



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMME DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA –**  
**PPGLA**

**CHARLEMAGNE CENOT**

**LA DIDACTIQUE DE L'INTERCULTUREL PAR LE BIAIS DE TEXTE  
LITTÉRAIRE DANS LE MANUEL DE FRANÇAIS DU TROISIÈME CYCLE  
FONDAMENTAL DE L'ENSEIGNEMENT HAÏTIEN.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada do Instituto de Letras da Universidade como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Línguas Aplicadas. Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

Orientadora : Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera

BRASÍLIA  
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C1           Cenot, Charlemagne  
              LA DIDACTIQUE DE L'INTERCULTUREL PAR LE BIAIS DE TEXTE  
              LITTÉRAIRE DANS LE MANUEL DE FRANÇAIS DU TROISIÈME CYCLE  
              FONDAMENTAL DE L'ENSEIGNEMENT HAÏTIEN. / Charlemagne Cenot;  
              orientador Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera  
              Ordonez. -- Brasília, 2023.  
              147 p.

              Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) --  
              Universidade de Brasília, 2023.

              1. lingua francesa. 2. cultura. 3. literatura. 4.  
              sociedade. 5. didática intercultural. I. Marie Jeanne  
              Franchon Cabrera Ordonez, Claudine , orient. II. Título.

**LA DIDACTIQUE DE L'INTERCULTUREL PAR LE BIAIS DE TEXTE  
LITTÉRAIRE DANS LE MANUEL DE FRANÇAIS DU TROISIÈME CYCLE  
FONDAMENTAL DE L'ENSEIGNEMENT HAÏTIEN**

Dissertação apresentada ao progame de Pós-Graduação em Linguística aplicada do Instituto de Letras da Universidade como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Línguas Aplicadas. Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

Defendida e aprovada em: BRASÍLIA, de 23 março de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA Formada por:

---

Profa. Dra. Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera  
Universidade de Brasília (Orientadora)

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Balga Rodrigues  
Universidade federal do Rio de Janeiro (Examinador externo)

---

Profa. Dra. Josely Bogo Machado Soncella  
Universidade de Brasília (Examinadora interna)

---

Profa. Dra. Denise Gisele de Britto Damasco  
Universidade de Brasília (Examinadora interna suplente)

## REMERCIEMENTS

Au créateur de l'univers qui m'a donné la vie, la force et le courage pour atteindre cet objectif dans les moments difficiles.

A la chère professeure Dr. Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera, qui a guidé ce projet de toute son éloquence, de toute son énergie et surtout de tout son amour. Ses critiques et ses conseils ont été très instructifs et sa persistance pour la réalisation du projet.

Aux honorables professeurs Dr. Luiz Carlos Balga Rodrigues, Dra. Josely Bogo Machado Soncella et Denise Gisele de Britto Damasco qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'être membres du jury.

Aux professeurs de la PGLA de l'Université de Brasilia, Lucia Barbosa, Mariana Mastrella, Fidel Canais qui m'ont donné de bons conseils.

Aux professeurs Eliani Moraes, Marlene José, Lethicia Gonçalves, qui m'ont aidé avec la langue portugaise pendant les cours.

Aux amis et collègues haïtiens, Paul André, Myriam, Obed, David, Maxène Louis Charles, Jn Paul Lusson, M. Fenel, Luciano, Mme Denis Alexis, Sr. Petit-Maitre, Simon Nelson qui ont contribué dans mon voyage.

A ma chère fille Marsha Cenot qui m'exprime toujours son bonheur de me voir étudier, à la mère de ma fille Yviennes Lordeus qui m'a aidé à la réalisation de mon projet, à ma chère tante Elsie Cenot, à mon père Junior Charles Cenot qui m'a donné beaucoup d'idées sur le thème de ma recherche. À mes frères David, Blensky, Dukens Cenot qui m'ont aidé à trouver les manuels français à analyser.

## RÉSUMÉ

De nos jours, les relations avec les autres sociétés sont devenues presque essentielles car il n'y a plus de société en vase clos, puisque le progrès scientifique, politique et culturel exige une ouverture sur soi et sur les autres sociétés. Pour avoir une bonne communication avec les autres et aux entreprises, nous avons besoin d'un facteur extrêmement important, la langue, qui, de nos jours est devenue plus accessible quand elle est en relation avec la technologie. Par conséquent, il est devenu impératif de penser à une compétence interculturelle, qui selon Mancebo, Marcos Aurelio Coronado (2018) se définit ainsi : « Les compétences interculturelles considérées comme faisant partie de la quatrième force de la psychologie sont les compétences et connaissances qui permettent à une personne ou à un groupe d'interagir avec d'autres cultures avec efficacité ». Notre sujet de recherche s'intitule : « Didactique interculturelle à travers les textes littéraires dans le manuel scolaire du troisième cycle de l'éducation en Haïti ». Pour atteindre l'objectif de ce projet, nous analyserons la position occupée par la didactique interculturelle dans l'enseignement éducatif haïtien, en étudiant les textes littéraires du manuel scolaire français du troisième cycle fondamental. Quand nous parlons du troisième cycle fondamental, nous faisons référence aux écoliers qui ont entre 12 à 16 ans, qui seront bientôt au niveau secondaire ou lycée.

**Mots clés :** Langue, Littérature, Société, Culture, Didactique interculturelle,

## REZIME

Jounen jodi a, relasyon ak lòt sosyete yo vin konsidere kòm yon bagay ki esansyèl, paske pa gen okenn sosyete ki ka devlope pou kont li, Pwogrè nan syans, nan politik ak nan kilti mande yon ouvèti sou nou epi sou lòt sosyete yo. Pou gen bon kontak ak moun ak nan konpayi yo, nou bezwen yon faktè trè enpòtan, ki se lang, ki jodi a vin pi aksesib gras ak teknoloji. Pa konsekans, li vin esansyèl pou nou panse ak yon konpetans entèkiltirèl, ki define pa Mancebo, Marcos Aurelio Coronado (2018) kòm : « Konpetans entèkiltirèl ki konsidere kòm katriyèm fòs nan psikoloji se konpetans ak konesans ki pèmèt yon moun oswa yon gwoup entèaji ak lòt kilti yo avèk efikasite ». Sijè rechèch nou an se : « Didaktik entèkiltirèl atravè tèks literè nan liv franse nivo twazyèm sik fondamantal nan edikasyon an Ayiti ». Pou reyalize objektif pwojè sa a, nou pral analize pozisyon didaktik entèkiltirèl nan sistèm edikasyon Ayisyen an, a pati de etid tèks literè nan liv franse nivo twazyèm sik fondamantal. Lè n ap pale de twazyèm sik fondamantal la, nou fè referans ak timoun lekòl ant 12 ak 16 an, ki byento pral nan nivo segondè.

**Mo Kle:** Lang, Literati, sosyete, Kilti, Didaktik entèkiltirèl

## RESUMO

Hoje em dia as relações com outras sociedades tornaram-se quase essenciais, porque não existe mais uma sociedade no vácuo, uma vez que o progresso científico, político e cultural exige uma abertura para si e para as outras sociedades. Para ter contato com outras pessoas e empresas, precisamos de um fator extremamente importante, a linguagem, que hoje em dia se tornou mais acessível quando se trata de tecnologia. Tornou-se, portanto, uma obrigação pensar uma competência intercultural que é definida por Mancebo, Marcos Aurelio Coronado (2018) como: “As competências interculturais consideradas como parte da quarta força da psicologia são as competências e conhecimentos que capacitam uma pessoa ou grupo para interagir com outras culturas com efetividade.” Nosso tema de pesquisa intitula-se: "Didática intercultural por meio de textos literários no livro didático do Terceiro Ciclo Básico de Educação do Haiti". Para alcançar o objetivo deste projeto, analisaremos a posição ocupada pela didática intercultural no ensino educacional haitiano, por meio do estudo dos textos literários do livro escolar francês do terceiro ciclo fundamental. Quando falamos do terceiro ciclo fundamental, referimo-nos aos escolares entre os 12 e os 16 anos, que em breve estarão no nível secundário.

**Palavras-chave:** Língua, Literatura, Sociedade, Cultura, Didática intercultural

## **ABSTRACT**

Today, relations with other societies have become almost essential because there is no longer a society in a vacuum, since scientific, political and cultural progress requires an openness to oneself and to other societies. To have good communication with others and with companies, we need an extremely important factor, language, which nowadays has become more accessible when it is related to technology. Therefore, it has become imperative to think of an intercultural competence which is defined by Mancebo, Marcos Aurelio Coronado (2018) as “The intercultural competences considered as part of the fourth force of psychology are the skills and knowledge that enable a person or a group to interact with other cultures effectively”. Our research subject is entitled: "Intercultural didactics through literary texts in the textbook of the third cycle of education in Haiti". To achieve the objective of this project, we will analyze the position occupied by intercultural didactics in Haitian educational teaching, by studying the literary texts of the French school manual of the third fundamental cycle. When we talk about the fundamental third cycle, we are referring to schoolchildren between 12 and 16 years old, who will soon be at secondary or high school level.

**Keywords:** Language, Literature, Society, Culture. Intercultural didactics

## INTRODUCTION

Nous ne vivons plus cette époque où la découverte des cultures, des sociétés, des peuples et des langues étrangères étaient difficiles. Aujourd'hui, avec Internet, les médias, l'évolution de la technologie, l'information globalisée, la diffusion des savoirs est devenue plus rapide et plus accessible. Cette accessibilité est due à la modernisation, l'essor de la globalisation et surtout avec la vitesse de la technologie à travers le monde. On pourrait dire que les contacts culturels entre les sociétés sont devenus plus fluides car ils sont facilités.

En fonction des groupes socio-culturels, le phénomène de la globalisation est perçu différemment. Pour certains, elle peut être associée à un bénéfice.

La mondialisation n'est pas seulement une forme d'hégémonie économique des grandes puissances capitalistes, dont nul ne peut disconvenir de ses effets, elle est aussi un progrès technologique et scientifique. Tout le monde profite de ses « applications. » internet, Smartphones, images, vidéos, de ces innombrables usages ludiques et joyeux, du numérique, du Netflix, des réseaux sociaux. Tout le monde est membre de la mondialisation à travers Facebook, twitter, Instagram et autres réseaux. Même les modèles de cours à distance, de visioconférence, utilisées en masse aujourd'hui un peu partout en période de confinement sanitaire d'arrêt du travail et de scolarité, sont le pur produit de ce progrès technologique facilitant échanges de personnes, de bien et de savoirs.<sup>1</sup> (Hatem M`rad, 2020) :

Alors que pour d'autres, la mondialisation sera synonyme de perte d'identité culturelle, soit une forme d'acculturation.

La mondialisation ne se réduit pas à l'intégration planétaire des échanges économiques. Sa dimension culturelle, trop souvent ignorée, pourrait bien constituer un tournant crucial (...) La mondialisation culturelle entraîne l'émergence d'un nouvel écosystème symbolique - « l'hyperculture globalisante » - qui affecte toutes les cultures et dont

---

<sup>1</sup> Hatem M`rad, **Point de vue. Mondialisation du bien démondialisation du mal**, 2 avril 2020  
<https://www.lecourrierdelatlas.com/point-de-vue-mondialisation-du-bien-de-mondialisation-du-mal-23668/>

l'importance n'est pas moindre que celle de l'écosystème physique.<sup>2</sup> (Jean Tardif, 2008, p. 197-223)

Nous ne sommes pas sans connaître tous les bienfaits que les relations culturelles transfrontalières induisent dans diverses sociétés. La globalisation se révèle être une porte ouverte aux savoirs culturels, politiques et économiques du monde. Alors, nous savons que la connaissance de l'autre peut nous aider à mieux nous connaître.

De nos jours, les relations culturelles entre différentes nations permettent de mieux comprendre la société dans laquelle nous vivons, puisque nombre de nations sont devenues une composition de plusieurs cultures ou de diversité culturelle, surtout depuis les périodes des colonisations et du phénomène de migration. Le multiculturalisme est un terme utilisé dans presque tous les pays, parce qu'il se trouve presque partout. Comme le constate Cynthia Ghorra-Gobin (2006, page 1) :

Le « multiculturalisme » définit la coexistence de plusieurs cultures sur un même espace national (ou local) avec l'objectif de créer un lien social dans le cadre d'un régime démocratique (Mesure et Renault, 1999). Il fut un revendique, il y a une quinzaine années par des philosophes américains (Canada, Etats-Unis) ayant fait le constat du sérieux paradoxes des sociétés démocratiques. Avec des noms célèbres comme Will Kymlicka, Michael Sandel, Charles Taylor et Michael Walzer (...), le multiculturalisme se donne ainsi pour ambition de concilier citoyenneté démocratique et diversité culturelle (en raison avec la diversité raciale et ethnique) à l'échelle du territoire national, parallèlement à la mondialisation.<sup>3</sup>

En conséquence, la connaissance multiculturaliste facilite les relations interculturelles et les relations entre les groupes sociaux dans une même localité d'origines différentes.

Lorsque nous parlons de contact entre les sociétés, nous ne pouvons pas faire l'économie de la dimension linguistique ; la langue facilite et assure le contact direct entre les sociétés. Nous ne pouvons pas aller au-delà de notre frontière linguistique sans que

---

<sup>2</sup>Jean Tardif, **Mondialisation et culture : un nouvel écosystème**, 2008, p. 197-223 <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1764> ,

<sup>3</sup> Cynthia Ghorra-Gobin, **Universalité du multiculturalisme à l'heure de la mondialisation**, 2006, (p. 5-18), <https://journals.openedition.org/gc/7741>

nous ne fassions appel aux langues étrangères de nos interlocuteurs avec lesquels nous aurons des échanges (politiques, commerciaux, culturels, économiques, etc.).

Ainsi, chaque société en considérant le prisme éducatif doit donner une très grande importance aux langues étrangères. Cela s'effectue, entre autres, au niveau des systèmes scolaires car tout système scolaire est un dispositif mis en place pour construire de futurs citoyens en phase avec les enjeux mondiaux. Il est important de les éduquer du point de vue linguistique.

La société haïtienne, à l'instar des autres sociétés, est aussi confrontée à ce genre d'échanges. C'est pour cela que la didactique des langues étrangères doit occuper une place primordiale dans le système éducatif. Faire l'approche de la compétence communicative/interculturelle en langue étrangère devrait être l'un des principaux objectifs dans le système éducatif actuel. Donc, il serait important d'intégrer les composantes culturelles et interculturelles dans les manuels scolaires.

Lorsque nous évoquons la didactique des langues étrangères en Haïti, nous faisons référence particulièrement à une langue avec laquelle nous avons toute une relation historique complexe – paradoxale – à savoir la langue française. Cette langue s'avère être, après le créole, la première langue officielle du pays. Le Français est généralement pratiqué par l'élite scolarisée et le créole par l'ensemble de la population.

Cependant au regard de la difficulté de la majorité de la population de communiquer et d'interagir en français, l'on est en droit de se questionner si réellement, la langue française n'est pas une langue étrangère pour les haïtiens. Donc, pour arriver au stade d'une acquisition parfaite de cette langue, il convient de ne pas négliger l'aspect culturel de cette langue au-delà des structures linguistiques de la langue et aussi les avantages de la technologie comme outil qui facilite l'accès à la découverte des savoirs des peuples.

Pour reprendre les propos de Jean-Pierre Cuq, la langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage, est : « l'objet du contrat qui lie pour un temps donné et en un lieu donné une partie guidante et une partie guidée en vue d'un transfert de compétences idiomatico-culturelles. La langue étrangère qu'il s'agit pour l'apprenant

de s'approprier sous le guidage de l'enseignant est le résultat de la procédure d'objectivation didactique d'un idiome et d'une culture abstraits de leur environnement naturel. Cet objet didactique n'est pas égal à une quelconque des descriptions de son système (objet linguistique) ni à une quelconque des descriptions de ses usages (objet sociolinguistique); il est le résultat d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la partie guidante (institutions, enseignant) et de la partie guidée (apprenant) ». Selon Christian Puren, (2014, p. 21) :

La « compétence interculturelle », telle qu'elle reste généralement conçue en didactique des langues-cultures, a fait l'objet depuis des années de toute une série de critiques, que l'on rappelle brièvement. Elle ne peut plus, en particulier, être opposée à la « compétence culturelle », mais doit être considérée comme l'une de ses composantes, en relation nécessaire avec deux autres composantes apparues précédemment dans la discipline, transculturelle et métaculturelle. Un modèle de compétence culturelle suffisamment complexe doit même désormais intégrer deux composantes supplémentaires, pluriculturelle et co-culturelle, parce qu'elles sont exigées par les deux nouveaux enjeux apparus dans le Cadre Européen Commun de Référence, à savoir le vivre ensemble et l'agir ensemble dans une Europe multilingue et multiculturelle.<sup>4</sup>

En lien avec nos observations antérieures, notre sujet de recherche s'intitule « La didactique de l'interculturel par le biais du texte littéraire dans les manuels scolaires du troisième cycle fondamental de l'enseignement en Haïti ». Nous allons tenter de cerner, dans notre recherche, la place qu'occupe la didactique interculturelle dans l'enseignement haïtien à travers l'analyse de deux manuels scolaires du troisième cycle fondamental sur la base du traitement des textes littéraires.

Ce qui nous a motivé dans le choix de notre problématique, est la place dominante qu'occupe aujourd'hui la notion de l'interculturel en didactique des langues étrangères. Cette interdépendance entre la langue et la culture suscite, chez nous, une volonté de participer, à travers ce travail, à l'éclaircissement de cette dualité, dans le contexte haïtien.

---

<sup>4</sup> PUREN, Christian – **La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio**, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38, <https://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>

Étant professeur à plus de dix ans de carrière en philosophie et lettres françaises, je me sens concerné par la crise éducative récurrente en Haïti. Cette crise concerne en particulier la langue française, l'une des langues officielles d'Haïti qui est aussi la première langue de l'enseignement, de la politique, de la diplomatie et de la science qui, cependant est la langue parlée par un petit groupe de la population haïtienne.

Nous nous demandons comment peut-on parler de développement économique, politique et scientifique sans avoir la parfaite connaissance d'une langue que nous allons utiliser comme moyen de recherche des savoirs mentionnés ci-dessus. Haïti a deux langues officielles le français et le créole. Le créole est généralement limité dans la fonction de langue du peuple, sans vraiment aucune valeur académique ou scientifique. Nous sommes particulièrement conscients des efforts employés par plusieurs grands écrivains haïtiens qui tentent de promouvoir la langue créole ainsi que des efforts de plusieurs hommes d'État pour implanter une Académie de langue créole en Haïti.

Notre objectif est de montrer le rôle joué par la littérature dans l'apprentissage des langues étrangères, en mettant en lumière comment la lecture de textes littéraires en classe de langue, peut être envisagée comme un lieu de rencontre de l'altérité (linguistique et culturelle). Comme nous pouvons le lire dans l'ouvrage coordonné par Rosiane Xypas et Simone Aubin, (2022, p. 46) :

Les ateliers d'écriture créative littéraire visent ainsi à développer de manière réflexive une conscience des langues les unes par rapport aux autres, suivant une perspective que l'on peut dire métalinguistique ; ils visent aussi à s'interroger sur l'expérience langagière, autrement dit sur les parcours linguistiques et la manière dont on vit entre les langues.<sup>5</sup>

Nous comprenons en lisant le texte de Rosiane et Simone que le texte littéraire est un guide à la compréhension des langues et de l'autre.

Les divers travaux dans le domaine de la didactique des langues - et plus particulièrement du Français Langue Etrangère (FLE) - font de la littérature une discipline de l'apprentissage du divers et de l'altérité, comme nous avons pu l'observer dans les

---

<sup>5</sup> Rosiane Xypas et de Aubin Simone, **Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants**, (2022, p. 46)

propos de Martine Abdallah-Pretceille, (2010, p.145) : « Les représentations sociales constituent un filtre dans l'approche de l'altérité et de l'étrangeté. Plutôt que de s'appuyer sur elles pour apprendre à les dépasser, je vous propose de faire un détour notamment par la littérature. »<sup>6</sup>

En d'autres termes, la littérature a un rôle incontournable à jouer dans toute éducation. Le texte littéraire y est mis en avant comme médiateur dans la découverte de l'Autre.

Au-delà de ces remarques introductives, le choix du terrain d'étude de notre recherche s'est porté sur le troisième cycle fondamental qui est l'équivalent du collège en France, étape où l'écopier atteint la fin des années fondamentales pour arriver au niveau secondaire. Les apprenants de ce cycle fondamental ont entre 12 à 16 ans, ils sont des adolescents qui sont aptes à faire la différence entre leur culture et celles des autres. Et c'est là que le collégien a la capacité de dégager les résultats de ses comparaisons, pour mieux comprendre le monde et lui-même.

Plus précisément, notre recherche se centre sur la question de la présence des textes littéraires en classe comme initiateurs et déclencheurs d'échanges au cours desquels se manifestent des dynamiques interculturelles multiples Et diverses, entre textes, apprenants et enseignants. Il est principalement question de vérifier la problématique suivante :

À quel niveau les textes littéraires sont-ils pris en charge comme élément porteur de traits culturels dans les manuels du français ? Cette réponse nous conduira à plusieurs questionnements tels que : est-ce que la compétence interculturelle est appliquée dans toutes les écoles haïtiennes ?

En nous basant sur les propos de Christian Puren, (2016. p.33) : « Il est plus que temps désormais en didactique de langues-cultures de ramener la composante interculturelle à sa juste place parmi les composantes de la compétence culturelle ».<sup>7</sup>

L'organisation de notre travail sera articulée méthodologiquement de cette manière :

---

<sup>6</sup> Martine Abdallah-Pretceille, **Littérature comme espace d'apprentissage et du divers**, 2010, p.145, [abdallah\\_pretceille.pdf \(gerflint.fr\)](#)

<sup>7</sup> Cristian Puren, **Revue d'étude française**, consulté le 28/02/2016. p.33, <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13043.pdf>

1) Étude d'un cadre conceptuel dédiée aux spécificités contextuelles de Haïti tant du point de vue géographique que sociologique et sociolinguistique. Elle nous permettra d'avoir un panorama des caractéristiques sociétales haïtiennes en mettant en lumière les enjeux linguistiques liés à la langue française dans la société haïtienne. Nous aborderons ensuite le cadre conceptuel et théorique relevant de l'enseignement de langues-cultures et l'apport de la technologie sous l'angle de la littérature, car l'association littérature/interculturel/technologie est l'un des axes majeurs dans l'enseignement du français langue étrangère. Après avoir abordé le traitement littéraire en FLE en Haïti, nous conclurons la première partie avec une présentation de l'approche interculturelle dans les textes littéraires.

2) La deuxième partie de notre recherche sera consacrée à l'étude du corpus des textes littéraires, extraits de deux manuels de français du troisième cycle fondamental, du nom de « Les fables choisies de la Fontaine » et « Lire et S'exprimer 1 ». Nous en analyserons les contenus en observant comment l'usage du texte littéraire en classe de langue participe à la construction d'un espace interculturel à visée pédagogique.

## **PARTIE 1 – CADRAGE ET CONTEXTE HISTORIQUE DE LA RECHERCHE**

### **CHAPITRE 1 – Dimension et réalités haïtiennes**

#### **1.1. Naissance de Haïti et vagues successives de colonisation**

Les premiers peuples découverts sur le territoire d'Haïti, à savoir les amérindiens ont laissé des traces culturelles et ethniques prégnantes. C'étaient des gens de petites tailles qui parlaient diverses langues. Ils sont décrits ainsi :

Les Indiens Taïnos, du groupe des Arawak, sont les premiers habitants de l'île d'Hispaniola, dans les grandes Antilles, partagée aujourd'hui entre Haïti et la République dominicaine. D'un naturel pacifique, ils ont disparu en quelques années, victimes de la colonisation européenne (travail forcé, persécutions, maladies) et plus encore de l'invasion en provenance des îles voisines des Indiens anthropophages du groupe des Caraïbes. Ces Indiens furent aussi appelés cannibales (d'après un mot caraïbe qui signifie hardi) »<sup>8</sup> ([https://www.herodote.net/Tainos\\_Arawaks-mot-412.php](https://www.herodote.net/Tainos_Arawaks-mot-412.php))

Rappelons qu'avant même l'arrivée des espagnols, le peuple amérindien était divisé en différentes classes sociales. Avec la présence des espagnols sur le sol haïtien, nous allons observer de grandes mutations sociétales dans la vie des amérindiens. Ces transformations ont traversé des générations. Selon les propos de Polymnia Zagefka, (2006) :

La *Conquista* fait rencontrer -d'une façon violente- deux populations que nous désignons par des termes génériques : les espagnols d'une part, les '' indiens'' de l'autre. A partir de ce moment et sous l'effet des évènements complexes -massacres, politique d'asservissement et d'esclavage, exploitation, maladies, et baisse consécutive de la population indienne- un processus d'assimilation et d'acculturation s'installe en étroite liaison avec le brassage ethnique. Cependant, derrière ces termes génériques – espagnols et indiens – force est de constater que les paysages ethniques et sociaux sont composites.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> [https://www.herodote.net/Tainos\\_Arawaks-mot-412.php](https://www.herodote.net/Tainos_Arawaks-mot-412.php)

<sup>9</sup> Polymnia Zagefka, **Indios, Ibériques, Mestizos, Mulatos en Amérique espagnole : un point historique sur la construction sociale des catégories ethniques**, 2006

Pour comprendre la mutation sociale qu'a engendré l'occupation espagnole auprès des peuples natifs, il convient de s'interroger sur la façon dont les espagnols ont imposé aux amérindiens leurs modes de vie, leur croyance et leur culture. C'est sur la base d'une stratégie économique draconienne qu'ils ont pu asseoir leur expansion territoriale.

Le système économique et politique qui s'imposait à l'époque était que les colonies n'entretenaient aucune relation commerciale avec d'autres pays que la métropole. Un système économique entièrement dirigé vers la satisfaction économique de l'Espagne. Les espagnols utilisèrent toutes les formes de violence pour obtenir la soumission des amérindiens en ayant recours notamment à l'évangélisation massive, destruction de la culture par l'imposition de la foi catholique. Selon Jean-Louis Benoit (2013), nous pouvons lire que :

Les conquérants espagnols ont aussi détruit une culture brillante. L'Église est responsable de cette destruction de la civilisation préhispanique. Servant d'alibi à la colonisation, elle a imposé, par la violence, grâce à la redoutable Inquisition, la foi catholique à des populations arrachées à leurs croyances et à leurs cultes ancestraux. Cette entreprise d'asservissement a été menée conjointement par l'armée des conquistadores et l'appareil non moins répressif de l'Église. Au bout du compte un peuple est décimé par la guerre, réduit à l'esclavage par ses vainqueurs, dépouillé de sa culture et de sa religion, par les prêtres.<sup>10</sup>

A l'issue de la colonisation espagnole, Haïti allait connaître une nouvelle domination, une colonisation française. Cette seconde vague de colonisation se produisit lorsque la quasi-totalité des amérindiens avait été réduite. En ce sens, elle a eu un impact sociétal beaucoup plus fort sur la société haïtienne actuelle que ne l'a eu la colonisation espagnole.

Nous pouvons nous interroger sur les origines de cette colonisation française. Comment a-t-elle pu naître sur le territoire ? Et en quoi, a-t-elle modifié la structure socio-économique ? Les français ont légué beaucoup plus d'héritages socio-culturels que les

---

<sup>10</sup>Jean-Louis Benoit, *L'évangélisation des Indiens d'Amérique autour de la « légende noire »*, 2013, <https://journals.openedition.org/amerika/3988>

espagnols, ces héritages sont identifiables dans notre société contemporaine et conditionnent la structuration des différentes classes sociales de notre pays. Aux classes sociales sont intimement associées des facteurs d'ordre linguistique et plus globalement le contact de langues étant donné la diversification de langue en Haïti.

Examinons plus précisément comment la colonisation française a été établie sur le territoire haïtien. La colonie française de Saint-Domingue qui se trouve dans la partie occidentale de l'île d'Hispaniola, a été officiellement possession de la métropole française, à partir du 20 septembre 1697. Le traité de Ryswick entérine cette expansion territoriale. Avec le traité de Ryswick, Saint-Domingue devient une place de premier plan, une place capitale dans la production sucrière française et même mondiale. (Voir Histoire de la culture des plantes sucrières). En 1788, on dénombre plus de 400 000 esclaves et 22 000 affranchis.

Il convient de souligner que la situation économique florissante de Saint-Domingue après le traité de Ryswick va engendrer la multiplication de la population de Saint Domingue. Cette population croissante va conduire au développement des différents groupes sociaux à Saint Domingue.

Rappelons que le traité de Ryswick a permis la croissance rapide des plantations de sucre. On donne alors des terres aux pirates qui acceptent de cesser leurs attaques contre l'Espagne. Des cultures d'exportations sont introduites. L'introduction de ces cultures implique le recours à la traite négrière, et ce, suite à l'échec relatif de la politique dite des (36 mois) pour les engagés volontaires. La rentabilité des plantations est indéniablement liée à l'exploitation massive de la main-d'œuvre issue des esclaves. Et l'aventure coloniale intéresse les cadets de familles nobles qui trouvent par ce biais le moyen de faire fortune dans la terre aux côtés des commerçants. La question raciale émerge formellement avec la question des titres de noblesse des sang-mêlé.

Avec la colonisation française et la pratique avérée de la traite *négrière*, la société Domingoïse est caractérisée par une structuration sociétale organisée selon trois classes d'individus (Blancs, Affranchis, Esclaves). De ces classes naîtront des rivalités extrêmement fortes et violentes dans la colonie.

À l'époque de la colonisation la rivalité avait pour fondement le racisme, l'inégalité et le système esclavagiste. Ces trois classes sociales ont subsisté jusqu'à la bataille de l'indépendance en 1804. Il convient de souligner ici que les traces du système colonial basé sur l'inégalité sociale demeurent gravées dans la mémoire du peuple haïtien. Aussi, les rivalités des classes sociales ne cessent de déchirer la société haïtienne. Nous reproduisons à l'identique les mêmes modes de fonctionnement de l'ancien système colonial. Carlo Avierl Célius, (1997) affirme que :

Le modèle social haïtien date de 1801 ; il est fondé sur la pensée des abolitionnistes et des physiocrates. Ce modèle, à proprement parler néocolonial, est reconduit après l'indépendance par les élites et constitue ainsi le cadre dans lequel s'est engagé le processus de structuration de la société haïtienne.<sup>11</sup>

Les premiers dirigeants, qui ont formé le premier groupe d'élite politique ou économique d'Haïti, n'ont pas vraiment fait rupture avec le système colonial, ils ont plutôt divorcé à la colonisation, mais ils ont continué avec les mêmes divisions sociales, spécialement dans la capitale du pays, l'éducation et la politique se réfèrent à une classe sociale. Les gens de la classe populaire était libéré seulement de la chaîne de la servitude, sans vraiment des grandes opportunités de vie. À nos jours, on parle encore de la décolonisation mentale en Haïti, qui est une lutte contre l'exploitation et la domination de la masse.

## **1.2. Paramètres sociologiques et constantes linguistiques en Haïti**

La société haïtienne est conditionnée par la prédominance de deux langues de même origine, toutes deux issues de la colonisation française. Malgré leur origine commune, nous observons que ces deux langues sont la source de tensions très fortes au sein de la société haïtienne et contribuent à entretenir une rivalité entre les groupes sociaux en Haïti.

Comment évoluent-elles dans notre société ? En considérant ce dualisme linguistique qui soulèvent de nombreux questionnements dans la société haïtienne. Haïti

---

<sup>11</sup> Carlo Avierl Célius, **Le modèle social haïtien, Hypothèses, arguments et méthode**, 1997 <https://journals.openedition.org/plc/738>

est un pays officiellement bilingue, cette situation de bilinguisme est source de nombreuses discussions qui traversent les classes sociales, les institutions et par conséquent les instances éducatives haïtiennes. Pour mieux comprendre la situation, il est important d'analyser l'aspect sociologique des deux langues.

### 1.2.1. L'aspect sociologique du français et le créole en Haïti

Examinons à présent la genèse de ces deux langues (français et créole), leur évolution dans la société et ultérieurement dans le système éducatif haïtien actuel. Le français procède de la colonisation française en Haïti. Quatre cent ans se sont écoulés depuis que les français ont fait leur première apparition sur le territoire de Santo Domingo, laissant un héritage linguiste quelquefois difficile à concilier avec la complexité sociologique du peuple haïtien. Un héritage qui a pu causer beaucoup de distorsion sociale, mais également des opportunités liées à la francophonie et ses champs d'action pour ceux qui maîtrisent le français. Schwarz Coulange Méroné, (2008), retrace le parcours de la langue française et de sa fonction dans la colonie, en observant que :

La langue française est arrivée en Haïti (alors appelé Hispaniola<sup>37(\*)</sup>) avec la pénétration des Français dans l'île de la Tortue<sup>38(\*)</sup> au début du XVII<sup>ème</sup> siècle. Plusieurs dialectes de la France d'alors y étaient arrivés. Avec le Traité de Ryswick en 1697 par lequel l'Espagne céda à la France la partie occidentale de l'île, elle (la France) établit son autorité sur cette partie de l'île qu'elle dénomme Saint-Domingue<sup>39(\*)</sup>. L'année 1697 marque donc la présence officielle de la langue française à Saint-Domingue (Haïti). La colonisation française va désormais transformer Saint-Domingue en une "terre de langue française" officiellement. Ainsi, Pauris JEAN-BAPTISTE rapporte que « Le français était [...] la langue des grands planteurs, de l'Administration, de la justice, des cercles mondains. » Toutefois, comme c'est déjà dit plus haut, à plusieurs reprises des officiels de Saint-Domingue ont dû recourir au créole pour émettre certains communiqués.<sup>12</sup>

La langue française continue à être la langue la plus valorisée même après l'indépendance bien que la majorité des anciens esclaves ne parlaient que le créole. Il convient de souligner que si les premiers dirigeants haïtiens après l'indépendance ont cessé toutes relations avec les colons français, ils n'ont pas pu rompre avec la langue et

---

<sup>12</sup> Schwarz Coulange Méroné, **De la représentation du français et du créole dans le cinéma haïtien : le cas du film « Barikad »**, 2008. [Memórias Online - Sobre a representação do francês e do crioulo no cinema haitiano: o caso do filme "Barikad" - Schwarz Coulange Méroné](http://www.memoireonline.com/2008/07/10/10101-De-la-representation-du-français-et-du-crioulo-dans-le-cinéma-haïtien-le-cas-du-film-Barikad.html) (memoireonline.com)

la culture françaises. Aussi, le français, après l'indépendance, a été maintenu dans les champs administratifs (usage de la langue française comme la langue administrative du pays) et la sphère éducative (langue de l'enseignement public et privé).

Nous remarquons que le français est depuis la naissance de la république (1804) la langue la plus utilisée par les dirigeants politiques. Le français est la première langue officielle d'Haïti alors qu'il faudra attendre plus de sept décennies, soit 1987, pour que le créole soit enfin reconnu comme deuxième langue officielle d'Haïti. Nous nous demandons, pourquoi le créole comme langue de la majorité a pris tant d'années pour être officialisé et jusqu'à présent ne peut pas être une langue avec une valeur académique et scientifique. Selon le docteur Luiz Carlos Balga Rodrigues (2008, p. 66), nous apprenons que :

O Haiti é um estado oficialmente bilingüe. este "bilinguismo", porém não reflete a realidade. É desigual e até mesmo desequilibrado em certos meios socioeconômicos. Apesar de seus status de língua oficial - há tão pouco tempo alcançado- o crioulo não é, de forma alguma, um idioma de prestígio.<sup>13</sup>

Nous constatons selon les propos du docteur Luiz que le créole malgré son statut officiel et sa valeur de langue du plus grand nombre de la population, n'est pas vu comme étant une langue prestigieuse en Haïti. C'est pourquoi, nous poursuivons notre analyse sur la question de l'ambivalence des systèmes de valeur.

### **1.3. L'ambivalence des systèmes de valeur**

Nombre d'écrivains ont présenté le français comme la langue de l'élite intellectuelle, d'un groupe minoritaire de la population haïtienne. Pendant que d'autres écrivains de renom ne cessent de revendiquer et de répandre la valeur du créole, à travers des beaux textes littéraires, des œuvres de fiction, des essais et également à travers la musique haïtienne. D'une part, Jean-Marie Théodat, (2004, p 308) mentionne que :

Dans l'élaboration de la personnalité historique de la nation haïtienne, la langue française a longtemps joué le rôle d'un coin social, en tant qu'instrument de ségrégation, sans

---

<sup>13</sup> Luiz Carlos Balga Rodrigues, **FRANÇÊS, CRIOULO E VODOU: A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E RELIGIÃO NO HAITI**, Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, (Junho 2008, 268 p)

cesser, par ailleurs, de répondre aux besoins d'expression de l'élite. On observe ainsi une relation ambivalente des Haïtiens avec leur double héritage linguistique. Le français n'est ni tout à fait une langue maternelle, ni tout à fait une langue étrangère. De l'ambiguïté de son rôle social, à la fois comme élément de promotion et de ségrégation sociale, découle son statut de langue à part.<sup>14</sup>

Cette citation instructive à plus d'un titre, met en lumière la duplicité linguistique qui caractérise la société Haïtienne. L'auteur souligne clairement que le français n'est ni une langue maternelle ni une langue étrangère, parce qu'elle n'est pas la langue parlée par tous les haïtiens et parce qu'elle a connu son existence avant même la naissance de la nouvelle république de 1804. Après tout, l'on est en droit de se demander quelle la fonction du français dans la vie sociale et culturelle dans la réalité haïtienne puisque, de par son statut particulier lié à son historicité, le français n'est ni une langue maternelle, ni tout à fait une langue étrangère ? Comme l'expose Jean-Marie Théodat, la fonction du français dans la réalité haïtienne, est celle de la représentation d'une langue de l'administration et de l'élite, le sésame pour faire carrière dans la politique et les fonctions de la haute administration (fonctions de décision).

Jean-Marie Théodat rappelle combien le français est incontournable et occupe une position hégémonique en termes de fonctions politique et administrative. Par ailleurs, des familles de la classe dominante n'ont pas cessé de voyager à Paris afin de pouvoir entretenir et étendre leur entente, leurs relations sociales et culturelles. Être dans le jeu social pour obtenir des fonctions de notables, se maintenir et même renforcer ses bénéfices.

D'autre part, la classe des élites intellectuelles tels des écrivains de renom haïtiens s'expriment en français dans leurs écrits et pour certains sont membres de l'Académie Française. On ne peut passer sous silence des écrivains haïtiens tels que Louis-Joseph Janvier, Jacques Roumain, René Depestre, Jean Metellus, Dany Laferrière qui, s'ils font l'éloge de la langue française, font l'éloge de la créolité. Les propos de René Depestre, dans le texte « Écrire la parole de nuit » (1994, pp. 160-161), sont éloquents :

---

<sup>14</sup>Jean-Marie Théodat, **Haïti, Le français en héritage**, (2004, p. 308), <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-308.htm>

Alors qu'est-ce qui, dans un débat martiniquais autour des notions de négritude et de créolité, donnerait voix à un libre écrivain franco-haïtien ? Le fait que nos identités, à de nombreux égards, ont été déterminées par les mêmes contextes médians ». Milan Kundera appelle, très intelligemment, contexte médian, « la marche intermédiaire entre une nation et le monde. »

Aux Caraïbes, en effet, nous cohabitons à l'intersection d'une multiplicité de contextes médians : précolombien, latino-américain, africain, français, voire nord-américain et canadien. Sur les plans anthropologique et culturel, ils n'arrêtent pas de se croiser, s'interpénétrer, s'interféconder, se contrarier, avant de s'aventurer, avec une sensuelle et baroque exubérance, dans le processus de créolisation qui les métisse (ou sur le métier à tisser qui les créolise).

Kundera a excellemment analysé la turbulente complexité des choses de notre aventure historique : l'appartenance à des « contextes médians » multiples, si, effectivement elle pose à nos intelligentsias des dilemmes parfois embarrassants, a surtout le mérite d'ouvrir une pluralité d'horizons féconds à l'affirmation de notre **mode d'être** dans les aventures de la poésie et du roman. La complexité de nos origines nous voue à être des poètes et des romanciers à identité multiple. Cependant, un dénominateur commun nous permet de faire en nous la paix (propice à la création) entre les principales **extériorités** historiques qui se disputent le fond de nos idiosyncrasies : l'Amérique précolombienne -insulaire et continentale, l'Afrique subsaharienne, la France, l'Europe, et accessoirement, le Moyen-Orient, l'Inde et la Chine. Ce dénominateur commun, la créolité chère à Chamoiseau et à ses amis, nous fait d'éventuels atomes crochus avec les « contextes médians » que je viens de signaler.<sup>15</sup>

#### 1.4. L'école et les classes sociales

L'école comme facteur de socialisation possède un lien très étroit avec toute société, car la finalité même de l'école est de transformer l'homme naturel selon les nécessités de la société. Nous savons qu'il n'existe pas vraiment de société homogène. Toutes les sociétés contiennent au minimum deux classes sociales ou deux groupes d'hommes. De ces deux classes, nous trouvons toujours des différences ou des distances sociales, tant dans le domaine de l'éducation, de la politique et même dans la religion. Ainsi dans presque toutes les sociétés du monde la richesse détermine

---

<sup>15</sup> René Depestre, *Écrire la parole de nuit*, 1994, pp. 160-161

les classes dominantes et les enfants appartenant à cette catégorie sociale ont le plus souvent les meilleures chances de réussite dans pratiquement tous les domaines, plus précisément à l'école. Marcel Grahay et Georges Felouzis (2012, p. 91-140), mettent l'accent sur le déterminisme social et observent que :

Depuis le début des années 50, les enquêtes sociologiques ne cessent de mettre en évidence une liaison forte entre la réussite scolaire et l'origine sociale des élèves. Les enfants des catégories dites inférieures et caractérisées par le travail manuel du père accèdent moins souvent aux niveaux les plus élevés du cursus scolaire que ceux dont les parents exercent une profession libérale ou de type intellectuel.<sup>16</sup>

Nous pouvons constater suivant les mots de Marcel G. et Georges F. que la réussite éducative est plus favorable aux enfants des familles aisées. C'est pourquoi, l'éducation scolaire d'une société devrait être sur la direction et la responsabilité de l'État. L'école devrait avoir une importance capitale aux yeux des dirigeants du pays, dans le but de réduire au maximum les inégalités scolaires, afin que toute personne quel que soit sa classe sociale puisse avoir la même possibilité d'étude de qualité et une même égalité des chances dans la société.

Pendant que certains pays, comme le Japon, l'Italie, la France, le Royaume-Uni essaient de diminuer les écarts sociaux afin de promouvoir l'égalité des chances, il semble que les dirigeants haïtiens considèrent peu les distances et disparités sociales, ne mettant pas en œuvre des politiques éducatives audacieuses.

L'école a une très grande responsabilité dans la lutte des différences et de l'injustice sociale et de l'égalité de chance. D'ailleurs en Haïti, certaines écoles visent une classe sociale bien déterminée et établissent des barèmes socio-économiques pour limiter les enfants de la classe défavorisée. Des fois, elles exigent même des balises qui seront dans l'incapacité de la classe défavorisée. Marco Oberti (2005, p. 23), observe que :

Le rapport des différentes classes sociales à l'école est un objet d'étude privilégié de la sociologie et tout particulièrement de la sociologie française. Les sociologues ne cessent

---

<sup>16</sup> Marcel Grahay, Georges Felouzis, **L'école et classes sociales**, 2012, pp. 91-140, <https://www.cairn.info/l-ecole-peut-elle-etre-juste-et-efficace--9782804177355-page-91.htm>

d'interroger l'école dans sa capacité à assurer l'égalité des chances et à faire de la méritocratie son principe fondamental. Indépendamment des approches théoriques et méthodologiques, le même constat s'est imposé aux chercheurs.<sup>17</sup>

À la lecture des propos de Marco Oberti, nous sommes conduits à nous interroger sur cette réalité dans la société haïtienne. Comment l'école s'acquitte de son rôle, de sa mission éducative ? Voyons comment le système éducatif haïtien a pu construire son modèle. Le sociologue Auguste Joint (2018, p. 18-24) présente une réflexion intéressante sur les fondements du système éducatif haïtien. Il constate que :

Les bases de l'enseignement haïtien furent posées par la politique éducative du libérateur Toussaint Louverture et des fondateurs de l'Etat haïtien. Cependant, ce système a ses origines dans les pratiques éducatives en vigueur à l'époque de la colonisation et de l'esclavage. Les fondateurs, façonnés par le modèle éducatif légué par les anciens colons français, allaient le reproduire après l'indépendance d'Haïti.<sup>18</sup>

En conséquence, nous sommes le produit de notre éducation, le résultat de notre milieu culture. Nous ne pourrions pas espérer mieux des fondateurs de la patrie qui ont été construits à l'image de la colonisation. Ce qui explique pourquoi le système éducatif haïtien n'a pas été fondé sur le principe d'une égalité de chance pour tout le peuple haïtien, c'était une éducation favorable aux plus nantis. Certains dirigeants ont reconnu la nécessité d'amélioration du système éducatif haïtien à travers la mise en place de réformes afin de réduire le nombre massif d'inégalité de chance. Une fois encore, selon August Joint (2008, p.18-24) :

Dès l'indépendance d'Haïti en 1804, certains dirigeants ont compris que l'instruction de l'ensemble du peuple était un facteur déterminant pour le développement social et économique du pays. Ils ont entrepris différentes tentatives de réforme, la plus importante étant la réforme éducative de 1979. Pour réduire l'inégalité des chances scolaires, à côté

---

<sup>17</sup> Marco Oberti, **Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales**, Dans sociétés contemporaines 2005/3-4 (no 59-60), pages 13-42, <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2005-3-page-13.htm> vu le 05/02/2023

<sup>18</sup> August Joint, **Système éducatif et inégalités sociales en Haïti**, 2018, p 18-24, journals.openédition.org <file:///C:/Users/HP%20Vision%20AMD/Downloads/rref-861.pdf>

des écoles urbaines, des écoles rurales ont été créées, des campagnes d’alphabétisation ont été menées afin d’alphabétiser les paysans.<sup>19</sup>

Dans cet ordre d’idée, une fois l’indépendance proclamée par le premier président haïtien Jean-Jacques Dessalines, nous relevons, dans la Constitution de 1805, les propos suivants dans l’article 19 de la Constitution : « Il sera créé dans chaque division militaire, une école publique pour l’instruction de la jeunesse. »

À l’époque, il n’y avait que six écoles en Haïti. Au Grand-Nord du territoire haïtien, le général Christophe travaillait au développement du réseau éducatif. Il y avait tous les niveaux de l’enseignement : primaire, secondaire, professionnel et des embryons d’université. Le général Christophe était inspecteur d’école et en fonction de ce paramètre, il parvient toujours à s’informer sur le fonctionnement des établissements scolaires. En revanche, sous le gouvernement de Alexandre Pétion (constitution de 1816), on a réduit notablement les subventions dévolues aux écoles publiques pour avantager les établissements privés (alors que la constitution de 1816 prévoyait la gratuité de l’éducation).

#### **1.4.1. Les profils et les parcours professionnels du corps enseignant du secondaire**

Quand un système éducatif peine à donner des résultats, il s’agit fréquemment d’un déficit au niveau de la formation professionnelle des enseignants. La production de professionnels au fait des enjeux éducatifs est la clé d’un système performant.

L’enseignement haïtien ne connaît pas une uniformité au plan national. En ce sens, il existe plusieurs catégories d’école, avec des formations différentes les unes par rapport aux autres. Ces différences sont établies selon les classes sociales (écoles des gens de classe la plus aisée, classe moyenne et classe défavorisée). Au niveau des programmes scolaires, elles ont rarement le même programme. À ce titre, certaines écoles écartent volontairement et totalement le programme du ministère de l’éducation nationale, d’autres n’arrivent pas à respecter le programme du ministère (par manque de moyens) et certains établissements fonctionnent sans même savoir qu’il existe un programme national. Ce

---

<sup>19</sup> August Joint, **Système éducatif et inégalités sociales en Haïti**, 2008, p 18-24, [journals.openedition.org file:///C:/Users/HP%20Vision%20AMD/Downloads/rref-861.pdf](http://journals.openedition.org/file:///C:/Users/HP%20Vision%20AMD/Downloads/rref-861.pdf)

problème de taille se constate à tous les niveaux de formation, du fondamental (de la primaire) à l'université.

Avec de telles réalités, le corps enseignant est particulièrement disparate. Ce qui explique que dans l'enseignement éducatif haïtien nous avons plusieurs catégories de professeurs, dépendamment de leur classe ou origine sociale. D'après Kenold MOREAU dans l'article du journal le nouvelliste publié le (23-10-2012), nous pouvons lire que : « environ 80% des enseignants du niveau fondamental qui n'ont pas de qualification académique et professionnelle en occurrence au salaire. »<sup>20</sup>

D'une part, il y a des enseignants qui choisissent la profession pour éviter le chômage. Certains, choisissent de devenir enseignant pour payer leurs études universitaires. Quant à d'autres enseignants, ils ont poursuivi des études dans des domaines autres que la didactique et la pédagogie.

Il existe un bon nombre d'enseignants qui a la volonté et l'objectif de se former mais, qui par manque de moyens économiques, n'a pas pu poursuivre des études avancées. Il existe un petit groupe qui, malgré leur faible possibilité économique, a choisi de continuer de se former pour devenir des éducateurs ou des normaliens après leurs études classiques, pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement, continuent à faire des recherches au cours de leur carrière afin de transmettre une éducation optimale aux futurs citoyens. C'est le contexte dans lequel que nous nous sommes à présent, c'est l'une de cette manière d'arriver à un niveau de professionnalisme adéquat dans le métier de l'enseignement, comme le mentionne Dre. Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera (2013 p. 151-162), quand elle reprend les propos de Perrenoud, (1994 : 6) :

La professionnalisation peut être entendue comme un processus de qualification, une évolution progressive vers une façon de plus en plus rigoureuse, efficace et

---

<sup>20</sup> Condition enseignante et gestion scolaire en Haïti. Une perspective de révision équitable des conditions de travail des enseignants aux différents niveaux ou ordres d'enseignement Publié le 2012-10-23 | [lenouvelliste.com](https://lenouvelliste.com/article/110136/une-perspective-de-revision-equitable-des-conditions-de-travail-des-enseignants-aux-differents-niveaux-ou-ordres-denseignement#:~:text=Actuellement%2C%20un%20enseignant%20dipl%C3%B4m%C3%A9%20touch%20e,pour%20exercer%20la%20profession%20enseignante.)<https://lenouvelliste.com/article/110136/une-perspective-de-revision-equitable-des-conditions-de-travail-des-enseignants-aux-differents-niveaux-ou-ordres-denseignement#:~:text=Actuellement%2C%20un%20enseignant%20dipl%C3%B4m%C3%A9%20touch%20e,pour%20exercer%20la%20profession%20enseignante.>

consciencieuse, sérieuse de pratiquer son métier. Dans cette acception, la professionnalisation peut caractériser l'évolution d'une personne à l'intérieur d'un métier, au gré de son cycle de vie.<sup>21</sup>

Concrètement, tous les enseignants devraient construire une dimension de professionnalisme adéquat pour l'édification d'une école et d'une société meilleures.

Pour mieux comprendre les dimensions professionnelles des enseignants dans le système éducatif haïtien, citons les propos de Gérard Étienne (2019), quand Il observe que :

Les enseignants haïtiens sont majoritairement sans diplôme et sans reconnaissance sociale. Ils cherchent à exercer d'autres métiers jugés plus prestigieux. Le corps enseignant a une moyenne d'âge plutôt jeune, élément qui peut expliquer la grande mobilité/ labilité connue dans ce secteur. Les enseignants représentent une main d'œuvre disponible et bon marché pour les écoles / industries, qui peuvent offrir jusqu'à trois vacations par jour. D'après les statistiques, plus de 60% des enseignants du secteur privé n'ont aucune qualification académique et professionnelle. Toutefois, plus d'un tiers des enseignants du public sont issus des écoles normales. Ces derniers, s'ils peuvent négocier un meilleur salaire en faisant valoir leur diplôme, ne font pas pour autant l'objet d'une prise en charge particulière de la part de l'Etat. La titularisation d'un normalien (issu de l'école normale supérieure) se joue, le plus souvent, sur la base de ses relations personnelles. On distingue deux types d'enseignants sans formation initiale : - le « recruté », accueilli dans l'établissement avec pour unique bagage son certificat de fin d'études secondaires ou son diplôme de niveau fondamental, - le « Capiste », qui, après son recrutement, a suivi des séminaires de formation débouchant sur l'attribution du certificat d'aptitude professionnelle<sup>22</sup>

D'autre part, il existe un petit groupe d'enseignants qui a eu la chance d'avoir une famille et la capacité de financer leurs études (études de qualité avec des séjours de formation à l'étranger). De retour au pays, ces derniers veulent fonder leur propre école, basée sur des programmes étrangers. Ils sont alors les principaux responsables des écoles

---

<sup>21</sup> Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera, **Formation à distance et professionnalisation en Français Langue Etrangère** (2013 p. 151-162), Universidade de Brasilia (UnB) – Brésil, [Claudine\\_unb@yahoo.fr](mailto:Claudine_unb@yahoo.fr), [https://gerflint.fr/Base/Bresil11/Franchon\\_Cabrera.pdf](https://gerflint.fr/Base/Bresil11/Franchon_Cabrera.pdf)

<sup>22</sup> Gérard E. de la Fédération Enfants Soleil, **L'enseignement en Haïti**, 10 janvier 2019, <https://www.enfants-soleil.org/spip.php?article459> vu le 30/01/2023

adressées aux élites. Le plus souvent les formations qu'ils dispensent proviennent du curriculum du Canada, de la France ou des États-Unis.

## **CHAPITRE 2 - Le contexte et la problématique de l'enseignement des langues en Haïti.**

Le système éducatif haïtien reconnaît l'utilisation de deux langues dans le domaine de l'enseignement. Ces deux langues sont le français et le créole. Elles sont toutes les deux dérivées d'une même histoire et d'une même culture (épisodes de la colonisation française). Ces deux langues utilisées dans le système éducatif haïtien ont posé jusqu'à aujourd'hui des difficultés en termes d'enseignement/apprentissage. Qu'est-ce qui est à l'origine de ces écueils ?

Le français, comme langue des anciens colons, est la première langue officielle de la république d'Haïti, c'est la langue d'une minorité, celle de la classe sociale privilégiée et la première langue de l'enseignement éducatif haïtien. Nous avons basiquement une éducation qui a été fondée pour une classe sociale précise. Quant au créole, il s'agit de la langue de la majorité, de la classe défavorisée, la langue des anciens esclaves et de leur descendance. Cependant il s'avère que c'est la langue la plus négligée dans les institutions et même dans l'enseignement haïtien. Pour confirmer cette dévalorisation du créole dans l'enseignement haïtien, nous citons les propos de Robert Berrouët-Oriol (2021) :

En raison de la situation géopolitique d'Haïti, quatre langues sont enseignées dans les institutions scolaires, universitaires, etc. L'anglais, la langue la plus parlée dans la caraïbe, est aussi celle du géant voisin américain, les Etats-Unis où résident un grand nombre d'Haïtiennes et d'Haïtiens. L'enseignement de l'espagnol s'impose non seulement par la proximité de la République dominicaine avec laquelle Haïti partage l'île mais aussi du fait de sa relation avec d'autres pays de la zone et de l'Amérique latine. Quant à l'enseignement-apprentissage du français en Haïti, il est vieux d'environ deux siècles avec la création même de l'école haïtienne après l'indépendance obtenue de haute lutte de la France. Ironie du sort, c'est en 1979, grâce à la réforme éducative initiée par Joseph C. Bernard, Ministre de l'Education nationale d'alors, que la seule langue parlée par la majorité de la population haïtienne, le créole, a été introduite officiellement pour la

première fois à l'école dans le pays. Par ailleurs, la Constitution de 1987 consacre la co-officialisation du créole et du français.<sup>23</sup>

Nous avons pu constater que le français est beaucoup plus utilisé dans l'enseignement haïtien, car, la majorité des ouvrages scolaires sont écrits en français pour enseigner à un peuple que la forte partie s'exprime en créole. Le créole n'a pas plus de cinquante années de reconnaissance officielle en tant que langue d'enseignement. Dans certaines grandes écoles de la capitale, le créole n'est pas utilisé comme langue d'enseignement mais enseigner comme langue seconde, et pour quelques-uns, il s'agit d'une langue étrangère.

Le créole et le français en Haïti sont des langues au cœur de conflits multiples. Ces deux langues, au temps de l'époque coloniale, étaient à l'origine de deux classes opposées : le français de la classe des maîtres et le créole de la classe des esclaves. Sur les plantations, les esclaves n'avaient aucun désir de faire comprendre des maîtres, un langage a été créé par les esclaves pour pouvoir dialoguer et communiquer en toute liberté, en pouvant déjouer la vigilance des maîtres. Dans la conjoncture actuelle, peut-on parler d'une amélioration dans la cohabitation de ces deux langues?

Philippe R. Girard (2013, p.109-132), relate l'histoire des trois types de langues parlaient sur le territoire haïtien à l'époque coloniale et leur position sociale. Nous nous demandons si nous ne sommes pas en train de vivre la répétition de l'histoire aujourd'hui. Il affirme que :

À l'époque coloniale, trois types de langues étaient couramment parlées à Saint-Domingue : les langues africaines, le kreyòl et le français. Les langues africaines auraient dû prédominer dans une colonie où la majorité des esclaves étaient bossales (c'est-à-dire nés en Afrique), mais, bien que majoritaires, ceux-ci étaient dans une telle situation de déracinement et d'exploitation qu'ils ne purent imposer leurs langues maternelles. La diversité des langues africaines limitait aussi leur usage car elle créait d'importants problèmes d'intercommunication (le révolutionnaire Jean-Jacques Dessalines alla jusqu'à qualifier certains de ses soldats bossales de « Polonais » tant leur langue lui semblait incompréhensible. Les préjugés sociaux contre les bossales, qui occupaient le bas de la

---

<sup>23</sup> Robert Berrouët-Oriol, **ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE EN HAÏTI**, 21 Sept. 2021, <https://blogs.mediapart.fr/robert-berrouet-oriol/blog/210921/enseignement-apprentissage-du-francais-langue-seconde-en-haiti>

hiérarchie servile, expliquent aussi la disparition des langues africaines au profit d'autres langues considérées comme plus nobles : pour un esclave, ne s'exprimer qu'en kreyòl était un marqueur social indiquant qu'il était né aux Antilles. Les langues africaines ne perdurèrent que dans les communautés de marrons et dans la culture afro-caribéenne, particulièrement le vodou (à l'époque coloniale comme aujourd'hui, une personne possédée par les esprits s'exprime en *pale langaj*, la langue des ancêtres africains).<sup>24</sup>

Aujourd'hui encore, dans la réalité quotidienne, ces deux langues opposent deux classes sociales. Le français demeure le plus valorisé dans les institutions publiques, la politique, les relations diplomatiques, l'unique langue d'enseignement dans certains établissements. Nous nous demandons dans de telle circonstance s'il n'est pas trop abusif de parler de bilinguisme en Haïti, n'est-il pas préférable de parler de diglossie. Selon les propos de Michel Saint Germain (1997, p. 611-642), nous pouvons constater que :

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<sup>25</sup>.

Le créole, la langue du peuple était toujours méprisée par rapport aux fonctions du français. Souvent, les gens qui utilisent seulement le créole comme moyen de communication se font ridiculiser dans certaines institutions, sans compter des enfants qui se font sanctionner à l'école pour avoir utilisé le créole dans la salle de classe, parfois même dans la cour de récréation. Conscient de ce conflit linguistique, de cette discrimination linguistique, Marc Lens Siméon reprend le ministre Joseph C. Bernard, en ces propos :

Le ministre Joseph C. Bernard qui lancera en 1982 la grande réforme scolaire en Haïti a dénoncé en 1978 la « lutte contre [sic] les deux langues, lutte liée tout au long de l'histoire d'Haïti à une sorte de lutte de classe : le français, langue de la classe dominante qui fait

---

<sup>24</sup> Philippe R. Girard, **Quelle langue parlait Toussaint Louverture, DANS ANNALES. HISTOIRE, SCIENCES SOCIALES**, 2013/1, (68<sup>ème</sup> année), pages 109-132, <https://www.cairn.info/revue-Annales-2013-1-page-109.htm>

<sup>25</sup> MICHEL SAINT GERMAIN, **Problématique en Haïti et réforme éducative : quelques constats**, 1997, <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n3-rse1841/031954ar.pdf>

tout pour dénigrer et maintenir dans un état d'infériorité la langue du plus grand nombre ; le créole.<sup>26</sup>

Il s'agit, comme nous pouvons le remarquer en lisant les propos de Joseph Bernard, de rétablir une parité entre les deux langues citées. Nous sommes en droit de nous questionner sur l'issue de cette réflexion en termes de politique éducative. Il est intéressant de s'attarder sur le texte qui suit qui est un article traitant de cette problématique. En 2012, la revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) a publié un article intitulé « Dialogues et Cultures 58, présences haïtiennes, p.71 » où nous retenons que :

L'emprise de la langue française minoritaire dans l'enseignement haïtien est un des problèmes fondamentaux – sinon le problème fondamental – d'Haïti (DeGraff 2005). Quels sont, en effet, les tenants et les aboutissants de la politique linguistique haïtienne ? D'une part, l'attitude négative de la plupart des membres de la minorité francophone à l'égard de la majorité monolingue créolophone s'enracine directement dans l'impérialisme culturel occidental, qui s'est nourri de colonialisme et d'esclavagisme racial (Saint-Domingue fut une colonie de plantation française de 1697 à 1803), mais aussi, complémentirement, de lutte des classes. En cela, elle constitue un parfait exemple de ce que Bourdieu appelait la violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970). L'élite cooptée des États néocoloniaux croit en la supériorité des langues et des produits occidentaux et, ce faisant, elle a assuré aux anciens et aux nouveaux pouvoirs coloniaux l'avantage sur le long terme d'un accès idéologique direct, tout en défavorisant les langues autochtones (Coulmas 1992, p. 43).<sup>27</sup>

Il convient à présent de poursuivre notre réflexion sur la problématique plus précise de l'enseignement des langues dans le curriculum au niveau secondaire (troisième cycle fondamental). C'est le moyen pour nous, de justifier comment le ministère de l'éducation nationale haïtienne, aborde la question des langues, le plan de formation du corps enseignant, les objectifs didactiques, les finalités de l'enseignement des langues, de considérer également les méthodes et la méthodologie adoptée pour les cours de langues au niveau du troisième cycle fondamental.

---

<sup>26</sup> MARC LENS SIMEON, **Bilinguisme et enseignement en Haïti**, <https://arlap.hypotheses.org/10919>

<sup>27</sup> Luc Colles, **Dialogues et Cultures 58 présences haïtiennes**, 2012, p.71, revue FIPF, [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues\\_et\\_cultures\\_n-58.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues_et_cultures_n-58.pdf)

## 2.1. L'enseignement des langues dans le curriculum au niveau secondaire (troisième cycle fondamental c'est-à-dire de la septième année à la neuvième année)

Pour parler de curriculum, il nous faut nécessairement un cursus de formation continue et d'enseignement à partir duquel nous pouvons étudier le contenu des cours, la durée, les objectifs pédagogiques visés. Avant de pouvoir apporter plus de détails sur le curriculum de l'enseignement haïtien, faisons un rappel sur la définition du concept :

Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles<sup>28</sup> (Miled, 2006).

Ainsi, quand on parle de curriculum, il faudra identifier que notre étude est basée sur le niveau du troisième cycle fondamental qui se réfère aux trois premières classes du niveau secondaire dans le système traditionnel. Mais avant d'élaborer sur la question de l'enseignement des langues dans le curriculum au niveau secondaire en Haïti, précisons préalablement ce que recouvre ce cycle à Haïti. M. Agnès Lahellec a mentionné dans l'article « les cycles scolaires et enseignement en Haïti », publié dans la revue *Fédération Enfants-Soleil* le 13 janvier 2013, que :

Le troisième cycle, année fondamentale (AF), trois ans, correspond à nos trois premières années de collège. Haïti 7° AF 8° AF 9° AF ; France 6° 5° 4°. A partir de ce cycle l'emploi du français est indispensable. En effet, en 9° AF, il y a un examen d'état « Fin de fondamentale ». Il y figure une épreuve de compréhension du créole haïtien, tous les autres textes sont en français.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Miled, M. (2006). **Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences**. [Site Web]. Accès : [http://www.bief.be/enseignement/publication/Elaboration\\_Curriculums.pdf](http://www.bief.be/enseignement/publication/Elaboration_Curriculums.pdf)

<sup>29</sup> Agnès Lahellec, **Cycles scolaires et enseignement en Haïti**, 13 janvier 2016 (actualisé le 13 février 2016), <https://www.enfants-soleil.org/spip.php?article97>

L'enseignement secondaire est l'ensemble des cours enseignés au collège comme au lycée. Cet enseignement survient après l'enseignement primaire (apprentissage de la lecture et du calcul). L'enseignement secondaire en Haïti s'étend sur une durée de 7 ans, de la classe de septième à la classe de terminale.

Dans le contexte de l'enseignement des langues en Haïti, nous pouvons constater que dans le système éducatif haïtien, l'enseignement des langues débute au niveau du premier cycle fondamental. Dans l'Extrait du document du ministère de l'éducation haïtienne relatif au curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental, nous pouvons lire que :

À l'École Fondamentale l'enseignement du français débute dès la première année scolaire parallèlement à l'enseignement du créole et il est souhaitable que les élèves-maîtres s'appuient sur les compétences en créole des élèves pour le mettre en œuvre. A cette fin, ils doivent également savoir identifier les rapports entre les deux langues au plan linguistique, scolaire et social.<sup>30</sup>

Selon les notes de l'extrait du curriculum révisé, l'enseignement du français parallèlement au créole débute dès la première année scolaire. Maintenant ce qui est important de savoir est : qu'en est-il du programme de l'enseignement des deux langues, de quoi en est-il constitué ? quelle est la finalité de cet enseignement ? Dans un texte intitulé : « L'enseignement des langues en Haïti et les défis actuels de l'aménagement linguistique », écrit par Robert Berrouët-Oriol, (octobre 2019), nous pouvons lire que :

Mis à part les « directives pédagogiques » internes émises au cours des ans par le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), aucun document public du MENFP n'atteste l'existence d'un unique programme normalisé et obligatoire à l'échelle nationale ciblant l'enseignement du créole et du français dans les écoles publiques et privées. Un nombre indéterminé d'écoles enseignent le créole (Govain 2014, op. Cit.) mais tout porte à croire que la plupart des écoles élaborent et mettent en œuvre leurs propres programmes d'apprentissage du français (et du créole dans certains cas) tout

---

<sup>30</sup> Curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignant du fondamental, Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT) 2008-2014

en s'efforçant d'offrir « le meilleur » enseignement, et les professeurs dispensent l'enseignement qu'ils jugent le plus approprié.<sup>31</sup>

Comment pouvoir appliquer de telles ambitions éducatives et linguistiques lorsque les normes et les valeurs pédagogiques et didactiques ne sont pas respectées ? Dans le cadre d'un travail où le matériel didactique est inadéquat, où les instituteurs reçoivent un salaire dérisoire, que faire ? Par ailleurs, Haïti manque cruellement d'un corps d'inspecteur fourni, formés pour guider pédagogiquement les acteurs de l'enseignement primaire. Que devrait être le résultat des deux premiers cycles fondamentaux (de la première année à la sixième année) et son impact sur le niveau secondaire ?

Que peut-on réellement découvrir sur la question du curriculum concernant l'enseignement des langues en Haïti ? Il convient de souligner l'adoption d'un nouveau curriculum dans le système éducatif haïtien induit par la réforme de Bernard, après les années 1970. C'est à partir de cette réforme que les responsables ont décidé de faire du créole une langue de cohabitation avec le français au niveau de l'enseignement fondamental et langue d'enseignement au niveau de sixième année.

Ce curriculum a eu pour axe essentiel de travailler de façon optimale sur la compétence langagière des écoliers formés au niveau fondamental. A ce titre, le créole est considéré comme la langue de l'intégration sociale et culturelle de l'enfant au regard de son environnement social.

D'autre part, le français qui vise aussi la culture nationale et l'universel, facilite l'enseignement de la technologie, de la science, et des autres civilisations. Dans le document « Curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental », (EPT, 2008-2014), nous observons que :

---

<sup>31</sup>Robert Berrouët-Oriol, **L'enseignement des langues en Haïti et les défis actuels de l'aménagement linguistique**, / MARDI 22 OCTOBRE 2019 \ 17338 lectures  
[http://lenational.org/post\\_free.php?elif=1\\_CONTENUE/societes&rebmun=3482](http://lenational.org/post_free.php?elif=1_CONTENUE/societes&rebmun=3482)

Le programme de didactique du français permet à l'étudiant-maître d'acquérir les compétences nécessaires pour planifier ses interventions auprès des élèves, en tenant compte des choix méthodologiques et didactiques faits par les autorités étatiques et exprimés à travers le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). En partant des recommandations du MENFP, le module de didactique du français est organisé autour de 5 points fondamentaux qui priorisent la réflexion sur les contenus disciplinaires et les modalités de leur enseignement. Les éléments de savoirs et de savoir-faire en compétences communicationnelles orales, lecture, production écrite, organisation de la séquence d'enseignement du français et en perception de la langue comme vecteur d'enseignement sont présentés en prenant compte la diversité sociolinguistique et l'hétérogénéité des salles de classe.<sup>32</sup>

Dans ce contexte de formation, nous constatons que le français n'est pas vraiment étudié dans toute ses dimensions. Il ressort que l'étude de la langue est orientée en fonction des orientations politiques faites par des hommes d'États sur les choix méthodologiques et didactiques. L'étude de la langue française (cf. supra) est centrée sur les compétences communicationnelles des apprenants sans avoir une ouverture d'esprit sur les dimensions littéraires et culturelles du français. Dans des circonstances pareilles, il est important de voir les enjeux sociopolitiques de l'enseignement des langues en Haïti.

### **2.1.1. Enjeux sociétaux et politiques linguistiques**

L'incapacité de l'État haïtien à assumer ses responsabilités en ce qui concerne le contrôle des institutions scolaires et le renforcement de la qualité de l'éducation, fait que, de nos jours, la plus grande partie des écoles haïtiennes est contrôlé par secteur privé. Les institutions scolaires du secteur sont non seulement divisées par des différentes catégories qui en dépendent du milieu social, et aussi une grande partie fonctionne dans l'informalité. Sans compter, des établissements qui ont leur propre programme d'enseignement, sans se préoccupent du programme du Ministère de l'Éducation National. Nous pouvons constater que certains programmes des établissements privés vont au-delà du programme du ministère, ce qui s'avère être avantageux pour les apprenants. Pendant que, dans d'autres cas un bon nombreux autres ne répondent même

---

<sup>32</sup> **Curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignant du fondamental**, Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT) 2008-2014

pas à la moitié des exigences éducatives du programme du ministère de l'enseignement éducatif. Darline Alexis (décembre 2012, p 71-80) décrit à propos de cette diversité d'écoles dans le milieu social haïtien :

En effet, à côté d'une école haïtienne à « plusieurs vitesses » pour reprendre l'expression consacrée par les sociologues, fonctionnent des écoles françaises et américaines ou des écoles haïtiennes offrant les programmes français et américains, avec la possibilité pour les élèves d'obtenir le baccalauréat haïtien, le baccalauréat français ou le diplôme de fin d'études secondaires américain »<sup>33</sup>.

Tout ceci, pour montrer les enjeux sociétaux sur la question de l'égalité de chance des citoyens, qui devraient être à la base une éducation pour tous et une responsabilité de l'État. Dans de telle circonstance, l'État n'a même pas de moyen nécessaire pour avoir un contrôle sur les formations fournies par les écoles publiques qui sont très minime. Que peut-on dire pour la grande majorité des écoles privées qui fonctionnent dans le non-respect du programme et d'autres avec des enseignants non qualifiés ?

Dans un travail de thèse écrit par André, Joselyne Vierginat (05/052015), se présente un examen des points de vue de quelques acteurs de l'éducation au niveau formel qu'informel : d'enseignants, de, membres de direction, d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'élèves, parents et d'autres intervenants comme prêtres, psychologues, sociologues, médecin. Révèle une telle problématique :

Les participants à notre recherche ont tous confirmé la vulnérabilité du contexte social en Haïti et ses répercussions sur le système scolaire : instabilité et insécurité sociopolitiques, précarité socioéconomique. Cette situation a transformé les structures familiales. Le système scolaire, dominé par le privé, est limité dans sa capacité d'accueil, ses ressources humaines, ses infrastructures matérielles et son programme de formation initiale et continue du personnel.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup>Darline Alexis, **Entre deux langues et deux approches didactiques l'enseignement de la littérature en Haïti**, décembre 2012, p 71-80, <https://doi.org/10.4000/ries.2672>

<sup>34</sup> André, Joselyne Vierginat, **Regards croisés sur la relation école-famille et la réussite scolaire d'élèves à l'école fondamentale en Haïti**, 05/05/2015  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12087>,

Cette faiblesse des institutions de l'État et du secteur privé dans la formation des écoliers a automatiquement un grand impact sur la langue. Dans le domaine de l'enseignement haïtien deux langues sont en pleine confrontation. Après des constats faits par des sociolinguistes haïtiens, ils ont pu remarquer que la langue de la classe majoritaire est le créole, certains représentants d'État ont essayé de faire du créole et une seconde langue d'enseignement à côté du français. Cette décision jusqu'à présent n'arrive pas à être appliquée dans toutes les institutions scolaires. Les dirigeants politiques ont même tenté de mettre sur pied une académie créole, qui est finie à l'échec à cause de l'incapacité de financement et des raisons politiques. Pour étayer cette question de l'Académie du créole, nous citons un texte intitulé (Haïti- L'aménagement linguistique dans le monde) qui relève des histoires de la politique haïtienne. Ce document a été révisé par le linguiste et grammairien Lionel Jean (08juillet 2021) :

L'article 213 de la Constitution haïtienne de 1987 avait prévu la création d'une Académie haïtienne afin de normaliser la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux. Ce n'est qu'en décembre 2012 que le Sénat a adopté la Loi portant création de l'Académie du créole haïtien, puis la Chambre des députés a fait de même en avril 2013. Après avoir fait objection durant un an en raison de l'absence d'une version française de la loi, le président Michel Martelly a finalement signé le 20 mars 2014 l'avis de promulgation de la loi dans le journal officiel *Le Moniteur*. Cette loi risque de modifier considérablement la politique linguistique du gouvernement d'Haïti.

L'article 6 de la Loi portant création de l'Académie du créole haïtien en donne ici les obligations concernant l'État haïtien : dans l'article 6, l'Académie du créole remplira toutes les fonctions suivantes :

- a) Prendre toutes les dispositions pour que toutes les institutions publiques et privées fonctionnent dans la langue créole selon les principes, les règles et le développement de la langue créole ;
- b) Prendre toutes les dispositions pour encourager les institutions et les individus qui écrivent la langue créole à suivre les règles de la langue ;
- c) Prendre toutes les dispositions pour aider la population haïtienne à obtenir tous les services nécessaires dans la langue créole ;
- d) Prendre toutes les mesures pour soutenir et encourager la fonction publique — que ce soit le pouvoir exécutif, le pouvoir législatif ou le pouvoir judiciaire — à respecter les dispositions linguistiques de la Constitution

- e) Servir de référence pour la langue créole en ce qui concerne la standardisation de la langue, que ce soit en Haïti ou dans les autres pays où vivent des Haïtiens ;
- f) Faire tout ce qui est nécessaire pour que Haïti soit un chef de file mondial pour les créolophones.

Ce genre de dispositions devrait changer complètement la donne de la politique linguistique en Haïti, car toute la fonction publique devra pouvoir fonctionner en créole non seulement à l'oral (ce qui est déjà le cas), mais aussi à l'écrit. Une fois constituée, l'Académie du créole haïtien devra s'organiser pour que tous les fonctionnaires de l'État reçoivent une formation dans la langue créole dans un délai de trois ans, ainsi que faire en sorte que toutes les lois du pays soient traduites en créole dans un délai ne dépassant pas trois mois, que le Parlement adopte toutes les lois à la fois en créole et en français dans un délai de six mois et que l'État prenne des dispositions en vue de permettre à ses employés et à son administration de pouvoir fonctionner en créole, tant à l'oral qu'à l'écrit. Le problème n'est pas l'emploi du créole à l'oral, mais à l'écrit. [...]

Au final, pour exister, cette académie devra bénéficier d'un budget suffisant afin de mener à bien sa mission décrite à l'article 11 de la Loi portant création de l'Académie du créole haïtien, dont notamment :

- faire tout le nécessaire pour promouvoir la production en langue créole;
- encourager les expériences du peuple haïtien en matière de recherche, de création, de production en créole, à l'oral comme à l'écrit;
- faire tout le nécessaire pour assurer un grand prestige et un très haut rayonnement du créole auprès du peuple haïtien et à d'autres populations dans le monde;
- faire en sorte que les institutions de l'État appliquent la Constitution en publiant tous les documents officiels dans la langue créole;
- favoriser les travaux sur l'élaboration d'outils tels que des grammaires, des dictionnaires et des glossaires dans tous les domaines;
- encourager et proposer des travaux de recherche de haute valeur sur la langue créole;
- intervenir pour que les institutions régionales utilisent la langue créole à des fins d'intégration de la population créolophone.

Encore une fois, l'Académie ne pourra remplir sa mission qu'avec l'aide d'un budget substantiel, ce qui n'est pas acquis. Manifestement, l'État haïtien n'a pas d'argent pour une question aussi triviale que... la langue. Pour nombre d'Haïtiens, l'entretien et les coûts d'une académie de la langue créole ne constituerait guère une priorité. Il est probable que l'État haïtien n'aura pas les ressources financières pour mettre en œuvre l'Académie du créole haïtien, c'est-à-dire entretenir un édifice avec du personnel administratif, une bibliothèque, des traducteurs, des juristes, etc. Dans les conditions actuelles de

l'économie haïtienne, l'État ne pourrait pas se permettre de dépenser une seule gourde pour cette entreprise au demeurant légitime.<sup>35</sup>

L'État qui de son côté n'a pas pu se permettre de dépenser pour une telle entreprise dans l'académie du créole, plus encore, pour favoriser sa relation avec les pays en partenariat ou investisseur dans de l'éducation haïtienne, est obligé de favoriser la langue des investisseurs internationaux. Dans ce cas, la langue française ne pourrait cesser d'être la première langue de l'enseignement éducatif haïtien. Puis, il y a l'anglais qui commence à se faire valoriser de plus en plus dans les écoles internationales.

L'un des moyens utilisés pour combattre cette rivalité de langues en Haïti, et aussi pour valoriser le créole dans l'enseignement haïtien c'était à partir de l'application des réformes. Plusieurs tentatives ont été faites, malheureusement, elles n'ont pas pu aboutir à de grands résultats. Voyons un peu comment était l'implémentation de ces projets de réformes.

### **2.1.2. Implémentation des réformes en Haïti**

Des responsables de l'éducation ont tenté plusieurs réformes qui n'ont pas vraiment donné de résultats satisfaisants, car l'implication dans la démarche de réforme impliquent une remise en question du domaine de la langue d'enseignement. Nous ne sommes pas sans savoir que la langue est à la base de toute transmission des savoirs. La question de la langue française doit être abordée d'une autre façon dans l'enseignement/pratiques de classe.

En ce qui concerne les réformes, le système a connu plusieurs courants de réformes, dont les résultats aujourd'hui prouvent que ces différents courants n'ont pas donné des résultats concluants. Parmi les diverses réformes implémentées, nous pouvons citer : la réforme de Bernard qui a vu le jour officiellement en 1979, elle a proposé de réorganiser le système éducatif du niveau fondamental. En décembre 1987, elle a été reprise sous le nom d'IPN Institut Pédagogique National. De ces projets de réformes, l'on

---

<sup>35</sup> Lionel Jean, **Haïti- L'aménagement linguistique dans le monde**, 08juillet 2021, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/haiti.htm>

a, en réalité, observé que des changements éducatifs minimes (le système éducatif ne cesse de plonger dans les difficultés organisationnelles et budgétaires).

Selon Robert Berrouët-Oriol, dans un article publié le (17 mars 2021), intitulé « L'aménagement du créole en Haïti et la réforme de Bernard : le bilan exhaustif reste à faire » mentionne que : « la première réforme qu'a connu le système éducatif haïtien est celle de Bernard en 1979. Elle est la première réforme à avoir fait du créole, la seconde langue dans l'enseignement scolaire local ». Ce document nous apprend que l'un des objectifs de la réforme de Bernard était d'atteindre le bilinguisme dans l'éducation haïtienne. Elle a failli par faute de trop peu de manuels disponibles en langue créole, le manque de matériels pédagogiques adaptés et la formation inadéquate des enseignants, manque crucial de moyens financiers.

Néanmoins, cette réforme éducative a ouvert des perspectives nouvelles pour le système éducatif haïtien. Tous les curricula sont restructurés, du niveau fondamental, de la première (1<sup>ère</sup>) à la neuvième (9<sup>ème</sup>) année, avec la participation des partenaires sociaux de l'éducation. Dans cette réforme, un comité national de curriculum fut créé et l'on institua une direction de la planification. Cette réforme servira la langue créole et en fera un objet d'étude et un outil pédagogique. On introduira la pédagogie par objectifs qui a déjà connu un franc succès dans plusieurs pays comme la Belgique, la France, la Cote d'Ivoire.

Faisant suite à la réforme de Bernard, il y a eu un autre projet éducatif, celui du Plan National d'éducation et de Formation (PNEF). Il a été établi dans le but de donner accès à une éducation de qualité pour tous. Sans même attendre un meilleur résultat de la réforme antérieure. Le PNEF a connu quatre (4) grands programmes : 1. renforcer la qualité de l'éducation; 2. élargir l'offre scolaire; 3. Augmenter l'efficacité externe du système; 4. renforcer la gouvernance du système. Ainsi, cette décision a contribué à accroître le budget éducatif, et ce, afin de répondre aux besoins liés à l'éducation (prise en charge des repas, des uniformes et des transports scolaires). Malgré ces efforts, le système a été confronté à l'un des problèmes majeurs de l'éducation haïtienne qui est la carence de professeurs qualifiés. Par ailleurs, nous pouvons mentionner, la faiblesse des institutions, l'incapacité de l'État à répondre aux besoins scolaires de la population rurale.

## 2.2. Contexte de l'enseignement du français au 3<sup>e</sup> cycle fondamental

S'exprimer en français représente un obstacle pour beaucoup d'écoliers haïtiens, même après le secondaire. Dans certains cas, cette incompétence se poursuit même au niveau des études supérieures. Les causes de cette lacune sont : 1. dans la majorité des écoles, les cours du français se terminent au niveau fondamental ; 2. la précarité des enseignants qualifiés, comme nous l'avons présenté antérieurement.

Les écoles de la classe défavorisée, sont en grand nombre des écoles dont le cours de français comme langue se termine en classe de 9<sup>e</sup> année fondamentale. En classe de 3<sup>e</sup> secondaire, le français est remplacé par un cours d'histoire de littérature haïtienne et française, transmis en créole, la langue native. Dans le cours de littérature, les enseignants qui possèdent des savoirs littéraires continuent de travailler la langue dans les textes littéraires. Quant aux autres enseignants, ceux qui ne possèdent pas de connaissances en littérature, ils n'enseignent que l'histoire des périodes, des événements, et quelques œuvres d'écrivains de façon très sommaire. Bien que presque tous les matériels didactiques soient en français, cela n'empêche qu'un bon nombre d'enseignants de la classe défavorisée exposent les cours en créole, parce qu'ils sont souvent démunis pour tenir une présentation en français pendant une heure de cours.

Avec une telle réalité, enseigner le français comme langue étrangère sans avoir bénéficié d'une école de qualité ou sans avoir fait des études supérieures en linguistique après le secondaire, représente un défi. La plupart des enseignants enseignent avec le peu de français qu'ils ont acquis au niveau fondamental. Dans un article de J. P. Eddy Lacoste (avril 2019), mentionne la situation lamentable des étudiants en expression française, en notant que :

S'il est une constatation faisant l'unanimité parmi les professeurs qui interviennent au niveau du pôle académique des sciences humaines et sociales à l'université, c'est bien la situation préoccupante en expression française des étudiants qui abordent des études de la licence. En dépit du fait que ces étudiants sortaient parfois frais émoulus des examens du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (classe de philo) et d'un concours d'admission à l'université, leurs performances en expression française sont bien modestes, en dehors de quelques cas exceptionnels, et dans une certaine mesure, franchement catastrophiques. De plus, ces professeurs remarquent que la situation, loin

de s'améliorer ou encore de donner des signes d'amélioration, tend au contraire à s'aggraver à chaque nouvelle session académique. Il y a vraiment de quoi s'inquiéter.<sup>36</sup>

D'autre part, il est important de cerner comment les enseignants enseignent la langue française. Dans la réforme de Bernard, on a défini la langue française comme langue étrangère, ceci n'a rien de vrai dans la réalité de l'enseignement. Selon l'observation faite par plusieurs linguistes, la méthodologie utilisée à l'école ne correspond ni à une langue vernaculaire ni à une langue étrangère ni même à une langue seconde, c'est un point que nous aborderons dans le prochain chapitre. Nous introduisons maintenant le statut du français au regard des autres langues dans l'enseignement haïtien.

### **2.2.1. Le statut du français au regard des autres langues dans l'enseignement**

Dans le contexte éducatif haïtien après le français et le créole comme langue d'enseignement, il y a deux autres langues d'apprentissage qui sont l'anglais et l'espagnol. Ces deux langues sont étudiées au niveau fondamental comme au niveau secondaire spécialement pour faciliter les examens officiels aux écoliers.

Cependant, de nos jours la langue anglaise même si elle n'est pas considérée comme langue d'enseignement dans le système éducatif haïtien, devient une langue incontournable. Plusieurs écoles de la classe élite ont fait de l'anglais une langue d'enseignement à côté du français au niveau fondamental et une langue d'apprentissage au niveau secondaire, et aussi dans quelques formations ou dans des études spécialisées comme l'informatique ou la technologie. De nos jours, concernant le marché du travail en Haïti, plusieurs entreprises privées ou internationales exigent des employés l'acquisition avérée de la langue anglaise.

Après quelques organisations, entreprises privées et quelques écoles de langues qui utilisent de l'anglais et de l'espagnol et aussi quelques haïtiens qui vivent à l'extérieur du pays, il convient de souligner que ces langues ne sont pas aussi influentes que le

---

<sup>36</sup> J. P. Eddy Lacoste , **L'enseignement-apprentissage du français en Haïti à travers la loupe du professeur Fortenel Thélusma**, Le Nouvelliste, 21 décembre 2016 Article reproduit en avril 2019, <https://berrouet-oriol.com/linguistique/lenseignement-apprentissage-du-francais-en-haiti-a-travers-la-loupe-du-professeur-fortenel-thelusma/> vu le (29/01/2023)

français qui est présent un peu partout (dans le secteur des tribunaux, dans les cours universitaires, dans les journaux et dans les hebdomadaires) sans compter la prédominance du français dans les écoles, les activités culturelles et artistiques, les cérémonies religieuses.

Nous poursuivons notre réflexion sur la fonction du français dans la réalité de l'enseignement haïtien. Est-il enseigné comme langue étrangère, langue seconde ou comme langue de scolarité ?

### **CHAPITRE 3 - Le Français, langue étrangère, langue seconde ou langue de scolarité dans la réalité éducative haïtienne actuelle ?**

#### **3.1. Définitions des concepts**

Dans quelle catégorie pouvons-nous placer la langue française dans le contexte haïtien contemporain ? Cette analyse sera faite sur la base des articles de différents pédagogues et linguistes qui ont fait des études sur le phénomène de la langue française en Haïti. À partir de leurs observations, nous serons en mesure de mieux comprendre la complexité de la dimension linguistique en Haïti. À partir de quelques approches sur les concepts de langue étrangère, langue seconde et langue de scolarité, nous pourrions aboutir à une conclusion sur la caractéristique du français en Haïti.

##### **3.1.1. Le français comme langue étrangère**

Une langue est dite étrangère quand elle n'est pas parlée par toute la population, mais, qu'elle peut être connue par un certain groupe de la société. Paula Prescod et Jean Michel Robert, (2014, P.139-146), le confirment quand ils notent que : « En didactique française, la langue étrangère définit une langue non maternelle, langue qui apprise enseignée à l'école (université, centre de langues, etc.), dans le pays de l'apprenant si cette langue n'a pas de statut officiel »<sup>37</sup>.

Ceci nous aide à comprendre que la langue étrangère est non seulement enseignée et apprise, mais aussi qu'elle n'a pas de statut officiel. Ici se noue le paradoxe de la langue française en Haïti. En Haïti, la langue française n'est pas considérée comme langue maternelle, elle est étudiée à l'école, et pourtant elle a le statut de langue officielle. Quelles sont alors, les exigences de l'enseignement/apprentissage d'une langue au statut particulier ?

Nous trouvons intéressants les propos de Rifat Gunday (2016, p. 376), sur les nouveautés dans la formation d'une langue étrangère. L'auteur souligne que :

---

<sup>37</sup> Paula Prescod et Jean Michel Robert, **LA LANGUE SECONDE A LA CROISEE DES CHEMINS**, (2014/2, P.139-146), <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-139.htm>

Autrefois les manuels scolaires et les matériels imprimés étaient des ressources uniques dans la Méthode Traditionnelle, à l'heure actuelle la technologie de multimédia et le monde virtuel présente toute type de matériel : imprimé ou numérique, même d'une part de la vie réelle pour les méthodes actuelles. Les ressources numériques commencent à remplacer les manuels imprimés. Et les manuels scolaires ne sont plus des ressources privilégiées. De plus dans les méthodes anciennes comme Méthode Grammaire-Traduction, Méthode Directe, Méthode Audio-orale (Active) et Méthode Audio-Visuelle on utilisait des matériels didactiques (fabriqués), or dans les méthodes modernes comme approche communicative, Approche Basée sur la Tâche, Perspective Actionnelle on utilise à la fois des matériels didactiques et des matériels authentiques<sup>38</sup>

Cette citation aide à mieux cerner les exigences liées à l'apprentissage d'une langue étrangère apprise à l'école, où l'on a aussi besoin de matériels didactiques authentiques et de l'appui de la technologie pour l'enseignement-apprentissage. Ce sont des points très importants que la réalité éducative haïtienne doit prendre en compte.

### **3.1.2. Le français comme langue seconde**

Le français langue seconde (FLS) est un concept qui est souvent abordé par les didacticiens et les sociolinguistes dans l'enseignement en Haïti. Plus d'un se demandent encore si le français doit être étudié comme langue étrangère ou comme langue seconde. À la lumière de quelques études faites par des théoriciens de la langue française, nous allons pouvoir analyser plus profondément cette ambiguïté. Nous commençons avec l'article de Marie Fenclová (2014), qui décrit l'origine du concept (FLS) :

Bien que la locution « français langue seconde » (FLS) commence à apparaître dans le discours des spécialistes au cours de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, à l'extérieur de l'Hexagone, c'est-à-dire parmi les didacticiens de français non natifs, elle n'a été prise pleinement en considération qu'au début du deuxième millénaire grâce surtout à Jean-Pierre Cuq qui lui a accordé la parité avec le français langue étrangère, dans le titre du livre *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq et Gruca, 2002) et plus tard dans le titre du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) qui sont largement utilisés comme sources et repères dans le cadre de la

---

<sup>38</sup> Rifat Gunday, **UTILISATIONS DE MATERIELS DIDACTIQUES ET AUTHENTIQUES DANS LES METHODES DU FLE ET LE POINT DU FLE**, 2016, P. 376, [https://www.researchgate.net/publication/312034393\\_Utilisation\\_Des\\_Materiels\\_Didactiques\\_Et\\_Authentiques\\_Dans\\_Les\\_Methodes\\_Du\\_Fle\\_Et\\_Le\\_Point\\_Du\\_Fle](https://www.researchgate.net/publication/312034393_Utilisation_Des_Materiels_Didactiques_Et_Authentiques_Dans_Les_Methodes_Du_Fle_Et_Le_Point_Du_Fle)

formation des enseignants de français à l'étranger. Ces deux publications se situent dans la ligne de l'ouvrage de Gérard Vigner *Enseigner le français comme langue seconde*, publié peu avant (2001).<sup>39</sup>

La langue seconde est une langue qui accompagne la langue maternelle. Elle est acquise au fur à mesure dans la sphère sociale ou à l'école. La langue seconde pourrait être aussi la deuxième langue parlée avec un statut officiel. En Haïti, nous avons ce phénomène des familles de culture mixte dans laquelle l'enfant grandit dans un espace réunissant trois cultures et des langues différentes, celle de la mère, du père et du pays dans lequel naît l'enfant. Pour mieux saisir la dimension du concept, poursuivons avec l'article de Paula Prescod et Jean-Michel Robert (2014) qui nous permet de découvrir que :

La langue seconde est, de son côté, toute langue non maternelle ou non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire, par exemple en cours d'apprentissage ou d'acquisition par des immigrés ou des enfants non francophones nouvellement arrivés en France. La didactique française distingue nettement ces deux publiques (Cuq, 2003) même si la frontière entre ces deux notions est poreuse. La langue seconde est aussi dans les pays où le multilinguisme est officiel, une langue maternelle bénéficiant un statut privilégié comme le Français dans les pays d'Afrique francophone (Galisson et Coste, 1976 : 479)<sup>40</sup>.

Pour approfondir un peu plus la définition du concept FLS, reprenons les propos de Marie Fenclová (2014) dans l'article cité ci-dessus, qui donne une définition assez précise provenant de J.-P. Cuq (1991) :

La définition de FLS formulée par J.-P. Cuq en 1991 et reprise en 2002 : Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses

---

<sup>39</sup> Marie Fenclová, **Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs**, Dans [Éla. Études de linguistique appliquée 2014/2 \(n° 174\)](https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm), pages 147 à 155, <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm>

<sup>40</sup> Paula Prescod et Jean Michel Robert, **LA LANGUE SECONDE A LA CROISEE DES CHEMINS**, 2014/2, P.139-146, <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-139.htm>

valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué<sup>41</sup>.

D'après les définitions des auteurs ci-dessus, il est évident qu'il faut identifier le français, par rapport à son statut officiel en Haïti, comme une langue seconde. Cependant, l'essentiel sera d'étudier sa dimension et son expansion comme étant langue de scolarité en Haïti.

### 3.1.3. Le français comme langue de scolarité

La langue de scolarité est une langue académique, formelle et étudiée soit dans le système éducatif soit dans un institut de langues. Son apprentissage concentre les trois défis linguistiques : savoir lire et comprendre, savoir parler et savoir écrire. Examinons sur le plan académique, ce que signifie ces défis.

Lire : c'est parvenir à interpréter les mots, les codes d'une langue ; être capable de prononcer les sons correctement et respecter les intonations d'un texte. Une bonne lecture conduit à la compréhension du texte, ce qui requiert la capacité d'intégrer la construction du texte, le sens des phrases, le style et la pensée de l'auteur. Avoir cette habilité, nous permet de découvrir pleinement les enjeux du texte littéraire. Ces compétences sont acquises à l'école. Savoir lire, demande un ensemble de techniques, de méthodes et d'objectivité. C'est pourquoi il représente l'un des défis d'une langue de scolarité. Charles Gardette (2009), écrit à ce propos :

Savoir lire : - c'est être capable de lire un texte, silencieusement ou à haute voix, a un rythme assez rapide pour que l'intelligence soit capable de saisir le sens, non d'un mot mais d'un groupe de mots ; - c'est avoir l'esprit assez alerte pour déterminer ces groupes de mots au premier contact avec un texte (ce qui suppose que le regard du jeune lecteur est d'une ligne en avance sur sa voix) ; - c'est enfin avoir acquis une aptitude à la synthèse assez pure pour que les divers sens que recouvrent ces groupes de mots soient non juxtaposés, mais coordonnés et hiérarchisés. »<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Marie Fenclovà, **Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs**, Dans Ela. Etudes de linguistique appliquée 2014/2 (no 174) pages 147-155, <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm?contenu=article>

<sup>42</sup> Charles Gardette, **Qu'est-ce que savoir lire ?** (7 novembre 2009), <https://www.samuelhuet.com/43-paid/melanges/86-savoir-lire.html>

Écrire : c'est être capable de produire graphiquement ce que nous pensons ou entendons via une langue. L'écriture exige l'acquisition de la compétence de lecture et de compréhension. L'écriture implique la connaissance des règles syntaxiques et orthographiques, la maîtrise du vocabulaire. C'est la partie la plus exigeante dans l'apprentissage d'une langue. La production écrite a des dimensions scientifiques, philosophiques, littéraires, etc. Chaque typologie de texte a sa propre forme de construction, ses propres règles et ses propres codes linguistiques. L'écriture se révèle être l'un des moyens de transmission générationnelle du savoir. Savoir écrire, c'est être capable d'organiser ses idées, avoir un esprit d'imagination/de créativité, de la clarté dans ses réflexions, être en mesure d'ordonner ses mots selon les règles en vigueur dans une langue donnée.

Maurice Mas, (1991, pp. 23-34) reprend les propos de MORRIS (1974), complétée par HAGEGE (1985) pour nous présenter : « **Les trois points de vue sur le fonctionnement d'un écrit** (pragmatique, en relation avec le contexte de la production ; sémantique en relation avec le référent de l'écrit ; morpho-syntaxique, concernant les relations entre unités constitutives de l'écrit.) »<sup>43</sup>

Parler : c'est la capacité d'exprimer oralement nos pensées, nos sentiments, notre compréhension via une langue. Pour bien parler une langue étrangère, on a besoin non seulement de l'étudier scolairement, mais, le plus important est d'avoir un milieu culturel pour pratiquer cette langue. C'est dans cette situation qu'on a réellement besoin de la relation entre langue et culture pour pouvoir intégrer la réalité sociale de la langue cible et ses représentations. La langue contient une interdépendance entre la culture et le peuple qui la pratique, comprendre une langue exige la compréhension de sa culture et de ses acteurs.

A ce propos, Thomas Szende, (2015) écrit que : « L'appropriation d'une langue n'est pas seulement celle de l'accent, des mots et de règles qui les régissent, mais aussi et

---

<sup>43</sup> Maurice Mas, **Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle** Année 1991 4 pp. 23-34, [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1991\\_num\\_4\\_1\\_2031](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2031)

peut-être davantage encore : le développement d'une capacité à conduire des échanges verbaux et non verbaux entre acteurs sociaux. »<sup>44</sup>

La pratique de la langue en dehors de la salle de classe peut se révéler très stressante. On a toujours tendance à éviter de faire des erreurs, on a souvent peur d'être mal compris ou mal interprété par les natifs de la langue cible, (peur du ridicule). Mais pratiquer la langue hors de la salle de cours est l'un des moyens les plus rapides pour intégrer pleinement une langue. L'apprenant va côtoyer une réalité sociale autre, parfois très différente de ce qu'il aura pu aborder dans les ouvrages scolaires. Le défi d'accepter d'affronter les enjeux de la conversation avec les natifs n'est pas toujours aisé. A ce propos, Thomas Szende poursuit sa réflexion en affirmant que :

La confrontation d'opinions n'est possible que si on a véritablement envie d'exposer son avis, d'exprimer son désaccord, de faire des choix, de couper la parole aux autres, s'énerver, provoquer ...

Et, une classe de langue exige la mise en œuvre d'une capacité à travailler collectivement, à prendre des risques, à affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, à réfléchir sur ses stratégies et sur ses productions. »<sup>45</sup>

En effet, le français représente les trois caractéristiques socio-didactiques en Haïti. On n'arrive pas se mettre totalement d'accord, vue sa réalité historique et sociolinguistique, si le français est une langue étrangère, seconde ou de scolarité. Pour mieux comprendre cette réalité, citons Renauld Govain, dans un article intitulé « Le français haïtien et la contribution d'Haïti au fait francophone » (2020), de la revue Internationale des Francophonies :

Par ailleurs, le statut socio-didactique du français en Haïti n'est pas défini : est-il langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère ? Lors de l'enquête, un enseignant de français répond que le français est en Haïti une « langue maternelle pour certaines familles aisées de Port-au-Prince qui ont une tradition dans l'usage du français depuis des générations. Langue seconde pour une grande partie des couches populaires et moyennes

---

<sup>44</sup>Thomas Szende, **Apprendre une langue un défi social**, oct. 12, 2015 5.52 Am BST, <https://theconversation.com/apprendre-une-langue-un-defi-social-48849>

<sup>45</sup>Thomas Szende, **Apprendre une langue un défi social**, oct. 12, 2015 5.52 am BST, <https://theconversation.com/apprendre-une-langue-un-defi-social-48849>

qui font connaissance avec le français à l'école. Langue étrangère pour la très grande majorité de la population vivant en milieu rural dans les mornes et dans les zones difficiles d'accès n'ayant jamais fréquenté l'école ». Il lui envisage les trois statuts en même temps. Pour 86,66 % des enseignants enquêtés, le français est en Haïti une langue seconde. Pour 6,66 % c'est une langue maternelle et une langue étrangère pour 6,66 %. Un enseignant le reconnaît comme une langue étrangère « parce qu'un très faible pourcentage de la population scolarisée a pu développer certaines des habiletés linguistiques conventionnelles au terme de leurs études classiques ou supérieures ».<sup>46</sup>

Pour vérifier les observations de Renauld Govain, il est nécessaire de savoir, comment se présente la méthodologie de l'enseignement du français en Haïti comme langue étrangère.

### **3.2. Confrontation de la méthodologie de l'enseignement des langues et l'enseignement du FLE dans le contexte particulier éducatif haïtien**

L'enseignement du français est l'une des disciplines la plus ancienne (environ deux siècles) de la tradition éducative haïtienne. Par rapport à cette remarque, il devrait exister en toute logique une méthodologie d'enseignement/apprentissage bien structurée et solide. Dans les faits, l'enseignement du français à Haïti suit-il une méthodologie rigoureuse selon les courants didactiques et les démarches pédagogiques actuels ?

Dans le dictionnaire Larousse, le concept de « Méthode » est défini comme :

- 1) « Ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science, ouvrage qui les contient, les applique ».
- 2) « Elle est la marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité ».
- 3) « Elle est une manière de mener, selon une démarche raisonnée, une action, un travail, une activité ; technique »

---

<sup>46</sup> Renauld Govain, **Le français haïtien et la contribution d'Haïti au fait francophone**, 2020, de la revue Internationale des Francophonies, <https://rifrancophonies.com/index.php?id=1041?id=1041#:~:text=Le%20fran%C3%A7ais%20a%20en%20Ha%C3%Afti,%C3%A0%20mesure%20que%20se%20d%C3%A9veloppe> vu le 01/02/2023

Dans le domaine de la langue, Carmen-Stefania STOEAN (2006, p. 6) définit le concept de « méthode » comme suit :

Un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. [2, p.233] Dans cette acception, une méthode se caractérise par l'époque où elle a été conçue, le type auquel elle appartient, les objectifs qu'elle se propose d'atteindre, les principes qu'elle met en œuvre, les contenus qu'elle recèle, et les matériels qu'elle exige.<sup>47</sup>

En relation avec les définitions ci-dessus de la méthodologie, nous présentons brièvement comment les linguistes haïtiens abordent la question des méthodologies relatives à l'enseignement du FLE en Haïti.

### 3.2.1. Les méthodologies utilisées dans l'enseignement du FLE en Haïti

L'usage du français en Haïti commence à partir du 17<sup>e</sup> siècle avec la colonisation française, donc nous avons environ trois siècles depuis que nous parlons le français sur le territoire. C'est pourquoi, nous nous demandons qu'est-ce que nous avons fait comme progrès dans l'enseignement et l'apprentissage du français ? Nous ne sommes pas parvenus à faire du français notre langue vernaculaire. Qu'en est-il de la méthodologie d'enseignement comme langue d'étrangère après tant d'années d'utilisation ? Pour répondre, nous citons, en premier lieu, Robert Berrouët Oriol, dans l'article Apprentissage du français en Haïti, (septembre 2017), qui note que :

On peut tenter une réponse en scrutant un peu les thèmes d'étude et la méthodologie utilisée.

Morpho- syntaxe : catégories syntaxiques, fonctions dans la phrase, analyse grammaticale et « logique », conjugaison de verbes, les accords (genre, nombre ...).

Vocabulaire : mémorisation de mots isolés, usage de mots dans des exercices à trou, etc.

---

<sup>47</sup> Carmen-Stefania STOEAN, **La méthode traditionnelle**, 2006, Dans le champ théorique de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, les deux termes **méthode** ... 4 pages

Lecture et production écrite : Compréhension de texte superficielle, « rédaction ». On l'aura compris, il s'agit d'un enseignement qui repose, pour l'essentiel, sur la grammaire de la phrase, sans projet communicatif réel.<sup>48</sup>

Après avoir pris connaissance des propos de Berrouët, nous ne sommes pas certains de pouvoir parler d'une méthode communicative ou actionnelle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE en Haïti. Il s'agit essentiellement d'un enseignement/apprentissage basé sur la grammaire, sans projet communicatif réel. C'est souvent l'approche privilégiée dans les manuels du français.

D'autre part, certains auteurs affirment que cette question de méthodologie est une question taboue. Le pire est que l'on n'arrive pas à avoir un document officiel qui pourrait orienter les enseignants dans leurs pratiques de classe.

À ce titre, il convient de mentionner, l'article de Berrouët-Oriol publié le 6 novembre 2018, qui reprend les mots de Fortenel Thélusma, afin de confirmer cette problématique de l'absence de méthode et de méthodologie dans l'enseignement/apprentissage haïtien :

Il s'avère important, par exemple, de noter les rapports étroits existant entre enseignement/apprentissage et méthodologie. En fait, aucun enseignement/apprentissage n'est possible sans l'usage d'une méthode au moins (ou d'une approche) et de manuels. Il est clair aussi qu'aucune méthode ne peut être efficace sans des manuels qui s'y adaptent. Force est de constater qu'en Haïti, la question de méthodologie est un sujet tabou. Officiellement, personne ne connaît quelles méthodes sont utilisées pour enseigner les sciences sociales ou les mathématiques, par exemple. Tout au moins aucun document établi par l'autorité publique en la matière ne le consigne. Quand, dans de rares situations, (séminaires de formation) les mots didactique ou méthodologies ont mentionnés, ce sont des listes de contenus qui défilent. »<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup>Robert Berrouët Oriol, **Apprentissage du français en Haïti**, septembre 2017, <https://berrouet-oriol.com/uncategorized/apprentissage-du-francais-en-haiti/>

<sup>49</sup>Robert Berrouët-Oriol, **LE FRANCAIS LANGUE SECONDE EN HAITI : ENJEUX ET PERSPECTIVES**, 6 novembre 2018, <https://berrouet-oriol.com/linguistique/le-francais-langue-seconde-en-haiti%E2%80%AF-enjeux-et-perspectives/>

Comment pourrions-nous qualifier un enseignement en l'absence d'une méthodologie forte ? C'est ce que tente d'établir Berrouët-Oriol.

Nous aborderons dans le prochain chapitre la dimension littéraire du français dans l'enseignement, en relevant combien il est important de lier le plan linguistique au plan culturel.

## **CHAPITRE 4- Le traitement du littéraire dans les manuels de FLE haïtiens**

Ce chapitre est axé sur la didactique interculturelle par le biais des textes littéraires. C'est pourquoi, nous analyserons la question du littéraire, dans un premier temps, de manière générale, puis, dans un second temps, dans le contexte plus spécifique du FLE, et enfin plus précisément dans le contexte de l'enseignement haïtien.

### **4.1. Préambule, questions liminaires**

L'essence même de notre travail de recherche est basée sur les textes littéraires. Notre première approche définitionnelle de la littérature est tirée du dictionnaire de l'Académie française de la 9<sup>e</sup> édition :

Activité de l'esprit par laquelle un auteur, usant du langage écrit comme d'un moyen de création artistique, transmet les fruits de son imagination, de son savoir ou de sa méditation ; les œuvres résultant d'une telle activité.

Ensemble des œuvres écrites qui appartiennent, par leurs qualités durablement reconnues, au patrimoine d'un peuple, d'un pays, et de toute l'humanité. *La littérature française, russe, chinoise. Les littératures anciennes. La littérature médiévale, moderne. Histoire de la littérature. Littérature comparée, voir Comparé. Un manuel de littérature ou, par métonymie, une littérature.* Par extension. *La littérature orale*, les légendes, poèmes, chants, etc., qui ont été transmis par la tradition orale.

▪ Spécialement. En parlant d'un ensemble d'œuvres écrites qui relève d'un domaine déterminé, qui constitue un genre particulier. *Littérature fantastique, policière. Littérature populaire. Littérature enfantine. Littérature d'avant-garde.*<sup>50</sup> (<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L1058>)

Quand on évoque la question des œuvres écrites, cela renvoie à des textes qui exposent de manière particulière la vie ou l'existence humaine, sous la forme socio-culturelle de toutes classes, de tout âge, de tous les milieux, de toutes croyances, de toutes les périodes et même une projection de l'avenir. Tout ceci est possible par l'intermédiaire d'une langue. C'est pourquoi la langue représente un élément indispensable à l'écrivain, et on ne peut pas parler de littérature sans un système de langue ni d'une constitution de langue sans littérature. La langue joue un rôle d'intermédiaire entre la pensée, les rêves, les aspirations, l'imagination créatrice et artistique de l'écrivain pour arriver à la

<sup>50</sup> <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L1058> vu le 01/02/2023

production du texte. Pendant que le sublime ou la création esthétique de la pensée des écrivains maintiennent la force de la langue

La langue a besoin de la littérature comme l'une des sources de développement, de l'imagination et de la créativité artistique. Elle est porteuse de nouveaux concepts, expressions, idéologies.

#### 4.1.1. Le rapport entre la langue et la littérature

Pour mieux comprendre le rapport qu'il y a entre langue et littérature, il est important de définir ce qu'est un texte littéraire. Pour parler de ce qui est littéraire, nous avons besoin de définir ce qu'est la littérature. Sachant que la définition de la littérature est protéiforme, nous retiendrons une définition englobante : "Elle est dérivée du latin *littérature* qui signifie Ecriture et *littera* qui signifie lettre. C'est l'ensemble des textes écrits ou orales conservant une dimension esthétique."

Pour un certain nombre d'auteurs, c'est la dimension esthétique du texte qui valorise le texte littéraire. Ce qui nous pousse à nous questionner sur ce qui est la base de la dimension esthétique du texte ? qu'est-ce qui en donne la valeur littéraire ? La dimension esthétique est-elle perçue de la même manière par tous les critiques littéraires ? Pour poursuivre la définition de la littérature, nous citons les observations de Rosiane Xipas et Simone Aubin (2022, p. 15) en relatant les propos de Antonio Candido (2017, p. 188) :

[...] la littérature correspond à une nécessité universelle qui doit être satisfaite sous peine de mutiler la personnalité, parce que, vu qu'elle donne forme aux sentiments et à la vision du monde elle nous organise, nous libère du chaos et alors, nous humanise. Nier la jouissance de la littérature, c'est mutiler notre humanité. Un deuxième point est que la littérature peut-être un instrument conscient pour faire dévoiler un état de choses, puisqu'elle focalise les situations de restriction des droits, ou de négation, comme la misère, la servitude, la mutilation spirituelle.<sup>51</sup>

Alors, la valeur du texte littéraire est qu'il dépeint l'âme d'un peuple, les sentiments, les émotions, les gémissements, les loisirs, la mélancolie, l'imaginaire des

---

<sup>51</sup> Rosiane Xipas et Simone Aubin, **Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants**, 2022, p. 15

individus ; la nature ; le sublime, ils sont tous transcrits dans les œuvres littéraires. La littérature se révèle être l'un des instruments les plus fascinants à la reconnaissance d'une société.

Langue et littérature sont étroitement imbriquées et sont deux éléments indispensables dans les relations culturelles et communicationnelles d'un peuple, elles sont en complète interrelation. C'est ce que nous présente Yvres Chevrel, (2009, p. 45 à 61), lorsqu'il affirme que :

La langue (une langue naturelle) est la condition d'existence d'une littérature, mais, corrélativement, l'existence d'une littérature confère à une langue une véritable plénitude, qui lui permet parfois de survivre, alors même qu'elle n'est plus parlée. Si, avec Wilhelm Von Humboldt, on doit admettre que « n'importe quelle succession d'idées peut être exprimée en chaque langue », que toute langue, même sans posséder de littérature, est apte à exprimer ce qu'une autre peut exprimer, on doit aussi le suivre quand il affirme que seules les littératures « fournissent des formes fixes et sûres dans lesquelles l'influence des langues dépose son empreinte ». Toute œuvre littéraire est expression d'une langue et si, par conséquent, elle est inscrite comme acte social dans cette langue, elle est en même temps formulation individuelle innovante. Dans la très grande majorité des cas une œuvre est écrite dans une langue humaine (doit-on citer le « Chant du poisson » de C. Morgenstern ou le langage transrationnel [zaoum] de V. Khlebnikov ?), et cette langue offre des particularités qui la distinguent, plus ou moins profondément, de toute autre. »<sup>52</sup>

#### **4.1.2. Le rapport de la langue, de la littérature avec la technologie**

La langue et la littérature ont toutes deux un rapport étroit avec les cultures, les sociétés, les arts, et particulièrement avec les mutations technologiques, car de nos jours la technologie joue un rôle remarquable dans les productions littéraires et artistiques. Avec le pan technologique, les textes traversent beaucoup plus facilement les frontières, la langue et la littérature sont devenues plus accessibles.

---

<sup>52</sup> Yvres Chevrel, **La littérature comparée** 2009, pages 45 à 61, <https://www.cairn.info/la-litterature-comparee--9782130574996-page-45.htm>

Dans une revue publiée par l'université Lausanne, en 2016, Rizk Kalhid nous décrit l'impact de la technologie sur les mutations de l'écriture et de la littérature, en notant que :

Plusieurs siècles après la découverte de l'imprimerie, l'écrit connaît depuis deux décennies une autre révolution, celle d'Internet. Cette dernière a impliqué de multiples transformations dont l'impact sur les auteurs et les lecteurs n'est pas encore suffisamment étudié, surtout dans les pays en voie de développement comme le Maroc. Le passage du livre imprimé à l'écran a donné lieu à une infinité de possibilités pour la création et la diffusion des œuvres littéraires et artistiques. Il n'est plus toujours nécessaire de se déplacer aux bibliothèques et aux librairies pour avoir accès aux textes. Un seul clic nous permet de consulter de nombreuses bases de données documentaires à travers le monde, de commander un livre (imprimé ou numérique), d'interagir avec tel ou tel écrivain ou blogueur, de créer son propre blog ou page internet, de participer à un concours littéraire, etc.<sup>53</sup>

Il est évident que la révolution de la technologie a apporté de grandes nouveautés dans le champ littéraire et de l'efficacité dans la transmission, comme nous venons de le voir plus haut avec Monica Porter.

La relation entre la littérature et la technologie, est comme la relation entre l'imprimerie, l'écriture. Elles ont toutes deux une importance réciproque. L'imprimerie facilite la multiplication des textes et les textes valorisent l'existence de l'imprimerie. C'est toute une interdépendance entre l'écrivain, le texte, imprimerie et technologie. En parlant d'interdépendance, il est important de rappeler un peu celle de la littérature à la langue et aussi ce qu'elles sont de différentes.

#### **4.2. Le littéraire dans l'enseignement du français**

Dans un article qui retrace l'histoire de la langue française, nous avons relevé que la langue française a connu six grandes dates depuis l'invasion des romains à nos jours. Ces grandes dates marquent des époques clefs de la production littéraire dans la langue française. Avec des écrivains de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle comme Malherbe qui est considéré comme le premier écrivain réformateur purificateur de la langue française. D'autres

---

<sup>53</sup> Rizk Khalid, **Littérature et nouvelles technologies de l'information et de la communication (Casablanca)**, 30 juillet 2016, [https://www.fabula.org/actualites/appel-communications\\_73562.php](https://www.fabula.org/actualites/appel-communications_73562.php)

auteurs comme Voltaire, Diderot, Victor Hugo ont contribué à la codification de la langue (écrivains de l'académie française). Leurs textes sont toujours exploités dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue et de la culture françaises. MARTIN DES BREST (2022), retrace l'un des grands moments de l'histoire de la langue française en liaison avec une période de grand mouvement littéraire :

En janvier 1635, a vu le jour l'Académie française. Tout commence en 1629 lorsque le secrétaire du Louis XIII, Valentin Conrart accueille chez lui des intellectuels souhaitant s'entretenir de « toute sorte de choses, d'affaires, de nouvelles, de belles lettres ». C'est de cette époque qu'a vu le jour le premier dictionnaire de l'Académie en 1694.<sup>54</sup>

Nous venons de présenter l'un des grands moments de rencontre entre la langue française et la littérature française. Il existe d'autres moments comme celui-ci. Dans la revue « Culture », Julien Barlow et Jean-Benoît Nadeau (2007), présentent un article instructif dans lequel ils décrivent la constitution de la langue française et affirment que :

Bien avant Richelieu et l'Académie française, le premier promoteur du purisme linguistique fut un poète dont très peu de gens ont lu l'œuvre : François de Malherbe (1555-1628). Tandis que bien des génies littéraires sont, par l'écriture, façonné des cultures entières — Shakespeare, Victor Hugo, Goethe, Cervantès, Dante, pour n'en nommer que quelques-uns —, très peu d'individus influencèrent autant que Malherbe le point de vue de tout un peuple sur sa langue. Presque à lui seul, il a créé une conception linguistique à laquelle ont adhéré (et avec laquelle se sont débattus) quinze générations d'auteurs et de lecteurs, d'enseignants et d'étudiants, d'écrivains et d'orateurs, de francophones et de francophiles. »<sup>55</sup>

Il est à présent important de savoir quelle est la principale fonction du littéraire dans l'enseignement de la langue française. CHE Lin (2019, p. 93-105), établit une

---

<sup>54</sup> MARTIN DES BREST, **Les 6 grandes dates qui ont forgé de l'histoire de la langue française**, 13-03-2022, <https://fr.babel.com/fr/magazine/evolution-de-la-langue-francaise>

<sup>55</sup> Julien Barlow et Jean-Benoît Nadeau, **C'est la faute à Malherbe**, 23 octobre 2007, <https://lactualite.com/culture/cest-la-faute-a-malherbe/>

approche très intéressante sur l'importance de la littérature en classe de langue française et son ambivalence. Il observe que :

L'enseignement de la littérature joue un rôle important dans le domaine cognitif et affectif, et contribue au développement de la personnalité des étudiants. [...] L'enseignement de la littérature en classe de langue se trouve aujourd'hui dans une grande perplexité, sinon une crise : d'une part, la littérature est traditionnellement considérée comme une composante importante de l'enseignement des langues ; d'autre part, l'enseignement littéraire est souvent remis en cause à une époque marquée par l'esprit utilitariste et l'explosion des nouvelles technologies, autant de nouvelles données qui ont changé radicalement nos modes de vie, de pensée et d'apprentissage.<sup>56</sup>

Pauline Bruley (2019), de son côté, souligne l'intérêt de la langue littéraire pour évoquer l'avantage de la littérature au rayonnement de la langue française, lorsqu'elle suggère :

La langue littéraire : celle des écrivains, différente, avec son lexique, sa grammaire, ses richesses d'expression. La description d'un lieu de jouissance, lointain, pourrait lui correspondre : « Là tout n'est qu'ordre et beauté, / Luxe, calme et volupté ». Dans la langue littéraire ou poétique, « Tout [...] parlerait / À l'âme en secret / Sa douce langue natale<sup>1</sup>. » La langue littéraire, longtemps langue de la poésie par excellence dans notre imaginaire, rend toute sa puissance à la langue, à moins qu'elle ne confère enfin du pouvoir à une langue dont l'insuffisance nous désole parfois : puissance d'expressivité, surtout, à travers une grande maîtrise de son lexique, une connaissance intime de sa syntaxe. Ne serait-elle pas la « douce langue natale » de l'âme, que chaque écrivain retrouverait à sa manière, à travers son style ? »<sup>57</sup>

Nous venons d'élaborer le lien qui existe entre la littérature et la langue française. Nous savons que la littérature est présentée différemment dans chaque société et la langue n'est pas étudiée de la même forme dans tous les pays qui partagent les mêmes langues car la culture a une influence énorme dans la formation de la langue et de la littérature. C'est pourquoi, la compétence interculturelle se révèle capitale surtout dans l'enseignement de la langue. Dans le cas d'Haïti, nous sommes l'un des pays de la

<sup>56</sup> CHE Lin, **Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère**, Synergies Chine n° 14 - 2019 p. 93-105, [https://gerflint.fr/Base/Chine14/che\\_lin.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chine14/che_lin.pdf)

<sup>57</sup>Pauline Bruley, **Du français courant à la langue littéraire**, P. 281-286, Presses universitaires de Rennes, 2014, <http://www.openedition.org/6540> <https://books.openedition.org/pur/65711?lang=fr>

francophonie qui a une histoire très ancienne avec la langue française (première langue officielle du pays et première langue d'enseignement).

#### **4.2.1. Le littéraire dans l'enseignement du français en Haïti.**

La littérature pour certains et l'histoire de la littérature pour d'autres, est une discipline étudiée en Haïti de la classe du troisième secondaire à la rhétorique dans le système éducatif traditionnel. Cette discipline est divisée en deux grandes branches littéraires : l'histoire de la littérature haïtienne et l'histoire de la littérature française. Au niveau fondamental (de la première année à la neuvième année soit avant la classe de troisième secondaire), nous observons que le français est beaucoup plus étudié dans sa dimension linguistique ou communicationnelle. Cependant, il existe un certain contact littéraire à partir des textes de français du niveau fondamental qui souvent n'est pas vraiment exploré. Darline Alexis (Décembre 2012, p.71-80), mentionne dans son article que :

L'enfant qui a fréquenté la maternelle est très tôt en contact avec la littérature sous la forme de comptines, de poésies, de piécettes, de devinettes... Mais, en règle générale, ce n'est pas la valeur littéraire, en tant que telle, qui détermine les choix des œuvres. La littérature est un outil pour l'apprentissage ludique des sons, des mois, des jours, etc. La rime, les images, la personnification des objets et des animaux occupent une place primordiale dans le processus de formation et dans l'activité de mémorisation de textes par les jeunes enfants.

Ce contact prolongé, même à des fins utilitaires, avec la littérature constitue un avantage certain pour ces enfants, car ceux qui débutent directement leur scolarité par le fondamental n'auront pas le bénéfice des nombreuses heures de fréquentation ludique des textes.<sup>58</sup>

L'enseignement du français en Haïti se divise en plusieurs branches telles que la grammaire et la conjugaison, la production orale et écrite, les pièces classiques. Les pièces classiques sont abordées et étudiées en classe de septième année à la neuvième (branche basée sur les textes littéraires de la littérature française). Ici, il convient de se demander

---

<sup>58</sup> Darline Alexis, **Entre deux langues et deux approches. L'enseignement de la littérature en Haïti**, Décembre 2012, p.71-80, de la revue internationale de Sèvres, <https://journals.openedition.org/ries/2672> vu le 02/02/2023

si la dimension littéraire est vraiment exploitée dans les formations de la langue, sachant que, pour certains professeurs qui enseignent au niveau du cycle fondamental, le concept littéraire est une notion qu'ils ignorent. Dans ce cas, la découverte du littéraire dans l'enseignement de la langue devient très compliquée. Ce qui explique que la grande majorité des élèves prenne connaissance de la littérature qu'à partir du niveau secondaire.

La langue française est non seulement étudiée comme discipline depuis la classe de préscolaire, mais elle est aussi la principale langue de l'enseignement/apprentissage de toutes les autres disciplines même l'enseignement de la littérature haïtienne, à l'exception du créole. Robert Berrouët-Oriol établit une approche explicite à ce propos quand il évoque que :

Dans le curriculum, les cours de « littérature haïtienne » et de « littérature française » sont dispensés à partir de la classe de troisième. Dans certaines institutions cependant, une introduction à la littérature du Moyen Âge, où l'on étudie la Chanson de Roland ou encore la Farce de Maître Patelin, peut constituer un aspect du cours de français en 9<sup>e</sup> année. Les principaux objectifs visés respectivement pour ces cours sont formulés en ces termes : « Fournir aux élèves haïtiens une formation littéraire capable de les aider à approfondir les éléments de leur culture et de leur identité collective à travers les œuvres des écrivains haïtiens » et « Fournir aux élèves haïtiens une formation littéraire capable de les aider à approfondir la langue française, de communiquer tant à l'écrit qu'à l'oral en respectant les exigences orthographiques et grammaticales de la langue française. » Culture et identité collective d'une part, perfectionnement en langue de l'autre. Mais, dans la réalité des salles de classes, sont essentiellement priorités les éléments relatifs à l'histoire littéraire et à la compréhension de texte dans l'une et l'autre matières. »<sup>59</sup>

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, le système éducatif haïtien a connu, en 2016, un revirement brusque. Actuellement, le système abrite deux grandes catégories d'école. Nous avons des écoles qui continuent avec la méthode du système traditionnel qui contient les disciplines littéraires et une autre catégorie d'établissements qui applique la méthode du nouveau secondaire qui remplace les littératures par la matière linguistique française et le créole.

---

<sup>59</sup>Robert Berrouët-Oriol, **Entre deux langues et deux approches didactiques L'enseignement de la langue en Haïti**, Revue internationale de l'éducation -SÈVRES, N0 61- décembre 2012

Dans une revue haïtienne « Le Nouvelliste », l'on dresse une critique véhémement sur ce sujet, en qualifiant de démagogie cette mutation du système traditionnel au nouveau secondaire. Nous pouvons lire dans cette revue que :

L'enseignant des classes humanitaires, qui n'est pas avisé, se trouve pris au dépourvu. Désormais professeur de français et non d'histoire de la littérature, il se prélassé dans des exercices assez élémentaires de grammaire phrastiques, d'orthographe, de syntaxe et de vocabulaire. On ne saurait non plus lui demander de questionner la grammaire des textes qu'il doit aborder, selon les exigences du programme du nouveau secondaire. Il n'a pas été formé pour accomplir cette tâche. En effet, l'objet « texte » a toujours été le grand absent dans l'enseignement de la littérature dans les écoles haïtiennes. On a toujours enseigné la biographie de tel écrivain, sans pourtant étudier l'œuvre à travers laquelle, tel aspect de sa vie aurait pu être saisi.<sup>60</sup>

Le français comme langue étrangère doit être étudié dans toutes les écoles haïtiennes dans toute sa dimension littéraire, linguistique et aussi dans le but d'une acquisition de compétence interculturelle. C'est pourquoi notre prochain chapitre est consacré à l'étude de l'interculturalité.

---

<sup>60</sup>Widles Fils TANIS, **Que reste-t-il de littérature dans le cours de français du nouveau secondaire**, publié le 25 mars 2020, <https://lenouvelliste.com/article/213878/que-reste-t-il-de-litterature-dans-les-cours-de-francais-du-nouveau-secondaire-haitien>

## **CHAPITRE 5 - Des compétences interculturelles à construire**

Nous aborderons de manière succincte ce qui est une compétence et sa fonction dans l'enseignement d'une langue. Nous enchaînons avec la définition du concept interculturel, puis nous faisons une déduction des deux concepts. Nous développons ensuite quelques points importants dérivés de l'interculturalité comme langue, culture, identité socio-culturelle, multiculturalisme haïtien et finalement ce qu'est la didactique interculturelle.

### **5.1. L'étude du concept compétence interculturelle**

L'étude de la compétence interculturelle renvoie à l'analyse de deux concepts importants dans l'étude d'une langue. Le premier est le concept de compétence et le second le concept interculturel. Parler de compétence renvoie au savoir-faire, l'aptitude ou l'habileté dans un domaine savoir scientifique ou technique. Voyons comment quelques auteurs abordent ce concept en pédagogie :

Une compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. » (4) Cette définition est à mettre en relation avec les objectifs d'intégration de De Ketele. (D'Hainaut L., Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Labor, 5<sup>e</sup> éd. 1988, p. 472.)

Les relations interculturelles nous permettent d'avoir une interconnexion entre les sociétés, les divergences sociales, le mode de vie ou les caractères particuliers des individus, la diversité de valeur et de croyances, de coutumes ; la découverte d'identités et d'idéologies politiques et socio-économiques. Cette interconnexion nous permet de mieux connaître l'autre et un peu mieux nous-même.

Quand on joint les deux concepts ensemble, nous aboutissons à la définition suivante de la compétence interculturelle : « La capacité ou l'habileté que possède une personne de comprendre et d'accepter la différence dans la multiplicité ». L'acceptation de l'autre renvoie à la connaissance de l'autre et de la connaissance de soi. La littérature est l'une des disciplines scolaires qui nous guide vers cette différence que nous évoquons ;

percer la profondeur de l'être humain. À travers les textes littéraires, nous trouverons tout ce qui est de l'existence socio-culturelle d'un peuple.

Le concept de l'interculturalité a fait son apparition en France en 1970, dans le but de vouloir aider les apprenants qui sont étrangers, à mieux comprendre la réalité culturelle et aussi à mieux se comprendre dans la nouvelle réalité sociale. L'interculturalité permet de rapprocher les frontières culturelles pour une meilleure convivialité entre les gens dans un monde multiculturaliste en pleine globalisation. En lisant Valentina Crispi, dans *Le Télémaque* (2015/1, (no 47), pages 17 À 30) nous relevons une approche convaincante sur l'interculturalité :

Notre modernité se caractérise par la pluralité des formes de socialisation, d'en-culturation, d'éducation, par la diversité des langues et des modes de communication. La rencontre entre les cultures et les différences culturelles s'impose dans les faits : l'autre, l'étranger, l'altérité font partie du rapport au monde quotidien. Il en résulte une nouvelle série de questions et de problématiques qui interrogent surtout notre capacité à vivre ensemble. Les sociologues, les philosophes et les pédagogues s'accordent sur l'idée que la différence culturelle lance un défi important à la démocratie à l'intérieur d'un processus où nos sociétés doivent s'ouvrir au dialogue entre peuples et cultures.<sup>61</sup>

L'interculturalité permet cette accessibilité aux autres cultures et facilite la transmission de la langue étrangère, quand on connaît mieux la culture du peuple à qui on enseigne sa langue et aussi la culture de l'apprenant. Cela peut aider à mieux faire les interprétations et les intersections culturelles. Donc, un professeur qui connaît la culture et la réalité sociale de ses apprenants sera plus efficace. Il en est de même pour un apprenant qui possède des savoirs culturels sur la langue d'apprentissage. Tout ça pour dire que la langue et la culture est indissociables.

### **5.1.1. Le rapport entre langue et culture**

La langue et la culture sont indissociables. Elles sont des thèmes de référence pour faire une étude d'ordre sociologique ou anthropologique. De même que pour parler de culture on a besoin d'utiliser la langue comme code de transmission culturelle de

---

<sup>61</sup> Valentina Crispi, **L'interculturalité**, dans *Le Télémaque* 2015/1 (no 47), pages 17 À 30, <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-17.htm>

génération en génération, il est aussi vrai que la langue s'enrichit à partir des évolutions culturelles, scientifiques, et des inventions, des transformations et des mutations culturelles. De nos jours, la langue et la culture sont devenues plus insécables qu'avant. Hanne Leth Andersen a illustré ce point dans son article (Langue et culture : jamais l'une sans l'autre, 2009) :

Il serait sans doute utile de se mettre d'accord, dans les programmes de langues étrangères au collège et au lycée, pour une définition moderne commune de la langue, y compris non seulement la sémantique, la pragmatique et l'interprétation en contexte, mais tout le discours avec ses genres oraux et écrits, afin de bien montrer que la langue et la culture dépendent l'une de l'autre. On pourrait même dire qu'en ce qui concerne les études de langue, c'est exactement cette définition qui les constitue.<sup>62</sup>

À partir de ce rapport entre langue et culture, il est à présent nécessaire de parler de la question de l'identité sociale à partir de la langue. Parce qu'en réalité, nous savons que chaque langue s'identifie à un peuple, et nous pouvons identifier une diversité langagière à partir d'une région spécifique. Il convient de découvrir à présent le rapport qui existe entre la langue et l'identité sociale.

### **5.1.2. Langue et identité socio-culturelle**

La langue est l'une des sources identitaires d'un individu, d'une classe sociale, ou d'un peuple. L'identification d'une langue est souvent liée à une classe sociale ou un milieu régional. Dans la réalité haïtienne les langues créoles déterminent notre position sociale et la variété de langage identifie notre milieu social. Dans presque toutes les sociétés, on observe des niveaux de langues différents selon les classes sociales ou selon les diversités régionales (diversité linguistique régionale). Dans le cadre d'Haïti, il convient de souligner que la langue créole a une diversité régionale. Les habitants du Cap haïtien n'ont pas les mêmes expressions que les gens du Sud. Il en est de même pour la population de la capitale Port-au-Prince. Pour examiner précisément le rapport entre la

---

<sup>62</sup> Hanne Leth Andersen, **Langue et culture : jamais l'une sans l'autre**, 2009, [andersen2.pdf \(gerflint.fr\)](#)

langue et la culture, nous citons les propos de Nicole Reauzdouel-Lambourdieu, (2007, pp. 48-59), qui note que :

Les contextes dans lesquels sont nés les créoles apparaissent comme des lieux privilégiés pour comprendre comment la langue est la fondation non seulement de l'identité collective, mais aussi de l'identité personnelle. D'où la question de savoir si ce n'est plutôt contrairement à ce qui est souvent établi dans les sciences humaines, la culture qui serait dans la langue. Ce qui nous importe c'est l'importance de la langue dans la construction de l'identité collective (d'aucuns diraient de la culture), mais aussi de l'identité personnelle donc, la nécessité pour un individu de pouvoir s'approprier une ou des langues pour être au monde.<sup>63</sup>

La culture est représentée par l'ensemble des aspirations, des croyances, des coutumes, des traditions, de la pensée sociale, politique et économique d'un peuple. Elle est acquise à travers le prisme de la famille, de l'école, de l'église, des évolutions technologiques, des arts visuels (cinéma), de la littérature, de la réalité sociale (plusieurs réalités sociales peuvent coexister dans une même société).

Lucia Barbosa, (2007, p. 15), reprend les propos de M. Byram (1992 : 65) et confirme que : « [...] la langue incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture ; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. »<sup>64</sup>

Dans les manuels didactiques de langues étrangères et plus particulièrement des textes littéraires, les textes décrivent la réalité sociale d'un peuple. Les auteurs révèlent de manière esthétique le contenu de la vie quotidienne, du mode de vie et des valeurs culturelles. C'est pourquoi Alain Viala, (2004), mentionne que :

Approche où les dimensions sociales ont une part nécessairement capitale. Mais sans doute convient-il d'abord, pour être clair, de préciser ce que l'on entend par *social*. Chacun conviendra d'emblée, on peut l'espérer, que ce terme implique pour ce qui concerne le littéraire – mais aussi plus largement – au moins quatre plans, aussi

<sup>63</sup> Nicole Reauzdouel-Lambourdieu, **LANGAGE, LANGUE ET CULTURE**, 2007, p. 48-59, <https://journals.openedition.org/rref/141> (paragraphe #4), vu le 03/02/2023

<sup>64</sup> Lucia Barbosa, **Opacité et transparence lexico-culturelle dans l'apprentissage du Portugais Langue Etrangère au Brésil : les Paroles de Chansons, Instruments de Médiation linguistique et Culturelle**, Université Paris 8-Vincennes à Saint-Denis U.F.R.- Langues, Littératures, Cultures étrangères, 2007, P.15

intrinsèquement liés entre eux qu'ils sont différents. Le premier est celui de la substance même, le deuxième celui des usages et des codes, le troisième celui des valeurs, le quatrième celui des façons de penser. Autrement dit : il n'est pas de littérature sans langue, sans échange, sans adhésion ni sans vision.<sup>65</sup>

L'homme pour exprimer sa pensée, que ce soit sous la forme écrite ou orale, l'exprime par l'intermédiaire de la langue, qui n'est pas seulement une simple expression de mots, mais aussi de pensées et de cultures. Tout ce qui est culturel est né par la pensée créative de l'homme. Pour qu'il y ait culture, il faut un homme pour penser. Pour matérialiser cette pensée l'homme a besoin de l'exprimer par le moyen d'une langue. C'est pourquoi, la culture est devenue un intérêt capital dans l'enseignement des langues comme l'affirme Claire Kramersch (1996) :

On of the maojor ways in which culture manifests it self through language. Material culture is constanly mediated, interpreted and recorded-among other things-through language. It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of de language teacher. Culture in the final analysis is always linguistically mediated membership into a discourse community, that is both real and imaged. Language plays a crucial role not only in the construction of culture, but in the emergence of cultural change. »<sup>66</sup>.

Pour lire et écrire une langue étrangère, quelle que soit la méthode d'apprentissage, abordage pédagogique, sélection des manuels, supports d'apprentissage, nous serons toujours en face de réelles exigences didactico-pédagogiques.

L'étude de l'interculturalité renvoie au Multiculturalisme quand il s'agit d'un mélange culturel dans une même société ; le Transculturalisme, quand on pratique une autre culture et l'inter culturalisme qui est la connaissance de l'autre ou la connexion avec l'autre. Quand on utilise la didactique interculturelle dans la formation des langues, l'enseignant aura besoin des connaissances interculturelles pour transmettre les

---

<sup>65</sup>Alain Viala, **Le littéraire, son enseignement et le social**, Dans *Le français aujourd'hui* 2004/2 (n° 145), pages 5 à 14, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-5.htm>

<sup>66</sup> Kramersch, Claire. (1996). **The Cultural Component of Language Teaching**. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp. Available : [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramersch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramersch2.htm)

compositions culturelles de cette langue. En effet si on ne peut pas parler de langue sans culture, dans la modernité la connaissance culturelle est quasi remplacée par le multiculturalisme qui est la connexion interculturelle.

Par conséquent, le peuple haïtien comme autre peuple qui a connu plusieurs colonisations et des phénomènes migratoires, est familier du concept d'interculturalité.

## **5.2. Le multiculturalisme en Haïti**

Pour définir le multiculturalisme haïtien, il faut d'abord présenter ce qu'est le multiculturalisme. Fabrice Dhume (2017) a mentionné cette définition :

Selon Denis Lacorne, le terme fait son apparition aux Etats-Unis dans la littérature des années 1940. Son usage courant est plus tardif, et il se diffuse en Amérique du Nord surtout dans les années 1960, avec le mouvement des droits civiques. Le terme sert au départ deux discours distincts. L'un est normatif : multiculturalisme désigne l'horizon idéal d'une société cosmopolite qui aurait dépassé préjugés et logiques xénophobes ou nationalistes, pour se faire accueillante à la pluralité. L'autre se veut descriptif ; multiculturelle est alors la société composée par la cohabitation de groupes « culturellement » hétérogènes. Le terme se confond alors dans celui de « diversité culturelle »<sup>67</sup>

Aussi, nous pouvons définir le multiculturalisme comme étant une doctrine ou un mouvement qui met en avant la diversité culturelle comme source d'enrichissement de la société

### **5.2.1. La diversité culturelle haïtienne**

Haïti est un pays qui possède une diversité culturelle riche en savoir, malheureusement peu exploité. Si la culture est source du savoir, la connaissance est une richesse. Celui qui a du savoir culturel possède une richesse culturelle.

Les haïtiens ont un héritage culturel avec les amérindiens qui habitaient le territoire avant la colonisation espagnole, les amérindiens ont laissés des savoirs culturels ou traditionnels en rapport avec la nature, parce qu'ils ont été en phase avec la nature et

---

<sup>67</sup> Fabrice Dhume (Multiculturalisme/Multiculturel, 2 janvier 2017) [https://shs.hal.science/halshs-01421707/file/2012\\_Dictionnaire\\_Multiculturalisme.pdf](https://shs.hal.science/halshs-01421707/file/2012_Dictionnaire_Multiculturalisme.pdf)

ils avaient leur propre mode de vie. Les conquérants ont aussi laissé de savoirs culturels et ils ont fait une hybridation culturelle avec les amérindiens. Les espagnols ont procédé à une répartition des terres avec les français qui, eux, ont importé des esclaves africains de différentes tribus d'Afrique, de différentes langues et différentes croyances. Il est important de mentionner, l'épisode de l'occupation américaine en 1915.

Toutes ces rencontres de peuple, de culture, de langue, de croyance ont construit la diversité culturelle haïtienne. Haïti est l'un des pays de la Caraïbe en contact avec les trois langues les plus parlées dans le monde : français, anglais, espagnol, dans son système éducatif.

Le savoir culturel est un bienfait intellectuel qui mérite d'être explorée. En effet, cette abondance culturelle que nous avons n'est pas vraiment exploitée à cause du manque de compétence interculturel ou l'absence de l'enseignement sur l'interculturalité. On se demande même si le manque de savoir interculturel n'est pas à la base de la rivalité sociale extrême ou des guerres intestinales qui ravagent notre société depuis fort longtemps.

### 5.2.2. L'identité culturelle haïtienne

L'haïtien se définit comme tout autre peuple par un ensemble d'éléments culturels. Parmi ces éléments, nous pouvons citer la croyance, la gastronomie, la littérature, la musique et l'art. Nous présentons quatre éléments identitaires du peuple haïtien dans sa diversité, la croyance, la littérature, la musique et la gastronomie haïtienne.

Nous aimerons introduire une définition de ce qui est une identité. Selon Michel Castra (2012) :

L'identité est constituée par l'ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoivent comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme telle par les autres. Ce concept doit être appréhendé à l'articulation de plusieurs instances sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup>Michel Castra, « **Identité** », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 03 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1593> vu le 03/02/2023

Un haïtien, quel que soit sur le territoire qu'il se trouve, s'identifie par un ensemble de caractéristique et d'attributs propre à l'haïtien dont les croyances.

### 5.2.3. Les croyances haïtiennes

La croyance représente souvent une source de motivation guidant les actions d'un groupe ou d'un individu. Elle peut être construite à partir des valeurs familiales, des traditions, d'une doctrine, d'une philosophie, d'une idéologie, ou d'une divinité. Depuis la période des religions polythéistes, la croyance est devenue l'une des identités de certains peuples. Après la naissance du christianisme, les européens ont essayé d'apporter dans le monde la croyance ou la connaissance d'un Dieu unique. De nos jours, la religion comme élément culturel est devenue l'un des points forts identitaire.

Ainsi, quand nous parlons de croyance haïtienne, cela renvoie à une diversité religieuse en Haïti. La question de la croyance haïtienne commence avec la colonisation française et la traite négrière. Dans la colonie, les colons imposaient le catholicisme pendant que les esclaves pratiquaient le vaudou. Depuis lors, est né une diversité de foi dans la colonie. Après l'indépendance d'Haïti, les colons ont laissé un héritage religieux aux haïtiens. Cet héritage impose une division de foi et une division de peuple. Une grande partie de la population continue avec la croyance catholique et une autre partie continue avec la pratique de la croyance ancestrale. Sans parler de la globalisation qui insuffle une multiplicité non contrôlée du nombre de religion qui existe en Haïti. Cependant, le peuple haïtien, descendant de l'Afrique à 90 %, est au fond un peuple qui maintient une croyance vodouesque, qui pour un grand nombre est une pratique religieuse. Puisque c'est le vaudou qui représente la culture haïtienne. Nicolas Vonarx (2012, p. 1-36), observe que :

[...] le vodou est devenu un objet d'étude pour des ethnologues haïtiens et des chercheurs intéressés par les cultures afro-américaines. Dans le cadre de réflexions et de questionnements plus réfléchis, on retenait qu'il fallait le concevoir comme une religion. Cette nouvelle construction est apparue dans les années 1920 à la suite des travaux de Jean Price-Mars (1998 [1928]) et de la publication de son essai ethnographique « *Ainsi parla l'oncle* » où le vodou est présenté comme un témoin important des origines africaines du peuple haïtien. La mise en forme du vodou par Price-Mars était fondée sur des revendications d'ordre identitaire et s'alignait sur une valorisation des « cultures

noires » qu'on reconnaîtra plus tard comme les débuts du mouvement de la Négritude. Le vodou intégrait de cette manière un programme de recherche basé sur l'originalité de la culture haïtienne et de son folklore. Du même souffle, il passait du statut de croyances et de pratiques superstitieuses à celui de religion une fois soumis aux critères de définition évoqués par une sociologie religieuse française.<sup>69</sup>

Pour étayer ces propos, il a repris l'écrivain et sociologue Jean Price-Mars (1998) :

[*Le vodou devait être inclus dans le répertoire des religions*] parce que tous les adeptes croient à l'existence des êtres spirituels qui vivent quelque part dans l'univers en étroite intimité avec les humains dont ils dominent l'activité. Ces êtres invisibles constituent un Olympe innombrable formé de dieux dont les plus grands d'entre eux portent le titre de Papa ou Grand Maître et ont le droit à des hommages particuliers. Le vaudou est une religion parce que le culte dévolu à ses dieux réclame un corps sacerdotal hiérarchisé, une société de fidèles, des temples, des autels, des cérémonies et, enfin, toute une tradition orale qui n'est certes pas parvenue jusqu'à nous sans altération, mais grâce à laquelle se transmettent les parties essentielles de ce culte. Le vaudou est une religion parce que, à travers le fatras des légendes et la corruption des fables, on peut démêler une théologie, un système de représentation grâce auquel, primitivement, nos ancêtres africains s'expliquaient les phénomènes naturels et qui gisent de façon latente à la base des croyances anarchiques sur lesquelles repose le catholicisme hybride de nos masses populaires. (Nicolas Vonarx, *Vaudou haïtien*, 2012, p. 1-36)

Alors, quand on arrive à comprendre la réalité de l'autre et la différence, l'enseignement de la langue devient plus fluide et plus facile. L'un des éléments qui fait la dimension culturelle d'un peuple est sa gastronomie.

#### **5.2.4. La littérature comme facteur identitaire haïtien**

Quand on parle de littérature comme identité, on se renvoie aux valeurs des textes littéraires dans la société haïtienne et aussi de quoi est-elle représentée. La littérature haïtienne est représentée par la façon dont les écrivains décrivent la nature haïtienne, les prouesses des ancêtres pour l'indépendance. Les œuvres littéraires sur la lutte pour l'indépendance qui a commencé depuis 1804, continuent de se faire valoriser jusqu'à nos jours dans le contexte politique actuel. Elle aussi une peinture de la diversité de la beauté

---

<sup>69</sup> Nicolas Vonarx, *Vaudou haïtien* 2012, p. 1-36, Presses universitaires de Rennes (226p.)  
<https://books.openedition.org/pur/66876> vu le 04/02/2023

de la femme combinée avec ses qualités. Elle est aussi une combinaison de la littérature française et de l'identité africaine qui la construisent. La littérature est l'une des activités culturelles qui a mis en valeur le créole comme langue de l'identité haïtienne avec les œuvres des écrivains reconnus internationalement comme Oswald Durand, Massillon, Louis Joseph Janvier, Hannibal Price, Jacques Roumain, Frank Étienne, Danny Laferrière, Félix MORISSEAU LEROY, Lyonel TROUILLOT etc. Saint-John Kauss dans un article intitulé La poésie haïtienne d'expression créole (p. 2-4), fait un rappel historique concernant l'expression, lorsqu'il mentionne que :

Trois grandes périodes représentent les acquis de la poésie haïtienne d'expression créole. La première s'étend de 1757 à 1950 ; la deuxième de 1950 à 1980 ; et la troisième de 1980 à nos jours. Durant la première période, époque très pauvre de l'expression littéraire tenue en créole, quelques textes sont venus jusqu'à nous, en l'occurrence Lisette quitté la plaine, premier poème/chanson à notre connaissance de cette littérature d'expression créole écrit par Duvivier de la Mahotièrre mais publié par Moreau de St-Méry, Evahim et Aza, chanson anonyme de l'ère coloniale reproduite par Etienne Descourtiz, ainsi que de nombreuses chansons écrites en créole probablement par des esclaves et petits colons anonymes dans les habitations d'infortune de Saint-Domingue. La cérémonie du Bois-Caïman (14 La poésie haïtienne d'expression créole / Saint-John Kauss 3 août 1791), avec son lot d'orateurs et de tribuns, aura ouvert la voie à l'art de discourir chez les haïtiens. Le serment du sang du 14 août 1791 au Bois-Caïman (Bwa Kayiman) de même que la déclaration de l'Indépendance d'Haïti (version créole), font partie des pièces historiques et rares de cette littérature d'expression créole. Mais c'est vraiment en 1884, avec le poème Choucounne (P'tit Pierre), que la poésie écrite en créole aura ses lettres de noblesse. Considéré comme le fleuron des fleurons de notre littérature d'expression créole, ce poème est lu et apprécié jusqu'à présent. Mis en musique, il est joué dans toutes les fêtes folkloriques haïtiennes, que ce soit en Haïti ou dans la diaspora. Écrit par Oswald Durand (1840-1906), l'auteur des Rires et Pleurs, le poème Choucounne aura fait sa percée fulgurante sur la scène littéraire internationale à travers les siècles. Mais il y eut également le poète Masillon Coicou (1867-1908), auteur probable des Caprices (poésie créole) et du poème intitulé Reproche de Ti Yvette, paru en 1901, qui fut un fervent partisan de l'intégration du « patois » créole dans les lettres haïtiennes. Nonobstant sa mort survenue dans les conditions que l'on sait (il a été fusillé le 15 mars 1908 sous le gouvernement du général Nord Alexis), Masillon Coicou aurait beaucoup légué à la littérature d'expression créole (poésie, roman, théâtre ?). Mais avec Georges Sylvain, ce furent les fables qui s'inscrivaient dans son registre littéraire, même imitées de la Fontaine. On a eu de lui Cric Crac, ce recueil de fables créoles, paru en 1901. Mais plus tard, une plaquette

de Milo Rigaud, Tassos, parue en 1933, aura inauguré dès lors la mise en marché des ouvrages de poésie écrits en créole. Sinon il aurait fallu attendre les bonnes et grandes intentions de l'Ecole Indigéniste et la publication de l'œuvre maîtresse de Jean Price-Mars, Ainsi parla l'oncle (1928), pour témoigner du folklore dans la littérature, et du coup ramasser sérieusement la langue créole, l'haïtien, en tant que facette unique d'une tradition. Emile Roumer, avec la publication, en 1927, de La Revue Indigène (en collaboration avec Normil Sylvain) ainsi qu'avec la parution de son poème Marabout de mon cœur (1947), texte métissé dans les deux langues, aurait, avant Milo Rigaud (mais après Chambeau Nelson, Zombis ), activé la tendance à la poésie créole ou à la poésie de métissage. Et il y eut de toute évidence l'occupation américaine de 1915 qui exerça sur l'élite intellectuelle une influence profonde. Dès lors, la grande majorité des nos écrivains, liés de près ou de loin au Mouvement Indigéniste, nous citons Emile Roumer (Marabout de mon cœur, 1947 ; Rosaire Couronne Sonnets, 1964 ), Milo Rigaud (Tassos, 1933 ), Philippe Thoby-Marcelin (Lago-Lago, 1943 ), Claude Innocent, l'auteur de Mimola (1906) et de plusieurs poèmes écrits en créole, se seraient finalement tournés vers les traditions orales et créoles. Nous nous étonnons encore aujourd'hui du fait que Jacques Roumain et Carl Brouard, deux révolutionnaires indigénistes, n'aient rien laissé en ce qui a trait à la poésie haïtienne d'expression créole.<sup>70</sup>

Cet article retrace presque tout ce qui est d'identité haïtienne dans la littérature haïtienne. Du côté de la poésie haïtienne qui représentent la culture haïtienne, nous avons aussi la musique haïtienne a une valeur un peu partout dans le monde.

### **5.2.5. L'identité musicale haïtienne**

Parlé de musique haïtienne, c'est parlé d'une diversité représentative de culture, de rythme et de style comme le français, l'américain, l'africain et l'haïtien. Cependant les formes de cadence propre à l'haïtienne sont : le Kompa, le Twoubadou, le Zouk, le Rythme racine. Ces styles sont désignés en Haïti comme à l'étranger dans des pays comme la France, le Canada, les USA, les Antilles, des pays d'Afrique, comme identité culturelle haïtienne.

De nos jours, à travers la musique l'identité haïtienne se trouve un peu partout dans le monde. Dans presque toutes les cadences haïtiennes représentent des artistes et

---

<sup>70</sup> Saint-John Kauss, **La poésie haïtienne d'expression créole**, (p. 2-4)  
[https://www.potomitan.info/kauss/kauss\\_poesie.pdf](https://www.potomitan.info/kauss/kauss_poesie.pdf) vu le 07/02/2023

des groupe musicaux haïtien à l'échelle internationale. Pour parler de groupe et d'artiste célèbres du Kompa haïtien du national comme de l'international, citons les propos de l'article intitulé Haïti - Musique (02/08/2018), nous pouvons observer que :

Le Ministre Delva au côté de Nemours Jean Baptiste Junior, a salué l'apport de la Fondation Nemours Jean Baptiste et des jeunes de l'Institut d'Etudes et de Recherches Africaines (IERAH) à la réalisation de la soirée affirmant « Le Compas est devenu international, il s'exporte et se porte bien en dépit de certaines difficultés. Il faut donc continuer à œuvrer pour que ce rythme puisse continuer à faire vivre des générations », a affirmé le titulaire du MCC.

Après la projection d'un monologue de Mario de Volcy sur l'œuvre de Nemours, plus d'une trentaine de personnalités et groupes, qui ont contribué au rayonnement du Kompa en Haïti et à travers le monde, ont reçu une plaque d'honneur des mains de Delva et de son Directeur Général Jean Michel Lapin.

**Liste des groupes et personnalités honorées :** Ansyto Mercier, Bossa Combo, Dadou Pasquet, Djakout #1, Félix Lamy, Fred Paul, Freres Dejean, Gesner Henry, Gracia Delva, Henry Celestin, Jacques Sampeur, Jean Jean-Pierre, Jean Hérard Richard, Joseph Damas Junior, Lionel Benjamin, Mario de Volcy, Michel Martelly, Mizik Mizik, Orchestre Septentrional, Philippe Saint Louis, Pierre Raymond Divers, Richard Duroseau, Robert Denis, Robert Martino, Shleu Shleu, Skah Shah, System Band, Tabou Combo, Tropicana d'Haiti, T-Vice, Zenglen.<sup>71</sup>

### 5.2.6. La gastronomie comme identité culturelle

Pour parler de la gastronomie comme élément culturel haïtien, nous devons mentionner les plats haïtiens les plus appréciés par des haïtiens et des étrangers comme : « le *Griyo ayisyen*, hareng sel à l'huile, *kremas ayisyen*, soupe *joumou*, le riz collé, Beignets haïtien, maïs bouilli, *tomtom*, *lalo* ». (<https://www.recettes-haitiennes.com/>)

Le savoir en gastronomie haïtienne ne revoie pas seulement à un savoir fondé sur le goût de la cuisine haïtienne, il renvoie aussi à un savoir linguistique sur les noms et les expressions utilisés pour les plats dans la diversité régionale, et aussi savoir culturel sur

<sup>71</sup> **Haïti - Musique : 31 personnalités et groupes de musique Kompa honorés** (02/08/2018 08 :30 :59), revue Haïti-libre, <https://www.haitilibre.com/article-25132-haiti-musique-31-personnalites-et-groupes-de-musique-kompa-honores.html> vu le 08/02/2023

l'histoire des plats et le goût. En parlant d'histoire, Il existe même un plat qui marque la date de l'indépendance d'Haïti, dont les haïtiens ne peuvent se passer, plus particulièrement tous les 1ers janvier. Marianne Lefebvre (2021), a présenté une étude sur La petite histoire de la soupe Haïtienne :

On surnomme soupe de l'indépendance, la soupe au giraumon (*Soup joumou* en créole) puisqu'elle rappelle l'histoire de l'indépendance qu'arracha Haïti le 1er janvier 1804. Au temps de la colonie française, (avant l'indépendance du pays), la consommation de cette prestigieuse soupe était autorisée uniquement aux maîtres fortunés. Les esclaves n'y avaient pas droit et ce, malgré le fait qu'ils étaient les seuls à semer et cultiver le précieux fruit. La valeur historique et politique qui entoure cette soupe en Haïti vient du fait qu'au jour de l'indépendance du pays, la femme de Jean-Jacques Dessalines, dirigeant de la révolution haïtienne, autorisa la consommation de cette soupe à tous, paysans comme esclaves afin de montrer au monde entier, particulièrement à la France, que Haïti était devenu un peuple libre et indépendant ! Bien ancrée dans la tradition haïtienne, cette merveilleuse soupe vitaminée est donc préparée et consommée le 1er janvier de chaque an en mémoire de leur indépendance. Dans quelques régions du pays, cette soupe est consommée tous les dimanches. Cette tradition hebdomadaire viendrait du fait que comme dans certains villages, le marché a lieu le dimanche, les gens ont pris l'habitude de faire cette soupe afin de faire cuire les légumes non vendus au marché du jour.<sup>72</sup>

Nous pouvons constater comment à partir de la connaissance littéraire, musicale, et gastronomique, nous pouvons mieux connaître et apprendre de grandes choses sur une société. Notre sujet de recherche n'est pas l'identité culturelle haïtienne mais l'abordage de l'interculturel dans les textes littéraires. Nous savons que pour aborder l'interculturalité dans les textes, le professeur a besoin d'être en contact avec les cultures. C'est pourquoi nous avons fait une brève révision historique sur les éléments de l'identité culturelle haïtienne. Nous présentons actuellement la didactique interculturelle du FLE.

### 5.3. La didactique interculturelle du FLE

Il est primordial de montrer la valeur de la connaissance culturelle partagée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et aussi de donner aux jeunes

---

<sup>72</sup> Mariane Lefebvre, **La petite histoire de la soupe haïtienne**, 4 janvier 2021, <https://mariannelefebvre.ca/la-petite-histoire-de-la-soupe-haitienne/> vu le 02/02/2023

citoyens haïtiens la possibilité de voir la langue française dans une dimension culturelle ou interculturelle. La langue française a une dimension pluriculturelle puisqu'elle n'est pas seulement la langue de la France. Chaque pays qui parle le français a une identité culturelle qui lui est propre et dans le français, il est important de souligner les traits caractéristiques de chacun et les rapports entre eux. Parce que, la connaissance linguistique ne se limite pas à la seule connaissance de mots et de règles.

Pour définir la didactique interculturelle, nous devons faire une présentation sur la didactique. La définition dans le livre *Didactique du français langue première* (2019, p.12), écrit par Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc, signale que :

Précisons d'emblée que la didactique est une jeune discipline<sup>1</sup> qui a commencé à se développer vraiment dans les pays francophones vers 1970. Associée de manière générale à l'enseignement (le mot didactique vient du grec *didaskein* « enseigner »), la didactique place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir (aussi bien théoriques que pratiques), alors que la pédagogie ou la psychopédagogie s'intéresse avant tout à la relation entre l'élève et l'enseignant, quelle que soit la matière à l'étude. L'objet essentiel de la didactique au sein des sciences humaines est donc le traitement du savoir dans le système d'éducation, ce qui inclut les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants.<sup>73</sup>

C'est une définition intéressante par rapport à notre objectif. Notre travail est basé sur l'analyse du traitement des textes littéraires par les enseignants dans leur pratique de classe, à partir des indications présentées dans les manuels utilisés. L'auteur poursuit sa réflexion, en disant que :

La didactique du français appartient au domaine plus large de la didactique des langues-cultures. Cette double appellation marque qu'une langue, en tant que phénomène historique et social, est pétrie de culture. L'histoire des langues est un pan essentiel de l'histoire de l'humanité. Une langue se forme dans le temps par l'apport de multiples générations successives de locuteurs. Elle constitue en cela un immense patrimoine

---

<sup>73</sup> Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc, **Didactique du français langue première**, (2e édition revue et augmentée, 2019, p.12), © De Boeck Supérieur s.a., 2019, <https://www.furet.com/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/8/0/7/3/9782807322448.pdf> vu le 04/02/2023

culturel qui unit toutes les personnes l'ayant parlée ou écrite à un moment et dans un espace donné.<sup>74</sup>

La didactique interculturelle est l'ensemble des méthodes de transmission de savoir interculturel. Elle renvoie à l'interprétation culturelle des matériels qu'on utilise dans les cours de langue étrangère. Les textes littéraires étudiés dans le cours de français en Haïti sont des textes tirés des auteurs haïtiens et étrangers. Ces textes littéraires présentent l'aspect sociologique haïtien et d'autres peuples utilisant le français comme langue de production.

---

<sup>74</sup> Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc, **Didactique du français langue première**, (2e édition revue et augmentée, 2019, p.15), © De Boeck Supérieur s.a., 2019, <https://www.furet.com/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/8/0/7/3/9782807322448.pdf> vu le 04/02/2023

## **DEUXIÈME PARTIE**

## **CHAPITRE 6 - Corpus : Analyse et présentation des contenus textuels tirés des manuels**

Dans le système éducatif haïtien, les manuels sont presque les seuls outils pédagogiques et didactiques disponibles. A notre époque, il est indispensable pour l'enseignement de favoriser en termes d'enseignement/apprentissage et d'acquisition des connaissances, une démarche interactive. En ce sens, la technologie et internet, les matériels didactiques audio-visuels, l'accès aux réseaux sociaux sont amplement exploités dans la formation des langues. Malheureusement, ces approches didactico-pédagogiques sont minoritaires dans le panorama éducationnel haïtien hormis pour un public d'apprenants privilégié.

Dans ce chapitre nous présenterons les trois manuels utilisés dans l'enseignement du français au niveau du troisième cycle fondamental qui constituent notre corpus. Les manuels seront présentés avec chacune de leurs spécificités.

### **6.1. Organisation générale des manuels qui fondent notre recherche**

Un premier ouvrage est constitué de textes littéraires classiques. Il s'agit d'une sélection des fables de Jean de la Fontaine. Il est important de souligner que dans les programmes scolaires haïtiens, la discipline d'enseignement de la langue française s'intitule « Pièces Classiques », ce qui est particulièrement illustratif du point de vue de la visée normative de la langue.

L'expression « Pièces classiques » provient du XVII<sup>e</sup> siècle, siècle lié au *classicisme français* qui voit l'émergence de diverses Académies en France et notamment de l'Académie française, travail très important sur la codification de la langue.

Les grands classiques français sont abordés dans le contexte haïtien à partir de la classe de troisième secondaire alors que durant le troisième cycle fondamental, on enseigne que très brièvement la biographie des dramaturges classiques du 17<sup>ème</sup> siècle français. L'ouvrage utilisé dans la discipline intitulée « Pièces classiques » est un manuel qui travaille sur la dimension linguistique normative de langue cible sans prise en compte du contexte local d'apprentissage en l'occurrence Haïti et le contexte caribéen, et ce dans sa dimension sociétale.

La date de parution de l'ouvrage sur lequel repose notre analyse des livres I-VI de Jean de La Fontaine est de 1965. Le manuel se compose d'un résumé chronologique de la vie de La Fontaine, d'un panorama historique et littéraire de l'époque, d'une bibliographie sur La Fontaine, d'une préface et à la fin de l'ouvrage les enseignants et les étudiants disposent d'un lexique de la langue de La Fontaine. Par ailleurs, le contexte du 17<sup>e</sup> siècle est largement exposé au lecteur via une présentation détaillée des fables et de leurs conditions de création ainsi que d'une partie du manuel intitulée « Documentation thématique ». Pour une connaissance approfondie de l'histoire littéraire, le manuel contient une partie intitulée « Jugements » qui présente des critiques sur les fables de La Fontaine.

Les fables qui composent le manuel sont toutes traitées de la façon suivante : 1. la présentation de la fable comportant des notes qui renvoient à des indications d'ordre lexical ; 2. une batterie de questions à propos de la compréhension de la fable et de son contexte.

La morale des fables continue à être valorisée un peu partout comme c'est le cas dans les établissements scolaires haïtiens.

Une étude minutieuse de ce manuel va nous permettre de construire notre réflexion sur le traitement de la littérature comme une entrée interculturelle et nous pourrions en vérifier les articulations didactico-pédagogiques.

Quant au second ouvrage, il est de nature très différente. Il s'agit d'un livre rassemblant des contes variés associant des auteurs haïtiens et étrangers. L'exploitation pédagogique de cet ouvrage est portée par la discipline intitulée « Etudes de texte » en classe de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> Année Fondamentale. À ce niveau scolaire, les apprenants continuent à développer les habilités de lecture, de compréhension de textes narratifs de manière plus profonde et commencent à produire des textes en français.

### **6.1.1. Analyse de l'exploitation didactico-pédagogique des fables du manuel "des fables choisies"**

Le manuel, « Les fables choisies - Jean de La Fontaine » est étudié en classe de 7e, année fondamentale. L'ouvrage se divise en six livres (I-VI), compilés et commentés par CLAUDE DREYFUS (agrégé de lettres).

Le manuel contient 50 fables de La Fontaine. Les fables sélectionnées sont illustrées par des images représentant les animaux que les fables mettent en scène. Par ailleurs, nous observons l'introduction de notes explicatives visant à faciliter la compréhension de la fable ainsi que l'insertion d'un mini glossaire (des mots que l'on n'utilise pas en français contemporain). Après chaque fable, il y a un ensemble de questions relevant de la versification/rhétorique, des traits de caractère des animaux mis en scène et les parallèles que l'on peut en déduire avec la nature humaine, des questions relatives au décor et des questions plus spécifiques sur la morale des fables.

### **6.1.2. Contexte pédagogique de l'enseignement *Les fables choisies* en Haïti.**

Comment enseigne-t-on le français via l'ouvrage *Les fables choisies* ? La préface du manuel ne livre pas de guide pédagogique ou méthodologique. Aussi, les enseignants doivent-ils se débrouiller seuls, en créant leur propre approche.

Il convient de souligner qu'au niveau préscolaire, les instituteurs (trices) transmettent les fables aux enfants sous formes de poésies, de chant ou de récit afin de se familiariser avec la nature, les animaux décrits. À partir de ce niveau, on commence à enseigner aux enfants quelques phrases fondées sur les morales des fables. Nous avons également comme activités de transmission des piécettes ou la constitution de bandes dessinées faisant référence aux animaux et à la nature décrits dans les fables. C'est le stade où l'enfant commence à mémoriser des mots dans l'apprentissage de la langue.

Au troisième cycle fondamental (6e A.F. – 9e A.F), les fables de cet ouvrage sont plutôt étudiées à des fins morales (enseignement de la morale), et encore plus dans un contexte littéraire et rhétorique, avec un travail linguistique poussé (présentation de compositions écrites), à partir d'un ensemble de questions tirées des fables. En ce sens, l'enseignement se centre sur l'acquisition linguistique de la langue cible et le genre poétique. Pour ce faire, les enseignants ont recours à la lecture, à l'analyse et à la compréhension du texte à partir des questions et des orientations du manuel. A noter que

certaines professeurs créent des pièces de théâtre à partir du scénario des fables, puis s'orientent vers la compréhension de la fable en posant des questions ciblées aux apprenants.

Nous nous demandons si ce type d'approche pédagogique est source d'échanges interculturels, s'il induit une véritable construction de la compétence interculturelle chez les apprenants. Aussi, les contenus du manuel *Les fables choisies* permettent-ils aux apprenants d'avoir une connexion avec la culture française ? C'est pourquoi nous reformulons la problématique suivante : Les enseignants haïtiens du secteur public ont-ils la possibilité d'enseigner la dimension interculturelle à partir des textes tirés des manuels français qu'ils ont à leur disposition ?

### **6.1.3. Les enjeux culturels des fables de la Fontaine**

Nous découvrons en parcourant les fables issues du manuel *Les fables choisies* le contexte socio-politique de l'époque lié à la monarchie absolue à travers le prisme des animaux. La figure littéraire qu'utilise la Fontaine pour dépeindre la réalité de son temps lui permet d'échapper à la censure. L'on peut se poser la question de savoir si les enseignants travaillent de façon poussée sur les données historiques. Ceci peut être possible par le moyen de l'explication des professeurs ou par les questions qui accompagnent les textes présentés dans le manuel.

Le 17<sup>ème</sup> siècle lié au classicisme fut une période particulièrement rigide et normative dans presque tous les domaines : politiques, sociaux et littéraires. Sur le plan politique, ce fut le règne de Louis XIV, de la monarchie absolue. Les principaux écrivains étaient des courtisans à la recherche de la protection royale, de la protection liée à la noblesse et au clergé. Donc, décrire la réalité sociologique de manière directe était souvent périlleux pour les écrivains à l'époque. Dans un article publié par Claude Reichler, (1990, p. 221), ce dernier relate à propos du 17<sup>e</sup> siècle, que :

Le courtisan doit avant tout plaire au Prince et aux Grands : à partir du moment où, dès le début de son règne, Louis XIV concentre tous les pouvoirs à Versailles, il oblige la noblesse à y séjourner pour obtenir des postes, maintenir ses avantages, participer si peu que ce soit aux affaires : l'obligation de plaire devient une contrainte permanente et engendre des conduites qui n'ont plus de l'honnêteté que l'apparence. La société de cour est dès lors fondée sur la dissimulation ; la politesse masque l'intérêt, l'attention à autrui se corrompt en flatterie. Deux écrivains, qu'on assemble parfois sous l'étiquette de

"moralistes", ont décrit, et parfois stigmatisé, l'insincérité de la vie de cour : La Fontaine dans certaines de ses Fables (parues de 1668 à 1693), et La Bruyère dans un chapitre de ses Caractères (9 éditions sont publiées entre 1688 et 1696).<sup>75</sup>

En lisant ces propos, nous comprenons les raisons qui poussent La Fontaine à utiliser comme personnages de ses fables des animaux ou des choses de la nature pour faire passer ses idées. Il voulait laisser deviner les lecteurs ceux qu'il mettait en cause ou critiquait. Pour mieux comprendre la valeur de l'œuvre de Jean de la Fontaine à travers ses fables, Pascal Tozanni (2021) observe que :

Dans un siècle dirigé par l'esprit géométrique et l'absolutisme, un esprit libre – vraiment libre – fait entendre une voix qui dérouté par sa simplicité, sa souplesse et sa grâce. Mais qui était vraiment Jean de La Fontaine ? Qui étaient ses ennemis ? ses amis ? ses amours ? Les fables qu'il nous a laissées nous aident à répondre à toutes ces questions... Pascal Tonazzi ouvre ici une fenêtre sur une époque infatuée de ses idées, et dépeint les entreprises démesurées d'un pouvoir sans limites, les passions folles d'une cour extravagante, les espoirs déçus d'âmes sacrifiées sur l'autel du pouvoir et de la renommée. Il analyse l'ambivalence de La Fontaine vis-à-vis de la royauté, qu'il critiquait, mais sans laquelle il ne pouvait publier ses textes. Pascal Tonazzi témoigne ainsi de la clairvoyance d'un talent unique, fait pour traverser les siècles. La galerie de portraits dans laquelle il nous guide expose les contemporains du fabuliste, et nous aide à mieux saisir l'esprit de son temps. Il démontre, chemin faisant, que l'intolérance politique et religieuse n'a pu l'emporter sur un tel génie : La Fontaine fut un précurseur de la cause animale et de l'écologie, un amoureux des femmes, un messager du bon sens au milieu des ombres.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Claude Reichler, **L'honnête homme**, ( *Le Grand Atlas des littératures*, Encyclopædia Universalis, 1990, p. 221, Université de Lausanne, <https://www.unil.ch/fra/fr/home/menuguid/litterature-moderne/histoire-litteraire/ressources/xvie-et-xviie-siecles-creich/lhonnete-homme.html> vu le 04/02/2023

<sup>76</sup>Pascal Tonazzi, **Jean de la Fontaine et son époque au fil des fables**, 29 mars 2021, <https://livre.fnac.com/a15830675/Pascal-Tonazzi-Jean-de-La-Fontaine-et-son-epoque-au-fil-des-fables>

## **CHAPITRE 7- Étude des manuels de français**

### **7.1. Analyse et commentaires des fables du manuel « Les fables de La Fontaine » à partir de l'étude de trois fables**

Nous avons fait le choix de sélectionner trois fables, parmi les plus connues par les écoliers haïtiens. Nous présenterons une étude de la mise en page de la fable, du contenu de la fable et de la façon dont la fable est exploitée pédagogiquement par les auteurs du manuel. En ce sens, nous dresserons une analyse centrée sur le paratexte afin de cerner la finalité interculturelle de l'enseignement des fables comme entrée littéraire pour les collégiens haïtiens.

## 7.1.1. Traitement de la fable « Le Corbeau et le Renard » (livre I de La Fontaine)

34 — LA FONTAINE

Dit-elle à cette emprunteuse.  
 — Nuit et jour à tout venant  
 Je chantais, ne vous déplaise.  
 — Vous chantiez? j'en suis fort aise :  
 Eh bien! dansez maintenant. »

## II. — LE CORBEAU ET LE RENARD

Maître<sup>1</sup> Corbeau, sur un arbre perché,  
 Tenait en son bec un fromage.  
 Maître Renard, par l'odeur alléché,  
 Lui tint à peu près ce langage :  
 « Hé! bonjour, Monsieur du Corbeau,  
 5 Que vous êtes joli! que vous me semblez beau!  
 Sans mentir, si votre ramage  
 Se rapporte<sup>2</sup> à votre plumage,  
 Vous êtes le phénix<sup>3</sup> des hôtes de ces bois. »

1. *Maître* : titre que l'on donnait par honneur aux notables bourgeois; 2. *Se rapporter à* : être en rapport avec; 3. *Phénix* : oiseau fabuleux qui renaissait de ses cendres, dit-on; d'où : extraordinaire.

## QUESTIONS

● VERS 15-21. La fourmi : montrez le caractère ambigu des vers 15-16. — Soulignez la vivacité du dialogue; comment chaque personnage y reste-t-il fidèle à l'idée que nous nous en sommes déjà faite? — L'art du trait final (vers 21-22) : comment est-il préparé? Sa densité; sa dureté railleuse.

■ SUR L'ENSEMBLE DE LA FABLE PREMIÈRE. — Les caractères : montrez que, malgré la brièveté de la fable, La Fontaine a l'art d'esquisser le caractère des personnages. Distinguez la part des bêtes et celle des hommes. Quels traits La Fontaine a-t-il retenus chez ses animaux? Se soucie-t-il d'exactitude pour le reste?

— Le décor : comment est-il suggéré? Quel est son rôle?

— La morale : comment La Fontaine la présente-t-il? De quel ordre est-elle? L'auteur nous propose-t-il ici un modèle, ou bien nous invite-t-il à réfléchir?

— Pensez-vous que la morale de cette fable donne aux enfants, comme l'écrit J.-J. Rousseau (*Émile*, livre II), une « leçon d'inhumanité »?

## Fable II : le Corbeau et le Renard.

● VERS 1-9. La symétrie des deux premiers distiques; soulignez que *Maître*, répété en écho, n'a pas le même sens pour le corbeau (titre honorifique) et pour le renard (qualification professionnelle). — Par quels procédés La Fontaine montre-t-il que le renard connaît parfaitement l'art de flatter (vocabulaire, mètres, rythme, sonorités)?

10 A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie;  
 Et, pour montrer sa belle voix,  
 Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
 Le Renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,  
 Apprenez que tout flatteur<sup>1</sup>  
 15 Vit aux dépens de celui qui l'écoute.  
 Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »  
 Le Corbeau, honteux et confus,  
 Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

### III. — LA GRENOUILLE QUI VEUT SE FAIRE AUSSI GROSSE QUE LE BŒUF

Une Grenouille vit un Bœuf  
 Qui lui sembla de belle taille.  
 Elle, qui n'était pas grosse en tout comme un œuf,  
 Envieuse, s'étend, et s'enfle, et se travaille<sup>2</sup>  
 5 Pour égaler l'animal en grosseur,  
 Disant : « Regardez bien, ma sœur;

1. Au XVII<sup>e</sup> siècle encore, dans l'usage courant du moins, on ne prononçait pas l'r final de cette catégorie de noms en *-eur*, la rime est donc bonne; 2. *Se travailler* : se donner beaucoup de mal.

#### QUESTIONS

- VERS 10-18. Que suggèrent le son et le rythme du premier hémistiche du vers 13? Montrez le contraste du rythme entre les vers 10 et 12 et le vers 13. Comparez le langage du renard ici aux vers 5 à 9. — En quoi est-ce une habileté d'avoir fait tirer la leçon par le dupeur?
- SUR L'ENSEMBLE DE LA FABLE II. — Brièveté et art de suggérer, dans cette fable. L'habileté de La Fontaine à changer de ton.
  - Certains détails ne trahissent-ils pas la présence amusée du conteur dans le récit?
  - La morale : est-elle positive ou négative? Quelle aurait été la réaction du lecteur si le trompeur avait été puni? Comment le choix des protagonistes rend-il impossible cette solution?
  - En quoi cette fable ressemble-t-elle à une comédie (composition; vivacité; ton)?

#### Fable III : La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf.

- VERS 1-10. Les deux premiers vers n'expliquent-ils pas dans leur simplicité toute l'action de la fable? Comment expliquer l'impression de la grenouille, selon le vers 2? — Par quels moyens La Fontaine traduit-il, dans la description et dans le dialogue, les efforts de la grenouille? — Comment se révèle la présence d'un témoin qui assiste à la scène? A quoi tient la vivacité du dialogue?

### A) Mise en page

La fable est présentée sur une double page. La première page contient le titre de la fable, une partie de la fable complétée d'indices lexicaux et de questions sur la Signification de la fable. La seconde page contient la suite et la fin de la fable ainsi que la suite des questions.

### B) Étude de la structure de la fable

La Fontaine pratique largement une versification libérée des contraintes classiques, en une variété de mètres. Il utilise ici des vers octosyllabes et alexandrins, les faisant alterner. Nous avons croisées et plates.

### C) Analyse du paratexte

- **Les notes de nature lexicale**

- *Maitre* : recontextualisation sociologique du terme, rapports sociaux de l'époque au XVII siècle, domesticité.

- *Se rapporter à* : indication lexicale, tournure vieillie utilisée au XVII siècle. Les auteurs du manuel en donne son équivalent dans la langue moderne.

- *Phénix* : indications d'ordre mythologique, sur la nature mythique de l'animal et les auteurs en donne un synonyme *fabuleux*.

- **Les questions comme fil d'analyse de la fable**

- Question 1 / Vers 1-9. Nous constatons que la formulation de cette question implique un travail fondé sur des termes tels que : « mètres, rythme et sonorités » à partir de la signification du terme *Maître* qui n'est pas identique pour le corbeau et le renard. La question est d'ordre sémantique et rhétorique, il s'agit d'étudier l'art oratoire du renard, le déploiement d'éloquence du renard.

- Question 2 / Vers 10-18. Nous constatons là encore que les questions posées ici impliquent également un travail essentiellement d'ordre stylistique (focus sur la versification, son, rythme, hémistiche), visant à comparer le discours des deux

protagonistes de la fable. Il s'agit de mettre en lumière l'habilité rhétorique du renard pour duper le corbeau.

#### **D) Écho de la fable dans le contexte haïtien**

Cette fable est l'une des fables les plus connues par les écoliers haïtiens. À travers ce récit, La Fontaine dénonce l'attitude de la noblesse française. La morale de la fable nous fait comprendre que la vanité humaine représentée par le Corbeau est vaine. En effet, le corbeau est ridiculisé par le Renard, un flatteur fort rusé, très doué dans l'art de la flatterie. C'est le renard qui donne le la à cette fable : « tout ce qui aime être flatté finit par payer le prix de la flatterie ».

Il convient de souligner que le terme *Corbeau* est très peu utilisé dans le contexte haïtien, on parle plus généralement de corneille. Quant au terme Renard, il est beaucoup plus fréquent. Comme dans l'hexagone, le terme renard est utilisé en Haïti métaphoriquement pour désigner quelqu'un de rusé et d'audacieux. Néanmoins, ces deux animaux ne sont pas des animaux familiers au contexte haïtien (animaux quasi inexistant dans la nature/faune haïtienne). À ce propos, pour développer une approche interculturelle, il serait judicieux d'insérer dans le paratexte une note/une observation qui définisse ce qu'est un corbeau et un renard. En ce sens, quel est l'animal qui se substitue au corbeau dans la réalité haïtienne ?

Dans le contexte haïtien, le terme *maître* est utilisé pour désigner les enseignants (terme actuellement peu employé dans l'hexagone, remplacé par professeurs des écoles). Ce terme, toujours dans le contexte haïtien actuelle désigne également pour les croyants de toutes les religions Le Seigneur.

Nous observons combien il aurait été important pour le public cible d'agrémenter les notes existantes par un parallèle systématique avec les réalités sociologiques haïtiennes. Il s'avère très important d'insérer des notes qui contextualisent le lexique en référence aux réalités socio-culturels du pays cible, là où les manuels sont utilisés, ce qui permettra le contact des cultures.

Il convient de souligner que le phénix n'existe pas dans la mythologie haïtienne car il est emprunté à la mythologie gréco-latine. Il n'y a pas d'équivalent dans les légendes haïtiennes de cet élément.

## 7.1.2. Traitement de la fable « Le loup et l'agneau » (livre I de La Fontaine)

## 44 — LA FONTAINE

25 Mais rien ne vient m'interrompre.  
Je mange tout à loisir.  
Adieu donc. Fi du plaisir  
Que la crainte peut corrompre! »

## X. — LE LOUP ET L'AGNEAU

La raison du plus fort est toujours la meilleure : 1)  
Nous l'allons montrer tout à l'heure<sup>1</sup>.

Un Agneau se désaltérait  
Dans le courant d'une onde pure;  
5 Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure,  
Et que la faim en ces lieux attirait.  
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?  
Dit cet animal plein de rage :  
Tu seras châtié de ta témérité.  
10 — Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté  
Ne se mette pas en colère;  
Mais plutôt qu'elle considère  
Que je me vas<sup>2</sup> désaltérant  
Dans le courant

1. *Tout à l'heure* : tout de suite; 2. *Vas* : forme correcte au XVII<sup>e</sup> siècle, parallèle à *vais*.

## QUESTIONS

- VERS 13-28. A quoi tient le caractère particulièrement alerte des vers 13-20? La morale n'implique-t-elle pas toute une philosophie?
- SUR L'ENSEMBLE DE LA FABLE IX. — Montrez que la versification de cette fable est originale. Quel effet produit-elle?

## Fable X : le Loup et l'Agneau.

SOURCE : *le Loup et l'Agneau*. — Au même ruisseau étaient venus le loup et l'agneau, pressés par la soif. Le loup se tenait en dessus et l'agneau beaucoup plus bas. Alors, poussé par son insatiable voracité, le brigand prit un prétexte pour lui chercher querelle. « Pourquoi, dit-il, as-tu troublé l'eau pendant que je buvais? » L'agneau, tremblant, lui répondit : « Comment pourrais-je, dis-moi, faire ce dont tu te plains, ô loup? C'est de toi que descend vers mes lèvres l'eau que je bois. » L'autre, vaincu par la force de la vérité : « Il y a six mois, dit-il, tu as médité de moi. » L'agneau reprit : « Moi! je n'étais pas né. — Eh bien, c'est ton père, dit le loup, qui a médité de moi. » Et là-dessus, il le saisit, le déchira, lui inflige une mort injuste. Cette fable est écrite contre ceux qui, sous des prétextes inventés, accablent les innocents (Phèdre, I, 1, dans Nevelet, p. 389).

- VERS 1-2. Quel est le sens de ces deux vers? Pourquoi La Fontaine les a-t-il placés en tête de la fable? Le récit prend-il la même valeur quand la morale le précède?

- 15 Plus de vingt pas au-dessous d'Elle;  
Et que par conséquent, en aucune façon,  
Je ne puis troubler sa boisson.  
— Tu la troubles, reprit cette bête cruelle;  
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- 20 — Comment l'aurais-je fait si j' n'étais pas né?  
Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.  
— Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.  
— Je n'en ai point. — C'est donc quelqu'un des tiens;  
Car vous ne m'épargnez guère,  
Vous, vos bergers et vos chiens.
- 25 On me l'a dit : il faut que je me venge. »  
Là-dessus, au fond des forêts  
Le Loup l'emporte, et puis le mange,  
Sans autre forme de procès.

I. Si : puisque.

#### QUESTIONS

● VERS 3-17. Montrez que les sonorités et le rythme donnent aux vers 3 et 4 leur fluidité. Comment La Fontaine rend-il vraisemblable la rencontre (vers 5-6)? — Appréciez le reproche du loup : comment le vers 8 en donne-t-il une explication? En quoi le vers 9 est-il une conclusion logique pour le loup? — La réponse de l'agneau : l'alliance de respect et de fermeté; la logique de l'agneau peut-elle être appréciée par le loup? Pourquoi ne peut-elle que l'irriter?

● VERS 18-26. Appréciez les vers 18-19 : l'absence de lien logique entre les deux griefs, la répétition du premier grief. Comment se marque le besoin de plus en plus pressant de trouver des raisons pour le loup? Montrez qu'il perd pied progressivement. Sur quoi se rabat-il en définitive pour avoir le dernier mot? Que signifie le *On me l'a dit* (vers 26)? — L'attitude de l'agneau : obstination, douceur polie, logique.

● VERS 27-29. Comment la déroute du loup, sur le plan du raisonnement, et sa faim (vers 25) s'unissent-elles pour abrégier la discussion? Par quels moyens La Fontaine traduit-il cette précipitation?

■ SUR L'ENSEMBLE DE LA FABLE X. — Montrez la vérité profondément humaine du dialogue. Recherchez et classez tous les procédés utilisés pour faire sentir la brutalité du loup. Les arguments donnés par le loup sont-ils valables? Examinez-les un à un. Montrez que La Fontaine n'a pas besoin de qualifier l'attitude des personnages.

— Dans sa rédaction primitive, la fable ne comportait pas la moralité (vers 1-2) et se terminait ainsi :

Tu la troubles, reprit cette bête cruelle.  
Ne me cherche point de raison,  
Car tout à l'heure il faut que je me venge.

Les trois derniers vers étaient ceux de la rédaction définitive. Comparez les deux versions. Laquelle préférez-vous? Indiquez vos raisons.

**A) Mise en page**

La fable est présentée sur une double page. La première page contient le titre de la fable, une partie de la fable complétée d'indices lexicaux et de questions sur la signification de la fable. La seconde page contient la suite et la fin de la fable ainsi que la suite des questions.

**B) Étude de la structure de la fable**

La Fontaine pratique une versification libérée des contraintes classiques, en une variété de mètres. Il utilise ici des vers octosyllabes et alexandrins, les faisant alterner. Nous avons des rimes croisées et plates.

**C) Analyse du paratexte**

- **Les notes de nature lexicale**

- *Tout à l'heure* : indication lexicale. Les auteurs du manuel en donne la signification dans la langue du XVII<sup>e</sup> siècle vs langue moderne.

- *Vas* : indication lexicale, tournure vieillie utilisée au XVII<sup>e</sup> siècle. Les auteurs du manuel en donne son équivalent dans la langue moderne.

- *Si* : indication lexicale (idem ci-dessus)

- **Analyse des questions présentées**

- Question 1/ Vers 13-28. Nous observons que la question est d'ordre essentiellement stylistique car il s'agit de démontrer comment l'auteur des fables construit un récit rapide, léger et vif basé sur les explications de l'agneau (qui perçoit le danger mais est ferme dans son argumentation) et la posture du loup (agressif et déterminé, il veut dévorer l'agneau). Puis l'on amène l'élève à réfléchir sur la portée de la morale, la réflexion philosophique qu'elle induit (construction d'une analyse philosophique de la fable).

- Question 2 /sur ensemble de la fable. La démarche d'analyse de la fable est d'ordre stylistique avec une analyse fine de la versification et ses effets sur la dimension narrative du texte et le maintien de l'intérêt du lecteur (originalité de la fable à partir de la composition des vers). A noter que La Fontaine débute la fable en plaçant la morale, non pas en fin de récit, mais ici la morale ouvre le récit, sans doute pour éveiller la curiosité des lecteurs.

- Question 3 / vers 1-2. On souhaite faire prendre conscience à l'apprenant de la légitimité de la morale dans la fable en orientant les questions sur la place qui lui est dévolue dans une fable.

Hady C. SKAYEM a travaillé sur cette la question de la morale et nous retiendrons de ses propositions, les arguments suivants :

L'apologue est composé de deux parties, dont on peut appeler l'une le corps l'autre l'âme. Le corps est la fable et l'âme la moralité. Mais les combinaisons de cette partie sont très variées dans les fables. L'ordre le plus fréquent place le récit au début et la morale à la fin. Disposition inverse est très largement représentée. Il en est ainsi par exemple dans « Le loup et l'agneau ». Parfois la morale est citée au début et repris à la fin ; il arrive enfin que celle-ci soit implicite, exprimée d'une manière voilée par l'un des personnages.<sup>77</sup>

- Question 4 / vers 3-17. L'analyse de la fable se poursuit en privilégiant une analyse de type stylistique, en effet on demande à l'apprenant de travailler sur le rythme et les sonorités qui vont concourir à la fluidité du récit. Par ailleurs, l'on se penche sur la construction argumentaire du loup et la contre-argumentation de l'agneau.

- Question 5 / vers 18-26. Nous sommes sur une logique de construction du récit via les deux protagonistes et la construction de leur discours (présentation des raisons de plus en plus fragiles par le loup versus attitude de l'agneau et arguments invoqués).

- Question 6/ vers 27-29. Le loup qui n'a plus d'argumentation pour convaincre l'agneau, abrège la discussion et invoque une raison peu fondée (*On me l'a dit, il faut que je me venge*).

- Question 7 / sur l'ensemble du texte. Le travail de réflexion stylistique se poursuit en se focalisant sur la vérité profondément humaine du dialogue via les deux protagonistes animaliers (classement des procédés stylistiques qui traduisent la brutalité du loup).

#### **D) Écho de la fable dans le contexte haïtien**

Nous relevons des points de convergence entre les réalités du XVII<sup>e</sup> siècles décrits par le fabuliste et le contexte contemporain haïtien. L'axe d'analyse nous permet d'établir la jonction interculturelle entre les deux époques. En ce sens, c'est un point qui peut établir la dimension interculturelle de la fable, à partir de l'une des questions ci-dessus, l'on pourrait présenter l'interrelation du XVII<sup>e</sup> siècle et la réalité haïtienne contemporaine. La morale de

<sup>77</sup>Hady C. SKAYEM, *Jean de la Fontaine et la fable*, 2022 EspaceFrançais.com, <https://www.espace-francais.com/jean-de-la-fontaine-et-la-fable/>

cette fable est une expression devenue courante en Haïti, pour suggérer les abus politiques des gouvernements en place.

## 7.1.3. Traitement de la fable « La Cigale et la Fourmi » (livre I de La Fontaine)

## FABLES

## LIVRE PREMIER

## I. — LA CIGALE ET LA FOURMI

La Cigale, ayant chanté  
 Tout l'été,  
 Se trouva fort dépourvue  
 Quand la bise fut venue :  
 5 Pas un seul petit morceau  
 De mouche ou de vermisseau.  
 Elle alla crier famine  
 Chez la Fourmi sa voisine,  
 La priant de lui prêter  
 10 Quelque grain pour subsister  
 Jusqu'à la saison nouvelle.  
 « Je vous paierai, lui dit-elle,  
 Avant l'oût<sup>1</sup>, foi d'animal<sup>2</sup>,  
 Intérêt et principal. »  
 15 La Fourmi n'est pas prêteuse :  
 C'est là son moindre défaut<sup>3</sup>.  
 « Que faisiez-vous au temps chaud ?

1. *Oût* : orthographe encore courante au xvii<sup>e</sup> siècle pour *août*, également monosyllabique à l'époque. L'emploi de ce mot au sens de « moisson », ici, est une survivance d'un usage fréquent au xvi<sup>e</sup> siècle, selon Wartburg; 2. *Principal* : capital; 3. Pour la fourmi, prêter est un défaut qu'elle n'a pas.

## QUESTIONS

## Fable I : la Cigale et la Fourmi.

**SOURCE** : *la Cigale et les Fourmis*. — Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisaient sécher. La cigale, mourant de faim, leur demandait de la nourriture. Les fourmis lui répondirent : « Pourquoi, en été, n'amassais-tu pas de quoi manger? — Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais je chantais mélodieusement. » Les fourmis se mirent à rire. « Eh bien, si en été tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse. » Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligent en quoi que ce soit, si l'on veut éviter le chagrin et les dangers (Ésope, dans Nevelet, p. 197).

● **VERS 1-14.** Le caractère de la cigale; ses attitudes, ses paroles, sa situation. Que marque sa volubilité? Étudiez l'effet produit par le vers 2 : enjambement, écho de la rime, longueur des syllabes.

## 34 — LA FONTAINE

Dit-elle à cette emprunteuse.  
 — Nuit et jour à tout venant  
 20 Je chantais, ne vous déplaie.  
 — Vous chantiez? j'en suis fort aise :  
 Eh bien! dansez maintenant. »

## II. — LE CORBEAU ET LE RENARD

Maître<sup>1</sup> Corbeau, sur un arbre perché,  
 Tenait en son bec un fromage.  
 Maître Renard, par l'odeur alléché,  
 Lui tint à peu près ce langage :  
 5 « Hé! bonjour, Monsieur du Corbeau,  
 Que vous êtes joli! que vous me semblez beau!  
 Sans mentir, si votre ramage  
 Se rapporte<sup>2</sup> à votre plumage,  
 Vous êtes le phénix<sup>3</sup> des hôtes de ces bois. »

1. *Maître* : titre que l'on donnait par honneur aux notables bourgeois; 2. *Se rapporter à* : être en rapport avec; 3. *Phénix* : oiseau fabuleux qui renaissait de ses cendres, dit-on; d'où : extraordinaire.

## QUESTIONS

● VERS 15-21. La fourmi : montrez le caractère ambigu des vers 15-16. — Soulignez la vivacité du dialogue; comment chaque personnage y reste-t-il fidèle à l'idée que nous nous en sommes déjà faite? — L'art du trait final (vers 21-22) : comment est-il préparé? Sa densité; sa dureté railleuse.

■ SUR L'ENSEMBLE DE LA FABLE PREMIÈRE. — Les caractères : montrez que, malgré la brièveté de la fable, La Fontaine a l'art d'esquisser le caractère des personnages. Distinguez la part des bêtes et celle des hommes. Quels traits La Fontaine a-t-il retenus chez ses animaux? Se soucie-t-il d'exactitude pour le reste?

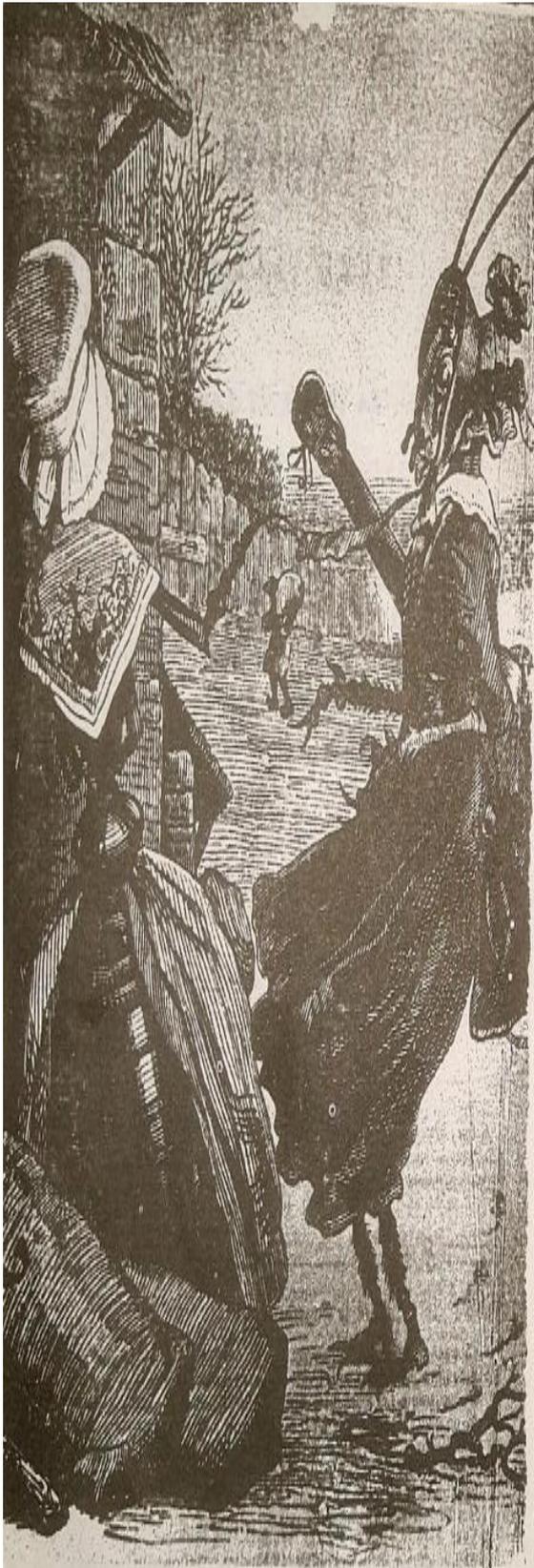
— Le décor : comment est-il suggéré? Quel est son rôle?

— La morale : comment La Fontaine la présente-t-il? De quel ordre est-elle? L'auteur nous propose-t-il ici un modèle, ou bien nous invite-t-il à réfléchir?

— Pensez-vous que la morale de cette fable donne aux enfants, comme l'a écrit J.-J. Rousseau (*Émile*, livre II), une « leçon d'inhumanité »?

Fable II : le Corbeau et le Renard.

● VERS 1-9. La symétrie des deux premiers distiques; soulignez que *Maître*, répété en écho, n'a pas le même sens pour le corbeau (titre honorifique) et pour le renard (qualification professionnelle). — Par quels procédés La Fontaine montre-t-il que le renard connaît parfaitement l'art de flatter (vocabulaire, mètres, rythme, sonorités)?



Phot. Otraudon.

LA CIGALE ET LA FOURMI  
Illustration de Granville (1803-1847).



Phot. Larousse.

LA CIGALE ET LA FOURMI  
Illustration de Jean Effel (né en 1908).

### A) Mise en page

La fable est présentée sur une double page. La première page contient le titre de la fable, une partie de la fable complétée d'indices lexicaux et de questions sur la signification de la fable. La seconde page contient la suite et la fin de la fable ainsi que la suite des questions.

### B) Étude de la structure de la fable

La Fontaine pratique une versification libérée des contraintes classiques, en une variété de mètres. Il utilise ici des vers octosyllabes et alexandrins, les faisant alterner. Nous avons des rimes croisées et plates.

### C) Analyse du paratexte

- **Les notes de nature lexicale**

- *Tout à l'heure* : indication lexicale. Les auteurs du manuel en donne la signification dans la langue du XVII<sup>e</sup> siècle vs langue moderne.

- *Vas* : indication lexicale, tournure vieillie utilisée au XVII<sup>e</sup> siècle. Les auteurs du manuel en donne son équivalent dans la langue moderne.

- *Si* : indication lexicale (idem ci-dessus)

- **Analyse des questions présentées**

- Question 1 / vers 1-14. Nous observons que la question est d'ordre essentiellement stylistique en lien avec la versification car le travail suggéré est un travail qui vise la découverte de l'éloquence de la cigale à partir de son discours et des figures de style employées (enjambements, écho de la rime, etc.)

- Question 2 / vers 15-21. Le travail de réflexion stylistique se poursuit en se focalisant sur l'ambiguïté des vers 15-16, pour la fourmi ne pas prêter est une qualité. L'analyse se poursuit sur l'aspect rhétorique de la construction de la fable.

- Question sur l'ensemble de la fable. Les différentes questions renvoient au décor de la fable, aux similitudes d'attitude que l'on peut dresser avec les hommes et enfin à la perspicacité et la portée de la morale.

#### D) Écho de la fable dans le contexte haïtien

C'est une fable très populaire dans le contexte haïtien. On associe, à Haïti, au terme *fourmi* des notions liées au travail (travail acharné et constant). D'où le terme *fourmi* très utilisé dans des expressions haïtiennes relevant d'une tâche laborieuse. En revanche, le terme *cigale* n'est pas très connu dans la culture haïtienne. C'est une expression dont les écoliers n'ont aucune notion car ce terme ne se rattache à aucune réalité du cru. En ce sens, pour initier une réflexion interculturelle, il serait opportun d'insérer dans le paratexte une note/une observation qui définisse ce qu'est une cigale ou qu'elle en est son équivalent dans la faune haïtienne.

Le terme *oût* (août langue moderne) lié à la saison des moissons, peut induire des savoirs d'ordre interculturel. En effet, dans la culture haïtienne, le mois d'août représentait de manière traditionnelle le mois des grandes vacances scolaires. C'est une époque agricole, de moissons et de récolte comme indiqué dans la fable. En Haïti, début juillet, les écoliers qui ont de la famille dans les provinces commencent à faire leur valise pour s'installer chez leur famille qui vit en province (exploration et connaissance de la vie rurale). Cette époque est pratiquement révolue car l'agriculture haïtienne est en voie de disparition à cause de l'accroissement de l'importation. D'où le fait que la majorité des écoliers, de nos jours, méconnaissent cette tradition familiale et culturelle. La note consacrée au terme *oût* pourrait être développer pour mettre en parallèle les traditions et réalités agricoles de la France et de Haïti.

- *prêter*, le prêt à une époque avait une grande valeur, dans la culture haïtienne. Quand on refusait un prêt à quelqu'un, cela signifiait que l'on manquait de confiance envers le requéreur. Quand on accepte de vous prêter, cela représente une marque de respect et de confiance au regard des critères sociaux (une réalité culturelle en voie de disparition). Pour illustrer notre propos, citons les proverbes haïtiens suivants : « *Chodye prete pa kwit pwa sech* » qui a son équivalence en français « Quand on n'a pas de quoi payer son loyer, il faut avoir une maison à soi » (Repères-Proverbe Créole Haïtien, 26 août 2021). L'interprétation que donne la fourmi du mot *prêt* est exactement la conception de la majorité des haïtiens, de nos jours, sur les relations interpersonnelles induites par le terme prêt puisque certains considèrent très mal ou méprisent celui qui demande un prêt. Dans le contexte d'une démarche socio-culturelle fournie, des notes portant sur les valeurs de

la société haïtienne et les pratiques liées au *prêt* pourraient consolider une compétence interculturelle.

### **Conclusion sur l'étude du manuel Les Fables choisies de la Fontaine**

Nous avons sélectionné trois fables connues pour mener une étude à partir du contenu d'étude proposé par les auteurs. Nous n'avons trouvé aucune consigne de comment les enseignants doivent aborder la présentation, qu'est-ce qu'ils doivent avoir comme support pédagogique, ni comme compétence. Alors, le du cours s'oriente sur la lecture de l'extrait, les notes explicatives et des questions sur la fable. Nous constatons que le manuel des pièces classiques est un manuel composé des textes d'un registre linguistique daté du 17<sup>e</sup> siècle. Nous sommes conscients de la valeur de la morale à enseigner aux enfants. Cependant, nous pouvons parler de transmission de compétence si la formation de la langue n'est pas actualisée. Nous avons pu étudier que la compétence transmise par les auteurs du manuel à partir de la compréhension des fables et les questions d'étude sont de caractères stylistiques. C'est pourquoi, dans la partie de nos analyses des extraits en rapport avec l'Écho de la fable dans le contexte haïtien. Nous avons souligné comment à partir de quelques mots du texte, les auteurs du manuel pouvaient introduire une connexion interculturelle entre le texte et la réalité culturelle haïtienne. Nous avons besoin des manuels plus actualisés qui peuvent orienter les enseignants à la construction des compétences interculturelles dans l'enseignement du FLE en Haïti.

## **7.2. Présentation du deuxième ouvrage *Lire et s'exprimer 1***

Ce deuxième manuel du français est utilisé au 3<sup>e</sup> cycle, spécialement pour la classe de 7<sup>e</sup> année fondamentale. Il est constitué d'extraits d'œuvres littéraires (romans, contes, etc.) qui sont suivis d'une batterie de questions (d'ordre grammatical - la conjugaison, l'orthographe -, d'ordre lexical - synonymie, antonymie, homonymie, préfixation-) et de questions relatives à la compréhension globale et détaillée du texte. Par ailleurs, chaque texte étudié donne lieu à une production écrite et/ou à une improvisation théâtrale du texte (rubrique « Mettez en scène »). Il convient de souligner qu'une rubrique ludique clôt de façon systématique les textes à l'étude dans le manuel (rubrique intitulée « Jouons avec les StudEux »).

L'objectif présenté dans le manuel est d'amener l'élève à une plus grande maîtrise de la langue comme outil de communication, d'accroître son aptitude à s'exprimer et interagir. Il convient d'observer que via l'utilisation de ce manuel, l'on vise le renforcement des compétences grammaticales et une préparation optimale aux examens officiels de communication française.

### **7.2.1. L'approche pédagogique du manuel *Lire et s'exprimer 1***

Fort de 74 pages, ce manuel rassemble des textes écrits par plusieurs auteurs, de pays différents, (publication de l'ouvrage en 1989, éditeur Henri Deschamps, Port-au-Prince, Haïti)

Une note placée située au début du manuel (note encadrée), adressée aux enseignants spécifie que :

Afin de nous permettre d'améliorer sans la qualité des manuels, faites part de vos remarques, idées et suggestions aux Services Éducatifs des Éditions Henri Deschamps, en appelant aux numéros suivants : 6-1905, 6-1906, 6-2976 ou en écrivant à l'adresse suivante : SERVICES éducatifs, ÉDITION H. DESCHAMPS P. O. Box 164, Port-au-Prince, Haïti.

Quant à la préface qui s'inscrit dans la réforme curriculaire haïtienne, elle spécifie que le manuel vise à amener l'élève à une plus grande maîtrise de la langue comme outil de

communication, d'accroître son aptitude à communiquer et s'exprimer efficacement dans des situations variées, à l'oral comme à l'écrit.

Concernant la nature des textes sélectionnés, les sujets qu'ils abordent, les thématiques exploitées sont les suivantes :

- la réalité de la vie ou des activités socio-culturelles quotidiennes par exemple, comme dans les textes : « un restaurant en plein air ; un rôti à la caraïbe ; un bon repas ; une belle journée ; l'accident ; un concours de saut ; La passion du jeu ; La conjugaison en dansant ; Un jeune domestique ; Un énorme mensonge ; Un arbitre bien malmené »
- le noyau familial : « Mère et enfant ; La grand-mère, le petit-fils, et les nénuphars »
- les croyances mythologiques, les traditions et les coutumes ancestrales : « L'arbre ami ; La vengeance de l'arbre sacré ; Pluie maudite et pluie bénite ; Les lignes de la main »
- l'environnement, la faune et la flore : « À la recherche de l'eau ; Orage ; Patricia et le lion ; Un macaque voleur ; L'homme et la pieuvre ; Madame Théophile »

### **7.2.2. Cheminement de l'exploitation pédagogique des textes**

Il convient de souligner que chaque extrait littéraire est présenté et exploité sur trois pages. Les axes et pistes de travail s'articulent de la façon suivante :

- a/ Focus lecture - Rubrique intitulée « Avez-vous bien lu ? »
- b/ Renforcement Focus lecture - Rubrique intitulée « Relisons »
- c/ Focus lexique - Rubrique intitulée « Découvrons les mots »
- d/ Focus grammaire/orthographe - Rubrique intitulée « Écrivons correctement »
- e/ Focus production écrite - Rubrique intitulée « Exprimons-nous »
- f/ Focus ludique - Rubrique intitulée « Jouons avec les StudEux »

### **7.2.3. Commentaires sur les rubriques mentionnées**

- Les rubriques (a) et (b) sont faites spécialement pour que l'apprenant arrive à comprendre le texte, de manière structurelle et en profondeur.

- Les rubriques (c) et (d) visent la dimension écrite de l'apprenant, afin qu'il puisse être en mesure d'argumenter, de construire ses propres idées à partir des mots du texte.
- La rubrique (e) permet à l'apprenant de construire son expression, et ce, dans le but de développer la dimension de l'oralité des apprenants.
- La rubrique (f) est une activité distractive qui permettra à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire et surtout c'est une activité de mémorisation.

#### **7.2.4. Les noms des auteurs du manuel**

Le manuel contient 25 récits de 21 auteurs de nationalité différente. Les nationalités représentées sont les suivantes : 6 haïtiens ; 10 français ; 1 auteur du Bénin ; 1 auteur du Mali ; 1 auteur brésilien ; 1 auteur argentin ; 1 auteur allemand, représentant sept pays. Les auteurs les plus représentés sont les français et les haïtiens.

Selon l'ordre établi par le manuel, les auteurs qui se succèdent, sont les suivants :

- Erich KÄSTNER est allemand. (Dresde, 1899 - 1974. Écrivain, journaliste scénariste et créateur de spectacle de cabaret. Le récit intitulé *Mère et enfant* est tiré de son œuvre « Émile et les Détectives » un roman policier écrit pour la jeunesse. Il est traduit dans environ 59 langues et a connu de grands succès dans les librairies allemands.
- Jules RENARD est un auteur français connu (1864 - 1910). Il est l'auteur de *Poil de carotte*.
- Jose Mauro de VASCONCELOS (Rio de Janeiro, 1920-1984). Il est d'origine indienne et portugaise. Il a publié une quinzaine de textes célèbres au Brésil. Son œuvre, teintée de poésie, mêle réalité et imaginaire. Le récit intitulé *l'arbre ami* est extrait de son œuvre *Mon Bel Oranger*.
- Jean PLIYA (Bénin, 1931 – 2015 (Abidjan, Côte d'Ivoire)). Il est l'auteur de *L'Arbre fétiche* d'où est tiré l'extrait intitulé *La vengeance de l'arbre sacré*.
- *Restaurant au plein air*.

- André THEURIET (France 1833-1907). Il est l'auteur de *Années des printemps* d'où est tiré l'extrait intitulé *Un rôti à la caraïbe*.
- Robert THEARD. Il est l'auteur de *Bismarck*, conjonction 1988) d'où est tiré l'extrait intitulé *Un bon repas*
- Frédéric MARCELIN est né à Port-au-Prince le 11 janvier 1848. Il meurt à Paris en 1917 où il est enterré. Il est l'auteur des romans comme : de *Thémistocle Epaminondas Labasterre ; Marilisse ; Zoune chez sa nainnaine*. Il est l'auteur de l'extrait intitulé *Un jeune domestique* et l'extrait intitulé *Orage*.
- Alphonse DAUDET (Nîmes 1840 – 1897). Il est l'auteur de *la petite chose* d'où est tiré l'extrait intitulé *Bamban*. Et de *Contes du Lundi* d'où est tiré l'extrait intitulé *Un énorme mensonge*.
- Massa Makan Diabaté est né à Kita (Mali) en 1938, dans une famille de griots (conteurs). À 7 ans, il commence sa formation auprès de son oncle pour devenir lui aussi griot mais l'interrompt à 21 ans, après l'épreuve de fin, afin de continuer ses études à l'université française. À sa mort, son oncle dira "il n'est pas juste que le fruit vert tombe de l'arbre avant le fruit mur". Il est l'auteur du roman *Le coiffeur de Kouta* d'où est tiré l'extrait *La conjugaison en dansant*.
- Louis PEGAUD est français de nationalité. Il est né à Belmont (Doubs), (1882 -1915. Il est l'auteur de *La guerre des boutons*, d'où est tiré l'extrait *Une belle journée*.
- Frederic MISTRAL est un écrivain français, (Maillane 1830-1914). Il est l'auteur de *Mémoires et récits*, d'où est tiré l'extrait intitulé *un concours de saut*.
- Odette Roy Fombrun est née à Port-au-Prince le 13 juin 1917, Odette Roy Fombrun est diplômée de l'École Normale d'Institutrices (1935). Elle a suivi des cours au Nursery Training School de Boston (1945). Il est auteur de

*Contes d'Haïti*, d'où est tiré l'extrait intitulé *une pluie maudite et une pluie bénie* et de l'extrait intitulé *Un macaque voleur*.

- Jacques Roumain est né le 4 juin 1907 à Port-au-Prince (Haïti). Scolarisé à Saint Louis de Gonzague, il achève ses études en Suisse pour voyager ensuite en Allemagne, en France, en Angleterre et en Espagne où il amorce des études d'agronomie. À l'âge de vingt ans, il rentre en Haïti. Il meurt le 18 août 1944. Il est l'auteur de *Gouverneurs de la rosée* d'où est tiré l'extrait intitulé *À la recherche de l'eau*.
- Joseph KESSEL est né à Clara (Argentine), le 10 février 1898. Fils de Samuel Kessel, médecin juif d'origine lithuanienne qui vint passer son doctorat à Montpellier, puis partit exercer en Amérique du Sud, Joseph Kessel vécut en Argentine ses toutes premières années, pour être emmené ensuite de l'autre côté de la planète, à Orenbourg, sur l'Oural, où ses parents résidèrent de 1905 à 1908, avant de revenir s'installer en France. Il meurt le 23 juillet 1979. Il est l'auteur de *Le lion* d'où est tiré l'extrait intitulé *Patricia et le lion*.
- Théophile GAUTHIER (Tarbes 1811 – 1872). Il est l'auteur de *La nature chez elle* d'où est tiré l'extrait intitulé *Madame-Théophile*.
- Victor HUGO (Besançon 1802 – 1885). Il est l'auteur de *Les travailleurs de la mer* d'où est tiré l'extrait intitulé *L'homme et la pieuvre*.
- Paul Margueritte est né le 20 février 1860 à Laghouat en Algérie. Il est un écrivain français. Il meurt le 29 décembre à Hossegor. Il est l'auteur de *Poum, Plon* d'où est tiré l'extrait intitulé *L'accident*.
- Conte Abouré, les Abouré sont du sud-est de la Côte d'Ivoire, auteur de *Contes des lagunes et des savanes* d'où est tiré l'extrait intitulé *Les lignes de la main*.
- Théodore Botrel est un auteur-compositeur-interprète français, (Dinan 1868 – 1925) il est l'auteur de *Souvenirs d'un barde errant* d'où est tiré l'extrait intitulé *La grand-mère, le petit-fils et les nénuphars*.
- Phillipe Thoby MARCELIN Poète, romancier, journaliste, critique d'art et homme politique, Philippe Marcelin est né à Port-au-Prince le 11 décembre

1904 dans une famille de diplomate. Il commence ses études secondaires au Petit Séminaire Collège Saint-Martial de Port-au-Prince et les termine à Paris. Thoby-Marcelin a signé tout seul un quatrième roman, *Tous les hommes sont fous* (1980), publié après sa mort survenue le 13 août 1975 à Syracuse, dans l'État de New York. Il est l'auteur de *Canapé vert* d'où est tiré l'extrait intitulé *La passion du jeu*.

- MOLIERE est né à Paris. Jean-Baptiste Poquelin, (Paris, 1622 – 1673). Il est l'auteur de *Le médecin malgré lui*, Acte 1, scène 2 d'où est tiré l'extrait intitulé *Un arbitre bien malmené*.

### **7.3. Analyse et commentaire des textes du manuel Lire et s'exprimer 1**

Nous avons fait le choix de sélectionner trois textes du manuel issus de trois œuvres littéraires parmi les plus connues par les écoliers haïtiens. Nous présenterons une étude de la mise en page du conte, du contenu et de la façon dont le texte littéraire est exploité par les auteurs du manuel. Nos réflexions sur la dimension interculturelle via l'analyse du paratexte nous permettront de définir les paramètres de l'interculturalité de l'enseignement des extraits littéraires.

## 7.3.1. Etude du récit intitulé « Mère et enfant »

## Mère et enfant

Emile habite seul avec sa mère dans un village. Pour la première fois de sa vie, il vient à la capitale. Il y fait la connaissance d'autres enfants, en particulier du «Professeur», ainsi nommé par ses camarades parce qu'il semble sans arrêt leur donner des notes.

«**E**st-ce que ta mère est très sévère? demanda le jeune citadin.  
 — Ma mère? Jamais de la vie! Elle me permet tout. Mais je n'use pas de la permission. Tu comprends?

**1 Citadin:** personne qui habite une ville.

- Non! dit franchement le Professeur, je ne comprends pas.
- 5 — Bon! Ecoute! Avez-vous beaucoup d'argent chez toi?
- Je ne sais pas. Nous parlons très rarement de ça à la maison.
- Je crois que quand on n'en parle pas à la maison, c'est qu'il y en a"



Le Professeur réfléchit un instant et dit:

"C'est bien possible!

- 10 — Vois-tu, nous en parlons souvent, ma mère et moi. Nous en avons très peu. Elle travaille sans arrêt pour en gagner, mais il n'y en a jamais. Cependant quand nous avons une sortie, ma mère me donne autant d'argent qu'en ont les autres. Même plus quelquefois.
- Comment fait-elle?
- 15 — Je ne sais pas. Mais elle le fait. Et naturellement, je lui en rapporte la moitié.
- Elle le veut?
- Mais non! Mais moi je le veux!
- Ah! bon!... C'est comme ça?
- Oui! C'est comme ça, et si elle me permet d'aller me promener dans
- 20 les bois avec le copain du premier étage, jusqu'à neuf heures du soir, je rentre toujours vers sept heures. Parce que je ne veux pas qu'elle dine toute seule dans sa cuisine. Elle insiste toujours pour que je reste avec les autres. J'ai essayé quelquefois. Mais je n'y trouve aucun plaisir. Et au fond elle est très contente que je rentre de bonne heure.
- 25 — Ce n'est pas comme chez nous, dit le Professeur. Si je rentre à l'heure, je suis sûr qu'ils sont au théâtre ou invités dehors. Nous nous aimons bien, certainement, mais chacun va de son côté.

2

- Tandis que nous, ça ne nous déplaît pas d'être ensemble... [...]"  
Le Professeur toussota et demanda sans regarder l'autre :  
30 "Vous vous aimez donc beaucoup, ta mère et toi ?  
— Oui, c'est vrai", répondit Emile.

Erich KÄSTNER  
"Emile et les Détectives"



### Avez-vous bien lu ?

- 1.- Quels sont les deux personnages de ce récit ?
- 2.- Ces deux enfants sont-ils d'une famille fortunée ?
- 3.- Que fait la maman d'Emile lorsqu'il y a une sortie ?
- 4.- Que fait Emile ?
- 5.- Pourquoi Emile rentre-t-il tôt chez lui ?
- 6.- "Le professeur" est-il encouragé à rentrer à la même heure ? Pourquoi ?
- 7.- Entre ces deux familles, laquelle vous semble la plus unie ?

### Relisons

- 8.- Emile dit que sa mère n'est pas sévère. Quels en sont les signes ?
- 9.- Quels arguments Emile donne-t-il pour montrer qu'il est pauvre ?
- 10.- Pourquoi la mère d'Emile insiste-t-elle pour que son fils reste avec ses camarades ?
- 11.- La mère d'Emile laisse à son fils beaucoup de liberté. Pourquoi n'en profite-t-il pas ?
- 12.- Pourquoi, à la fin du texte, le "professeur" est-il embarrassé par les révélations d'Emile ?

### Découvrons les mots

- 13.- "... demanda le jeune **Berlinois**."  
Un Berlinois est un habitant de Berlin (ville d'Allemagne).  
Comment appelle-t-on les habitants du **Cap**, des **Cayes**, de **Hinche**, de **Miragoâne**, de votre ville ?
- 14.- "Quand nous avons une **sortie**..."  
Trouvez des synonymes de **sortie**, dans le sens où il est employé ici. Connaissez-vous d'autres sens à ce mot ? Faites des phrases pour montrer ces divers sens.
- 15.- "Je ne veux pas qu'elle **dîne** seule..."  
Quels autres verbes peut-on employer pour exprimer l'action de **manger** (en fonction de l'heure du repas, mais aussi de la manière de manger) ?

### Ecrivons correctement

- 16.- "Nous **en** parlons souvent, ma mère et moi."  
En remplace ici le groupe nominal **d'argent**.  
Nous parlons souvent **d'argent**.  
Nous **en** parlons souvent.  
Entre quels mots est placé le pronom **en** ?  
Dans les phrases suivantes, remplacez les compléments du verbe par le pronom **en** :  
— Ce grand gaillard abuse de sa force.  
— Tout le collège parle du match de dimanche.  
— En cette saison, nous manquons d'eau.  
— Le pétrole jaillit du puits.  
— Clifford a hérité d'un grand verger.  
— Dieudonné ne parlait jamais de son échec.  
— Toutes les nuits, il rêvait de la bicyclette.  
— Je me souviens très bien de ma première année de classe.

- 17.- "Nous **en** avons très peu."  
Ici, l'emploi de **en** est plus délicat, parce qu'il est accompagné d'une expression de quantité.

Nous avons **très peu d'argent**.  
Nous **en** avons **très peu**.

Complétez les phrases suivantes en utilisant le pronom **en**. Dites ensuite quel groupe nominal il remplace :

- Moi, je ne fais pas de faute d'orthographe, mais Lise ...
- Dans les provinces, les commerçants ne font pas beaucoup d'affaires, mais à la capitale ...
- Hier, le gros bouillon manquait de piment, mais aujourd'hui ...
- Le mois prochain, j'aurai de l'argent, mais pour l'instant ...
- Veux-tu toute la boîte de lait ? — Non, ...
- Cécile n'a qu'une robe, mais Shirley ...
- Les enfants n'ont pas de soucis, mais quand ils grandissent ...
- Il n'y avait pas assez de gazon sur le stade, mais maintenant ...

## Exprimons-nous

### Mettez en scène :

18.- Un élève fait Emilie et l'autre le "professeur". Chacun essaie de proclamer avec le ton et les gestes qui conviennent les paroles du personnage qu'il représente.

### Rédigez :

19.- Vos parents vous laissent-ils libres de sortir avec qui vous voulez ou contrôlent-ils vos amitiés et vos distractions? Expliquez, à travers des exemples comment vous ressentez cela.

20.- Un jour, vous êtes allé chez un ami pour jouer, mais vous n'en avez rien dit à vos parents. Ce n'est que très tard que vous êtes rentré à la maison alors que vos parents s'inquiétaient de savoir où vous étiez. Qu'avez-vous fait? A quoi était dû ce retard? Qu'avez-vous constaté en rentrant chez vous? Quelle a été la réaction de vos parents? Racontez.

## Jouons avec les StudEux

Les StudEux sont très nombreux et très doués.  
Leur devise : "Tout dans le cerveaulet  
Rien dans les mollets"

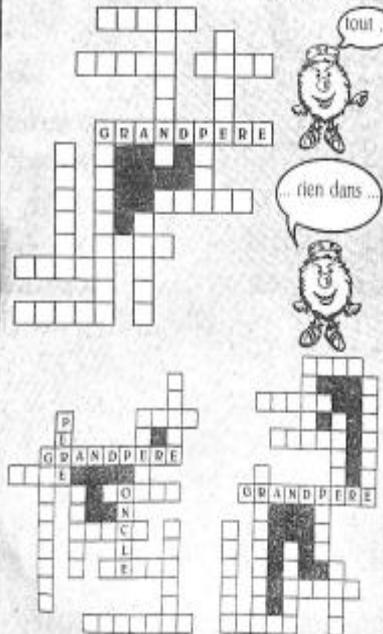
Tu vas bientôt rencontrer divers membres de la famille des StudEux :  
le StudCache spécialiste des mots cachés dans les grilles  
le StudFixe expert en suffixes et préfixes  
le StudAlpha très doué pour jongler avec les lettres de l'alphabet

le StudCrucverbiste super pour les mots croisés  
le StudGraphe star du dessin  
le StudNouninon champion de la recherche  
le StudGrille imbattable pour la construction des grilles.

Tout dans le cerveaulet rien dans les mollets



Le StudGrille et le StudPointillé t'invitent à remplir les tableaux ci-dessous.



 la famille StudPoum et leurs enfants Pim et Pam.	Pim est le ... de M. et Mme StudPoum. (4 lettres)	Mme StudPoum est la ... de Pim et de Pam. (4 lettres)
M. StudPoum est le ... de Pim et de Pam. (4 lettres)	Pam est la ... de Pim. (5 lettres)	Pim est le ... de Pam. (5 lettres)
Le fils de Pam sera le ... de Pim. (5 lettres)	La fille de Pim sera la ... de Pam. (5 lettres)	Pam est la ... de M. et de Mme StudPoum. (5 lettres)
La ... de Pim et de Pam est la sœur de M. ou Mme StudPoum. (5 lettres)	L'... de Pim et de Pam et le frère de M. ou Mme StudPoum. (5 lettres)	Le fils de l'oncle de Pim est le ... de Pam. (6 lettres)
La fille de la tante de Pam est la ... de Pim. (7 lettres)	Le père de M. StudPoum est le ... de Pam. (9 lettres)	La mère de Mme StudPoum est la ... de Pim. (9 lettres)

### **A) Mise en page**

Le récit est présenté sur une triple page. La première page contient le titre du récit afin de fixer la thématique auprès des élèves. Le texte est complété de notes de nature lexicale. Il est important de souligner que le texte est illustré (illustration enfantine). La deuxième page contient la suite du récit ainsi qu'une illustration très parlante. Bien entendu, le nom de l'auteur est mentionné. Cette seconde page présente des questions relatives à la compréhension du texte étudié. Quant à la troisième page, elle contient la suite et fin des questions avec, l'activité ludique qui clôt le travail de compréhension.

### **B) Analyse du paratexte**

#### **Les notes de nature lexicale**

- *Citadin* : signification du terme

**Le titre** vise à guider l'apprenant dans la découverte. Le titre donné place le récit dans le cadre d'une relation familiale, plus particulièrement entre une mère et son enfant. Nous avons ici une situation sociale assez courante dans la réalité haïtienne, en l'occurrence la question de l'éducation d'un enfant d'une famille monoparentale vivant en zone urbaine, dans la capitale du pays Port-au-Prince.

#### **Les mots qui introduisent le récit / incipit**

Il nous permet de situer l'extrait dans l'œuvre afin de pouvoir comprendre le contexte. L'extrait sélectionné par les auteurs du manuel introduit une réalité sociologique sur les familles monoparentales et aussi l'adaptation culturelle des enfants haïtiens qui viennent intégrer pour la première fois la vie de la capitale du pays. Ils se font des amis et commencent à discuter sur leur vie à la maison.

#### **Analyse des questions présentées**

Les questions sont réparties en six blocs (rubriques)

- **La première rubrique (composée de 7 questions)** (compréhension du récit)

- Question 1/ Cette question renvoie à la conversation entre les deux protagonistes (dialogue) en l'occurrence deux enfants issus d'un milieu socioculturel très différent.

- Question 2/ Cette question renvoie à l'étude de la catégorie sociale familiale des deux enfants.
- Question 3/ Cette question renvoie à la découverte des préparatifs de la mère d'Émile quand il doit sortir.
- Question 4/ Cette question renvoie à l'attitude d'Émile quand il sort.
- Question 5/ Cette question renvoie à la découverte de la raison justificative qui pousse Émile à rentrer très tôt à la maison.
- Question 6/ Cette question renvoie au comportement différent de l'ami d'Émile qui est d'une famille plus fortunée que lui (deux comportements de deux enfants de deux classes sociales différentes).
- Question 7/ Cette question renvoie à l'étude comparative des deux familles de classes différentes et il s'agit de savoir qu'elle est la meilleure famille.

#### **Observation faite sur les questions de la première rubrique**

Les questions du premier bloc visent spécialement la compréhension de l'extrait, la découverte des personnages et des mises en scène ou le rôle de chacun. Elles sont fondées sur la description des lieux et scénarios du récit. La description de la vie des deux familles des protagonistes du texte.

- **La deuxième rubrique (composée de 5 questions)**, (compréhension en profondeur du récit) :

- Question 8/ Cette question commence par un travail argumentatif sur la compréhension du texte. Elle renvoie à l'étude du caractère de la mère d'Émile et des rapports affectifs qu'elle entretient avec son fils.
- Question 9/ Cette démarche argumentative se poursuit. Elle se focalise sur la catégorie sociale à laquelle Emile appartient (les indices de son milieu social)
- Question 10/ Nous constatons que la formulation de cette question implique un travail fondé sur la capacité de la compréhension du texte et d'argumentation. Elle renvoie à percer

pourquoi au fond la mère d'Émile le met toujours à l'épreuve de rester plus longtemps avec ses copains.

- Question 11/ La même démarche argumentative se poursuit. Elle implique de savoir quel est le sentiment qui pousse Émile à rentrer toujours très tôt à la maison bien qu'il ait la permission de sa mère de rester plus tard avec ses copains.

- Question 12/ Cette question renvoie au sentiment qu'éprouve l'ami d'Émile (le *professeur*) quand il voit l'attachement qu'a Émile, qui est beaucoup moins fortuné, pour sa mère tandis que lui, qui a famille plus aisée, n'a pas ce lien avec sa famille. La question posée implique le mode de vie des deux familles qui n'ont pas la même qualité de vie.

### **Observation faite sur les questions de la deuxième rubrique**

Les questions de cette deuxième rubrique sont basées sur un travail de construction et d'élaboration argumentatives et justificatives de l'apprenant à partir de sa compréhension du texte. Elles permettent aux apprenants d'avoir un jugement plus profond du récit et aussi la capacité de construire leurs idées à partir du texte. Les auteurs du livre les ont formulées dans le but de percer la curiosité des apprenants, les poussant à réagir sur leur niveau de compréhension.

- **La troisième rubrique (composée de 3 questions)** (questions à base de vocabulaire)

- Question 13/ Nous constatons que la formulation de cette question implique un travail basé sur l'étude des milieux géographiques et le nom des habitants d'Haïti.

- Question 14/ Nous constatons que cette question renvoie à l'étude sémantique de la langue. Elle implique un travail fondé sur le vocabulaire des synonymes et vise la découverte des mots.

- Question 15/ Nous constatons que la formulation de cette dernière question poursuit les mêmes démarches linguistiques, implique un travail fondé sur la recherche lexicale.

- **La quatrième rubrique (composée de 2 questions)**, (question à base grammaire/orthographe)

- Questions 16 et 17/ Les questions impliquent un travail centré essentiellement sur la grammaire/ syntaxe de la langue, en lien avec l'emploi du pronom *EN*.

### **Observation faite sur les questions de la rubrique 3 et 4**

Ces deux rubriques visent spécialement une étude sémantique de la langue, basées sur le lexique et la grammaire. Elles impliquent un travail centré sur la dimension linguistique de la langue.

- **La cinquième grande rubrique (composée de 5 questions)**, (activités basées sur la production écrite et orale)
  - Question 18/ Il s'agit d'une activité de mise en scène. Elle implique un travail construit de communication orale ou de scénario.
  - Question 19/ Cette activité implique un travail fondé sur la rédaction. La production écrite est basée sur des questions focalisées sur le comportement des enfants envers la liberté que leur donne leur parent (expression du sentiment qu'ils ont de cette liberté).
  - Question 20/ Encore une fois, l'activité renvoie à la production d'un petit texte narratif sur un enfant qui rentre à la maison au-delà à une heure tardive, qui doit donner des explications à ses parents. Cette question implique un travail construit sur des principes familiaux.

### **Observation faite sur les questions de la rubrique 5**

Cette rubrique se focalise sur la production orale et écrite. Les activités impliquent des termes basés sur des relations familiales entre enfants et parents. Ce sont des termes sociologiques et familiaux qui peuvent introduire de la compétence interculturelle, cependant aucune consigne n'est écrite sur la façon de les contextualiser afin qu'ils puissent amener à la connaissance interrelationnelle entre la culture française et la culture haïtienne.

- **La sixième et dernière rubrique**

Il s'agit d'une activité essentiellement ludique (jeux éducatifs, découvertes des mots via le principe de tableaux avec des mots découverts dans le studgrille et le stud-pointillé).

### **C) Écho du récit dans le contexte haïtien**

Le titre “Mère et enfant” est un sujet basé sur la relation familiale entre parent et enfant. Ces termes, on les retrouve dans toutes les réalités sociales quel que soit le pays. Le récit n’est pas d’un auteur haïtien. Cependant, le concept de famille monoparentale et des amis d’enfants qui parlent entre eux de la façon dont ils vivent avec leur parent dans le texte, sont très réels dans la société haïtienne. En revanche les notes lexicales et questions formulées par les auteurs ne portent pas vraiment sur la transmission de compétence interculturelle. Nous avons des notes et des questions basées sur le niveau linguistique, de grammaire, des notes en relation à la situation sociologique du récit, sur la dimension communicationnelle de la langue pour amener à la compréhension du texte. De toutes les questions sur l’extrait, aucune d’entre elles n’a conduit l’enseignant et l’apprenant à initier un débat sur le contexte socio-culturel entre le pays ou la réalité en question et de la réalité haïtienne. Les auteurs du manuel s’attachent à la compétence linguistique et communicationnelle basée sur la compréhension de la langue. La possibilité d’introduire la compétence interculturelle revient en ce sens à l’enseignant. Ce qui veut dire que l’enseignant qui s’intéresse à la compétence interculturelle peut l’introduire dans la formation.

## 7.3.2. Etude du récit intitulé « Un jeune domestique »

20

## Un jeune domestique

M. Hodelin est un professeur français du lycée Pétron. Epaminondas est un de ses élèves.

**T**out au haut de Port-au-Prince, sur un monticule<sup>1</sup> qui domine la rade et la plaine, s'élève le quartier populaire<sup>2</sup> du Bel-Air. On y accède par des montées raides, taillées dans un calcaire friable<sup>3</sup> où la réverbération du soleil aux heures chaudes est presque impossible à soutenir. Mais par son altitude, son sol sec, exempt d'humidité, ses pentes rapides où aucune eau croupissante<sup>4</sup> ne peut stationner, il mérite vraiment ce nom de Bel-Air que les Français lui avaient donné...

C'était là dans une maison basse, très grande et assez belle, que M. Hodelin habitait. Sa domesticité se composait d'abord de Prénélice, une experte cuisinière<sup>5</sup> que personne n'égalait dans la confection des plats créoles. Le professeur, en vertu de ce principe qu'il faut manger et boire ce qu'on mange et ce qu'on boit dans le pays où l'on est, prisait fort la cuisine<sup>6</sup> nationale. Ensuite, il avait à son service un jeune garçon d'une quinzaine d'années, fluet<sup>7</sup>, gringalet qui répondait au nom majestueux d'Adamastor. Il faisait les commissions, cirait les chaussures, balayait

**1 Monticule:** petite élévation de terrain.

**2 Quartier populaire:** un peuplé.

**3 Calcaire friable:** qui peut être réduit facilement en poudre, en poussière.

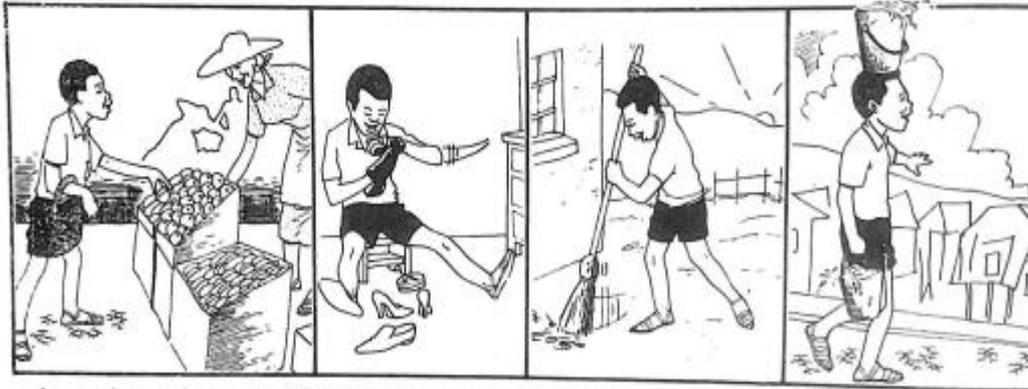
**4 Eau croupissante:** eau qui ne s'écoule pas et qui pour cette raison se corrompt.

**5 Experte cuisinière:** très habile dans l'art de préparer les plats.

**6 Prisier la cuisine:** l'estimer.

**7 Un garçon fluet:** dont le corps est mince et délicat.

**8 Proviseur:** directeur du lycée.



de grand matin la maison et la galerie extérieure, faisait le ménage avec Prénélice, allait enfin chercher de l'eau le soir à la fontaine, dite de madame Colo. Ah! cette fontaine, cette capricieuse madame Colo, elle était la perpétuelle inquiétude du quartier. Elle restait des semaines entières sans couler... Alors, Adamastor, toujours riant, toujours de bonne humeur, un seau sur la tête, un autre en main, descendait jusqu'à la place Vallière. Quand il rentrait, il était complètement trempé: l'eau, dans les saccades de la montée, l'inondait. Les seaux étaient aussi aux trois quarts vides, mais lui, tout ruisselant, riait et chantait. M. Hodelin disait qu'Adamastor était un philosophe, puisque la philosophie, c'est le contentement ou la résignation aux choses. Le savant, remarquait-il, n'y arrive pas toujours, quelles que soient sa science et sa patience...

Ce fut le jeune domestique qui, vers les quatre heures quand Epaminondas frappa à la porte du proviseur<sup>8</sup>, lui ouvrit.

— Bonjour, Adamastor, Comment cela va-t-il?

— Comme ça, M. Epaminondas", répondit le garçon en riant selon son habitude.

Ah! c'était encore une des particularités d'Adamastor: quand on lui demandait comment il se portait, il ne répondait jamais ni bien ni mal. Fût-il aussi vaillant qu'Hercule avant ses douze travaux ou souffrit-il d'une de ces rages de dents qui lui revenaient souvent parce qu'il aimait trop "à se coucher au serein", invariable-

ment c'était "comme ça". Il n'était jamais sûr; sagement il s'abstenait. Dans une  
 35 épidémie de petite vérole, à l'article de la mort, ayant déjà partagé entre ses frères  
 et sœurs toutes ses économies, au médecin qui lui demandait :

"Vous êtes très mal, n'est-ce pas ?"

— Non, rectifia Adamastor, comme ça".

En effet, il ne mourut pas; mais ses frères et sœurs ne lui rendirent pas ses  
 40 économies, car ce n'est pas l'usage de rendre.

Frédéric MARCELIN  
 "Thémistocle Epaminondas Labasterre"

### Avez-vous bien lu ?

- 1.- Où se passe la scène racontée ici ?
- 2.- Quel est le nom du jeune domestique ?
- 3.- Où va-t-il chercher l'eau ?
- 4.- Quelle maladie a failli faire mourir Adamastor ?

### Relisons

- 5.- Donnez les particularités du Bel-Air à cette époque.
- 6.- Monsieur Hodelin a deux domestiques. Quelles sont les activités de chacun ?
- 7.- "Monsieur Hodelin disait qu'Adamastor était un philosophe". Quelle définition en donne le texte ? A partir de cette définition, quelles preuves a-t-on qu'Adamastor est philosophe ?
- 8.- Le portrait d'Adamastor : complétez le tableau suivant et, en partant de ce tableau, faites le portrait d'Adamastor.

Lignes	Traits physiques	Traits moraux

### Découvrons les mots

- 9.- "Le sol est **sec**." Il peut être humide, craquelé... Trouvez d'autres adjectifs.
- 10.- "Une eau **croupissante**." Trouvez d'autres adjectifs qui caractérisent une eau.
- 11.- "Un garçon **fluët**." Trouvez d'autres adjectifs qui caractérisent un garçon faible de santé et un garçon de forte constitution.
- 12.- Dans les villes existent le **quartier commercial**, le **quartier résidentiel**. On parle aussi de **faubourg**, de **banlieue**. Précisez le sens de ces termes.
- 13.- "On y **accède par des montées raides**." Précisez par une phrase le sens des verbes de mouvement :
  - **atteindre**
  - **accoster**
  - **gagner**
  - **parvenir**
  - **surgir**
- 14.- Distinguez le sens des mots suivants en les employant dans des phrases :
  - **une gradation / une graduation**
  - **un accident / un incident**
  - **une effraction / une infraction**
  - **amener / emmener**
  - **compréhensif / compréhensible**
  - **patriote / patriotique**
  - **décisif / décidé**
  - **persistant / persévérant**

### Ecrivons correctement

- 15.- "Le **profeur** lui demanda comment il se portait".  
 Nous avons ici une proposition interrogative indirecte. Notez que dans l'interrogation indirecte le sujet est placé avant le verbe. L'interrogation directe serait : "Comment te portes-tu ?"  
 Trouvez les interrogations indirectes qui complètent les phrases :
  - Je demande à Pierre pourquoi ...
  - Le surveillant lui demande d'ou ...
  - Le médecin lui demanda comment ...
  - La mère demanda à son fils quand ...
  - Robert est heureux, le médecin lui demanda depuis quand ...
  - Les résultats de la composition de géométrie ont été proclamés, Jean-Max se demande si ...

16.- Ecrivez l'interrogation directe correspondante.

**car, comme, parce que :**

17.- "Ses frères et sœurs ne lui rendirent pas ses économies, **car** ce n'est pas l'usage de rendre." On pourrait remplacer **car** par **parce que**, ou encore écrire :

"**Comme** ce n'est pas l'usage de rendre, ses frères et sœurs ..."

Sur ces modèles, et en cherchant bien la cause, composez des phrases avec les éléments suivants (attention, les éléments sont de moins en moins nombreux) :

- Faire une chute brutale / Se casser la jambe.
- Ne pas remettre sa copie / Etre éliminé au concours.
- Boire n'importe quoi / Avoir très soif.
- Se faire renvoyer / Etre franchement indiscipliné.
- Légumes ... / Terre mal préparée.
- Pluies violentes / Maisons écroulées.

**Composez des phrases :**

18.- "Ah ! Cette fontaine, Madame Colo, elle était la perpétuelle inquiétude du quartier."

Cette construction met en relief la fontaine.

Sur ce modèle finissez les phrases qui commencent ainsi :

- Ah ! cette leçon de mathématiques ...
- Ah ! ce Georges ...

- Ah ! ce brave Robert ...
- Ah ! ce turbulent Jean-Marc ...
- Ah ! mon oncle Jules ...

19.- "Tout au haut de Port-au-Prince, sur un monticule qui domine la rade et la plaine, s'élève le quartier populaire du Bel-Air."

Sur ce modèle, précisez ainsi par deux compléments de lieu, la situation d'une maison, d'une villa, d'un magasin, d'une église, d'un restaurant, d'une cabane, d'un bois de pin.

20.- "Ce fut le jeune domestique qui ouvrit la porte à Epaminondas."

Notez la concordance de temps dans la phrase. Sur ce modèle, faites une phrase en remplaçant le **jeune domestique** par :

- le gardien de but
- le capitaine du bateau
- l'auto de X
- les phares de la voiture
- le son de la cloche.

## Exprimons-nous

**Dessinez :**

21.- L'auteur donne les raisons qui expliquent le nom de Bel-Air. Dessinez ce que serait pour vous un quartier qui mériterait ce nom.

**Rédigez un paragraphe :**

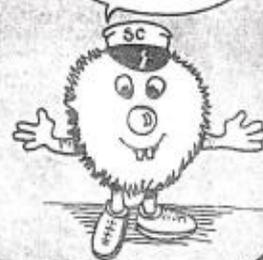
22.- Le premier paragraphe décrit le Bel-Air en quatre points. Il le situe, explique comment on y accède, montre ses avantages et ses inconvénients. A partir de ces quatre points, présentez votre quartier, un lieu que vous aimez, un quartier riche, un quartier pauvre.

## Jouons avec les StudEux

Le StudCache vient de relire le texte "Un jeune domestique". Il a relevé tous les noms propres. Il en a trouvé 15, et il les a cachés dans sa grille.

P	E	T	I	O	N	B	A	F	R	A	N	Ç	A	I	S
R	O	V	I	R	A	V	I	D	O	N	A	N	T	A	B
E	P	A	M	I	N	O	N	D	A	S	I	R	O	C	F
N	A	L	I	M	A	L	M	A	R	C	E	L	I	N	R
E	L	L	U	P	O	R	T	A	U	P	R	I	N	C	E
L	O	I	L	A	B	A	S	T	E	R	R	E	D	O	D
I	H	E	R	C	U	L	E	U	R	E	U	X	A	L	E
S	I	R	O	C	O	R	A	D	A	M	A	S	T	O	R
E	B	E	L	A	I	R	H	O	D	E	L	I	N	O	I
I	R	A	S	T	H	E	M	I	S	T	O	C	L	E	C

Trouve les 15 noms propres du texte. Tout...



**A) Mise en page :**

Le récit est présenté sur une triple page. La première page contient le titre du récit, une première partie complétée d'indices lexicaux, et aussi d'illustrations enfantines qui visent à illustrer le propos de l'extrait sélectionné par les auteurs du manuel. La deuxième page contient la suite et la fin de la narration, le nom de l'auteur. Puis, survient le début des questions. La troisième page la fin du récit accompagné de la suite des questions.

**B) Analyse du paratexte**

**Le titre :** Ce présent récit est une œuvre haïtienne. Il s'agit du roman « Thémistocle Epaminondas Labasterre ». La problématique abordée représente une réalité sociologique haïtienne qui est le sujet de plusieurs autres écrivains haïtiens.

**Les mots introductifs au texte / incipit :**

Très succinct. Il est composé d'une seule ligne qui renvoie à l'identification de deux protagonistes du récit. Ils sont aussi deux personnages du roman dont l'extrait est tiré.

**Les notes de nature lexicale**

- Monticule : Simple définition du terme
- Quartier populeux ; Simple définition du terme
- Calcaire friable : Simple définition du terme
- Eau croupissante : Simple définition du terme
- Experte cuisinière : Simple définition du terme
- Priser la cuisine : Simple définition du terme
- Un garçon fluet : Simple définition du terme
- Proviseur : Simple définition du terme

**Observation faite sur les notes de nature lexicale.**

Nous pourrions vérifier que les notes ne relèvent que de la dimension linguistique, de la définition des mots. Elles renvoient à la compréhension du récit.

### **Analyse des questions présentées**

Les questions sur le récit sont divisées en six blocs :

- **La première rubrique (composée de 4 questions)**, (compréhension du texte)
  - Question 1/ Cette question renvoie à l'identification de l'endroit où se déroule la scène. Elle implique une étude sur la réalité des gens qui vivent à la campagne, en lien avec la situation géographique ou la découverte de l'environnement naturel.
  - Question 2/ Cette question implique tout simplement l'identification du nom du domestique. Elle renvoie est une réalité sociologique en lien avec les noms donnés aux enfants par rapport à leur caractère ou comportement.
  - Question 3/ Cette question renvoie à l'attribution du nom de l'endroit où le domestique va prendre l'eau. Elle vise l'étude du milieu naturel, d'une réalité de la paysannerie en relation à la fontaine.
  - Question 4/ Cette question renvoie à l'identification de la maladie qui a failli faire mourir l'un des personnages du récit. Cette maladie relève d'une étude historique, en lien avec l'épidémie du nom de petite vérole, épidémie survenue en 1881 (entre 15 à 20 morts par jour).

### **Observation faite sur les questions de la rubrique 1**

Les questions de cette première rubrique visent d'abord un travail basé sur la compréhension de l'extrait, la découverte des personnages, de milieu naturel, des catégories sociales, des scènes, des dialogues

- **La deuxième rubrique, (composée de 4 questions)**, (compréhension en profondeur du récit)
  - Question 5/ Cette question renvoie à la description du milieu en relation avec la description faite dans le texte, car la réalité d'aujourd'hui est totalement différente.

- Question 6/ L'analyse sur le terme domestique se poursuit avec une étude sur le fonctionnement des domestiques. Donc, une approche sociologique peut faire surface au cas où la réponse formulée vise l'extension du terme domestique dans le contexte haïtien.

- Question 7/ Elle renvoie à une analyse du mot Philosophe (argumenter et justifier à partir des mots tirés du texte) et de ses connotations de définition par certains haïtiens.

- Question 8/ Cette question renvoie à l'étude du portrait d'un personnage. Elle est en lien avec la description argumentative du domestique, son portrait physique et ses traits de caractères.

### **Observation faite sur les questions de la série 2**

Les questions de cette grande série sont basées sur la l'élaboration des réponses l'argumentatives à partir de la compréhension du texte. Elles permettent aux apprenants d'analyser les grandes idées du texte. Les auteurs du manuel les ont formulées pour amener l'apprenant à une compréhension approfondie du récit.

- **La troisième rubrique (composée de 6 questions)**, (questions à base de vocabulaire)

- Question 9, 10,11/ Nous constatons que la formulation de ces questions implique un travail fondé le lexique en l'occurrence avec les adjectifs.

- Question 12/ Cette question implique un exercice fondé sur l'étude de plusieurs termes le sens. C'est un travail sémantique.

- Question 13/ On continue avec les mêmes activités fondées sur la question sémantique de la langue, cette fois-ci en relation avec les verbes. Le travail est basé sur un savoir d'ordre linguistique.

- Question 14/ Idem pour cette question, d'ordre lexical qui revoie au sémantisme de la langue.

- **La quatrième rubrique, (composée de 6 questions)**, (question à base de grammaire/orthographe)

- Question 15/ Cette question implique un travail en rapport avec la construction syntaxique des phrases à la forme interrogative indirecte.
- Question 16/ question pratiquement similaire à la précédente.
- Question 17/ Cette question implique un exercice fondé sur la construction syntaxique des phrases en lien avec les conjonctions de cause (reconstruction de phrases, exercice de type structuraliste).
- Question 18/ sur le modèle de la question précédente.
- Question 19/ Exercice basé sur la construction de phrase avec l'utilisation de deux compléments de lieu, en suivant un modèle qui est tiré dans le texte.
- Question 20/ Cette question se focalise sur la concordance des temps. Elle implique un travail de grammaire et de conjugaison.

#### **Observation faite sur les questions de la rubrique 3 et 4**

Ces deux séries de question renvoient à la reproduction de phrases basées sur un modèle syntaxique. Elles visent un travail de renforcement linguistique de la langue.

- **La cinquième rubrique, (composée de 2 questions),** (question basée sur la production écrite)

- Question 21/ Cette question implique une activité créative requérant de la part de l'apprenant de l'imagination et une représentation visuelle, traduite par le dessin.

- Question 22 / un travail fondé essentiellement descriptif (description de son quartier par les mots).

- **La sixième rubrique**

Il s'agit d'un travail d'exploration (retrouver les 15 noms propres qui se trouvent dans le texte).

#### **C)Echo de l'extrait dans le contexte haïtien**

La "domesticité" est une réalité sociale rencontrée dans presque toutes les villes en Haïti. Ici, l'extrait est d'un auteur haïtien qui connaît en conséquence particulièrement

bien la réalité haïtienne. Le phénomène de la domesticité est en lien étroit avec le phénomène de l'asservissement de la colonisation. Les domestiques, dans la réalité haïtienne, sont surtout vus comme des gens dont le quotidien est marqué par l'infériorisation sociale. Ils sont le plus souvent venus du milieu rural. Ce sont, de plus, souvent des femmes et des enfants. Les femmes travaillent pour un salaire misérable, tandis que les enfants ou les jeunes domestiques sont des travailleurs non rémunérés qui ont été offerts à des gens, de condition plus aisée., par leurs parents.

Il est intéressant de mentionner Johanne CLOUET (2013) qui, dans un article sur la question de la domesticité juvénile en Haïti, reprend les mots de l'ex-première dame d'Haïti :

Mildred Aristide distingue les jeunes travailleurs domestiques à partir de quatre facteurs : (1) le traitement discriminatoire qu'ils reçoivent ; (2) leur rôle de serviteur domestique ou de travailleur non rémunéré ; (3) les abus qu'ils subissent ; et (4) l'absence d'intérêt pour leurs besoins en éducation et en santé. De son côté, l'Institut des études internationales appliquées de Norvège considère que la description du phénomène de la domesticité juvénile exige de prendre en compte la résidence, la charge de travail et l'éducation des enfants concernés. Ainsi, selon ces trois critères, un (restavek) est un enfant qui vit éloigné de ses parents d'origine et qui accomplit des travaux ménagers ou tout autre travail l'empêchant d'aller à l'école ou nuisant sérieusement à son éducation.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> Johanne CLOUET, **La domesticité juvénile en Haïti: une vision à travers la lentille du pluralisme juridique**, *Lex Electronica*, vol. 18.1 (Hiver/Winter 2013)

## 7.3.3 Étude du récit intitulé « Bamba »

## Bamban

Au collège de Sarlande, le surveillant conduit les pensionnaires en promenade deux fois par semaine. L'un d'eux surtout le désespère par sa conduite et sa tenue.

Parmi tous ces diabolins ébouriffés<sup>1</sup> que je promenais deux fois par semaine dans la ville, il y en avait un surtout, un demi-pensionnaire, qui me désespérait par sa laideur et sa mauvaise tenue.

Imaginez un horrible petit avorton<sup>2</sup>, si petit que c'en était ridicule; avec cela disgracieux, sale, mal peigné, mal vêtu, sentant le ruisseau<sup>3</sup>, et, pour que rien ne lui manquât, affreusement bancal<sup>4</sup>...

Tous les gamins de Sarlande étaient ses amis.



1 **Ebouriffé**: avoir les cheveux en désordre.

2 **Avorton**: enfant ou homme petit, au corps mal fait.

3 **Sentant le ruisseau**: ayant l'air des enfants abandonnés dans les rues.

4 **Bancal**: qui a les jambes tordues, écartées à partir des genoux.

Grâce à lui, quand nous sortions, nous avions toujours à nos trousses<sup>5</sup> une nuée de polissons<sup>6</sup>... Mes petits s'en amusaient beaucoup, mais moi, je ne riais pas, et j'adressais chaque semaine au principal<sup>7</sup> un rapport circonstancié sur l'élève Bamban et les nombreux désordres que sa présence entraînait.

Un dimanche entre autres, un beau dimanche de fête et de grand soleil, il m'arriva pour la promenade dans un état de toilette tel que nous en fûmes tous épouvantés. Vous n'avez jamais rien rêvé de semblable. Des mains noires, des souliers sans cordons, de la boue jusque dans les cheveux, presque plus de culottes... un monstre...

Quand je le vis prendre son rang parmi les autres, paisible et souriant comme si de rien n'était, j'eus un mouvement d'horreur et d'indignation.

Je lui criai : "Va-t'en !"

Il me regarda d'un air triste et soumis, son oeil suppliait; mais je fus inexorable<sup>8</sup>, et la division s'ébranla, le laissant seul, immobile au milieu de la rue.

Je me croyais délivré de lui pour toute la journée, lorsqu'au sortir de la ville, des rires et des chuchotements à mon arrière-garde me firent retourner la tête. A quatre ou cinq pas derrière nous, Bamban suivait la promenade gravement.

"Doublez le pas", dis-je aux deux premiers.

Les élèves comprirent qu'il s'agissait de faire une niche<sup>9</sup> au bancal et la division se mit à filer d'un train d'enfer<sup>10</sup>.

De temps en temps, on se retournait pour voir si Bamban pouvait suivre, et on riait de l'apercevoir là-bas, bien loin, gros comme le poing, trottant dans la poussière de la route, au milieu des marchands de gâteaux et de limonade. Cet enragé-là arriva à la Prairie<sup>11</sup> presque en même temps que nous. Seule-

5 **Avoir à ses trousses**: avoir quelqu'un derrière soi, être poursuivi par quelqu'un.

6 **Polisson**: enfant mal élevé.

7 **Principal**: directeur du collège.

8 **Inexorable**: qui ne se laisse pas convaincre malgré les prières.

9 **Faire une niche**: jouer un mauvais tour.

10 **Filer un train d'enfer**: aller à toute vitesse.

11 **La Prairie**: lieu de promenade habituel des élèves.

ment, il était pâle de fatigue et tirait la jambe à faire pitié. J'en eus le cœur touché, et, un peu honteux de ma cruauté, je l'appelai près de moi doucement. Il avait une petite blouse fanée, à carreaux rouges, la blouse du petit Chose<sup>12</sup>, au collège de Lyon. Je la reconnus tout de suite, cette blouse, et dans moi-même je me disais : "Misérable, tu n'as pas honte ? Mais c'est toi, c'est le petit Chose que tu t'amuses à martyriser ainsi". Et, plein de larmes intérieures, je me mis à aimer de tout mon cœur ce pauvre déshérité.

<sup>12</sup> La blouse du Petit Chose: le surveillant avait été élève au collège de Lyon: on s'était moqué de sa blouse de pauvre et on l'avait surnommé le Petit Chose.

D'après Alphonse DAUDET.  
"Le Petit Chose"

### Avez-vous bien lu ?

- 1.- Où se passe la scène ?
- 2.- Comment s'appelle le principal personnage ? Pourquoi le surveillant ne l'aime-t-il pas ?
- 3.- Qui raconte l'histoire ? Pourquoi n'a-t-il pas oublié cet événement ?

### Relisons

4.- LE PORTRAIT DE BAMBAN (l. 1 à 16): reproduisez le tableau suivant et complétez-le.

Détails physiques	Habituellement	"Un dimanche"

5.- LA PROMENADE (l. 17 à 30) (même exercice que ci-dessus.)

Moment	Attitude de Bamban	Réactions du surveillant	Comportement des autres enfants

- 6.- Quels gestes montrent la fatigue de Bamban ?
- 7.- Le surveillant regrette ce qu'il a fait. A quoi le voyez-vous ?

### Découvrons les mots

- 8.- "Un rapport circonstancié". L'adjectif vient de quel mot ? Expliquez son sens.
- 9.- "Diabolins", "épouvantés" : A partir de quels mots sont composés ces deux termes ? Donnez pour chacun un autre mot de la même famille.
- 10.- "Arrière-garde". Qu'est-ce que c'est ? A quoi sert-elle habituellement ? Pourquoi a-t-on employé ce mot ici ?
- 11.- Chuchoter signifie parler bas et mystérieusement en remuant à peine les lèvres. Essayez de préciser le sens des verbes :
  - marmotter
  - gémir
  - vagir
  - grommeler
  - s'égosiller
  - piailler
  - hurler
  - susurrer
  - glapir

### Ecrivons correctement

- 12.- "Il y en avait un surtout",  
 • "Mes petits s'en amusaient",  
 • "Nous en fûmes tous épouvantés",  
 • "J'en eus le cœur touché".  
 En vous servant du texte, refaites ces phrases en remplaçant «en» par l'expression qui convient.
- 13.- "Il regarda d'un air triste et soumis".  
 Faites d'autres phrases pour dire comment on peut regarder.
- 14.- "Imaginez un horrible avorton, disgracieux, sale, mal peigné, mal vêtu."  
 Cet emploi d'un verbe à l'impératif donne un tour vif à la description.  
 Présentez ainsi :
  - une rue
  - votre salon
  - votre classe
  - un port
  - une maison coquette
  - un garçon doux
  - une mer tranquille...

## Exprimons-nous

### Discutez :

15.- Le surveillant rejette d'abord Bamban puis s'en fait aimer. Qu'est-ce qui fait que vous vous sentez aimés par certains adultes ou rejetés par d'autres?

17.- Vous avez rencontré des camarades dont personne ne voulait. Racontez ce que l'on a fait à l'un d'eux un jour.

### Rédigez un paragraphe :

16.- En un paragraphe, essayez de décrire quelqu'un que vous trouvez très beau ou très laid.

18.- Vous avez peut-être un(e) ami(e) que personne ne veut voir. Racontez comment vous êtes devenu(e)s ami(e)s.

## Jouons avec les StudEux

Amuse-toi avec cette grille incomplète du StudGille :

V	I	E	U	A															
F	E	R	M	E															
N	U	I	S	I	B	L	E												
L	O	I	N	T	A	I	N												
L	A	R	G	E															
C	O	U	R	T															
N	O	U	V	E	A	U													
D	I	U	R	N	I														

Inscris dans les cases de droite les antonymes (contraires) des 8 mots de gauche. Dans la 1ère colonne apparaitront 2 mots du 1er janvier. Tout ...



Le StudGraphe trouve que c'est plus joli d'écrire les mots avec des images. Il t'en propose quelques-uns.

Classe les mots-images en deux ensembles :

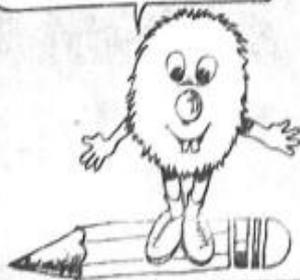
1. Le dessin pourrait évoquer à lui le sens du mot comme  dans

ROUE

2. Le dessin ne suffirait pas pour évoquer le sens du mot comme dans

PEUR

A toi d'en trouver d'autres. Tout ...



UN PIANO	le football
UNE POMME	un serpent
UNE RAQUETTE	ARAIGNÉE
UN COMPAS	un parapluie
un moine	un mouton
UNE COCCINELLE	un ramoneur
UN FROMAGE	un oursin
UN PEIGNÉ	une bougie
une chaise	ECHELLE un tigre
TREMBLE	une vis
ESCALIER	VENT

### A) Mise en page

Le récit est présenté sur une triple page. La première page contient le titre du récit, une première partie complétée d'indices lexicaux, et aussi des illustrations enfantines qui visent à illustrer le propos de l'auteur. La deuxième page contient la suite du récit et le nom de l'auteur (Alphonse Daudet) puis nous avons le début des questions. La troisième page, contient le reste de l'extrait accompagné de la des suite questions.

### B) Analyse du paratexte

**Le titre :** Ce présent récit est un extrait de l'œuvre « Le petit chose » de l'auteur français Alfonse DAUDET. Cette œuvre littéraire représente une véritable réalité sociologique dans le milieu scolaire haïtien « Les écoliers négligés par ses parents ».

#### Les mots introductifs au texte / incipit :

Il nous permet de situer l'extrait dans l'œuvre afin de pouvoir comprendre ce qui suivra. L'extrait sélectionné par les auteurs du manuel illustre une réalité sociologique, celle des écoliers en difficulté économique ou issus de famille négligente envers leurs enfants.

#### Les notes de nature lexicale

*Ébouriffé* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Avorton* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Sentant le ruisseau* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Bancal* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Avoir à ses trousses* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Polisson* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Principal* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Inexorable* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Faire une niche* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*Filer un train d'enfer* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*La prairie* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

*La blouse du petit chose* : Simple définition apporté par les auteurs du manuel pour faciliter la compréhension de l'apprenant/lecteur.

### **Observation faite sur les notes de nature lexicale.**

Les notes se limitent à la compréhension du récit, sans mettre en relation des approches interculturelles.

### **Analyse des questions présentées**

Les questions sur le récit sont divisées en 6 grandes séries :

- **La première rubrique, (composée de 3 questions)** (compréhension du texte)
  - Question 1/ Cette question oriente la compréhension du texte sur la découverte de l'endroit ou déroule la scène du récit (celui de la réalité/ du milieu scolaire).
  - Question 2/ Cette question renvoie au nom du personnage principal du récit. Elle exige un travail de compréhension de la construction de la narration.

- Question 3/ La question renvoie au narrateur et à son vécu. Elle implique un travail qui est centré sur la découverte du narrateur qui est aussi l'un des personnages du récit.

### **Observation faite sur les questions de la première rubrique**

Les questions de cette première catégorie visent la compréhension du récit dans sa complexité. Elles sont fondées sur la description des lieux et scénarios du récit.

- **La deuxième rubrique, (Composée de 4 questions)** (compréhension en profondeur du récit)

- Question 4/ Cette question trouve sa solution en complétant un tableau qui hiérarchise l'information (élément facilitateur de l'analyse textuelle).

- Question 5/ Même schéma cognitif. Le tableau contient des informations sur l'attitude du principal protagoniste du récit, le moment de la promenade, la réaction du surveillant, et finalement du comportement des autres enfants du récit. La question renvoie à une étude comparative entre la réalité sociale de *Bamban* comme un enfant démuné et les autres enfants fortunés, le traitement qu'il reçoit dans le milieu scolaire à cause de son état social.

- Question 6/ La question sur le statut social de *Bamban* se poursuit (gestes/manifestations de lassitude de *Bamban*).

- Question 7/ la question renvoie au sentiment du regret du surveillant par rapport à sa manière de se comporter envers l'enfant.

### **Observation faite sur les questions de la deuxième rubrique**

Les questions de cette deuxième rubrique sont basées sur une étude plus profonde (la description de la réalité des enfants de classe sociale défavorisée, le regard que lui porte les autres enfants et le comportement de quelques acteurs scolaires envers les enfants démunis).

- **La troisième rubrique, (composée de 4 questions),** (questions de vocabulaire)

- Question 8/ travail sur la dérivation

- Question 9/ travail sur la dérivation (découverte des mots de même famille.)
  - Question 10/ travail d'ordre sémantique (explication d'un mot composé). Elle implique toujours un travail linguistique.
  - Question 11/ identification du sens de verbes en relation avec le champ sémantique.
    - **La quatrième rubrique, (Composée 3 questions)** (question à base grammaire/orthographe)
  - Question 12/ Nous constatons que cette question implique un travail fondé sur la reformulation des phrases tirées du récit en remplaçant le pronom *en* par une autre expression.
  - Question 13/ Cette question renvoie à la construction de nouvelle expression qui est synonyme de l'expression *il regarde d'un air triste et soumis*.
  - Question 14/ Cette dernière question poursuit un travail fondé sur la grammaire avec l'emploi du mode impératif en contexte (variation des contextes narratifs).
    - **La cinquième rubrique** (question basée sur la production écrite et orale)
  - Question 15/ On demande à l'apprenant de rédiger une production écrite argumentée (ce qui peut pousser quelqu'un à apprécier ou déprécier une personne).
  - Question 16/ Même typologie d'exercice en variant la thématique.
  - Question 17/ Même typologie d'exercice en variant la thématique.
  - Question 18/ Même typologie d'exercice en variant la thématique.
    - **La sixième rubrique**
- Il s'agit d'une activité d'exploration des mots cachés, (jeux éducatifs, découvertes des mots via le principe de tableaux avec des mots découverts dans le studgrille et le studgraphe)

### C) Echo du conte dans le contexte haïtien

“Bamban”, le titre donné par les auteurs du manuel à l’extrait sélectionné n’est pas un nom ou expression courante dans la langue haïtienne puisqu’il s’agit d’un sobriquet attribué au protagoniste du récit. Dans le développement du récit, le destin de Bamban a des points de convergence avec la réalité et culture haïtiennes. C’est donc un sujet qui est très vivant dans la sociologie haïtienne (enfants démunis, difficulté d’intégration scolaire).

Les notes de nature lexicale et questions formulées par les auteurs n’ont rien apporté d’interculturel qui puisse permettre d’étudier la réalité du récit dans le contexte culturel haïtien. Comme nous l’avons fait observer, les notes et les questions sont très ciblées sur la compétence linguistique de la langue cible qui conduisent à la compréhension du texte et aux compétences communicationnelles. La dimension interculturelle encore une fois est dévolue à l’enseignant qui peut ouvrir le dialogue interculturel absent du manuel.

### **Conclusion**

Nous avons étudié toutes les parties des trois extraits que nous avons, pour pouvoir arriver à une partie qui aborde l’approche interculturelle. Nous pouvons conclure que ce manuel est un peu plus présentable sur le point culturel et interculturel. Parce qu’il est composé des extraits d’œuvre littéraire des auteurs de divers pays. Ce serait donc une occasion de présenter les différentes identités culturelles de chaque peuple et d’interpréter les contextes culturels par rapport au contexte culturel haïtien. Dans notre analyse, nous avons présenté comment les auteurs du manuel pourraient ajouter dans les notes de compréhension du texte et les questions posées sur les extraits des éléments introduisant l’interculturalité. Malheureusement, l’objectif ou la finalité de la formation est plutôt une acquisition de compétence communicationnelle de production écrite et orale, sans tenir compte des valeurs culturelles dans les textes. C’est pourquoi, nous proposons la réactualisation des ouvrages du FLE utilisés dans l’enseignement public avec une méthodologie plus moderne et plus adaptée à l’approche interculturelle.

## CONCLUSION

La langue française en Haïti comme nous l'avons développé plus haut, est la première langue nationale, officielle et celle utilisée dans la formation scolaire. Dans le chapitre consacré à l'histoire sociolinguistique haïtienne, nous avons souligné que cette langue était celle de la métropole française parvenue via la colonisation française et dont le créole reprend des éléments.

Cette langue créole produite par les esclaves n'avait aucune importance dans la colonie, même après l'indépendance du pays. Aussi la langue française devrait logiquement être la langue parlée par tous les haïtiens. Cependant, nous savons qu'elle est celle d'une minorité haïtienne. Une étude de cette minorité révélerait l'absence réelle de la compétence interculturelle dans l'enseignement de la langue française pendant que presque tous les livres utilisés dans l'enseignement haïtien sont écrits en français. Cette faible minorité est celle de la classe des élites intellectuelles qui partage une histoire, une base commune avec la réalité et la culture française. Ces élites, pour la plupart, sont des descendants de français, ou leurs parents ont vécu en France et pour d'autres, ils ont suivi des études dans des écoles françaises ou canadiennes en Haïti. Tout cela, pour expliquer que ce groupe d'élites qui connaît très bien la langue française a une très bonne relation avec la culture française, soit en vivant dans le pays ou vivant dans une famille qui vit la culture française ou en étudiant dans une école française en Haïti. En revanche, les autres apprenants, qui ont un cursus de plus de 14 ans dans une école haïtienne qui dit utiliser la langue française comme langue d'enseignement, après la classe terminale, se trouvent dans l'incapacité de tenir une conversation en français, incapables de produire un texte cohérent en français.

À partir des données du cadre théorique et de l'analyse des deux manuels du FLE utilisés dans l'enseignement du français au niveau du troisième cycle fondamental en Haïti, nous avons fait les remarques suivantes, pouvant être liés à cette incompétence linguistique.

Dans le premier chapitre qui traite de l'aspect sociologique du français en Haïti. C'est un aspect à ne pas négliger dans les pratiques de l'enseignement, on devrait l'étudier en dehors de l'histoire de la colonisation française. Puis, on doit voir différemment la position du français par rapport au créole, non comme deux langues rivales, mais plutôt

comme deux idiomes qui identifient l'haïtien. Parce que, l'haïtien ne s'identifie pas à une classe sociale, qu'il soit de la masse défavorisée, qu'il soit de la classe bourgeoise ou de la classe des élites intellectuelles qui s'expriment soit en créole ou en français, ils sont tous des haïtiens. Le créole doit avoir sa propre Académie, afin d'avoir sa place dans les activités politiques, le développement éducatif et scientifique. En arrivant à un tel équilibre, nous pouvons parler de bilinguisme et d'une égalité linguistique.

Il est important de faire une véritable réforme dans le système éducatif. Dans le but de réviser le curriculum de l'enseignement, plus particulièrement des langues d'enseignement. Organiser des séances de formation pour les enseignants, les orienter vers des formations de didactique et pédagogiques pour un meilleur enseignement. Nous avons besoin d'une éducation plus pratique et modernisée qui ne se base pas sur des savoirs issus de vieilles théories, des histoires, énoncés, des méthodologies dans des manuels qui ont plus d'un demi-siècle d'existence.

Nous avons besoin de matériels didactiques modernes pour une meilleure approche interculturelle dans l'enseignement du français comme langue étrangère, parce qu'on ne peut pas se limiter à des connaissances livresques en pleine évolution technologique.

Comme résultat, après l'analyse qu'on vient de faire sur les extraits littéraires tirés des manuels, et sur la façon dont les auteurs des manuels définissent les questions de compréhension des textes liée à la construction de la compétence linguistique, nous avons constaté que :

- La batterie ou la série de questions qui accompagne la compréhension des textes littéraires se limite à la dimension linguistique de la langue.
- Le texte littéraire est rarement exploité de façon à favoriser l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Au regard de notre travail de recherche bâti sur l'étude de deux manuels utilisés dans la formation de la langue française, nous pouvons constater très clairement l'absence de la compétence interculturelle dans le champ éducatif haïtien. Pour terminer, nous nous demandons si cette problématique ne devrait pas préoccuper la pensée des responsables éducatifs haïtiens.

## Références bibliographiques

- Agnès Lahellec, **cycles scolaires et enseignement en Haïti**, 13 janvier 2016 (actualisé le 13 février 2016), <https://www.enfants-soleil.org/spip.php?article97>
- Alain Viala, **Le littéraire, son enseignement et le social**, Dans **Le français aujourd'hui** 2004/2 (n° 145), pages 5 à 14, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-5.htm>
- André, Joselyne Vierginat, **Regards croisés sur la relation école-famille et la réussite scolaire d'élèves à l'école fondamentale en Haïti**, 05/05/2015 <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12087>
- August Joint, **Système éducatif et inégalités sociales en Haïti**, (2018, p 18-24), journals.openédition.org <file:///C:/Users/HP%20Vision%20AMD/Downloads/rref-861.pdf>
- Carlo Avierl Célius, **Le modèle social haïtien, Hypothèses, arguments et méthode**, 1997 <https://journals.openedition.org/plc/738>
- Carmen-Stefania STOEAN, **La méthode traditionnelle**, chrome.extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F2477426%2Fmodresource%2Fcontent%2F2%2F04%2FStoean-MT-revue\_Dialogues.pdf&chunk=true
- Charles Gardette, **Qu'est-ce que savoir lire ?** publication 7 novembre 2009, <https://www.samuelhuet.com/43-paid/melanges/86-savoir-lire.html>
- Charlie Courrent, **Savez-vous vraiment quelles sont les origines de la langue française ?**, 10 avril 2012), <https://l-express.ca/savez-vous-vraiment-elles-sont-les-origines-de-la-langue-francaise/>
- CHE Lin, **Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère**, Synergies Chine n° 14 - 2019 p. 93-105, [https://gerflint.fr/Base/Chine14/che\\_lin.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chine14/che_lin.pdf)
- Claude Reichler, **L'honnête homme**, (*Le Grand Atlas des littératures*,

Encyclopædia Universalis, 1990, p. 221.), Université de Lausanne,  
<https://www.unil.ch/fra/fr/home/menuguid/litterature-moderne/histoire-litteraire/ressources/xvie-et-xviie-siecles-creich/lhonnete-homme.html> vu le 04/02/2023

- Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanç, **Didactique du français langue première**, (2e édition revue et augmentée, 2019, p.12), © De Boeck Supérieur s.a., 2019,  
<https://www.furet.com/media/pdf/feuillestage/9/7/8/2/8/0/7/3/9782807322448.pdf> vu le 04/02/2023
- Condition enseignante et gestion scolaire en Haïti. Une perspective de révision équitable des conditions de travail des enseignants aux différents niveaux ou ordres d'enseignement Publié le 2012-10-23 |  
[lenouvelliste.comhttps://lenouvelliste.com/article/110136/une-perspective-de-revision-equitable-des-conditions-de-travail-des-enseignants-aux-differents-niveaux-ou-ordres-denseignement#:~:text=Actuellement%2C%20un%20enseignant%20dipl%C3%B4me%20de%20la%20profession%20d'enseignant](https://lenouvelliste.com/article/110136/une-perspective-de-revision-equitable-des-conditions-de-travail-des-enseignants-aux-differents-niveaux-ou-ordres-denseignement#:~:text=Actuellement%2C%20un%20enseignant%20dipl%C3%B4me%20de%20la%20profession%20d'enseignant)  
[e.](https://lenouvelliste.com/article/110136/une-perspective-de-revision-equitable-des-conditions-de-travail-des-enseignants-aux-differents-niveaux-ou-ordres-denseignement#:~:text=Actuellement%2C%20un%20enseignant%20dipl%C3%B4me%20de%20la%20profession%20d'enseignant)
- Christian PUREN – **La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio**, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38,  
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>
- Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera, **Formation à distance et professionnalisation en Français Langue Etrangère** (2013 p. 151-162), Universidade de Brasilia (UnB) – Brésil, [Claudine\\_unb@yahoo.fr](mailto:Claudine_unb@yahoo.fr),  
[https://gerflint.fr/Base/Bresil11/Franchon\\_Cabrera.pdf](https://gerflint.fr/Base/Bresil11/Franchon_Cabrera.pdf)
- Cristian Puren, **Revue d'étude française**, consulté le 28/02/2016.  
p.33 <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13043.pdf>,

- Curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignant du fondamental, Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT) 2008-2014
- Curriculum révisé pour la formation professionnelle initiale des enseignant du fondamental, Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT) 2008-2014
- Cynthia Ghorra-Gobin, **Universalité du multiculturalisme à l'heure de la mondialisation**, 2006, (p. 5-18), <https://journals.openedition.org/gc/7741>
- Daniel Bergez, Christiane Lauvergnat-Gagnière, Anne Paupert, Yves Stalloni, Gilles Vanier, Chanson de geste, **Précis de littérature française**, 2020, pages 34 À 37, <https://www.cairn.info/precis-de-litterature-francaise--9782200626457-page-34.htm>
- Darline Alexis, **Entre deux langues et deux approches didactiques l'enseignement de la littérature en Haïti**, décembre 2012, p 71-80, <https://doi.org/10.4000/ries.2672>
- Darline Alexis, **Entre deux langues et deux approches. L'enseignement de la littérature en Haïti**, (Décembre 2012, p.71-80), de la revue internationale de Sèvres, <https://journals.openedition.org/ries/2672> vu le 02/02/2023
- Dominique Maingueneau, **LE DISCOURS LITTÉRAIRE**, 2004, p. 151 à 159, Chapitre 14. La question de la « langue littéraire », <https://www.cairn.info/le-discours-litteraire--9782200265960-page-151.htm> vu le 02/02/2023
- Fabrice Dhume, **Multiculturalisme/Multiculturel**, 2 janvier 2017 [https://shs.hal.science/halshs-01421707/file/2012\\_Dictionnaire\\_Multiculturalisme.pdf](https://shs.hal.science/halshs-01421707/file/2012_Dictionnaire_Multiculturalisme.pdf)
- Gérard E. de la Fédération Enfants Soleil, **L'enseignement en Haïti**, 10 janvier 2019, <https://www.enfants-soleil.org/spip.php?article459> vu le 30/01/2023
- Hady C. SKAYEM, **Jean de la Fontaine et la fable**, 2022 EspaceFrancais.com, <https://www.espacefrancais.com/jean-de-la-fontaine-et-la-fable/>

- Hanne Leth Andersen, **Langue et culture : jamais l'une sans l'autre**, (2009), [andersen2.pdf \(gerflint.fr\)](#)
- Hatem M̂rad, Point de vue. **Mondialisation du bien démondialisation du mal**, 2 avril 2020 <https://www.lecourrierdelatlas.com/point-de-vue-mondialisation-du-bien-de-mondialisation-du-mal-23668/>
- <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L1058> vu le 01/02/2023
- [https://www.herodote.net/Tainos\\_Arawaks-mot-412.php](https://www.herodote.net/Tainos_Arawaks-mot-412.php)
- J. P. Eddy Lacoste, **L'enseignement-apprentissage du français en Haïti à travers la loupe du professeur Fortenel Thélusma**, Par Le Nouvelliste, 21 décembre 2016, Article reproduit en avril 2019, <https://berrouet-oriol.com/linguistique/lenseignement-apprentissage-du-francais-en-haiti-a-travers-la-loupe-du-professeur-fortenel-thelusma/> vu le (29/01/2023)
- Jean Tardif, **Mondialisation et culture : un nouvel écosystème**, 2008, p. 197-223 <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1764>
- Jean-Louis Benoit, **L'évangélisation des Indiens d'Amérique autour de la « légende noire »**, 2013, <https://journals.openedition.org/amerika/3988>
- Jean-Marie Théodat, Haïti, **Le français en héritage**, 2004, p308. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-308.htm>
- Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français, **Langue étrangère et seconde**, (2003, p.223)
- Johanne CLOUET, **La domesticité juvénile en Haïti : une vision à travers la lentille du pluralisme juridique**, *Lex Electronica*, vol. 18.1 (Hiver/Winter 2013)
- Julien Barlow et Jean-Benoît Nadeau, **C'est la faute à Malherbe**, 23 octobre 2007, <https://lactualite.com/culture/cest-la-faute-a-malherbe/>
- Kramsch, Claire. (1996). **The Cultural Component of Language Teaching**. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13

pp. Available :

[http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)

- Lionel Jean, **Haïti- L'aménagement linguistique dans le monde**, 08 juillet 2021, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/haiti.htm>
- Louis-Jean Calvet, **Origines de la sociolinguistique la conférence de sociolinguistique** (1964) [article], langage et société / Année 1999/ 88 / (pp. 25-57) [www.persee](http://www.persee.fr/doc/ling_0000-0000_1999__88_1_1)
- Luc Colles, **Dialogues et Cultures 58 présences haïtiennes**, 2012, p.71, revue FIPF, [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues\\_et\\_cultures\\_n-58.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues_et_cultures_n-58.pdf)
- Lucia Barbosa, **Opacité et transparence lexico-culturelle dans l'apprentissage du Portugais Langue Etrangère au Brésil : les Paroles de Chansons, Instruments de Médiation linguistique et Culturelle**, Université paris 8-Vicennes à Saint-Denis U.F.R.- Langues, Littératures, Cultures étrangères, 2007, P.15
- Luiz Carlos Balga Rodrigues, **FRANCÊS, CRIOULO E VODOU: A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E RELIGIÃO NO HAITI**, Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, (Junho 2008, 268pp)
- Maître Lucas, **Pourquoi parle-t-on différentes langues ?**, Septembre 2022, <https://maitrelucas.fr/lecons/pourquoi-parle-t-on-differentes-langues/>
- MARC LENS SIMEON, **Bilinguisme et enseignement en Haïti**, <https://arlap.hypotheses.org/10919>
- Marcel Grahay, Georges Felouzis, **L'école et classes sociales**, 2012, pp. 91-140, <https://www.cairn.info/l-ecole-peut-elle-etre-juste-et-efficace--9782804177355-page-91.htm>
- Marco Oberti, **Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales**, Dans sociétés contemporaines 2005/3-4 (no 59-60), pages 13-42, <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2005-3-page-13.htm> vu le 05/02/2023

- Mariane Lefebvre, **La petite histoire de la soupe haïtienne**, 4 janvier 2021, <https://mariannelefebvre.ca/la-petite-histoire-de-la-soupe-haitienne/> vu le 02/02/2023
- Marie Fenclová, **Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs**, Dans Éla. Études de linguistique appliquée 2014/2 (n° 174), pages 147 à 155, <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm>
- Marie Fenclovà, **Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs**, Dans **Ela. Etudes de linguistique appliquée 2014/2 (no 174)** pages 147-155, <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm?contenu=article>
- MARTIN DES BREST, **Les 6 grandes dates qui ont forgé de l'histoire de la langue française**, 13-03-2022, <https://fr.babbel.com/fr/magazine/evolution-de-la-langue-francaise>
- Martine Abdallah-Pretceille, **Littérature comme espace d'apprentissage et du divers**, 2010, p.145, [abdallah\\_pretceille.pdf](http://abdallah_pretceille.pdf) ([gerflint.fr](http://gerflint.fr))
- Maurice Mas, **Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle** Année 1991 4 pp. 23-34, [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1991\\_num\\_4\\_1\\_2031](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2031)
- MICHEL SAINT GERMAIN, **Problématique en Haïti et réforme éducative : quelques constats**, 1997, <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n3-rse1841/031954ar.pdf>
- Michel Castra, « **Identité** », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 03 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1593> vu le 03/02/2023
- Miled, M. (2006). **Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences**. [Site Web]. Accès : [http://www.bief.be/enseignement/publication/Elaboration\\_Curriculum.pdf](http://www.bief.be/enseignement/publication/Elaboration_Curriculum.pdf)

- Monica Porter, **Différence entre la linguistique et la littérature**, date de création : 14 mars 2021, Mise à jour : 13 septembre 2022, <https://fr.strephonsays.com/linguistics-and-vs-literature-11903>
- Nicolas Vonarx, **Vaudou haïtien** (2012, p. 1-36), Presses universitaires de Rennes (226p.) <https://books.openedition.org/pur/66876> vu le 04/02/2023
- Nicole Reauzdouel-Lambourfieu, **LANGAGE, LANGUE ET CULTURE**, (2007, p. 48-59), <https://journals.openedition.org/rref/141> (paragraphe #4), vu le 03/02/2023
- Pascal Tonazzi, **Jean de la Fontaine et son époque au fil des fables**, 29 mars 2021, <https://livre.fnac.com/a15830675/Pascal-Tonazzi-Jean-de-La-Fontaine-et-son-epoque-au-fil-des-fables>
- Paula Prescod et Jean Michel Robert, **LA LANGUE SECONDE A LA CROISEE DES CHEMINS**, (2014/2, P.139-146), <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-139.htm>
- Pauline Bruley, **Du français courant à la langue littéraire**, P. 281-286, Presses universitaires de Rennes, 2014, <http://www.openedition.org/6540>  
<https://books.openedition.org/pur/65711?lang=fr>
- Philippe R. Girard, **Quelle langue parlait Toussaint Louverture, DANS ANNALES. HISTOIRE, SCIENCES SOCIALES** (2013/1), (68<sup>ème</sup> année), pages 109-132, <https://www.cairn.info/revue-Annales-2013-1-page-109.htm>
- Philippe Walter, **Naissances de la littérature française IXe-XVe siècle Anthologie**, UGA Éditions, octobre 2018, 320 pages, <https://www.uga-editions.com/menu-principal/collections-et-revues/ouvrages-hors-collection/naissances-de-la-litterature-francaise-ixe-xve-siecle-352144.kjsp>
- Polymnia Zagefka, **Indios, Ibériques, Mestizos, Mulatos en Amérique espagnole : un point historique sur la construction sociale des catégories ethniques**, 2006

- Renauld Govain, **Le français haïtien et la contribution d'Haïti au fait francophone**, (2020), de la revue Internationale des Francophonies, <https://rifrancophonies.com/index.php?id=1041?id=1041#:~:text=Le%20fran%C3%A7ais%20a%20en%20Ha%C3%Afti,%C3%A0%20mesure%20que%20se%20d%C3%A9veloppe> vu le 01/02/2023
- René Depestre, **Écrire la parole de nuit**, (1994, pp. 160-161)
- Rifat Gunday, **UTILISATIONS DE MATERIELS DIDACTIQUES ET AUTHENTIQUES DANS LES METHODES DU FLE ET LE POINT DU FLE**, (2016, P. 376), [https://www.researchgate.net/publication/312034393\\_Utilisation\\_Des\\_Materiels\\_Didactiques\\_Et\\_Authentiques\\_Dans\\_Les\\_Methodes\\_Du\\_Fle\\_Et\\_Le\\_Point\\_Du\\_Fle](https://www.researchgate.net/publication/312034393_Utilisation_Des_Materiels_Didactiques_Et_Authentiques_Dans_Les_Methodes_Du_Fle_Et_Le_Point_Du_Fle)
- Rizk Khalid, **Littérature et nouvelles technologies de l'information et de la communication (Casablanca)**, 30 juillet 2016, [https://www.fabula.org/actualites/appel-communications\\_73562.php](https://www.fabula.org/actualites/appel-communications_73562.php)
- Robert Berrouët Oriol, **Apprentissage du français en Haïti**, (septembre 2017), <https://berrouet-oriol.com/uncategorized/apprentissage-du-francais-en-haiti/>
- Robert Berrouët-Oriol, **ENSEIGNEMENT-APPRENTISAGE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE EN HAITI**, (21 Sept. 2021), <https://blogs.media-part.fr/robert-berrouet-oriol/blog/210921/enseignement-apprentissage-du-francais-langue-seconde-en-haiti>
- Robert Berrouët-Oriol, **Entre deux langues et deux approches didactiques L'enseignement de la langue en Haïti**, Revue internationale de l'éducation - SÉVRES, N0 61- décembre 2012
- Robert Berrouët-Oriol, **L'enseignement des langues en Haïti et les défis actuels de l'aménagement linguistique**, MARDI 22 OCTOBRE 2019 \ 17338 lectures [http://lenational.org/post\\_free.php?elif=1\\_CONTENUE/societes&rebmun=3482](http://lenational.org/post_free.php?elif=1_CONTENUE/societes&rebmun=3482)

- Robert Berrouët-Oriol, **LE FRANCAIS LANGUE SECONDE EN HAITI : ENJEUX ET PERSPECTIVES**, (6 novembre 2018), <https://berrouet-oriol.com/linguistique/le-francais-langue-seconde-en-haiti%E2%80%AF-enjeux-et-perspectives/>
- Rosiane Xipas et Simone Aubin, **Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants**, (2022, p. 15)
- Rosiane Xypas et de Aubin Simone, **Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants**, 2022, p. 46
- Schwarz Coulange Méroné, **De la représentation du français et du créole dans le cinéma haïtien : le cas du film « Barikad »**, 2008. [Memórias Online - Sobre a representação do francês e do crioulo no cinema haitiano: o caso do filme "Barikad" - Schwarz Coulange MÃ ronÃ©©© \(memoireonline.com\)](https://www.memoireonline.com/2008/07/10111_1/Sobre-a-representacao-do-franc%C3%AAs-e-do-crioulo-no-cinema-haitiano-o-caso-do-filme-Barikad-Schwarz-Coulange-M%C3%A9ron%C3%A9.html)
- Thomas Szende, **Apprendre une langue un défi social**, oct. 12, 2015 5.52 Am BST, <https://theconversation.com/apprendre-une-langue-un-defi-social-48849>
- Valentina Crispi, **L'interculturalité**, dans *Le Télémaque* 2015/1 (no 47), pages 17 À 30, <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-17.htm>
- Widles Fils TANIS, **Que reste-t-il de littérature dans le cours de français du nouveau secondaire**, publié le 25 mars 2020, <https://lenouvelliste.com/article/213878/que-reste-t-il-de-litterature-dans-les-cours-de-francais-du-nouveau-secondaire-haitien>
- Yvres Chevrel, **La littérature comparée**, 2009, pages 45 à 61, <https://www.cairn.info/la-litterature-comparee--9782130574996-page-45.htm>

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	10
CHAPITRE 1 – Dimension et réalités haïtiennes .....	17
1.1. Naissance de Haïti et vagues successives de colonisation.....	17
1.2. Paramètres sociologiques et constantes linguistiques en Haïti.....	20
1.2.1. L’aspect sociologique du français et le créole en Haïti.....	21
1.3. L’ambivalence des systèmes de valeur .....	22
1.4. L’école et les classes sociales .....	24
1.4.1. Les profils et les parcours professionnels du corps enseignant du secondaire .....	27
CHAPITRE 2 - Le contexte et la problématique de l’enseignement des langues en Haïti. .....	31
2.1. L’enseignement des langues dans le curriculum au niveau secondaire (troisième cycle fondamental c’est-à-dire de la septième année à la neuvième année).....	35
2.1.1. Enjeux sociétaux et politiques linguistiques .....	38
2.1.2. Implémentation des réformes en Haïti .....	42
2.2. Contexte de l’enseignement du français au 3 <sup>e</sup> cycle fondamental.....	44
2.2.1. Le statut du français au regard des autres langues dans l’enseignement .....	45
CHAPITRE 3 - Le Français, langue étrangère, langue seconde ou langue de scolarité dans la réalité éducative haïtienne actuelle ?.....	47
3.1. Définitions des concepts .....	47
3.1.1. Le français comme langue étrangère.....	47
3.1.2. Le français comme langue seconde.....	48
3.1.3. Le français comme langue de scolarité .....	50
3.2. Confrontation de la méthodologie de l’enseignement des langues et l’enseignement du FLE dans le contexte particulier éducatif haïtien .....	53
3.2.1. Les méthodologies utilisées dans l’enseignement du FLE en Haïti.....	54

CHAPITRE 4- Le traitement du littéraire dans les manuels de FLE haïtiens.....	57
4.1. Préambule, questions liminaires .....	57
4.1.1. Le rapport entre la langue et la littérature .....	58
4.1.2. Le rapport de la langue, de la littérature avec la technologie.....	59
4.2. Le littéraire dans l'enseignement du français .....	60
4.2.1. Le littéraire dans l'enseignement du français en Haïti.....	63
CHAPITRE 5 - Des compétences interculturelles à construire.....	66
5.1. L'étude du concept compétence interculturelle .....	66
5.1.1. Le rapport entre langue et culture .....	67
5.1.2. Langue et identité socio-culturelle .....	68
5.2. Le multiculturalisme en Haïti .....	71
5.2.1. La diversité culturelle haïtienne .....	71
5.2.2. L'identité culturelle haïtienne .....	72
5.2.3. Les croyances haïtiennes .....	73
5.2.4. La littérature comme facteur identitaire haïtien .....	74
5.2.5. L'identité musicale haïtienne .....	76
5.2.6. La gastronomie comme identité culturelle .....	77
5.3. La didactique interculturelle du FLE .....	78
CHAPITRE 6 - Corpus : Analyse et présentation des contenus textuels tirés des manuels .....	84
6.1. Organisation générale des manuels qui fondent notre recherche.....	84
6.1.1. Analyse de l'exploitation didactico-pédagogique des fables du manuel "des fables choisies".....	86
6.1.2. Contexte pédagogique de l'enseignement <i>Les fables choisies</i> en Haïti.....	86
6.1.3. Les enjeux culturels des fables de la Fontaine .....	87
CHAPITRE 7- Étude des manuels de français .....	89
7.1. Analyse et commentaires des fables du manuel « Les fables de La Fontaine » à	

partir de l'étude de trois fables.....	89
7.1.1. Traitement de la fable « Le Corbeau et le Renard » (livre I de La Fontaine) .....	90
7.1.2. Traitement de la fable « Le loup et l'agneau » (livre I de La Fontaine) .....	94
7.1.3. Traitement de la fable « La Cigale et la Fourmi » (livre I de La Fontaine)	99
7.2. Présentation du deuxième ouvrage <i>Lire et s'exprimer 1</i> .....	105
7.2.1. L'approche pédagogique du manuel <i>Lire et s'exprimer 1</i> .....	105
7.2.2. Cheminement de l'exploitation pédagogique des textes .....	106
7.2.3. Commentaires sur les rubriques mentionnées .....	106
7.2.4. Les noms des auteurs du manuel.....	107
7.3.1. Etude du récit intitulé « Mère et enfant » .....	111
7.3.2. Etude du récit intitulé « Un jeune domestique » .....	119
7.3.3 Étude du récit intitulé « Bamba ».....	127
CONCLUSION .....	135
Références bibliographiques.....	137