

LANGUE ET CULTURE AU CARREFOUR DE  
L'INSERTION DES ENFANTS HAITIENS

A

L'ECOLE QUEBECOISE

PAR

PIERRE MICHEL LAGUERRE\*

\* Pierre Michel Laguerre, boursier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, prépare à l'Université de Paris V (Sorbonne) une thèse de doctorat sur les "Conduites langagières des enfants d'immigrés à Montréal et leur adaptation scolaire".

---

## INTRODUCTION

A l'examen du bilan des études et réflexions faites sur l'insertion des enfants haïtiens dans le cursus scolaire québécois, il est aisé de constater certaines carences en ce qui concerne l'approche de leurs problèmes linguistiques. Il nous apparaît que le problème a été établi et interprété presque souvent du point de vue de la situation linguistique d'Haïti. En premier lieu, on a évoqué le statut socioculturel du français par rapport au créole qui, dans le cadre d'une éducation unilingue, favorise les détenteurs du capital culturel conforme à l'école québécoise et aboutit à une certaine tendance glottophage<sup>1</sup>. Autrement dit, le français, langue impériale, excluant le créole, langue minorée, du circuit scolaire, ne fait que conforter davantage l'inégalité des chances. En second lieu, on a supposé que les enfants unilingues créolophones étaient frappés de "déficience linguistique".

---

1. glottophage: situation selon laquelle une langue dominante tend, dans une manifestation linguistique d'un rapport de force, à éliminer ou à supplanter une langue dominée.

Ainsi, les problèmes d'interférences entre le français et le créole ont souvent été retenus comme un obstacle majeur à l'apprentissage du français. Or, dans la logique de la didactique des langues, ces interférences constitueraient de préférence des éléments positifs dans la dynamique de l'apprentissage du français. Car l'idée que plus les enfants s'expriment en créole, moins ils pourront avoir la maîtrise du français, est un exercice de calcul qui n'a aucun fondement scientifique et constitue les pièces d'un préjugé à partir duquel s'installe discrètement "la théorie des vases communicants". En dernier lieu, les performances linguistiques des enfants haïtiens établies à partir d'épreuves scolaires ou de tests analytiques (de vocabulaire, de grammaire) n'ont jamais fait l'objet de préoccupations. De telles épreuves sont loin d'offrir des informations objectives sur les capacités langagières des enfants. Car l'efficacité langagière et la compétence de communication transcendent les aspects traitant du code linguistique.

Si nous nous sommes arrêté à dénoncer ces carences, c'est que, à notre sens, toutes les démarches théoriques ne sont pas également bonnes pour élucider le débat sur les problèmes linguistiques des enfants haïtiens. Car la question linguistique haïtienne est, bien souvent le lieu où se cristallisent les passions et les fantasmes d'un peuple tiraillé entre ce que Maximilien Laroche (1968) appelle "son Etre (le

créole) et son désir de Paraître (le français)".

La rencontre de ce soir, qui nous amènera à aborder le problème de la langue et de la culture au carrefour de l'insertion des enfants haïtiens à l'école québécoise, ne nous aura pas sans doute permis de pallier à ces carences. Néanmoins, elle tentera d'apporter un certain éclairage sur la réalité langagière et culturelle des enfants haïtiens qui, au sein de la mosaïque d'ethnies composant le Québec pluriel, forment une minorité à la fois "visible et audible".

Nous nous proposons donc de faire d'abord le point sur le cadre analytique du rapport - culture. Nous analyserons ensuite l'aspect culturel lié à l'apprentissage de la langue d'enseignement en milieu scolaire québécois. Puis nous interpellons la compétence culturelle de communication de l'enfant haïtien à partir de son vécu culturel et langagier. Nous indiquerons enfin quelques pistes à partir desquelles l'enseignant peut élaborer des stratégies d'apprentissage afin d'aider l'enfant haïtien dans ses tâches de compréhension et de production de discours. Nous espérons ainsi écarter les pièges d'un intellectualisme trop abstrait non ouvert sur la réalité quotidienne de la salle de classe.

Cadre analytique du rapport langue - culture

Les pionniers de l'anthropologie linguistique américaine, Whorf et Sapir, sont les plus connus pour leur fameuse hypothèse sur la relation entre la langue et la culture. Pour le résumer, on cite souvent la phrase de Whorf: "Nous disséquons la nature selon les lignes tracées à l'avance par nos langues maternelles" (Whorf, 1956 : 252). Un tel déterminisme linguistique positionne la problématique du rapport langue - culture dans un relativisme culturel où la structure et le lexique de la langue sont considérés comme un reflet et un agent des forces culturelles. En d'autres termes, l'hypothèse de Sapir et de Whorf fait de la langue un produit des conditions sociales déterminées, produit formé sous l'influence du milieu, au sens le plus large du terme (milieu naturel et milieu social) (Schaff, 1965: 154).

La relativité sociolinguistique a, pendant longtemps, retenu l'intérêt des linguistes; néanmoins l'arrivée de la grammaire générative au milieu des années soixante avec Chomsky (1965) devait consacrer l'abandon de la relativité, interprétée comme une négation de l'unité psychique du genre humain, au profit d'une approche universelle du langage. Aujourd'hui, la reconnaissance des "universaux linguistiques" et l'apport sans cesse croissant des travaux de socio-linguistique inspirés d'une longue tradition anthropologique oriente désormais la problématique du rapport langue - culture vers une perspective

typiquement ethnographique où sont pris en compte à la fois l'usage de la langue dans son contexte naturel et le comportement des participants dans la situation de communication.

En réalité, la communication ne se structure pas uniquement autour des éléments de langue. Il y a également l'ensemble des rôles, des valeurs, des normes, des représentations structurant la vision du monde, qui sont médiatisés par la culture et qui s'intègrent dans le comportement langagier. Dès lors, le culturel dans la langue ne peut être traité comme un simple épiphénomène: langue et culture sont donc deux réalités enchevêtrées, inextricables, dont chacune est à la fois productrice de l'autre et produite par celle-ci (Porcher, 84: 66). Ainsi, la systématisation de la mise en rapport langue - culture peut s'inscrire dans la problématique qui fait de la culture "un ensemble de matériaux dans lesquels nous puisons en tant qu'individus et sociétés nos expériences" (Devereux, 1970) et celle qui fait de la langue " un codage social de ces expériences" (Martinet, 1973).

Les composantes culturelles ainsi repérables à travers le comportement langagier peuvent se trouver, d'une part, dans le jeu des pratiques et des rites autour lesquels une communauté culturelle organise son activité communicative. Il peut s'agir, d'autre part, du système des conduites conventionnelles qui forment les rituels sociaux, telles les salutations, les

présentations, les excuses. Ou encore de l'ensemble des normes définissant le droit à la question, à la prise de parole, au tutoiement, dans le cadre de l'interaction verbale. Les composantes culturelles s'inscriront aussi dans la langue qui propose un découpage culturellement signifiant de la réalité et qui transmet les valeurs symboliques de la culture. C'est notamment le sens des expressions, les façons de dire, la manière d'être ou de penser le monde indexés de façon ponctuelle dans une ethno-langue donnée. C'est aussi la force des connotations (ou valeur affective) des mots, véritables unités culturelles, qui ne peuvent être appréhendées que par une compréhension de la culture elle-même. Enfin, les composantes culturelles sont partout, dans les pratiques communicatives (chansons, contes, devinettes, textes scolaires) même si leur existence reste largement inconsciente.

#### Culture et enseignement de la langue dans le système scolaire québécois

Rompant avec une tradition d'enseignement du français qui place le son, le mot, la phrase (lexique, syntaxe) au centre de l'apprentissage de la langue, l'école québécoise, articulant son nouveau programme autour du discours, se donne comme objectif fondamental de donner aux apprenants des compétences de communication (ou habiletés). Ces compétences de communication sont définies à partir d'un répertoire de fonctions. Chaque fonction, à son tour, correspond à une intention potentielle:

s'exprimer, informer, persuader, agir sur autrui, jouer, en utilisant évidemment le français correct d'ici. Il s'agit d'abord pour l'apprenant d'avoir une connaissance des règles psychologiques, sociales, culturelles qui régissent les échéances discursives dans les cadres sociaux de la communauté québécoise. De plus, à cette connaissance du modèle d'organisation du discours au plan formel et pragmatique, s'ajouterait celle des références extra-linguistiques du contenu. Dès lors, l'apprenant impliqué dans des situations de compréhension et de production de discours oral ou écrit ne peut entreprendre son apprentissage qu'à travers ses représentations, c'est-à-dire sa vision du monde, la manière dont il appréhende le réel.

C'est ici qu'entrent en jeu les aspects culturels liés à l'apprentissage de la langue d'enseignement en milieu scolaire québécois. Car l'appartenance à une communauté culturelle spécifique détermine du monde d'un enfant et de la connaissance du réel environnant qu'il construit. De ce fait, l'apprenant négociera son rapport à l'objet d'apprentissage (texte, discours) à partir d'un certain lot de connaissances structurées en mémoire sémantique et reliées à son expérience de prise de parole dans le domaine du réel en question. Il y a aussi l'enjeu d'une communication efficace dans le cadre de l'interaction didactique. Car communiquer efficacement présuppose la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre. Ainsi donc, dans



la mesure où l'interaction joue un rôle important dans la dynamique des échanges linguistiques à l'intérieur de la salle de classe, il y aurait un décodage culturel à prendre en compte dans le processus interactionnel. Un tel savoir-faire exigerait donc de la part de l'apprenant haïtien comme de celui qui gère ses apprentissages langagiers une véritable compétence culturelle de communication. Dès lors, il s'agit d'interpeller l'espace langagier et culturel de la communauté haïtienne immigrée dans son unité et ses interférences afin de dégager les enracinements linguistico-culturels des enfants issus de la communauté.

#### Enfants d'immigrés haïtiens au Québec: langue, culture

Le groupe ethnique haïtien a immigré ici au Québec avec deux langues: le français et le créole. Deux langues socialement hiérarchisées correspondant au découpage social du pays. Le français, en tant que langue impériale, partage avec le créole, langue minorée, le répertoire linguistique des classes sociales moyennes et supérieures. Tandis que les classes ouvrières et paysannes n'ont que le créole comme "l'unique instrument linguistique qui dessert toute leur activité mentale, intellectuelle, psychologique, sociale et individuelle" (Déjean, 1979). Quantitativement, la parole haïtienne sur le plan de l'oralité relève de la langue créole; le français, langue d'enseignement, a "beaucoup plus une fonction symbolique signifiant les positions relatives des interlocuteurs ou la

solemnité d'une situation qu'une fonction effective de communication" (Bentolila, 1981). En outre, les conventions, les intérêts, les valeurs et les croyances spécifiques à l'ethnoculture haïtienne sont exprimés de façon plus complète et plus naturelle par le créole. Il faudrait aussi souligner que l'Haïtien francophone immigré au Québec ne vit pas sa francophonie suivant la version québécoise. Il s'agit plutôt d'une francophonie avec un système de références, de modes d'expression spécifiques, caractéristiques de la culture haïtienne. On en a pour preuve nombre d'haïtianismes, mots et expressions qui n'existent pas dans le lexique français et qui entrent de façon naturelle dans les énoncés en français haïtien pour désigner des particularités locales (êtres, choses, croyances, coutumes, etc.). Ou encore des termes du lexique français qui ont subi un certain déplacement sémantique en extension ou en restriction. Enfin, il y a aussi quantité d'images transposées du créole et qui sont couramment utilisées en français haïtien (voir Pompilus, 1981.)

Pour ce qui concerne les enfants sur le plan proprement linguistique, il est tout à fait évident que ceux qui ont immigré avant l'âge de sept ans ont le maniement naturel et presque total de leur première langue (créole ou français). Ces enfants ont, à en juger selon Guberina (1982), "une certaine maturité intellectuelle résultant des acquis de la langue de base, des mécanismes auditifs rôdés et des structures linguistiques

assimilées" qui les prédisposent à être parfaits bilingues. Toujours dans l'optique de Guberina (op.cit.), passé cet âge d'or "la langue maternelle s'immiscera partiellement dans les structures phonétiques, phonologiques, grammaticales et surtout syntaxiques de la deuxième langue", c'est-à-dire le français pour la plupart des enfants. C'est à ce stade que se produit l'ensemble des faits linguistiques: code-switching, interférences, calques, emprunts, transferts qui, loin de constituer un handicap, sont de véritables acquis dans le processus de structuration de l'expérience langagière de ces enfants. Dès lors, il est indispensable que toute gestion des apprentissages langagiers de ces enfants tienne compte de cette variation dans leur langage.

Quant aux familles, milieux langagiers où se structurent une bonne partie de l'expérience langagière des enfants et où se jouent à la fois le destin de la langue créole et la configuration de l'éventuel bilinguisme des enfants, elles prennent des formes diversifiées en fonction de leurs aspirations linguistiques, de leurs connaissances et de leur durée de résidence au Québec. Sans avoir la moindre prétention d'épuiser toutes les situations, voilà les tendances générales qui apparaissent en nous référant à quelques-unes de nos enquêtes dans le milieu. Il y a, d'une part, certaines familles qui séparent les langues en fonction des locuteurs: créole entre les adultes, français avec les enfants, français entre les enfants. D'autre part dans les familles unilingues

créolophones, le créole est utilisé entre adultes et avec les enfants. Ces derniers répondent la plupart du temps en français. Somme toute, la volonté des parents de scolariser leurs enfants, la nécessité pour les enfants d'utiliser le français pour les besoins concrets (scolarisation, interaction avec les pairs, consommation culturelle: cinéma, médias, lecture) manifestent un embryon d'attitude intégrative tout à fait bénéfique comme source de stimulation pour une insertion aux caractéristiques linguistiques et culturelles de la société québécoise.

Ensuite, le fait que le dynamisme de la langue créole soit assuré au Québec d'abord dans les familles, puis dans un ensemble d'institutions (église, association, marché, etc.), ou encore que la communauté haïtienne se donne des lieux d'accueil, d'aide, de consultation, d'orientation, de regroupement et d'expression, permettent de concevoir une vitalité de la langue créole et son appropriation par les enfants issus de la communauté. Aussi paraît-il vraiment difficile de chasser cette langue de chaque jour qui permet d'exprimer les émotions, les fantasmes, les douleurs, bref, toute la vie affective cristallisée dans des expressions colorées qui ont toute leur force et leur vigueur ! Il n'est donc pas surprenant qu'une recherche que nous avons effectuée dans la communauté haïtienne démontre que les enfants nés au Québec ont une capacité de compréhension et de production du créole, ce qui confirme l'idée d'une participation de cette langue dans la structuration de

l'expérience langagière de ces enfants (Laguerre, 1983).

A côté des deux langues, le groupe ethnique haïtien a immigré avec un corps de traditions, de normes, de valeurs, de manières de penser, d'agir, bref, avec une culture<sup>2</sup>. Tout ce complexe d'éléments qui forment l'architecture de l'ethnoculture haïtienne sont en grande partie indexés par la langue créole,

---

2. culture: la culture est prise dans le sens de Linton (1977) comme "groupes organisés de modèles de comportement appris, partagés et transmis par les membres d'une société donnée."

---

et transmis aux enfants comme part du processus de leur socialisation à l'intérieur de la famille. Quoiqu'il est évident que dans la mouvance des processus d'élaboration d'identités locales et générales, il se produira à long terme, chez les enfants haïtiens, une "culture actualisée qui leur est propre" ("de synthèse", dira mon collègue Emile Ollivier), néanmoins, pour l'instant, faute de données sur les pratiques culturelles, sur les "habitus"<sup>3</sup>, il faut se tourner vers la culture de départ où l'enfant puise sa vision du monde et où se joue l'ensemble des relations intériorisées entre ses représentations de la langue et ses représentations du monde.

### Langue, espace et interaction

Outre sa fonction fondamentale de communication, la langue a dans la communauté haïtienne une fonction de communion phatique. Si, de façon générale, tout début de conversation par un Québécois s'amorce sur la température après le bonjour d'usage, par contre pour un Haïtien, le bonjour tient lieu d'une certaine distance sociale avec l'interlocuteur. L'échange

---

3. *habitus* : ensemble des dispositions acquises aptes à générer des comportements qui sont conformes aux conditions d'acquisition de ces dispositions.

commence à s'établir sur un axe horizontal à partir du moment où sortent des énoncés comme "sak pase"? "sa-n fè"?, énoncés tout faits il est vrai, mais qui interpellent l'autre dans sa vie, qui portent sur un questionnement de l'existence. Et pour maintenir cette atmosphère de solidarité humaine cosmique, l'interlocuteur répond "n-ap kenbé". S'il a pu conserver la vie, le corps, la santé, c'est "gras a Dyé" qui veille sur toute la communauté, sur la famille composée de "gran moun" et de "ti moun".

En outre, puisqu'il s'agit d'une culture où l'essentiel se transmet oralement et gestuellement, la parole est un puissant instrument de pouvoir inégalement distribué suivant les contextes, les rôles et les statuts. Dans la dynamique des interventions qui structurent le canevas interactif, tout est pris en compte: corps, intonation, statut, espace, choix des expressions. Ainsi, l'enfant (ti moun) ne regardera pas son interlocuteur adulte (gran moun) dans les yeux. Si un adulte lui accorde le droit de parole, il filtrera ses expressions en se référant à la valeur connotative ou impérative. De plus il va vers l'adulte et ne saurait inviter l'adulte à venir vers lui, sauf dans des situations tout à fait exceptionnelles. Ajoutons aussi qu'une curiosité trop éveillée qui se manifeste par une tendance à poser trop de questions doit être freinée. Car l'enfant n'est pas censé demander trop d'informations, compte tenu de son immaturité. Par contre, l'interaction prend une

dimension horizontale avec les pairs. Ici, tout est permis, ton impératif, autoritaire, droit égalitaire à la parole. Néanmoins les "gros mots" sont à éviter, car on court le risque d'être dénoncé si l'ami se sent blessé dans son amour-propre. Plus particulièrement si on cite certaines parties du corps (tels les organes génitaux, ou tout simplement la "tête" d'un de ses proches: père, mère, parrain, marraine.

A la lumière de ces brèves considérations sur les enracinements linguistico-culturels de l'enfant haïtien, il est aisé de constater qu'il vit une expérience du monde dans lequel il est limité sur le plan de la parole. Dès lors, son expérience personnelle, le contact avec ses pairs deviennent les canaux privilégiés à partir desquels il peut appréhender son réel environnant. Il faudrait retenir que si l'espace de la parole adulte lui est interdit, il s'agit plutôt d'une "surprotection" qu'un rapport de type autoritaire. Car la tonalité affective de l'attitude familiale est présente et oriente l'enfant vers un rapport de type pratico-affectif avec le monde qui l'entoure.

#### Eléments pour l'élaboration de stratégies d'enseignement aux enfants haïtiens

Notre propos ici n'est pas d'élaborer une liste exhaustive de stratégies d'enseignement en rapport avec des problèmes que nous avons soulevés sur la compétence culturelle de communication de l'enfant haïtien. Nous faisons plutôt



quelques propositions rudimentaires qui mériteraient d'être explorées:

- Sur le plan interactif, pour déclencher la prise de parole chez l'enfant haïtien en situation d'apprentissage, des matériaux de communication devraient être préparés. Ces matériaux, présentés sous forme de jeux, doivent faire parler les enfants entre eux en jouant tour à tour les rôles d'adulte et d'enfant. L'objectif de ces jeux serait de forcer les enfants à s'expliquer, à décrire, à se renseigner et à développer une capacité de communication avec l'adulte.
  
- Compte tenu de la parenté génétique existant entre le créole et le français, notamment leur partage d'un lexique commun qui crée une zone d'interférence dans la façon de nommer le réel, l'enseignant devrait, par la pratique de l'objectivation, sensibiliser les enfants sur les éléments linguistiques et culturels qui rendent difficiles l'opération de décodage du message communiqué.

## CONCLUSION

Ce rapide balayage sur la langue et la culture au carrefour de l'insertion des enfants haïtiens à l'école québécoise peut s'avérer, à bien des égards, lacunaire. Ce que nous souhaitons, c'est que les enseignants dépassent les limites qu'impose une pédagogie de la langue, axée sur le vocabulaire et la grammaire pour privilégier une pédagogie de la communication qui interpelle l'apprenant immigré dans sa compétence culturelle de communication. Voilà pour l'essentiel l'aspect pratique qui justifie nos réflexions.

## REFERENCES

- Bentolila, A., Gani, L. (1981) "Langues et problèmes d'éducation en Haïti", dans Langages, 61 : 117 - 127.
- Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire (CHOIS)  
(1981) Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais,  
Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Déjean, Y. (1979) Nouveau voyage en diglossie, Brooklyn,  
Regional Bilingual training Ressource Center, ronéotypé.
- François, F. (1980) " Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles" dans Langages 59:25-52.
- Gschwind-Holtzer, G. (1981) Analyse sociolinguistique de la communication et didactique, France, CREDIF, Hatier.
- Hymes, D. (1962) "The ethnography of speaking" dans  
Anthropology and Human Behavior, edited by Gladwin and W.C  
Sturtevard,  
  
Washington, D.C., Anthropology Society of Washington pp.

13-53.

Laguerre, P.M. (1983) Créolophonie en diaspora: Eléments de la situation linguistique de la minorité ethnique haïtienne au Québec, Montréal, Projet de Recherche sur l'Education des Minorités, Université McGill.

(1983) Situation socio-linguistique des enfants d'immigrants haïtiens au Québec: langue, milieu social, Thèse de Maîtrise ès Arts, présentée à la faculté des Sciences de l'Education (Administration et Politique), Université McGill, Montréal.

(1985) L'enfant haïtien entre deux langues: une analyse de la situation linguistique de l'enfant immigré haïtien au Québec, dans Québec français, No 57, mars.

Lambert, W.E (1975) "Culture and language as factors in Learning and Education" in Wolfgang, A. (ed), The Education of Immigrant Students: Issues an Answers, Toronto, OISE pp. 55-83.

Linton, R. (1977) Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod-Bordas.

Martinet, A. (1970) Eléments linguistique générale, Paris, A. Colin.

Ministère de l'Education Nationale, "L'école et les enfants d'immigrés", dans Migrants formation, Paris CNDP No 58, septembre 1984.

Pagé, M. et al (1984) Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école, Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres, C.E.C.M., Montréal.

Pompilus, P. (1981) La langue française en Haïti, Port-au-Prince, Haïti, Editions Fardin.

Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire (1979), Montréal.

Revue Etincelles. "Bien connaître les jeunes", janvier/février 1985 (pp 27-29), Montréal.

Revue Pratiques. "La communication", No 40, Décembre 1983, Metz, France.

Sabourin, C., Folco, A., Veilleux, P. (1978) Rapport sur la situation des élèves néo-québécois en difficulté à la commission scolaire Jérôme le Royer, (ronéotypé).