



**USAID**  
DU PEUPLE AMÉRICAIN



**MENFP**  
Ministère de l'Éducation Nationale  
et de la Formation Professionnelle

programme de  
renforcement des capacités  
**LAC Reads**



# RAPPORT D'ÉTUDE: UTILISATION DE LA LANGUE KREYOL ET MISE EN ŒUVRE AU NIVEAU PRIMAIRE

Octobre 2019

AVERTISSEMENT DE RESPONSABILITÉ Ce document est rendu possible grâce au généreux soutien du peuple américain par l'intermédiaire de l'Agence des États-Unis pour le Développement International (USAID). Le contenu est la responsabilité de l'American Institutes for Research (AIR) et ne reflète pas nécessairement le point de vue de l'USAID ou du gouvernement des États-Unis

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ACRONYMES .....	III
RÉSUMÉ EXÉCUTIF .....	I
Conclusions .....	2
Recommandations.....	2
Au niveau de politiques publiques il faut:.....	2
Au niveau des pratiques pédagogiques, il faut : .....	3
INTRODUCTION.....	5
CONTEXTE.....	7
CADRE CONCEPTUEL .....	11
Éducation en première langue.....	11
Apprendre à lire dans des environnements multilingues.....	14
MÉTHODOLOGIE .....	19
Objectif de l'étude et questions de recherche.....	19
L'approche méthodologique proposée pour répondre à ces questions.....	19
Outils de collecte de données utilisés pour répondre à chaque question.....	19
Choix de l'échantillon .....	21
Processus de collecte des données.....	21
Éthique .....	22
Processus d'analyse des données .....	22
RÉSULTATS.....	23
Années d'expérience des enseignants .....	23
Formation initiale des enseignants .....	24
QR1 : Quel est le lien entre l'utilisation de la langue par les enseignants en classe et leurs habitudes de lecture et d'écriture en kreyòl en dehors de la classe, selon leurs déclarations ? .....	25
Synthèse des résultats .....	28
QR2. Comment la participation des élèves varie-t-elle en fonction de l'utilisation du français ou du kreyòl en classe?.....	29
Synthèse des résultats.....	33
QR3 : Quel est le niveau de maîtrise de la fluidité de la lecture et de la compréhension de la lecture en kreyòl en 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> classes primaires ? .....	33
La Fluidité de Lecture.....	33
Niveau de complétude du texte en lecture .....	33
La lecture avec précision.....	35
Synthèse des résultats concernant la fluidité et la précision en lecture .....	35

Compréhension de texte .....	36
Synthèse des résultats concernant la compréhension.....	38
<b>DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>39</b>
<b>RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>41</b>
Au niveau de politiques publiques il faut:.....	41
Au niveau des pratiques pédagogiques, il faut : .....	42
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>43</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>47</b>
Annexe A : Questionnaire pour les enseignants .....	49
Annexe B : Questionnaire pour les élèves (2 <sup>ème</sup> , 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> années) .....	51
Annexe C : Test pour les élèves de la 2 <sup>ème</sup> année fondamentale .....	55
Annexe D : Test pour les élèves de la 3 <sup>ème</sup> année fondamentale.....	57
Annexe E : Test pour les élèves de la 4 <sup>ème</sup> année fondamentale .....	59
Annexe F : Liste de manuels de lecture en kreyòl et Français homologues par le MENFP .....	61

## TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des heures d’enseignement en kreyòl et en français pour l’école fondamentale, conformément au programme national d’études.....	9
Tableau 2 : Pourcentage d’enseignants ayant reçu une formation initiale certifiée par classe et par département.....	24
Tableau 3 : Les documents lus par les enseignants.....	28
Tableau 4 : Bilan de complétude de la lecture par classe. ....	34

## FIGURES

Figure 1 : Modèle d’acquisition de la lecture. ....	15
Figure 2 : Nombre d’années de service des enseignants par classe. ....	23
Figure 3 : Pourcentage d’enseignants ayant reçu une formation initiale certifiée. ....	24
Figure 4 : Langue utilisée par les enseignants pour enseigner.....	26
Figure 5 : Pourcentage des enseignants déclarant lire et écrire habituellement en kreyòl. ....	27
Figure 6 : Langue utilisée à domicile par les élèves. ....	29
Figure 7 : Langue de participation des élèves dans la salle de classe.....	30
Figure 8 : Types de supports utilisés pour apprendre en kreyòl. ....	31
Figure 9 : Pourcentage de mots mal prononcés par élèves selon leur classe. ....	35
Figure 10 : Pourcentage de réponses correctes par question en 2 <sup>e</sup> année. ....	36
Figure 11 : Pourcentage de réponses correctes par question en 3 <sup>e</sup> année. ....	37
Figure 12 : Pourcentage de réponses correctes par question en 4 <sup>e</sup> année. ....	37

## LISTE DES ACRONYMES

AF	Année Fondamentale
CFEF	Centre de Formation pour l'Éducation Fondamentale
CIEP	Centre International 'd'Études Pédagogiques
CP	Classe Préparatoire
ENI	École Normale d'Instituteur
EPT	Éducation pour Tous
FHI	Frances Hewitt, Inc.
FIA	Formation Initiale Accélérée
FONHEP	Fondation Haïtienne 'de l'enseignement privé
InnovEd-UniQ	Institut Supérieur de Formation, de Recherche et d'Innovation en Éducation
IPN	Institut Pédagogique National
MEDPE	Ministry of Education and Early Childhood Development (New Brunswick)
MENFP	Ministère de 'l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
RTI	Research Triangle Institute International
UNIQ	Université Quisqueya
USAID	United States Agency for International Development
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
ZEP	Zone 'd'Éducation prioritaire

## RÉSUMÉ EXÉCUTIF

De récentes recherches montrent que la question de la langue, de son aménagement et de son enseignement, n'est pas clairement posée et appréhendée<sup>1</sup> dans le système éducatif haïtien. La mise en œuvre de la réforme Bernard dans les années 1980 n'a pas apporté de solutions aux défis liés à l'utilisation d'un bilinguisme équilibré et institutionnalisé au sein du système scolaire haïtien, malgré la disposition de l'article 1<sup>er</sup> de la loi du 28 septembre 1979, qui déclare la langue kreyòl "outil et objet du processus d'enseignement". Pour certain, cela a même contribué à davantage de confusion. En effet, alors que le kreyòl est devenu, dans la plupart des établissements scolaires, langue d'enseignement et langue enseignée, il n'en demeure pas moins un problème de maîtrise des compétences de cette langue notamment à l'écrit.

Or, la prise en compte du kreyòl dans le système éducatif haïtien doit être vue comme une décision corrigeant une situation d'injustice sociale où les apprenants, majoritairement créolophones, s'étaient vus obligés de se scolariser dans une langue (le français) qu'ils ne pratiquaient pas ou ne connaissaient pas du tout avant leur arrivée à l'école. Sur la base de théories déjà éprouvées, il est soutenu ici que l'apprentissage dans la première langue diminue la possibilité des échecs scolaires, et accorde à tous une « chance égale » de réussir, sachant aussi que les facteurs sociopolitiques, économiques et opérationnels internes au système éducatif impactent aussi les résultats scolaires.

Tenant compte du fait que la réforme Bernard de 1979 a établi que le kreyòl est à la fois langue instrument et objet d'enseignement notamment au niveau du fondamental, cette étude vise donc à évaluer les compétences en matière de compréhension écrite des élèves au niveau du premier cycle de l'école fondamentale.

Pour atteindre cet objectif, une étude quantitative et qualitative a été conçue à travers des entretiens avec des enseignants et des étudiants et la mise en œuvre d'un test de kreyòl pour les étudiants. Cette étude, financée par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) dans le cadre de son partenariat avec le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) en Haïti, s'inscrit dans le cadre du Programme de Renforcement des Capacités LAC Reads (LRCP) en Amérique latine et dans les Caraïbes (LAC), dirigé par les Instituts Américains de Recherche (AIR) et exécuté par InnovEd-UniQ en Haïti, cherche à examiner les questions de recherche suivantes:

1. Quel est le lien entre l'utilisation de la langue par les enseignants en classe et leurs habitudes de lecture et d'écriture en kreyòl en dehors de la classe, selon leurs déclarations ?
2. Comment la participation des élèves varie-t-elle entre le français et le kreyòl en classe?
3. Quel est le niveau de maîtrise de la fluidité de la lecture et de la compréhension de la lecture en kreyòl en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> classes primaires ?

Afin de répondre à ces questions de recherche, nous nous sommes appuyés sur trois sources principales de données : (1) un questionnaire destiné aux élèves, (2) un questionnaire destiné aux enseignants et (3) des tests d'évaluation des compétences des élèves en fluidité de la lecture et en

---

<sup>1</sup> Laguerre, P.-M. (2009). Enseigner le créole et le français aux enfants haïtiens. Enjeux et perspectives. Port-au-Prince : Henri Deschamps ; Lofficial, F. (1979). Créole-Français : une fausse querelle ? Bilinguisme et réforme de l'enseignement en Haïti. Québec : Collesctif paroles ; Govain, R. (2014a). L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti, Contextes et Didactiques, Grammaires créoles (Revue du CRREF, numéro coordonné par Juliette Facthum-Sainton), 10–25. Disponible sur <http://web.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2015/10/N°4-2014-juin.pdf>.

compréhension de la lecture en kreyòl. Les données obtenues à partir de ces sources nous ont permis de répondre à chacune des questions de recherche et, en triangulant les données avec notre cadre conceptuel, nous avons également pu identifier des recommandations spécifiques en matière de politique et de pratiques pour améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage de la lecture en Haïti.

## CONCLUSIONS

Les résultats de cette étude - qu'ils concernent le profil des enseignants, la langue utilisée par les élèves et les professeurs, ou le niveau de fluidité et de compréhension des élèves en lecture orale - révèlent un paradoxe dans l'utilisation du kreyòl dans le système scolaire haïtien. Bien que plus de 90 % des Haïtiens considèrent le kreyòl comme leur langue principale, sa place dans le système d'enseignement et d'apprentissage n'est pas clairement définie. L'analyse des données recueillies révèle un déséquilibre apparent dans l'utilisation du français et du kreyòl et une tendance à la marginalisation du kreyòl.

Outre le déséquilibre dans l'utilisation des deux langues, l'étude a mis en évidence un écart entre la langue d'enseignement et la disponibilité de matériel d'enseignement et d'apprentissage écrit en kreyòl. Le manque de matériel pédagogique dans la langue appropriée n'est pas nécessairement dû à un manque de ressources mais peut être le résultat de l'agenda social et politique qui donne au français un statut plus élevé que celui du kreyòl.

En effet, les résultats de cette étude indiquent que tant les enseignants que les élèves ont tendance à utiliser le kreyòl dans leurs interactions quotidiennes et le français dans des situations plus formelles. L'étude indique également que les enfants ne disposent pas de suffisamment de temps pour apprendre d'abord à lire en kreyòl, une langue qu'ils parlent et comprennent déjà avant de passer à l'enseignement en français. Même dans les cas où le kreyòl est enseigné, le plus souvent, l'enseignant n'a pas accès à du matériel en kreyòl pour soutenir cet enseignement. En outre, il est fréquent que les enseignants ne maîtrisent pas les deux langues et n'aient pas accès à du matériel en kreyòl en dehors de la classe, ce qui leur permettrait d'améliorer leurs propres compétences en lecture et en écriture.

## RECOMMANDATIONS

Les analyses précédentes nous amènent à formuler les recommandations suivantes :

### AU NIVEAU DE POLITIQUES PUBLIQUES IL FAUT:

**Définir une politique linguistique en matière d'enseignement apprentissage en Haïti.** Les politiques actuelles sont vagues et ne fournissent pas d'orientation appropriée aux enseignants et aux écoles en termes de prise de décision pédagogique. En outre, il n'existe pas de réglementation concernant l'utilisation de la langue dans les écoles, ce qui signifie que les décisions linguistiques sont prises au niveau de l'école.

**Largement diffuser le matériel pédagogique en Kreyòl, notamment pour l'enseignement primaire.** Actuellement, le peu de manuels et de matériel de lecture supplémentaire disponibles en Kreyòl, ne sont généralement pas basés sur les données les plus récentes sur la façon dont les enfants apprennent à lire. La production de ces documents devrait être conforme à la politique linguistique. Par exemple, si l'on attend des enseignants de deuxième année qu'ils enseignent toutes les matières en Kreyòl, ils devraient avoir accès à des programmes et autres matériels pédagogiques rédigés en kreyòl et conçus pour soutenir l'enseignement en

Kreyòl. En outre, les enseignants ont besoin d'une formation pour les aider à apprendre comment intégrer ces matériels dans les pratiques de lecture quotidiennes.

**Revoir le programme de formation initiale et continue des enseignants qui entrent et travaillent dans le cycle d'éducation de base.** Au cours de la formation initiale, les enseignants doivent avoir la possibilité de maîtriser l'enseignement de la lecture et de l'écriture en créole. Ils doivent avoir la possibilité d'améliorer leur propre connaissance du français oral et d'apprendre à enseigner le français en tant que deuxième langue. Il s'agit là de compétences essentielles que tout nouvel enseignant du primaire devrait posséder.

**Fournir aux enseignants des leçons préétablies (scénarisées) offrant une orientation étape par étape tout au long du processus d'enseignement.** Cette approche permettrait même à des enseignants non formés d'enseigner aux enfants comment lire en utilisant des stratégies basées sur des preuves. L'expérience a montré que les interventions visant à fournir aux enseignants des leçons structurées pour enseigner la lecture ont doublé le temps consacré aux tâches, c'est-à-dire l'enseignement de la lecture (Piper, Sitabkhan, Mejía, & Betts; 2018).

**Promouvoir et de renforcer le statut de la langue kreyòl dans la société afin que les enseignants, les étudiants et les communautés la considèrent comme une langue précieuse et utile pour améliorer les résultats de l'apprentissage en Haïti.** Partager les preuves du succès des programmes bilingues dans d'autres pays pourrait aider les parents, les communautés, les enseignants et d'autres personnes à comprendre comment le fait d'apprendre d'abord en créole peut garantir de meilleurs résultats d'apprentissage en français.

**Exiger l'enseignement du décodage dès le début de la première année de l'école primaire dans le cadre du programme national de lecture.** Selon le cadre conceptuel, les compétences de décodage, avec la compréhension de la langue, sont des compétences de base sans lesquelles l'enfant n'avance pas dans son apprentissage de la lecture. En conséquence, l'enseignement dès le 1<sup>er</sup> année doit se concentrer sur l'enseignement des correspondances lettre-son en kreyòl et sur l'assemblage de lettres et de sons pour former des mots, pour développer les compétences de décodage. En même temps, les enseignants devraient développer le vocabulaire académique des enfants et les stratégies de compréhension de la lecture en Kreyòl. Le programme national de lecture devrait mettre l'accent sur ces compétences essentielles et sur l'importance de maîtriser ces compétences dès la quatrième année d'études.

## **AU NIVEAU DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, IL FAUT :**

**Consacrer plus de temps à l'enseignement des compétences de base en lecture en Kreyòl.** Les tests de fluidité et de compréhension de la lecture orale ont montré que les élèves ne maîtrisent pas les compétences nécessaires pour lire rapidement et avec compréhension. Un examen détaillé du programme d'enseignement primaire a montré qu'il ne couvre pas explicitement un grand nombre des compétences de base en lecture en Kreyòl.

**Mettre l'accent sur l'enseignement de la langue orale en kreyòl.** Bien que le kreyòl soit la première langue de la plupart des élèves, cela ne signifie pas qu'ils maîtrisent le kreyòl oral et écrit d'une manière qui leur permet de progresser dans le programme scolaire. En effet, il existe une idée fautive selon laquelle le kreyòl étant déjà parlé à la maison, il n'est pas nécessaire de se concentrer sur son développement à l'école. Cependant, nous savons, grâce au cadre conceptuel, que le décodage ainsi que la compréhension de la langue sont nécessaires pour que les enfants puissent lire en comprenant, de sorte que le développement du vocabulaire académique des enfants en kreyòl devrait être une priorité au cours des premières années.

**Mettre l'accent sur l'enseignement des correspondances lettre-son en kreyòl dès le début de la 1<sup>ère</sup> année.** ne fois que les enfants ont acquis la maîtrise de ces correspondances lettres-sons, ils devraient avoir de nombreuses occasions de pratiquer et d'améliorer leur fluidité et leur compréhension de la lecture orale. En outre, ils doivent apprendre explicitement des stratégies de compréhension de la lecture et continuer à enrichir leur vocabulaire en créole.

**Intégrer l'écriture dans la classe de lecture du kreyòl.** Actuellement, les étudiants, ainsi que les enseignants, sont pour la plupart familiarisés avec le kreyòl oral, au détriment de sa forme écrite. Cela est dû au fait qu'il existe une division linguistique au sein de la population alphabétisée d'Haïti : Le kreyòl est utilisé à l'oral, tandis que le français est utilisé à l'écrit. En raison des politiques linguistiques, le kreyòl écrit est devenu un tabou pour les Haïtiens alphabétisés. Pour lever ce tabou, l'écriture en kreyòl devrait être intégrée dans les cours de lecture.

**Lire pour le plaisir en dehors de la classe.** Nos résultats indiquent que moins de 50 % des enseignants déclarent lire régulièrement en kreyòl en dehors de la classe. Cela crée une situation difficile, car nous savons que pour que les enseignants puissent améliorer leurs propres compétences en matière de lecture et d'écriture, ils doivent avoir accès à une variété de matériel et beaucoup de pratique pour pouvoir lire couramment la langue dans laquelle ils enseignent à leurs élèves. Lire pour le plaisir aidera à développer les propres compétences en lecture et la confiance en soi des enseignants, tout en créant une plus grande motivation et en offrant un modèle positif à leurs élèves.

**Investir dans la création de matériels endogène en kreyòl.** Alors que le kreyòl est très présent dans la salle de classe comme langue d'enseignement, la plupart des matériels sont imprimés en français. Cela empêche les enseignants de suivre le programme d'études en kreyòl car ils ne disposent pas suffisamment de supports pédagogiques. Etant donné l'indisponibilité des matériels pédagogiques en langue d'enseignement, les enseignants doivent inclure la production des textes en kreyòl comme partie de leur curriculum en classe.



## INTRODUCTION

Cette étude est financée par l'USAID (l'Agence des États-Unis pour le développement international) dans le cadre de son partenariat avec le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) en Haïti. Elle relève du Programme de renforcement des capacités LAC Reads (LRCP) en Amérique latine et dans les Caraïbes (LAC), dirigé par les Instituts Américains de Recherche (AIR) et exécuté par InnovEd-UniQ en Haïti. Le LRCP tente de générer des preuves locales de l'amélioration des résultats de l'apprentissage de la lecture<sup>2</sup> précoce dans le contexte bilingue haïtien. Pour ce faire, le LRCP, par l'intermédiaire de son partenaire InnovEd-UniQ, a conçu un projet de recherche visant à explorer la langue kreyòl et l'utilisation de matériel par les enseignants et les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Cette recherche mesure également le niveau de fluidité de la lecture orale et de compréhension de la lecture en kreyòl en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année de l'école primaire. Ces données, prises ensemble, reflètent une image de l'environnement de la langue kreyòl dans les premières années d'école. Cette recherche permet de mieux comprendre la manière dont les langues sont utilisées et la lecture est enseignée dans les classes 2 à 4 de l'École fondamentale et de définir des recommandations pour l'amélioration des politiques et des pratiques.

Par conséquent, l'objectif principal de cette étude est d'analyser l'environnement kreyòl à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ainsi que les niveaux de maîtrise des élèves. Cette étude est guidée par trois questions de recherche interdépendantes :

1. Quel est le lien entre l'utilisation de la langue par les enseignants en classe et leurs habitudes de lecture et d'écriture en kreyòl en dehors de la classe, selon leurs déclarations?
2. Comment la participation des élèves varie-t-elle entre le français et le kreyòl en classe?
3. Quel est le niveau de maîtrise de la fluidité de la lecture et de la compréhension de la lecture en kreyòl en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> classes primaires?

Pour que les enfants acquièrent les compétences de base en lecture nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, ils doivent avoir accès à un enseignement de qualité dans une langue qu'ils comprennent. À leur tour, les enseignants doivent maîtriser la lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement ainsi que l'aptitude à apprendre aux enfants à lire et à écrire dans leur langue principale - en l'occurrence, le kreyòl . Pour devenir de bons lecteurs, les enfants doivent également avoir accès à des supports appropriés de lecture dans la langue qu'ils maîtrisent le plus (par exemple, manuels, lectures supplémentaires et supports de lecture disponibles à la maison). Enfin, ils doivent avoir suffisamment de temps à l'école pour se concentrer sur l'apprentissage des compétences de lecture clés et la pratique de la lecture (pour plus d'informations sur ce sujet, voir l'étude intitulée « Temps alloué aux activités de lecture au niveau du premier cycle de l'école fondamentale en Haïti : 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années »).

En Haïti, 95 % de la population est monolingue en créole haïtien (Kreyòl), alors que la part de la population qui parle également le français ne dépasse pas 5 %, avec 5 à 10 % supplémentaires qui n'ont qu'une compétence réceptive en français (Valdman, 1984 ; 78 ; Dejean ; 2006). Cela signifie que la grande majorité des enfants commencent l'école avec seulement des compétences en langue kreyòl et peu ou pas de compétences en français. Pour le début de la première classe du cycle primaire, le programme d'études stipule que la plupart des cours doivent avoir lieu en kreyòl, à

---

<sup>2</sup> Nous définissons l'alphabétisation dans les premières années comme couvrant la période depuis la naissance à la quatrième classe (année d'école).

l'exception des cours de français oral. Ensuite, à mesure que les enfants progressent jusqu'à la quatrième classe primaire, l'enseignement en kreyòl diminue et celui en français augmente jusqu'à ce que la langue principale d'enseignement devienne le français. Comme la politique linguistique n'est pas étroitement surveillée et vu que 90% des écoles haïtiennes sont privées, de nombreuses écoles appliquent la politique de manière très différente, voire pas du tout. En règle générale, cela signifie une concentration beaucoup plus forte sur le français beaucoup plus tôt que ne le prévoit le programme d'études officiel.

En outre, la plupart du matériel pédagogique et même les manuels scolaires sont rédigés en français, ce qui empêche les enseignants de suivre le programme d'études car ils ne disposent pas de suffisamment d'aides pédagogiques en Kreyòl. Cette recherche fournit des preuves concernant la lecture, l'écriture et l'utilisation orale de la langue kreyòl par les enseignants et les élèves, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'étude explore également les niveaux de maîtrise du kreyòl par les élèves du premier cycle de l'école primaire (de la 2e à la 4e année).

Cette étude de recherche est organisée en quatre sections. La première section offre un aperçu contextuel de l'environnement social et éducatif d'Haïti, du contexte linguistique et de la situation bilingue. La deuxième section décrit le cadre conceptuel, présentant la littérature existante sur les compétences clés en lecture nécessaires à la compréhension, au développement et au transfert des habilités dans des contextes bilingues, ainsi que les supports de lecture. La troisième section contient la méthodologie de recherche et une description des instruments utilisés pour la collecte de données. Celles-ci sont suivies par la présentation des résultats de cette étude, qui sont organisées selon les questions de recherche. Le document se termine par une discussion, des conclusions et des recommandations concernant les politiques publiques et la pratique.

## CONTEXTE

Il est universellement reconnu que le créole haïtien est la première langue de tous les Haïtiens, alors qu'une infime minorité de moins de 10% parle également le français (Joint, 2006). Cependant, le français a toujours été considéré comme la langue d'enseignement et ce n'est que depuis quelques années que le kreyòl a commencé à être utilisé dans les écoles. Le choix de la langue, la planification linguistique et la politique linguistique ne constituent pas un concept idéologiquement neutre. Gajo (2005) a raison de souligner que le choix de la langue en matière de politique éducative est fondé par principe sur une idéologie. Le système scolaire haïtien est, dès le début, construit sur une version démodée du système éducatif français, l'enseignement se faisant principalement en français depuis l'indépendance obtenue en 1804. Ce système a donc dévalué le kreyòl, la langue utilisée par la majorité des apprenants haïtiens.<sup>3</sup> Hubert de Ronceray (1971 : 104) a observé que : « Le système éducatif haïtien était prisonnier des schémas importés de France et produisait une élite intellectuelle étrangère à sa propre réalité, à sa propre culture, incapable d'appréhender, telles qu'elles étaient, les données socioculturelles de notre sous-développement économique ». De plus, il reste un taux élevé d'échec scolaire lors des trois examens nationaux ainsi qu'un taux élevé de redoublement, d'abandon scolaire et d'échec scolaire (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF), 2010).

En analysant le développement du système éducatif haïtien, on constate que, pendant longtemps, les questions de politique linguistique et de planification linguistique n'ont pas été clairement étudiées et comprises. En effet, les acteurs et les parties prenantes qui travaillent dans le domaine de l'éducation n'ont jamais exprimé des préoccupations communes. En outre, une analyse minutieuse de la situation linguistique a révélé que le problème n'était pas de nature linguistique, mais plutôt un problème de l'attitude que certains ont à propos de l'utilisation et du statut du kreyòl. En effet, depuis la fondation même de l'éducation haïtienne jusqu'à présent, les autorités du système éducatif ont entrepris plusieurs types de réformes : Bellegarde (1920), Dartigue (1940), Bernard (1980). Cette dernière a cédé la place à de nombreux autres éléments de réforme tels que le Plan national de l'éducation et de la formation (National Plan of Education and Formation (PNEF)) [1997–2007]. Nous allons vraiment nous concentrer ici sur la réforme de 1979, laquelle a retenu l'attention et a apporté une nouvelle orientation dans l'enseignement, notamment en ce qui concerne la problématique de la gestion des langues dans le système éducatif. Cette réforme de l'éducation visait « l'évaluation de l'ancien système, l'élimination de l'analphabétisme, la généralisation de l'enseignement, la modernisation de l'enseignement et l'introduction du kreyòl, première langue des Haïtiens, dans les classes primaires et les trois premières années de l'enseignement secondaire » (Joint, 2006 : 109).

La réforme Bernard de 1979 a donné une nouvelle orientation à l'éducation, notamment en ce qui concerne la question de la gestion des langues dans le système éducatif, visant à "un bilan de l'ancien système, l'éradication de l'analphabétisme, la généralisation de l'éducation, la modernisation de l'enseignement et l'introduction du Kreyòl, la première langue des Haïtiens, dans les classes du primaire et les trois premières classes du secondaire" (Joint, 2006, p. 109). L'article 1 de la réforme Bernard, qui a introduit le kreyòl dans les écoles, stipule « L'utilisation du kreyòl, en tant que langue commune parlée par 90% de la population haïtienne, est autorisée dans les écoles, comme outil et comme langue cible ».

Comme le souligne l'article 5 de la Constitution de 1987 (amendée en 2011), le kreyòl est la "langue qui lie tous les Haïtiens entre eux". La réforme n'avait pas pour but d'exclure le français comme langue d'enseignement mais de l'intégrer à un moment où les réformateurs pensaient qu'il serait utile

---

<sup>3</sup> Voir Joint, L. A. (2006), *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Le cas des écoles catholiques, éditions L'Harmattan, Paris.

sur le plan pratique. Le français reste dans le système à la fois comme matière et comme objet. En ce qui concerne l'aspect linguistique de l'enseignement, l'objectif principal est de parvenir à un bilinguisme fonctionnel (c'est-à-dire à la maîtrise des compétences de base dans les deux langues, qui devrait être atteint au deuxième cycle de l'école primaire). L'inclusion du kreyòl comme langue d'enseignement dans le cycle primaire visait principalement à :

*La promotion du créole, l'éradication plus facile de l'analphabétisme, l'accès plus facile au code du français écrit, l'étude de cette langue et de la littérature écrite en créole et la diffusion de la culture nationale, la possibilité, à long terme, d'enseigner dans cette langue, à tous les niveaux de la scolarité. (Département de l'Éducation Nationale (DEN), 1982: 50)*

Tout au long de son histoire, le système scolaire haïtien a utilisé le français comme langue d'enseignement sans tenir compte du Kreyòl. Ce n'est qu'en 1979 que la réforme Bernard a introduit le kreyòl dans les écoles. L'un des principaux objectifs de la réforme de l'éducation en Haïti était de remédier à une situation d'injustice et d'exclusion sociale dans laquelle les apprenants étaient contraints d'aller à l'école et d'étudier dans une langue qu'ils ne connaissaient pas. La réforme Bernard a introduit un changement concernant la manière dont les langues doivent être enseignées et utilisées dans les écoles. Elle encourage notamment à ce que les deux premiers cycles se concentrent sur le développement de la capacité de l'enfant à s'exprimer dans sa première langue (Prou, 2009).

Bien que la réforme n'indique pas explicitement que les écoles doivent enseigner dans les deux langues, et malgré le fait qu'elle ne prévoit pas une période d'enseignement en kreyòl, elle reconnaît clairement le fait que les enfants apprennent mieux dans leur première langue. La réforme ne fournit toutefois pas suffisamment d'indications sur la manière de rendre opérationnel un système d'enseignement et d'apprentissage bilingue au niveau primaire en Haïti. Selon W. F. Mackey (1976 : 148), « le terme école bilingue recouvre beaucoup de choses différentes, et cela dans un même pays ». À présent, en Haïti, il y a plusieurs modèles d'enseignement bilingue, ainsi qu'une diversité d'approches méthodologiques et linguistiques selon les contextes et principalement selon les objectifs sociaux, politiques et institutionnels de chaque communauté.

Par conséquent, l'importance qu'il faudrait accorder à l'utilisation de chacune des langues devrait aller au-delà de la répartition des heures. Maurer (2010) a publié la déclaration suivante destinée à mettre en contexte ses interventions dans la plupart des pays africains francophones où le français coexiste avec une ou plusieurs langues nationales dans le système universitaire :

*Les programmes d'études doivent être rédigés avec suffisamment de précision dans le domaine des langues pour pouvoir mettre en place des progressions d'études de manière à pouvoir utiliser les compétences acquises en L1 lors de l'apprentissage de la L2, puisque l'étude de la L2 trouve des échos dans L1. [...] Enfin, les programmes d'études doivent tirer parti de la manière dont les langues peuvent (devraient?) être articulées dans la gestion de la classe. Quel est le rôle du changement de code ? Quel rôle faut-il attribuer à la traduction ? Que faire de la comparaison explicite des systèmes linguistiques Le programme d'études ne doit pas laisser les formateurs des formateurs, les auteurs des manuels et, finalement, les enseignants, sans réponses à ces questions, qui sont tellement importantes pour le travail quotidien en classe.*

Nous savons bien que la situation linguistique d'Haïti est loin d'être identique à celle que nous retrouvons dans la plupart des pays africains francophones, mais ces remarques de B. Maurer semblent également pertinentes dans le cas d'Haïti. Par exemple, lorsqu'on passe en revue le programme d'études (curricula) de l'École Fondamentale (EF), il est impossible de répondre à de

nombreuses questions posées par l’auteur, notamment celles concernant le changement du code et la comparaison explicite entre les systèmes linguistiques. Pourtant, ce document<sup>4</sup> est considéré comme « l’outil de référence essentiel pour les techniciens du Ministère de l’Éducation, ainsi que pour les agents de l’ensemble du système éducatif » (MEN – Curriculum de l’École Fondamentale, II s.d.).

Les propositions de la réforme Bernard, notamment l’article 29 du décret, indiquent une répartition des heures d’enseignement en kreyòl et en français, telle que publiée par le Ministère de l’Éducation nationale (MEN) pour chacune des classes de le l’EF, de la manière présentée dans le tableau n° I ci-dessous.

**Tableau I : Répartition des heures d’enseignement en kreyòl et en français pour l’école fondamentale, conformément au programme national d’études.**

Classe	LANGUES ENSEIGNÉES COMME MATIÈRES NOMBRE D’HEURES		Kreyòl	LANGUES D’ENSEIGNEMENT NOMBRE D’HEURES	
	Kreyòl	Français		Français	
1 <sup>re</sup> classe	210	120	600	Période de scolarité en kreyòl.	
2 <sup>e</sup> classe	210	120	630		
3 <sup>e</sup> classe	150	120	660		
4 <sup>e</sup> classe	150	120	150	630	

Source : Programme détaillé de l’école fondamentale. (Document officiel du MENFP après la réforme de 1979).

La répartition horaire indiquée dans le tableau ci-dessus fait référence au modèle d’éducation bilingue proposé par l’État. Cependant, cette répartition officielle, requise par l’État, est diversement appliquée par les praticiens. Ainsi, l’enseignement bilingue en Haïti devrait être fondé sur un choix compatible avec la situation sociolinguistique du pays, les spécificités linguistiques naturelles des apprenants et la proximité linguistique des deux langues. Comme le souligne L. Wolff (2009 : 1) : « Pour atteindre les objectifs d’un système éducatif qui répond aux besoins du pays [...], il n’y a pas d’alternative à un rôle dynamique et efficace de l’État, qui soit fondé sur : un leadership efficace, des politiques pertinentes, un engagement envers la mise en œuvre et une gestion efficace du système éducatif ».

Malgré la légitimité de l’initiative visant à intégrer le kreyòl dans les écoles, la réforme n’a pas été très bien accueillie par toutes les couches de la population haïtienne. Les oppositions, face à une telle mesure, se sont exprimées à divers niveaux, en fonction des catégories de la population. Les parents défavorisés, pour qui le français est un outil de promotion sociale, souhaitent que leurs enfants aient rapidement accès au français et surtout à le maîtriser (Joint, 2006 : 144). Par conséquent, ils n’ont pas trouvé satisfaisante la perspective de soumettre les enfants à un processus d’alphabétisation en kreyòl, comme le préconise la réforme. Cependant, Chaudenson et Vernet (1983 : 25) expliquent que « la population analphabète, composée de paysans et de couches urbaines défavorisées, accepte spontanément dès qu’elle réalise que cela n’interdit pas aux enfants de parler français et de monter plus haut sur l’échelle sociale ». En revanche, les parents scolarisés, c’est-à-dire

<sup>4</sup> Dans la description du document, on peut lire qu’il est « l’instrument éducatif essentiel pour réaliser l’unité et le caractère unique de la nouvelle école haïtienne qui serait à la fois nationale, démocratique et scientifique ».

ceux qui savaient parler, lire et écrire en français, considéraient cette approche comme une sorte de déclin social et même intellectuel pour leurs enfants.

Une analyse et une observation minutieuse des conséquences ou du manque de conséquences de la réforme de 1979, par rapport aux objectifs visés, révèlent une reconnaissance de l'échec. Il est évident que la réforme n'a pas donné les résultats escomptés : le début de la scolarité n'est pas systématiquement effectué en kreyòl ; le français est la plupart du temps utilisé dans la plupart des écoles de Port-au-Prince et dans la plupart des villes de province, le kreyòl domine (dans les pratiques scolaires linguistiques, mais pas comme langue d'enseignement officielle) dans les écoles rurales, dans certaines villes et dans les écoles économiquement défavorisées, ainsi que dans les écoles publiques, quelle que soit leur zone de fonctionnement, même si la quasi-totalité des manuels est en français. L'élaboration et la distribution gratuite des matériels didactiques de la manière prévue par cette réforme n'ont pas eu lieu, et le processus d'évaluation et le recyclage des enseignants par le biais d'une évaluation continue n'étaient pas établis (GTEF, 2010).

## CADRE CONCEPTUEL

### ÉDUCATION EN PREMIÈRE LANGUE

Comme mentionné dans la section sur le contexte de cette étude, il est clair que le kreyòl est la langue que les enfants connaissent et comprennent dès leur entrée à l'école primaire. Voici ce que stipule le document de 2010 présenté par le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) :

*Les études et les leçons de l'expérience le montrent clairement : l'enfant apprend mieux dans sa langue maternelle. Le créole est la langue maternelle de 100% des Haïtiens et le fondement de leur identité personnelle. Par conséquent, il devrait être le premier outil d'acquisition de connaissances, de facilitation d'apprentissage, de structuration de l'appareil cognitif et de développement du processus intellectuel fondamental de l'élève haïtien (GTEF, 2010 : 173).*

La littérature nous apprend que, lorsque le médium d'enseignement est une langue parlée et comprise par les élèves, cela permet d'améliorer l'accès et la qualité d'éducation : en validant la culture locale, en commençant par ce que les apprenants savent déjà avant de se diriger vers l'inconnu et en construisant un pont entre la maison et l'école (World Bank, 2005). En classe, cela permet une communication riche et une participation plus profonde des élèves, ce qui aide les apprenants à se sentir plus confiants et renforce leur identité. Il est également clair que, même si Haïti dispose d'une politique linguistique qui encourage l'utilisation du kreyòl comme langue d'enseignement dès les premières années de l'enseignement et le passage au français en quatrième classe primaire, le degré de mise en œuvre de cette politique varie d'une école à l'autre. En raison de diverses pressions (soit de parents désireux que leurs enfants apprennent le français, soit des enseignants) ou du manque de matériels ou supports pédagogiques en langue kreyòl, la tendance est de se concentrer davantage sur l'enseignement en français que sur celui en kreyòl.

L'un des mythes courants à propos de l'apprentissage des langues est que passer du temps à développer la première langue (le kreyòl, dans ce cas) empêche l'apprentissage d'une seconde langue (dans ce cas, le français). Ce mythe suggère que les deux langues coexistent dans une balance ou sur une échelle pondérée à l'intérieur du cerveau (Baker, 2001). À mesure que l'une des langues devient plus forte et plus pleinement développée, on suppose que l'autre langue doit alors s'affaiblir. Cette vision équilibrée du bilinguisme semble être intuitivement défendue par de nombreuses personnes et peut être considérée de la perspective « l'une ou l'autre » ; le français ou le kreyòl, par exemple, mais pas les deux. Nous savons maintenant que, pour apprendre une deuxième langue, nous utilisons des ressources linguistiques de notre première langue. En d'autres termes, l'ensemble des compétences que nous apprenons dans notre langue 1 (L1) peut ensuite être utilisé dans la deuxième langue une fois que les compétences orales en langue 2 (L2) ont été développées « dans la mesure où les deux langues font appel à la même compétence », sans nécessiter de réapprentissage (Baker, 2001 ; Alidou et al, 2006). La signification du principe « pas de réapprentissage nécessaire » est que les enfants ne sont pas désavantagés en étudiant d'abord leur L1 et ensuite une deuxième langue. Au contraire, le développement des compétences en L1 profite grandement à l'apprentissage en L2 car la plupart de ces compétences n'auront pas besoin d'être réappries en L2 (Baker, 2001 ; Alidou et coll., 2006).

Outre les avantages théoriques, des recherches empiriques menées dans le monde entier montrent que l'enseignement aux enfants dans leur première langue est efficace en tant que stratégie et politique. L'enseignement en première langue a pour résultat : (i) un meilleur accès et plus d'équité, (ii) de

meilleurs résultats d'apprentissage, (iii) une réduction des taux de redoublement et d'abandon scolaire, (iv) des avantages socioculturels et (v) une réduction des coûts globaux (Bender et coll., 2005).

**Amélioration de l'accès et de l'équité :** les programmes bilingues dans lesquels les élèves commencent en L1 et font la transition vers la L2 sont particulièrement bénéfiques dans les zones rurales où la population a tendance à avoir un moindre accès à la langue nationale. L'éducation axée sur la L1 augmente considérablement la probabilité que ces enfants s'inscrivent à l'école et qu'ils y restent pendant le cycle primaire (Bender et coll., 2005). Hovens (2002, 2003), Benson (2002a, 2002b) et Sichra (1992) ont étudié les différences entre garçons et filles dans leurs recherches sur l'éducation bilingue en Afrique et en Amérique latine, concluant que « les filles qui apprennent dans des langues familières restent à l'école plus longtemps, sont plus susceptibles d'être identifiées comme de bonnes élèves, réussissent mieux les tests de rendement et redoublent moins souvent les classes que leurs pairs qui ne suivent pas l'enseignement dans la langue qu'elles parlent à la maison » (Benson, 2005b, p. 4).

**Résultats d'apprentissage améliorés :** le document "Education Note" de la Banque mondiale estime qu'au Mali, les taux de réussite à la fin de l'école primaire entre 1994 et 2000 étaient en moyenne 32 % plus élevés pour les enfants qui ont commencé leur scolarité dans leur première langue et ont fait une lente transition vers le français, par rapport aux enfants inscrits dans des programmes traditionnels d'immersion en français (p. 2). Les résultats d'un programme éducatif de six ans en langue primaire mené au Nigeria montrent que les élèves qui étudient dans leur langue primaire obtiennent de meilleurs résultats dans toutes les matières, y compris l'anglais, par rapport aux élèves qui suivent un programme éducatif avec l'anglais comme support d'enseignement (Brock-Utne, 2001). Les chercheurs ont conclu que, parce que ces élèves avaient reçu un enseignement dans diverses matières de leur L1, ils réussissaient mieux que leurs pairs qui n'avaient reçu qu'un enseignement en anglais, la seule préoccupation de la première catégorie étant de comprendre des concepts, et non la langue.

Une comparaison des résultats aux examens de fin d'études primaires dans les écoles d'immersion française et les écoles bilingues du Burkina Faso (Alidou et al., 2006) montre que les élèves des écoles bilingues obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que leurs pairs. Après seulement 5 ans d'enseignement dans les deux langues locales et en français, les élèves des écoles bilingues ont obtenu de meilleurs résultats aux examens de fin d'études primaires que leurs pairs qui avaient suivi 6-7 ans d'enseignement en français, et 85% des élèves des écoles bilingues ont réussi l'examen de fin d'études primaires, contre une moyenne nationale de 62% (Alidou et al., 2006, p. 107).

**Réduction du redoublement et de l'abandon :** au Mali, les enfants qui fréquentent une école primaire bilingue ont cinq fois moins de chances de redoubler la classe et plus de trois fois moins de chances d'abandon scolaire (Bender et coll., 2005, p. 2). Le taux de redoublement dans les écoles bilingues du Guatemala est inférieur de 50% à celui des écoles traditionnelles et le taux d'abandon scolaire est inférieur d'environ 25% (Bender et coll., 2005, p. 2). Aux États-Unis, l'étude longitudinale de Thomas et Collier (2002) sur les élèves éduqués dans des langues minoritaires a révélé que les élèves appartenant à des minorités linguistiques qui étudiaient dans des classes d'immersion anglaise traditionnelles avaient les taux d'abandon les plus élevés par rapport aux élèves appartenant à des minorités linguistiques qui recevaient un certain soutien dans leur langue principale.

**Avantages socioculturels :** dans les cas où la langue locale est utilisée à l'école, les parents et les membres de la communauté ont tendance à être plus impliqués dans le processus de scolarisation (Bender et al., 2005). La participation des parents est un facteur largement cité dans les programmes



bilingues réussis et les parents sont beaucoup plus susceptibles de participer lorsqu'ils sont capables d'utiliser la langue parlée à la maison pour communiquer (Cummins, 2000; Dutcher et Tucker, 1995). La recherche démontre également que les enfants et les adultes sont plus confiants dans leurs interactions dans leur première langue (Trueba, 1993). L'utilisation d'une langue familière à l'école primaire offre aux enfants l'occasion de « comprendre, participer et être autonomisés par leur scolarité » (Benson, 2005a, p. 251). Lorsque le médium d'enseignement est celui avec lequel les élèves et l'enseignant sont familiarisés et à l'aise, ils sont en mesure de négocier le sens plus efficacement..

**Réduction des coûts :** les coûts de démarrage initiaux pour les programmes en première langue peuvent être plus élevés que pour les programmes traditionnels, en fonction du nombre de langues locales et du système d'écriture officiel. En Haïti, par exemple, les matériels et les textes en kreyòl doivent être créés et imprimés, et les enseignants doivent être formés à l'alphabétisation dans les langues locales. Cependant, si on prend en compte les coûts tout au long du cycle primaire, ils sont en réalité bien inférieurs pour les programmes en première langue, principalement en raison de la diminution des taux de redoublement et d'abandon. Fournir des espaces supplémentaires aux enfants qui doivent redoubler est coûteux. Par exemple, « le redoublement consomme environ 16% du budget de l'éducation au Burundi et 12% au Mozambique » (UNESCO, 2009, p. 4). Une étude de la Banque mondiale au Mali a révélé que, chaque année, les programmes d'immersion française coûtaient d'environ 8% moins cher que ceux basés sur la première langue. Cependant, au cours du cycle primaire de six ans, le coût total de l'éducation d'un élève est d'environ 27% plus élevé, principalement en raison de la différence entre les taux de redoublement et d'abandon (Bender et coll., 2005, p. 2).

Il est vrai que les politiques linguistiques cherchant à promouvoir la langue locale peuvent être coûteuses au départ, « mais lorsque les coûts sont calculés, il convient également de calculer le coût de la poursuite d'une politique linguistique dans laquelle la langue d'enseignement devient un obstacle au savoir pour des millions d'enfants » (Brock-Utne, 2001, p. 118). Selon Grin (2005), « le coût n'a pas de sens en soi – il n'a de sens que par rapport à ce que l'on obtient en contrepartie des coûts encourus » (p. 11). Cela s'applique bien à la question de la langue d'enseignement car, comme l'a montré la recherche précédente, lorsque les élèves étudient dans leur première langue, les taux d'abandon scolaire sont plus faibles, ils redoublent moins de classes et ont de meilleurs résultats aux tests de lecture et en ce qui concerne d'autres connaissances de contenu.

Étant donné que les enfants apprennent à lire plus facilement dans une langue qu'ils connaissent et comprennent, la littérature propose différents modèles d'éducation bilingue dans le monde entier. D'un côté, il y a de véritables programmes bilingues qui attribuent un temps d'enseignement égal aux deux langues tout au long du processus de scolarisation, ce qui confère une valeur égale aux deux langues. Ceux-ci sont classés comme programmes bilingues additifs en raison du fait qu'une langue supplémentaire est étudiée et évaluée de manière égale à côté de la L1, tout en maintenant les deux langues. D'autre part, il existe des modèles bilingues de sortie précoce qui commencent par l'enseignement dans la langue primaire mais considèrent celle-ci comme un pont vers la langue nationale et font la transition vers la langue nationale en troisième ou quatrième année. Cela est considéré comme un bilinguisme soustractif car « la L1 est dévaluée aux yeux du locuteur et l'enseignement de la L2 se fait aux dépens de la L1 » (Steffen, 2013 : 62). Le système éducatif haïtien peut être considéré comme appartenant à cette dernière catégorie (le bilinguisme soustractif), car le kreyòl ne continue pas à être valorisé tout au long de la scolarité et n'est perçu que comme un pont vers le français.

En pratique, si nous regardons au-delà de la politique, de nombreuses écoles mettent en place un modèle d'immersion utilisant le français comme langue d'enseignement principale pour toutes les matières. De nombreuses écoles sont même allées jusqu'à interdire l'utilisation du kreyòl en classe, ce qui constitue plutôt un modèle de « submersion » dans lequel « la seule langue d'enseignement est la L2 [...]. La L1 [...] des élèves et leur bilinguisme n'ont pas leur place dans la salle de classe » (Steffen, 2013 : 96). C'est d'ailleurs ce qui amène Dejean (2012 : 53) à affirmer que « les élèves haïtiens sont considérés comme des étrangers dans leur propre pays ». Nous sommes donc confrontés à un système complexe d'utilisation de deux langues dans l'enseignement, mais dont la mise en œuvre paraît être très différente dans chaque école.

Cependant, diverses études nous ont appris que, même dans des conditions optimales, il faut 6 à 8 ans pour apprendre suffisamment une deuxième langue avant de l'utiliser comme médium d'enseignement (Alidou et coll. ; 2006). Il s'agit de conditions dans lesquelles les étudiants ont accès à des enseignants formés à l'enseignement d'une langue étrangère, les enseignants maîtrisent eux-mêmes la langue, les parents sont en mesure de soutenir l'apprentissage de la langue à la maison, il existe des matériels appropriés dans la langue concernée, etc. Et nous savons que ces conditions optimales n'existent pas en Haïti. Selon Alidou et al. (2006), les modèles éducatifs linguistiques qui suppriment la langue primaire comme support d'enseignement avant la 5<sup>e</sup> année d'études garantissent que la majorité des apprenants ont peu de chances de réussir.

## APPRENDRE À LIRE DANS DES ENVIRONNEMENTS MULTILINGUES

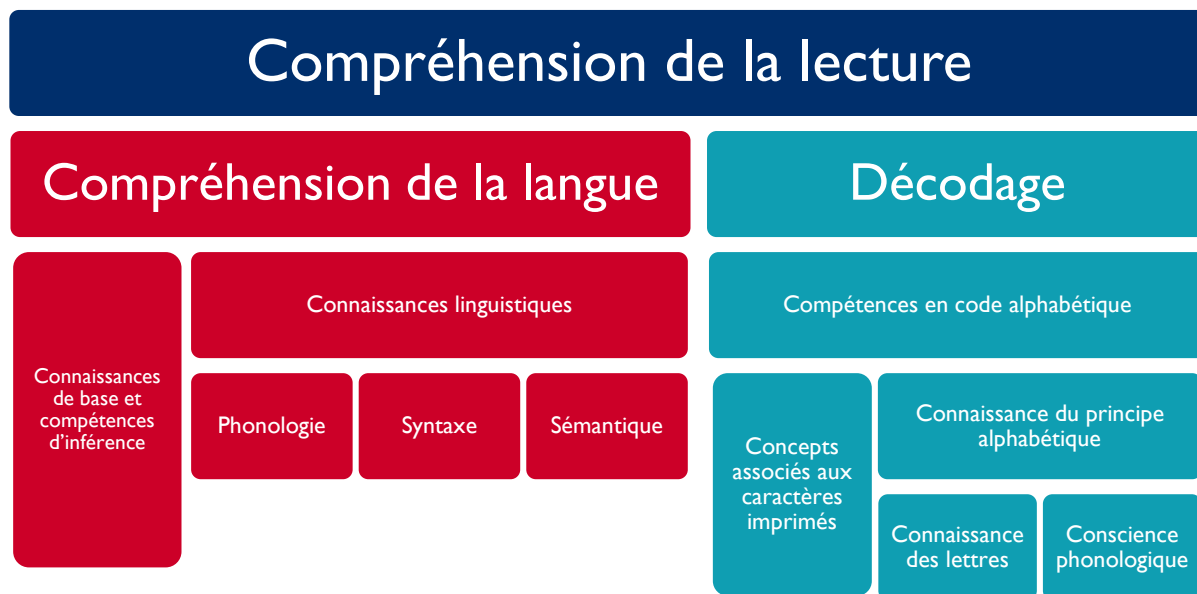
La lecture avec compréhension est une compétence complexe qui implique de multiples sous-compétences, qui interagissent toutes de manière transparente. La connaissance de la langue est essentielle pour lire avec compréhension ; par conséquent, l'un des facteurs les plus importants pour l'efficacité des programmes de lecture est d'adapter l'enseignement au contexte linguistique. Cela suppose la compréhension des compétences linguistiques associées à l'alphabétisation et le choix de la (des) langue(s) à enseigner (première langue de l'enfant, langue nationale ou une combinaison des deux). Dans cette section, nous décrivons ce qui est nécessaire pour que les enfants apprennent à lire, ainsi que l'adaptation des stratégies d'enseignement nécessaires pour apprendre à lire dans des langues diverses. Nous discutons également des processus d'apprentissage qui sous-tendent la lecture multilingue et le transfert de la L1 à la L2.

Très souvent, les programmes de lecture de divers coins du monde s'appuient sur des recherches tirées de modèles monolingues et alphabétiques (principalement anglais) et de théories du développement de la lecture. Bien qu'il y ait certainement des aspects universels dans l'apprentissage de la lecture et qu'il soit important de s'inspirer de ces principes et directives universels, il y a également certains facteurs dans l'acquisition de la lecture qui sont propres à chaque langue et à chaque système d'écriture (Perfetti, 2003). Il y a de plus en plus de preuves concernant la nature de ces processus dépendants de la langue (Nag et Perfetti, 2014), ainsi que concernant la manière dont les compétences en lecture sont acquises dans des contextes bilingues et multilingues (Koda, 2008 ; Verhoeven, 2000). Les recherches indiquent qu'il existe des différences importantes entre les contextes bilingue et multilingue et les contextes monolingues, en langue anglaise. À ce titre, les programmes de lecture doivent être adaptés à ces réalités.

Pour la **compréhension de la lecture**, des compétences de décodage, ainsi que des compétences de compréhension du langage sont nécessaires ; aucune d'entre elles n'est suffisante en soi (Gough & Tunmer ; 1986 ; Hoover & Gough ; 1990). C'est dans cette logique que la technique dite **vue simple de la lecture (SVR)** a été validée en plusieurs langues (Florit et Cain, 2011 ; Joshi, Tao, Aaron et Quiroz, 2012) et en l'acquisition de la lecture en L2 (Lervag et Aukrust, 2010 ; Proctor,

Carlo, August et Snow, 2005 ; Verhoeven, van Leeuwe et Vermeer, 2011). Dans le modèle SVR, le décodage et la compréhension de la langue sont constitués de sous-constructions. Par exemple, les compétences de décodage impliquent des concepts associés aux caractères imprimés, connaissance des lettres, connaissances lexicales et connaissance des symboles. La compréhension de la langue nécessite des connaissances de base, de phonologie, syntaxe et sémantique (Catts, Adolf et Weismer, 2006 ; Gough, Hoover et Peterson, 1996 ; Ouellette et Beers, 2010). Bien que la figure n° 1 illustre ce modèle d'acquisition de la lecture à travers le prisme de l'anglais, il est plus ou moins universellement applicable<sup>5</sup>.

Figure 1 : Modèle d'acquisition de la lecture.



Source : Hoover et Gough : <https://www.sedl.org/reading/framework/overview.html>

L'importance relative de chacune de ces sous-compétences dépend de la langue spécifique que l'enfant apprend à lire, qu'il s'agisse d'une LI ou d'une L2, et du niveau de lecture de l'enfant (Florit et Cain, 2011 ; Francis et coll., 2005 ; Tilstra, McMaster, van den Broek, Kendeou et Rapp, 2009 ; Verhoeven, van Leeuwe et Vermeer, 2011). À ce titre, les pratiques d'enseignement, les programmes d'études, le matériel d'enseignement et d'apprentissage et les évaluations en classe peuvent être plus efficaces lorsque ces composants universels sont adaptés au contexte linguistique dans lequel ils sont mis en œuvre. Dans la section suivante, nous soulignons certains des aspects critiques de la lecture qui sont spécifiques à la langue et leurs implications pour l'efficacité de l'élaboration de programmes et de politiques relatifs à l'apprentissage de la lecture dans les petites classes.

La phonologie, l'orthographe et la sémantique sont les trois principales composantes de la lecture qui sont affectées par les contraintes spécifiques à la langue.

1. **Phonologie** : La phonologie est la façon dont les sons sont organisés dans une langue donnée. La conscience phonologique (CP) est la capacité d'entendre, d'identifier et de manipuler ces sons. La CP est l'un des indicateurs les plus significatifs de la réussite en lecture dans toutes les langues (McBride-Chang, 2004 ; Ziegler & Goswami, 2005). Cependant, le niveau de conscience

<sup>5</sup> Les seuls composants nécessitant une adaptation à l'universalité sont la conscience phonémique, car il y a divers types de conscience phonologique qui sont importants dans les systèmes d'écriture, et la connaissance du principe alphabétique, que l'on pourrait appeler à juste titre « connaissance du principe orthographique ».

phonologique, qui est le prédicteur le plus important de la compréhension en lecture, varie selon les langues. L'implication pour l'enseignement est que le type de conscience phonologique enseigné et mesuré doit refléter les systèmes phonologiques des langues. Par exemple, la conscience phonémique est un prédicteur essentiel des compétences de lecture en français, ainsi qu'en kreyòl, dès le plus jeune âge (Adams, 1990).

2. **Orthographe** : L'orthographe définit les règles de codage (écriture) des sons parlés d'une langue. Dans l'élaboration des programmes de lecture performants dans toutes les langues, il faut prendre en compte quatre aspects de l'orthographe.
  - a. **La taille de l'unité phonologique qui est codée.** Par exemple, dans les langues alphabétiques telles que le français et le kreyòl, le phonème est codé sous la forme d'un symbole unique (graphème). En outre, la portée et la séquence des programmes d'études doivent aller des unités phonologiques les plus grandes aux unités les plus petites pertinentes dans chaque langue (Treiman et Zukowski, 2001).
  - b. **Le degré de profondeur orthographique.** Les degrés de **profondeur orthographique** varient selon les langues. La profondeur (également appelée transparence) est le degré de correspondance un-à-un entre les sons et les symboles. Par exemple, la lettre « c » en français peut être /k/ comme dans /francophone/ ou /s/ comme dans /français/, et par conséquent, il n'y a pas de correspondance un-à-un en français. Ainsi, le français a une orthographe « profonde » ou « opaque ». Cependant, en kreyòl, « f » est toujours émis comme /f/ et « b » comme /b/. C'est ce qu'on appelle une orthographe « superficielle » ou « transparente ». Cela a des implications sur la façon dont nous enseignons, la façon dont nous évaluons et la durée de notre enseignement du décodage par rapport à la compréhension. Intuitivement, une écriture « transparente » comportant un nombre limité de symboles, tel que celle du kreyòl, ne devrait pas nécessiter beaucoup de temps pour que les enfants maîtrisent le décodage, car chaque symbole correspond à un seul son. Ainsi, le temps consacré aux approches de la conscience phonologique et de la phonétique dans le programme d'études peut être quelque peu limité par rapport aux écritures « opaques », comme celle du français, qui nécessitent plus de temps pour acquérir des mots usuels, des mots irréguliers, etc.
  - c. **La taille de l'ensemble de symboles.** Cela fait référence au nombre de graphèmes et de règles graphiques à acquérir. Le kreyòl haïtien a un alphabet relativement petit, de 32 lettres et l'alphabet français en a 26.
  - d. **La complexité visuelle.** Ce facteur doit être pris en compte pour déterminer la comparabilité interlinguistique de l'acquisition de la lecture. Les graphèmes d'apparence similaire, la non-linéarité, les majuscules et les minuscules, et les types de police influencent tous les approches d'enseignement, le temps nécessaire à l'acquisition de la lecture, ainsi que la conception et la mise en œuvre de l'évaluation de la lecture, et doivent donc être pris en compte dans l'élaboration des programmes de lecture.
3. **Sémantique** : La sémantique (ou la composante de la lecture qui traite du sens) est au cœur de la lecture. Essentiellement, lire c'est comprendre un texte. En tant que tels, le "sondage", le décodage ou la fluidité de la lecture orale sont tous des tremplins ou des médiateurs de l'objectif final de la lecture : la compréhension. La compréhension en lecture exige une maîtrise de la langue orale, qui à son tour requiert une maîtrise de composantes telles que la complexité morphologique, le vocabulaire, la grammaire, la pragmatique de l'utilisation de la langue et les

connaissances de base. Bien qu'elle soit certainement documentée dans la littérature sur la lecture monolingue, la sémantique joue un rôle encore plus accentué dans les contextes multilingues. Cela est vrai car les « problèmes de lecture » dans des contextes où les enfants apprennent à lire une langue qu'ils comprennent sont susceptibles d'être liés à des problèmes de traitement du texte (difficultés de décodage) plutôt qu'à des problèmes de compréhension de la langue. Cependant, lorsque nous étudions l'apprentissage de la lecture dans des contextes multilingues, les « problèmes de lecture » sont beaucoup plus susceptibles d'être également des « problèmes de langue », c'est-à-dire que les enfants peuvent avoir de faibles habiletés de lecture simplement parce qu'ils ne comprennent pas la sémantique (c'est-à-dire : vocabulaire, grammaire, etc.) de ce qu'ils décodent, et non pas parce qu'ils sont incapables de faire sonner les mots d'un texte.

Apprendre à lire dans des contextes multilingues diffère considérablement de l'apprentissage de la lecture dans des contextes monolingues, car la première langue influe de plusieurs façons sur le développement de nouvelles langues et de nouvelles alphabétisations. Par conséquent, il y a un impact linguistique double (ou multiple) sur le développement de la lecture en L2 (Lx) (Cummins, 1979 ; 1981 ; Koda, 2008 ; Verhoeven, 1994). En outre, il y a plusieurs avantages et défis associés à l'apprentissage multilingue qui ne sont pas clairement présents dans les contextes monolingues.

Pour réussir dans des contextes multilingues, un programme de lecture doit promouvoir efficacement les résultats de la « bi-alphabétisation » ou de la « multi-alphabétisation ». Le succès d'un tel programme est plus susceptible d'être atteint en prenant en compte le « transfert » et en développant des compétences qui seront probablement importantes non seulement pour la lecture en L1 (langue 1), mais aussi pour prédire le degré de préparation à la lecture d'une L2 (langue 2). Des recherches récentes commencent à dévoiler comment et à quel moment cette transition a lieu dans divers contextes d'acquisition de la bi-alphabétisation (Nakamura et de Hoop, 2014).

D'après la littérature mentionnée ci-dessus, un modèle efficace d'enseignement de la lecture en celui qui cible à la fois les compétences de décodage et de compréhension de la langue orale. Un tel modèle devrait également pouvoir s'adapter à l'importance relative de chacune des sous-compétences requises en fonction de la langue et du système d'écriture. Un programme efficace sera enseigné dans une langue que les enfants comprennent et parlent – laquelle sera déterminée par une évaluation objective des compétences linguistiques – et permettra de développer des compétences « transférables » et de n'introduire une L2 que lorsque les seuils de préparation appropriés auront été atteints (si cette information est connue).

# MÉTHODOLOGIE

## OBJECTIF DE L'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette étude a pour objectif d'explicitier par niveau de classe l'environnement pédagogique du dispositif apprentissage du kreyòl et les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves du premier cycle fondamental (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année) dans l'acquisition des compétences de fluidité de la lecture et de compréhension en lecture. Pour ce faire, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

1. Quel est le lien entre l'utilisation de la langue par les enseignants en classe et leurs habitudes de lecture et d'écriture en kreyòl en dehors de la classe, selon leurs déclarations ?
2. Comment la participation des élèves varie-t-elle entre le français et le kreyòl en classe ?
3. Quel est le niveau de maîtrise de la fluidité de la lecture et de la compréhension de la lecture en kreyòl en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> classes primaires ?

## L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE PROPOSÉE POUR RÉPONDRE À CES QUESTIONS

L'approche méthodologique utilisée dans cette étude est l'approche exploratoire. Nous avons utilisé une approche mixte afin d'analyser les données, en combinant des analyses qualitatives et quantitatives. L'analyse qualitative nous permet de mettre en évidence les tendances telles qu'elles sont exprimées par l'échantillon sélectionné, sans qu'il soit représentatif de l'ensemble de la population. Quant à l'analyse quantitative, elle nous a permis d'analyser les différents paramètres et de mettre en évidence les relations possibles entre ces paramètres et leur impact éventuel sur le processus d'enseignement et d'apprentissage du Kreyòl, en particulier, et d'autres matières aux différents niveaux indiqués, en général.

## OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES UTILISÉS POUR RÉPONDRE À CHAQUE QUESTION

Pour la collecte des données, les trois outils suivants ont été conçus, élaborés et utilisés :

### 1. Un questionnaire destiné aux élèves

Les informations recueillies par cet outil sont utilisées pour décrire l'environnement sociolinguistique des étudiants par niveau et par département. Son objectif principal est de déterminer comment la relation des enfants avec le kreyòl se manifeste à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'enquêteur a rempli un questionnaire pour chaque élève. Veuillez consulter l'annexe A pour le questionnaire complet.

### 2. Un questionnaire destiné aux enseignants

Un échantillon d'enseignants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année a été invité à remplir un questionnaire contenant des informations sur leur expérience professionnelle, leur formation initiale, la ou les langues dans lesquelles ils enseignent, les langues dans lesquelles ils lisent habituellement, etc. Les informations recueillies par cet outil ont été utilisées pour mieux comprendre le profil linguistique et professionnel des enseignants de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année. Veuillez consulter l'annexe B pour le questionnaire complet.

### 3. Des tests d'évaluation des compétences des élèves en fluidité de la lecture et en compréhension de la lecture en kreyòl.

Dans le but d'évaluer les compétences des élèves des classes su indiquées, l'équipe de InnovEd-UniQ a mis au point trois tests différents pour les trois niveaux considérés dans cette étude (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année). Pour chacun des tests en question, les critères de conception ont pris en compte le degré de difficulté du vocabulaire, la longueur et la typologie des textes, et la variation temporelle au niveau grammatical. Par exemple, le texte élaboré pour les élèves de 4<sup>e</sup> année comprenait à la fois le passé et le futur, alors que les deux autres ne comprenaient que le passé. Dans tous les cas, la typologie du texte sélectionné est narrative. Nous nous sommes inspirés, pour ce dernier aspect, des analyses des manuels des classes du premier cycle fondamental réalisé par l'équipe de InnovEd. Cette analyse a mis en évidence à la fois l'occurrence des types de texte utilisés ainsi que les différentes caractéristiques susmentionnées. Les différents tests rédigés en kreyòl ont été supervisés par une équipe d'experts avant d'être pilotes dans 10 écoles, tout en tenant compte des différents niveaux concernés. Veuillez consulter l'annexe C pour les tests complets.

Le processus de validation des tests a consisté à piloter les tests dans dix écoles du département du Centre, à travers le réseau d'écoles (200 écoles) connu sous le nom de « Modern School Network » au sein duquel InnovEd-UniQ assure, entre autres, la formation des enseignants. Le pilote initial a été suivi par des réajustements et des révisions des tests finaux appliqués dans l'étude.

Dans le cadre de l'administration des tests, nous nous sommes largement inspirées du protocole utilisé dans le cadre du projet évaluation des compétences fondamental en lecture (EGRA), particulièrement pour ce qui est de l'évaluation de la fluidité orale.<sup>6</sup> Nous avons fait ce choix parce que nous avons trouvé que ce modèle permettait de faire une gestion efficace du temps, tout en réalisant correctement le travail à faire. Pour administrer les tests, 5 élèves sont sélectionnés au hasard dans chaque classe. Ceux-ci sont sortis de la salle de classe afin de réduire les circonstances pouvant nuire au processus. Une fois installé, l'intervieweur explique brièvement aux enfants le but de l'activité avant de demander leur accord. Une fois terminé, une copie du test est transmise à l'enfant. Ce dernier est tenu un peu éloigné du reste du groupe, afin d'éviter l'effet de groupe. Il ne reçoit aucune aide ni explication de la part de l'enquêteur sur le texte à lire.

Le test pour la 2<sup>e</sup> année comprenait un texte de 88 mots, 145 mots pour la 3<sup>e</sup> année et 177 mots pour la 4<sup>e</sup> année. Chaque élève est invité à lire le texte à voix haute, après quoi sa compréhension de la lecture sera testée à partir des questions prédéfinies à cet effet. Il s'agit d'une évaluation instantanée de la lecture de l'élève. Pour chaque élève, l'exercice (y compris la présentation de l'activité à chaque élève, le remplissage du formulaire, la lecture du texte et la réponse aux questions) ne doit pas dépasser 5 minutes réparties comme suit : deux minutes pour l'installation et la prise de contact avec l'élève, une minute pour mesurer le nombre de mots que l'élève peut lire dans ce temps et deux minutes pour la séance de question réponse animée par l'enquêteur. Chaque texte est accompagné d'un tableau récapitulatif de lecture où l'intervieweur indique le temps pris par l'élève pour lire le texte, le degré de lecture du texte par chaque élève (le texte est-il lu en totalité ou en partie ?), les mots sautés et mal prononcés, et les mécanismes d'autocorrection mis en place par chaque élève. Ce tableau est rempli instantanément par l'enquêteur.

En ce qui concerne les questions de compréhension, le texte de 2<sup>e</sup> année est accompagné de cinq questions, celle de la 3<sup>e</sup> année à cinq questions et la 4<sup>e</sup> année à six questions, adressées à chaque étudiant dans le délai imparti. Le nombre de questions par texte a été choisi en fonction de la

---

<sup>6</sup> Ce Protocole est ajouté en annexe.

longueur du texte considéré mais aussi sur la base des paramètres de compréhension que priorise chaque test.

La question adressée à chaque élève correspond au lieu où sa lecture du texte s'est arrêtée. S'il n'a rien lu, aucune question n'est posée. Dans tous les cas, les réponses attendues de l'enfant sont indiquées, de sorte que chaque intervieweur conserve une réponse différente de celle attendue. Pour pouvoir prendre en compte toutes les réponses données, une grille d'évaluation des réponses en trois catégories accompagnait les questions. La réponse de l'élève peut être catégorisée en trois catégories : Correcte (lorsque la réponse correspond à celle indiquée dans la grille) ; Erreur (lorsque la réponse est l'expression d'un malentendu du texte) ; Pas de réponse (lorsque l'enfant ne répond pas à la question posée).

## **CHOIX DE L'ÉCHANTILLON**

L'échantillon sur cette étude a été choisie de manière aléatoire à partir d'une liste d'écoles soumise par le MENFP. Les écoles de l'échantillon ne sont aucunement représentatives de la population cible (l'ensemble des écoles contenant le premier cycle de fondamental). Les deux cents écoles en question sont réparties dans deux régions du pays : 120 écoles situées dans le département de l'Ouest et 85 autres dans celle du Sud. Les départements en question ont été sélectionnés sur la base des informations disponibles au niveau du MENFP selon lesquelles y sont concentrés le plus grand nombre de centres de formation d'enseignants.

L'échantillon sélectionné est constitué d'écoles publiques : 17% ; d'écoles confessionnelles privées (protestantes, catholiques et laïques) : 55% ; et d'écoles laïques privées : 28%. Ces catégories comprennent les écoles urbaines et semi-urbaines. Globalement, les écoles privées, de tous types, représentent 83% de cet échantillon. C'est l'expression de la réalité scolaire du pays où 90% des écoles appartiennent au secteur privé.

Pour cette étude, l'ensemble des écoles de l'échantillon a été couvert. L'enquête a même été menée dans cinq écoles de plus, notamment dans le département du Sud. Dans certains cas, des écoles introuvables ont dû être remplacées par d'autres. Au total, 2 651, élèves ont participé à cette étude. Ils sont repartis de la manière suivante : 747 élèves de 2<sup>e</sup> année, 836 élèves de 3<sup>e</sup> année et 843 de 4<sup>e</sup> année.

## **PROCESSUS DE COLLECTE DES DONNÉES**

Le processus de collecte de données a commencé par la phase de mise en œuvre, qui a principalement consisté à recruter et à former des collecteurs de données. Pour mener à bien cette étude, trente enquêteurs ont été mobilisés dans les deux départements géographiques (Ouest et Sud) retenus sur une période de trois semaines. Les enquêteurs rencontrent le profil suivant : avoir un baccalauréat en sciences humaines, en lien avec le thème de l'éducation. En outre, les enquêteurs engagés étaient ceux dont le profil révélait une formation générale et technique qui justifiait leur capacité à gérer et à manipuler les instruments requis par la recherche. Pour s'assurer que tous les collecteurs de données maîtrisent les objectifs, la spécificité, la dimension éthique et technique de l'étude, ils ont suivi une formation de 40 heures sur l'éthique, les droits des enfants, les techniques d'interview, la gestion du temps et les simulations de tests, tout en utilisant les outils de collecte de données. Afin de recueillir les données nécessaires à cette recherche d'une manière qui garantisse la qualité, le protocole suivant a été mis en place:

- élaboration et validation des outils de collecte de données ;



- prise de contact préalable au déploiement sur le terrain ;
- déploiement des enquêteurs par groupe de deux ;
- collection de documents et de tout le matériel utile ;
- analyse des programmes d'enseignement utilisés dans les écoles ;
- explorations de certains manuels utilisés ;
- agenda pour les activités scolaires et extrascolaires.

## ÉTHIQUE

Il convient de noter que, puisque cette recherche implique des sujets humains, nous avons développé un formulaire de consentement à l'intention des directeurs d'écoles et des parents d'élèves. Étant donné le nombre d'élèves ayant participé à cette étude (plus de 2 000), les directeurs d'écoles nous ont aidé à acheminer les formulaires aux parents.

## PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES

En ce qui concerne les questions de recherche sélectionnées et compte tenu de la taille de l'échantillon de l'étude, le traitement des données passe d'abord par une phase de codage afin de faciliter une analyse des données en question. L'analyse est organisée en trois étapes principales : le profil linguistique de l'enseignant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, le profil linguistique des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, l'évaluation de la fluidité de la lecture et de la compréhension de lecture, à partir de la stratégie de question-réponse.

Un premier traitement des données collectées a été fait à partir du logiciel Comcare avant d'être transféré sur un fichier Excel. Ce dernier a aussi subi une normalisation et un processus de codage pour être compatible avec SPSS 25, logiciel à partir duquel l'ensemble des tests de statistique a été réalisé. Nous avons ensuite examiné les données pour chaque question de recherche et comparé nos résultats à notre cadre conceptuel.

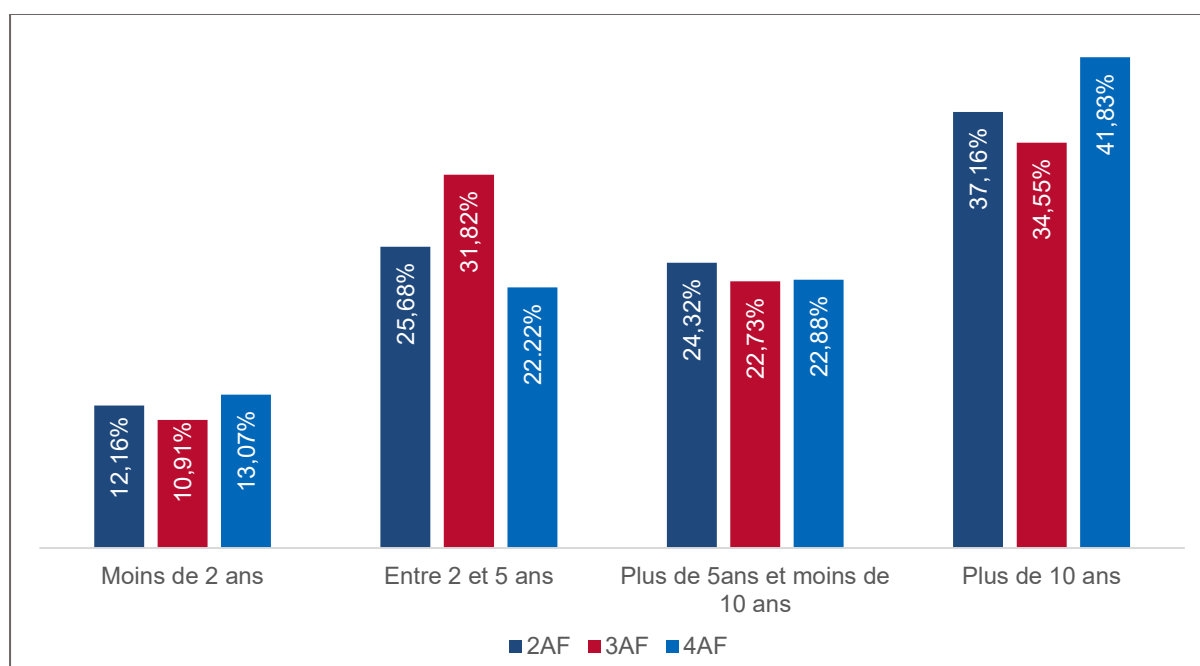
## RÉSULTATS

Dans cette section, nous présenterons les résultats des entretiens et des tests organisés en fonction des questions de recherche, et nous utiliserons le cadre conceptuel et les éléments du contexte du pays pour faire l'analyse. Quatre-cent-onze (411) enseignants ont été interviewés dans le cadre de cette étude, cent-quarante-huit (148) donnent des cours en 2<sup>e</sup> année, (cent-dix (110) en 3<sup>e</sup> année et (cent-cinquante-trois) 153 en 4<sup>e</sup> année. Avant de répondre à la première question de recherche, nous voudrions faire ressortir dans cette introduction des éléments liées au profil professionnel des enseignants ayant participé à cette étude. Deux éléments sont ici pris en compte, à savoir le nombre d'années d'expérience et aussi la formation initiale que les enseignants ont reçue. Nous supposons que la capacité à utiliser la langue primaire en parallèle avec une seconde langue en classe et la qualité de cette pratique dépendent largement de la formation et de l'expérience préalables de l'enseignant.

### ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS

Comme nous pouvons observer dans la figure n° 2, la plupart des enseignants ont plus de dix ans d'expérience. Nous n'avons pas trouvé de différences importantes entre les enseignants travaillant à l'Ouest ou au Sud.

Figure 2 : Nombre d'années de service des enseignants par classe.



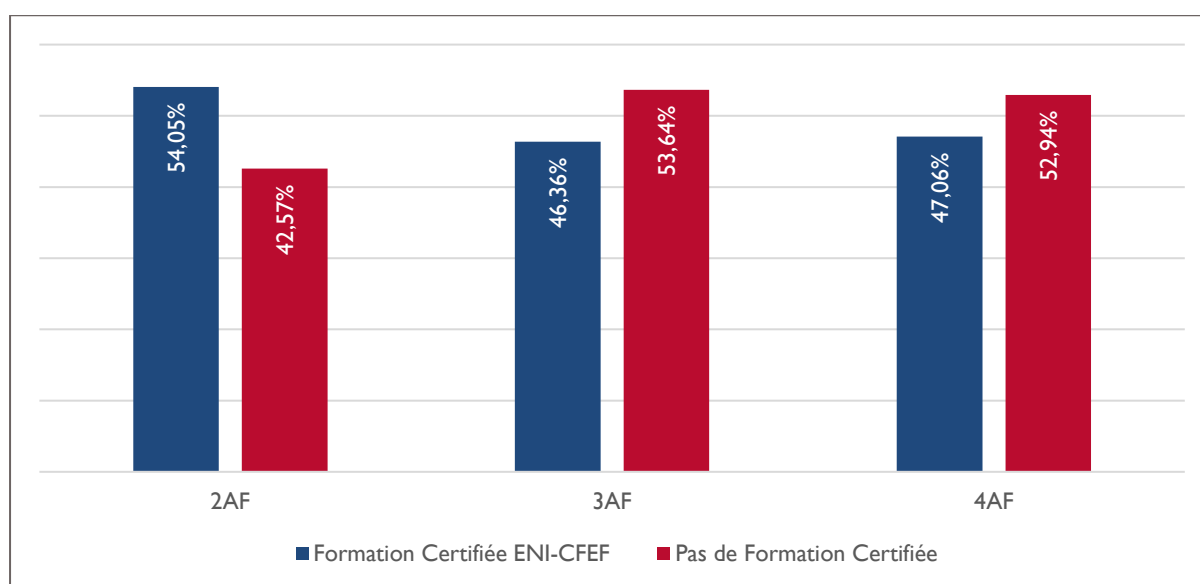
Comme le montre la figure n° 2, les enseignants de deuxième et quatrième année ont le plus grand nombre d'années de service dans la profession d'enseignant (37 % avec plus de 10 ans d'expérience en deuxième année et 41 % avec plus de 10 ans d'expérience en quatrième année). Dans l'ensemble, les enseignants semblent conserver le même emploi pendant une longue période au niveau du premier cycle de l'école primaire. On pourrait penser que ce niveau d'expérience de l'enseignement aurait une influence positive sur les résultats en lecture dans ces classes, mais seulement si ces enseignants comprennent bien comment enseigner efficacement la lecture et s'ils maîtrisent eux-mêmes la lecture et l'écriture dans les deux langues. Toutefois, dans une perspective d'amélioration à la fois de la performance des enseignants et de la qualité de l'enseignement, la présence en classe

d'enseignants expérimentés doit être positivement appréciée, si cela s'accompagne de formation continue à leur intention.

## FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, nous avons constaté que près de la moitié des enseignants n'ont pas de formation initiale certifiée. Les enseignants de 2<sup>e</sup> année montrant une meilleure situation, 42,5% d'entre eux n'ayant pas de certification, alors que cette situation est de 53,6% en 3<sup>e</sup> année et presque 53% en 4<sup>e</sup> année, tel que nous pouvons l'observer dans la figure n° 3 ci-dessous.

Figure 3 : Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation initiale certifiée.



Il convient aussi de noter qu'il y a moins d'enseignants certifiés dans l'Ouest à tous les niveaux. Dans ce département, le pourcentage d'enseignants qui n'ont pas de formation certifiée atteint 48% en 2<sup>e</sup> année, 62,5% en 3<sup>e</sup> année et 63,8% en 4<sup>e</sup> année, comme le montre le tableau n° 2.

Tableau 2 : Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation initiale certifiée par classe et par département.

FORMATION INITIALE	2AF			3AF			4AF		
	OUEST	SUD	TOTAL 2AF	OUEST	SUD	TOTAL 3AF	OUEST	SUD	TOTAL 4AF
FORMATION CERTIFIÉE ENI-CFEF	46,99%	63,08%	54,05%	37,50%	55,56%	46,36%	36,14%	60,00%	47,06%
PAS DE FORMATION CERTIFIÉE	48,19%	35,38%	42,57%	62,50%	44,44%	53,64%	63,86%	40,00%	52,94%

Les résultats concernant le département de l'Ouest paraissent tout à fait paradoxaux, dans la mesure où il y existe un très grand nombre de centre de formation d'enseignants (École Normale d'Instituteurs, Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamentale, École Normale de Jardinières d'Enfants, etc.). Ce qui nous amène à nous demander s'il ne faut pas aussi questionner la politique de recrutement des établissements scolaires. On notera que dans la réalité

socioéconomique de l'école haïtienne, les établissements cherchent régulièrement à ne pas trop subir le coût du service offert. De manière générale, un enseignant certifié coûte plus cher qu'un non certifié. D'où le fait que le plus grand nombre soit recruté par l'état. En effet, 27% des enseignants du secteur public sont certifiés contre 13% dans le secteur privé (SOFRECO, 2010). Or, l'État ne contrôle que 10% du parc scolaire. On comprend que dans les écoles privées les enseignants les plus qualifiés ne sont pas les plus recrutés.

Les résultats de cette analyse indiquent qu'un grand nombre d'enseignants dans les classes du primaire ne sont toujours pas certifiés. On ignore si l'expérience seule peut compenser ce manque de formation initiale. En d'autres termes, le savoir-faire de l'enseignant, qui, selon les experts, a un impact direct sur les élèves (par opposition aux programmes, qui ont une influence indirecte sur les élèves) est d'une importance capitale dans l'exercice de sa profession (Wang, Haertel, & Walberg, 1994). Cependant, on ne sait pas non plus dans quelle mesure les programmes actuels de préparation des enseignants préparent ces derniers à entrer dans la profession et, en particulier, à apprendre aux enfants à lire avec compréhension.

## **QRI : QUEL EST LE LIEN ENTRE L'UTILISATION DE LA LANGUE PAR LES ENSEIGNANTS EN CLASSE ET LEURS HABITUDES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN KREYÒL EN DEHORS DE LA CLASSE, SELON LEURS DÉCLARATIONS ?**

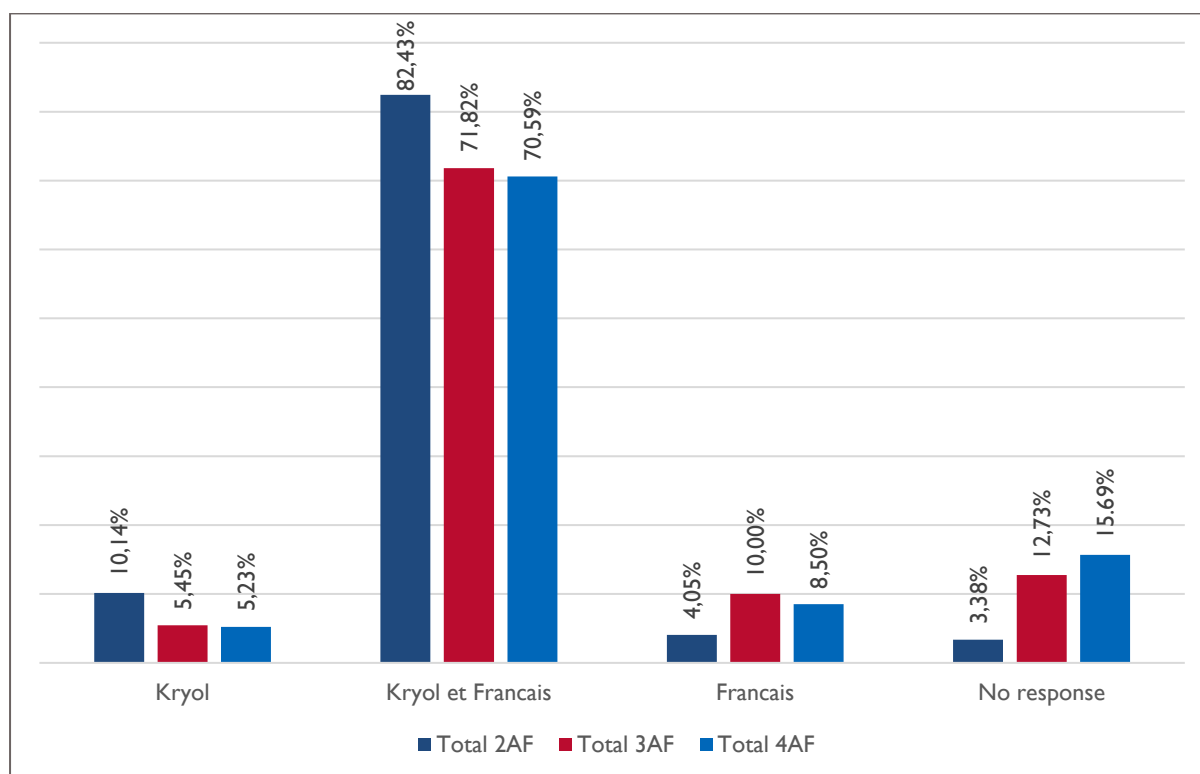
Pour répondre à cette question, nous avons utilisé des données obtenues lors d'entretiens avec des enseignants et des élèves de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Nous avons spécifiquement examiné les données des questions d'entrevue suivantes :

- Quelle langue utilisez-vous pour enseigner en classe ? (Questionnaire de l'enseignant) ;
- Utilisez-vous le kreyòl comme langue de lecture et d'écriture ? (Questionnaire de l'enseignant) ;
- Avez-vous l'habitude de lire les supports suivants : article de journaux, magazine, roman, manuel d'histoire, bandes dessinées ? (Questionnaire de l'enseignant).

### **I. Langue d'enseignement**

En ce qui concerne la langue dans laquelle les enseignants enseignent, le kreyòl et le français sont, selon les déclarations des enseignants, le plus souvent utilisés simultanément, comme le montre la figure n° 4. Seuls 10 % des enseignants ont déclaré n'enseigner qu'en créole en deuxième année. Ce pourcentage est réduit de moitié pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Quant à l'enseignement du français uniquement, le pourcentage est de 4 % en deuxième année, 10 % en troisième année et 8,5 % en quatrième année. Cependant, il faut également tenir compte du grand nombre de non-réponses reçues sur cette question.

Figure 4 : Langue utilisée par les enseignants pour enseigner.



Ces résultats reflètent la situation du pays telle qu'expliquée dans le contexte de cette étude. Il y a été en effet souligné que la langue parlée par la grande majorité des Haïtiens est le kreyòl, alors que le français a toujours été la « langue de l'école ». Cela explique pourquoi les enseignants enseignent dans toutes les classes, y compris celle de français, en utilisant du matériel en français, mais en s'exprimant en Kreyòl. Cette situation pourrait être à la base des problèmes d'apprentissage rencontrés dans les écoles haïtiennes ainsi que du nombre élevé d'abandons scolaires et le redoublement. Selon un rapport commandé par le MENFP en 2010 en effet, le taux d'abandon scolaire au niveau du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle de l'école fondamentale est de 12% et seulement 68% des élèves achèvent le 3<sup>e</sup> cycle (SORESCO, 2010).

La question de la langue enseignée à l'école devrait faire l'objet d'un débat plus approfondi avec tous les secteurs du pays, en sensibilisant à l'importance d'une politique linguistique qui prendrait en compte les besoins et les réalités des enfants, parmi lesquels le sentiment d'appartenance et l'identité culturelle sont des concepts clés. Comme le souligne notre cadre conceptuel, la langue primaire est le canal par lequel un enfant développe sa confiance en soi, et elle encourage son sentiment d'appartenance, d'une part; d'autre part, la langue primaire facilite grandement l'apprentissage direct et l'amélioration des résultats de l'apprentissage (Trueba, 1993 ; et Bender et al., 2005). Cependant, le fait que les étudiants passent, sans grande précision, d'un système linguistique à l'autre, tout en devant apprendre dans une langue qui leur est encore étrangère, entraîne inévitablement une augmentation des risques d'échec.

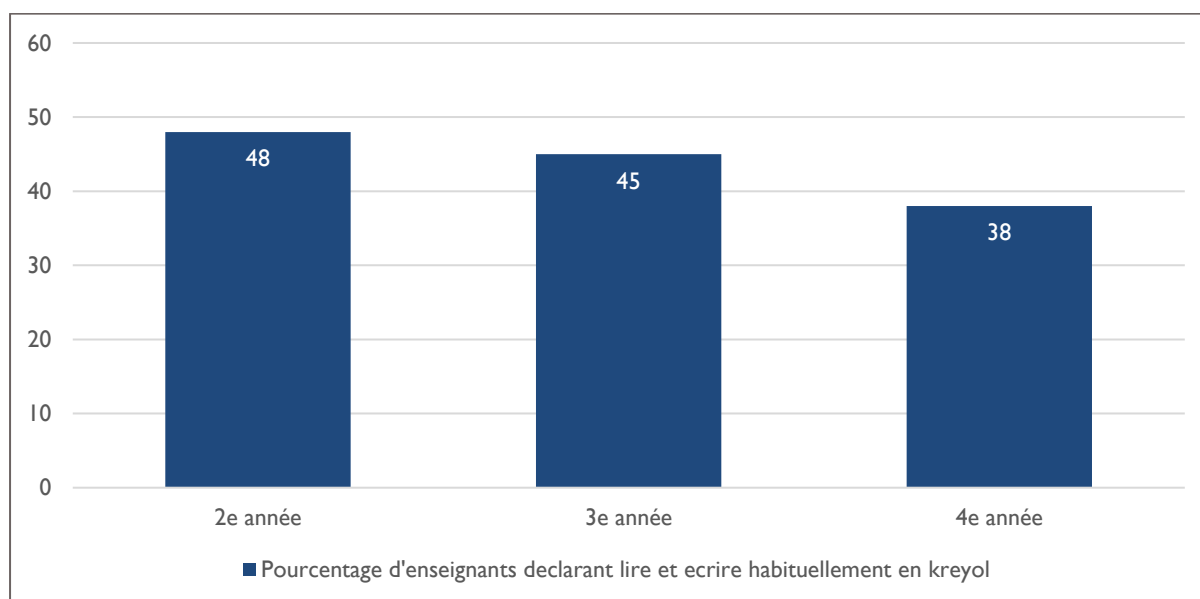
Nous n'avons pas recueilli de données sur la durée réelle de la pratique de chaque langue en classe. Ce sujet devrait faire l'objet de recherches supplémentaires, afin de donner une image claire des réalités linguistiques des écoles, des villes et des départements du pays. Cela faciliterait des interventions ciblées pour la mise en œuvre de la politique linguistique nationale, en fournissant le soutien nécessaire aux enseignants et aux étudiants en termes de formation, de méthodologies, de programmes et de matériel pédagogique. Maintenant que nous disposons d'un bref profil des

enseignants de notre échantillon, nous allons partager les résultats du questionnaire destiné aux enseignants en ce qui concerne leur profil de lecture.

## 2. Utilisation du kreyòl par les enseignants comme langue de lecture et d'écriture

Pour obtenir des informations concernant les langues dans lesquelles les enseignants déclarent lire, nous avons analysé les données relatives à la question suivante « Lisez-vous et écrivez-vous fréquemment en kreyòl ». Moins de 50% des trois classes considérées dans cette étude déclarent lire fréquemment en kreyòl. Cela n'est pas surprenant, compte tenu de la quantité limitée de documents imprimés en kreyòl, que ce soit pour préparer leurs cours, apprendre ou lire pour le plaisir. La figure n° 5 montre les résultats de la question sur les langues utilisées pour lire par les enseignants.

Figure 5 : Pourcentage des enseignants déclarant lire et écrire habituellement en kreyòl.



Il est plus fréquent que les enseignants de deuxième et troisième année déclarent qu'ils ont l'habitude de lire en créole que les enseignants de quatrième année. Cela a du sens si l'on suppose qu'ils lisent pour préparer leurs cours, étant donné que les cours de deuxième et, dans une certaine mesure, de troisième année sont dispensés en kreyòl. Pour mieux comprendre quels types de matériel les enseignants lisent dans chaque langue, nous avons posé la question suivante : « Avez-vous l'habitude de lire les supports suivants : article de journaux, magazine, roman, manuel d'histoire, bandes dessinées ? ». La liste de ses supports, qui n'est pas exhaustive, a été établie en tenant compte de la variété des matériels considérés, pouvant se trouver à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

Tableau 3 : Les documents lus par les enseignants.

CLASSE MATÉRIELS	2 <sup>E</sup> ANNÉE	3 <sup>E</sup> ANNÉE	4 <sup>E</sup> ANNÉE
ARTICLE DE JOURNAUX	35%	40%	33%
MAGAZINE	13%	19%	23%
MANUEL D'HISTOIRE	56%	64%	66%
ROMAN / NOUVELLES	22%	23%	36%
BANDES DESSINÉES	12%	37%	30%

Comme le montre le tableau 3, les habitudes de lecture des enseignants sont principalement liées à la préparation de leurs cours. Ainsi, les documents les plus lus sont les manuels scolaires. Viennent ensuite les articles de journaux, suivis des romans ou des nouvelles. Il convient toutefois de noter que la plupart de ces documents complémentaires ne sont disponibles qu'en français, et non en créole. En d'autres termes, les enseignants ont accès à plus de documents rédigés en français qu'en kreyòl en raison de la pratique sociale, ainsi que des choix linguistiques : Le kreyòl est utilisé pour la parole, tandis que le français est réservé à l'écriture.

Bien que nos données ne nous disent pas combien de fois ou combien de temps les enseignants lisent dans chaque langue, le kreyòl semble être moins pratiqué étant donné le manque de matériels imprimés dans cette langue. Le fait que les enseignants disposent de peu de matériel de lecture en kreyòl, en dehors de leur matériel scolaire, crée un environnement dans lequel ils sont incapables, même s'ils le souhaitent, de se livrer à la lecture pour obtenir des informations ou lire pour le plaisir dans la langue dans laquelle ils enseignent. Cela conduit à une situation difficile, car pour que les enseignants puissent améliorer leurs propres compétences en lecture et en écriture, ils doivent avoir accès à une variété de matériels et avoir beaucoup de pratique leur permettant de lire couramment dans la langue dans laquelle ils sont censés enseigner à leurs élèves.

## SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les principaux résultats à retenir parmi ceux présentés précédemment sont les suivants :

1. Environ 80% des enseignants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année enseignent alternativement en kreyòl et en français.
2. Alors que le kreyòl est très présent dans la salle de classe comme langue d'enseignement, la plupart des matériels sont imprimés en français.
3. Moins de 50% des enseignants, toutes les classes confondues, déclarent lire régulièrement en kreyòl. Ce qui montre que la pratique de lecture en kreyòl est très faible chez ses enseignants.
4. Les documents les plus largement lus par les enseignants sont pertinents pour la préparation de leurs classes, plutôt que de les lire pour le plaisir.

## QR2. COMMENT LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES VARIE-T-ELLE EN FONCTION DE L'UTILISATION DU FRANÇAIS OU DU KREYÒL EN CLASSE?

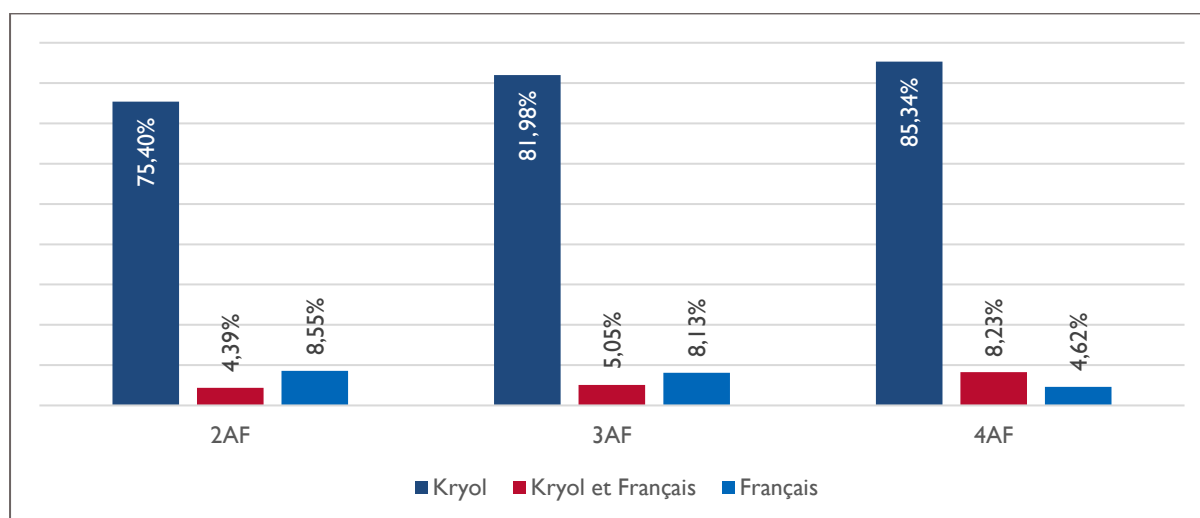
Pour répondre à cette question, nous avons utilisé des données obtenues lors d'entretiens avec des enseignants et des élèves de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Nous avons spécifiquement examiné les données relatives aux questions d'entretien suivantes :

- Quelle langue utilisez-vous à la maison ? (Questionnaire des élèves)
- Quelle langue utilisez-vous pour travailler (Questionnaire de l'enseignant)
- Dans quelle langue vos élèves participent-ils le plus en classe ? (Questionnaire de l'enseignant)
- Avez-vous des manuels de lecture en kreyòl ? Avez-vous des livres en kreyòl ou des journaux qui ne sont pas des livres d'école ? (Questionnaire des élèves)

### I. La langue des étudiants

Le nombre d'élèves qui ont été interviewés dans cette étude est de 2 426, répartis de la manière suivante : 747 élèves de la 2<sup>e</sup> année, 836 élèves de 3<sup>e</sup> année et 843 de la 4<sup>e</sup> année. La figure n° 6 montre les langues que les étudiants déclarent utiliser le plus souvent à la maison.

Figure 6 : Langue utilisée à domicile par les élèves.



Bien qu'il y ait quelques différences mineures entre les échantillons, les résultats montrent clairement que la langue utilisée par les élèves dans leur environnement socioculturel, à tous les niveaux, est le kreyòl. Le kreyòl est la langue qu'ils utilisent pour communiquer avec les autres, comprendre le monde et apprendre au quotidien. C'est donc la langue de socialisation des élèves. Le kreyòl est la langue qu'ils utilisent pour communiquer avec les autres, pour comprendre le monde et pour apprendre au quotidien. La langue française est utilisée par une petite minorité. En outre, le faible pourcentage de ceux qui utilisent les deux langues simultanément à la maison indique que, pour la plupart, les étudiants haïtiens ne vivent pas dans un environnement véritablement bilingue. Dans ce contexte où le kreyòl est principalement utilisé à la maison, on peut imaginer combien il serait difficile pour ces enfants d'entrer ensuite à l'école et de commencer l'enseignement en français. Selon notre cadre conceptuel, l'utilisation de la langue primaire à l'école non seulement facilite l'apprentissage mais permet également une plus grande implication des parents dans le processus



d'apprentissage et la mise en place d'un soutien scolaire approprié (Bender et al., 2005). En d'autres termes, si les supports pédagogiques sont rédigés en français, cela met une distance entre les parents et le processus de scolarisation des élèves quand on sait que près de 50% de la population adulte du pays sont analphabètes.

## 2. La langue utilisée par les enseignants dans la salle de classe

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la plupart des enseignants déclarent alterner dans leurs classes l'utilisation du kreyòl et du français (82% des enseignants de la 2<sup>e</sup> année, 71% des enseignants de la 3<sup>e</sup> année et 70,5% de ceux de la 4<sup>e</sup> année) et seule une minorité déclare n'utiliser que le kreyòl. Bien que le kreyòl soit principalement utilisé par les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, il est important de noter que cette utilisation est particulièrement pertinente pour les compétences orales (expression et compréhension) et que, malgré cette présence active du Kreyòl, la plupart des manuels scolaires sont rédigés en français. En d'autres termes, il existe une nette séparation entre l'utilisation du kreyòl et celle du français : Le kreyòl est utilisé à l'oral, et le français est presque toujours utilisé à l'écrit.

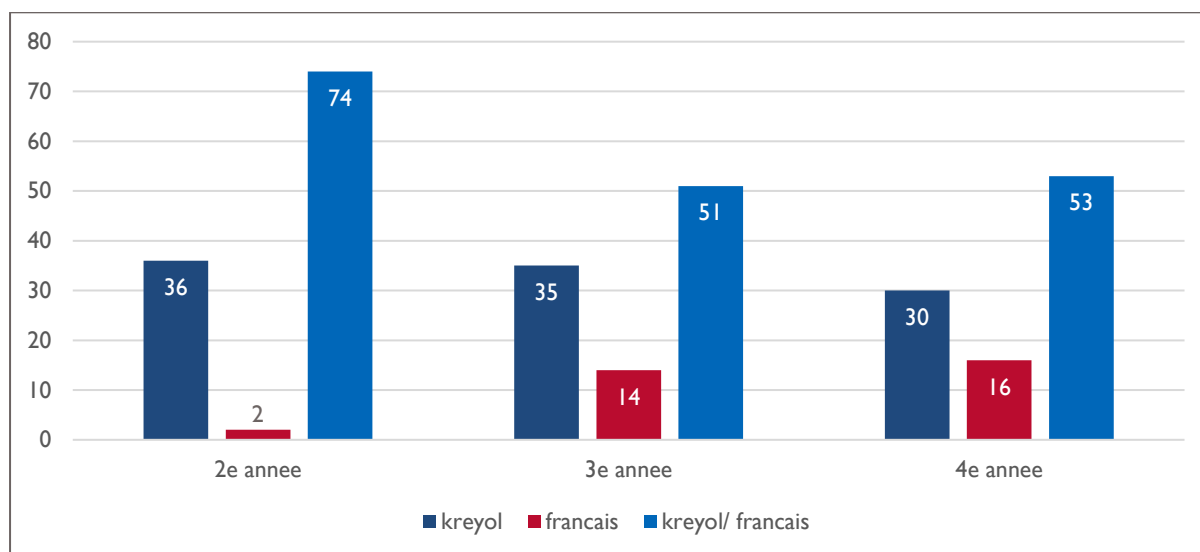
Cette étude confirme ce que d'autres ont déjà dit : il est urgent que l'État assume une politique linguistique claire, accompagnée de méthodologies, de formations aux enseignants et de supports pour faciliter l'apprentissage des enfants qui ne parlent que kreyòl quand ils arrivent à l'école.

Pour promouvoir un enseignement efficace, celui-ci doit être enseigné dans la langue que les élèves connaissent et il est également nécessaire que les enseignants possèdent la formation nécessaire pour enseigner le kreyòl et disposent du matériel approprié et contextualisé pour le succès de l'apprentissage.

## 3. Langue de participation des élèves en salles de classe

La figure n° 7 met en évidence les résultats concernant la langue de participation des élèves (selon les enseignants) dans la salle de classe. Les enseignants ont répondu à la question : "Quelle langue vos élèves utilisent-ils le plus pour participer en classe ? Cela ne concerne pas seulement le cours de lecture en Kreyòl, mais aussi la participation concernant toutes les matières enseignées dans les classes concernées.

Figure 7 : Langue de participation des élèves dans la salle de classe.



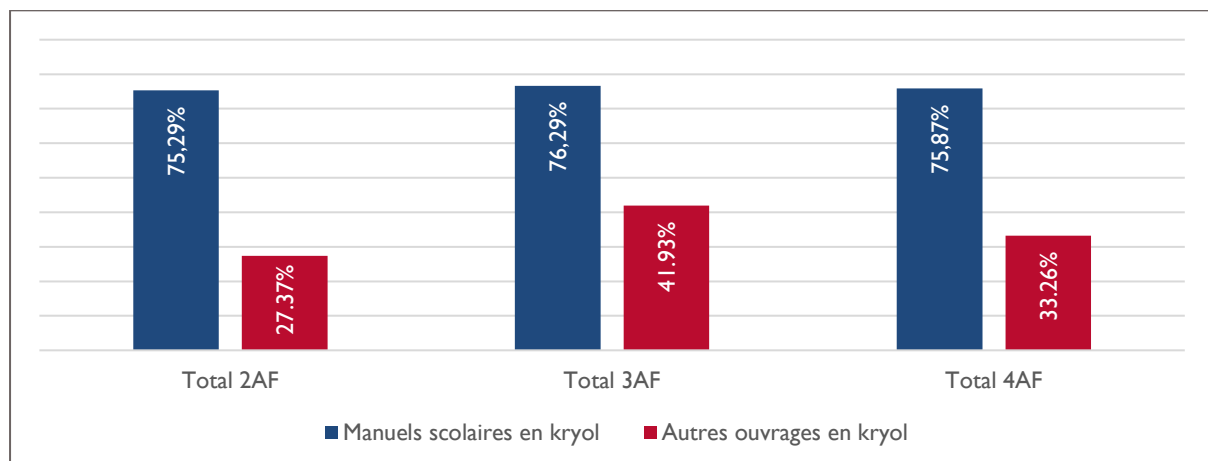
La figure n° 7 nous montre clairement que peu de classe utilise uniquement le français comme langue de participation en classe. Les résultats montrent même une légère progression, de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année dans l'utilisation systématique du français. Il y a plus de classes utilisant uniquement le kreyòl que le français dans les trois niveaux considérés (36% contre 2% en 2<sup>e</sup> année, 35% contre 14% en 3<sup>e</sup> année et 30% contre 16% en 4<sup>e</sup> année). Nous pouvons voir ici que, dans toutes les classes, les élèves participent le plus en kreyòl qu'en français. La langue la plus répandue en matière de participation des étudiants dans toutes les classes est le kreyòl, et le français semble être la réponse la moins commune. Cela n'est pas surprenant compte tenu du contexte que nous avons déjà partagé mais cela montre également une déviance marquée par rapport à la politique linguistique que les écoles devraient suivre. Même en quatrième année, lorsque la langue d'enseignement devrait être entièrement en français, et que l'on s'attendrait donc à ce que les élèves participent en français, on peut constater que très peu d'enseignants indiquent que les élèves utilisent uniquement la langue française.

Il est à noter que la participation des étudiants est caractérisée par la pratique d'alternance codique. Ces données sont cohérentes avec celles de la figure n° 4, selon laquelle près de 80% des enseignants utilisent alternativement le kreyòl et le français dans le processus d'enseignement. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour comprendre pourquoi les enseignants et les élèves changent de code si fréquemment, même lorsque l'enseignement est censé se faire dans une seule langue. Cela pourrait être dû à un manque de compétence de l'enseignant en français, à un manque de volonté des élèves de participer pleinement en français ou encore aux langues des supports d'enseignement et d'apprentissage disponibles.

#### 4. Les supports pour apprendre dans sa propre langue (manuel et autres ouvrages en kreyòl)

Pour avoir une meilleure idée de la disponibilité de matériels d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de soutenir l'enseignement du kreyòl et du français, on a demandé aux enfants la question suivante : « Avez-vous des manuels de lecture en kreyòl ? Avez-vous des livres en kreyòl ou des journaux qui ne sont pas des livres d'école ? » Dans les classes participantes à la présente étude, plus de 70% des élèves de toutes les classes ont déclaré avoir accès aux manuels scolaires en kreyòl. L'accès à d'autres ouvrages en kreyòl est plus limité. Seulement 27% de la 2<sup>e</sup> année, 41% de la 3<sup>e</sup> année, 33% de la 4<sup>e</sup> année ont déclaré avoir accès à d'autres ouvrages en kreyòl tel que nous pouvons observer dans la figure n° 8.

Figure 8 : Types de supports utilisés pour apprendre en kreyòl.



Source : Base de données des enquêtes de l'InnovEd-UniQ.

Ces données montrent que les manuels de lecture kreyòl semblent être largement disponibles, bien que 25% d'élèves n'y aient toujours pas accès, devant partager les livres avec un ou plusieurs élèves, ce qui n'est pas une situation idéale. Toutefois, cette étude a aussi révélé que les manuels en question sont très diversifiés (voir annexe F). Les écoles n'ont pas toujours les mêmes références. Par exemple, au niveau de la 2<sup>e</sup> année, trois manuels, parmi d'autres, sont particulièrement utilisés, il s'agit de : *Wi mwen konn li*, *Map li ak kè kontan*, *kreyòl fondamental* ; en 3<sup>e</sup> année, on retrouve les mêmes manuels, dans le même ordre en termes de fréquence d'utilisation ; en 4<sup>e</sup> année, les mêmes titres sont utilisés (*Wi mwen konn li*, *kreyòl fondamental*, *Map li ak kè kontan*) dans un ordre différent en termes de fréquence d'utilisation. Ce constat est valable pour les deux départements où l'étude a été menée.

En dépit du fait que cette diversité soit cautionnée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle à travers l'approbation des différents manuels utilisés, l'absence de normalisation des manuels et l'absence d'une politique linguistique détaillée créent une situation où l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans chaque école est très différent. Il est donc très difficile d'évaluer l'apprentissage qui a lieu pour aider les enfants à développer leurs compétences en lecture. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour analyser les compétences recommandées par chacun de ces manuels, ainsi que les méthodologies, les activités et le temps qui leur sont alloués, afin de déterminer s'ils sont basés sur les dernières preuves concernant la manière dont les enfants apprennent à lire.

De plus, en analysant les listes de manuels scolaires approuvés par le MENFP (voir annexe F), on constate que seuls quelques titres sont disponibles en kreyòl pour les autres matières. Les matières concernées sont les mathématiques (*Matematik*, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> ane ; *M'ap fò nan matematik* ; *Viv matematik*, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ane), en sciences expérimentales (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> ane) et en sciences sociales (*Rèn Ayiti yo* 4<sup>e</sup> ane ; *Seri eleksyon* 1, 2, 3). Nous noterons que l'existence de ces manuels en kreyòl ne signifie nullement qu'ils sont utilisés par les écoles. Par ailleurs, nous n'avons pas pu vérifier si ses manuels font partie des dernières listes d'ouvrages subventionnés par les ministères pour notamment les élèves du premier cycle fondamental. Il y a donc beaucoup d'efforts à faire pour rendre disponible des matériels diversifiés en kreyòl.

Comme nous montre le cadre conceptuel, l'usage intensif du kreyòl comme langue à enseigner et comme langue d'enseignement implique la disponibilité, outre le manuel de lecture, d'un ensemble de matériels didactiques en kreyòl. Nous avons trouvé qu'environ 30% des élèves des trois années disent posséder d'autres ressources pédagogiques pour apprendre en kreyòl, comme vous pouvez observer dans la figure n° 8 ci-dessus. Cette situation renforce les arguments déjà exprimés au sujet de la nécessité de garantir les conditions pour le bon enseignement dans la langue que parlent les élèves, c'est à dire la formation des enseignants et l'existence de matériels appropriés et contextualisés pour le succès de l'apprentissage.

Cependant, nous reconnaissons, aussi, comme souligné dans notre cadre conceptuel, que dans les situations de pratique diglossique comme Haïti, la langue perçue socialement comme dévalorisée est toujours traitée en parent pauvre. Il y a donc peu d'écrits disponibles dans cette langue. Ce qui implique que tout enseignement dans cette langue suppose des coûts segmentaires de mise à disposition des matériels nécessaires. Toutefois, il faut savoir s'il est plus coûteux d'imposer à des élèves d'apprendre dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas (Brock-Utne, 2001) ou s'il faut prendre les mesures nécessaires, en dépit du coût financier d'une telle politique, d'amener des élèves à apprendre dans une langue qu'il maîtrise et qui est leur première langue.

## SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les résultats de la recherche fournissent un profil clair de l'environnement d'apprentissage kreyòl des élèves de la deuxième à la quatrième année. Les résultats le montrent :

1. La majorité des élèves de 2<sup>e</sup> à 4<sup>e</sup> utilisent seulement le kreyòl dans leur domicile. Cette langue est donc fortement prédominante dans l'environnement des élèves. Cependant, quand ils entrent à l'école leur exposition au français augmente considérablement en tant que langue d'enseignement, une langue enseignée, ainsi que dans le matériel d'enseignement et d'apprentissage présent en classe.
2. Globalement, les élèves disposent (75% en moyenne) des manuels pour l'enseignement et l'apprentissage du kreyòl. Cependant, les enseignants semblent utiliser une grande variété de manuels en kreyòl et nous ne disposons pas suffisamment de preuves pour juger de l'efficacité de chacun.
3. Il y a un manque évident de matériel disponible en kreyòl au-delà des manuels scolaires. La plupart des livres utilisés par les élèves existent uniquement en français. Étant donné le niveau très élevé d'utilisation du kreyòl dans ces classes et à la maison, il est difficile de concevoir comment se réalise un apprentissage effectif en français, sachant aussi qu'en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année notamment les élèves sont à peine introduits au français.

Une politique linguistique est nécessaire au niveau de l'école primaire. Cette politique doit prendre en compte la révision du programme d'études, la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture en kreyòl, l'enseignement du français comme deuxième langue, la mise à disposition de divers supports pédagogiques en kreyòl et la création de possibilités pour les élèves de pratiquer davantage l'écriture en kreyòl.

### QR3 : QUEL EST LE NIVEAU DE MAITRISE DE LA FLUIDITÉ DE LA LECTURE ET DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE EN KREYÒL EN 2<sup>E</sup>, 3<sup>E</sup> ET 4<sup>E</sup> CLASSES PRIMAIRES ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons appliqué un test de fluidité de lecture et de compréhension de la lecture en kreyòl à 747 élèves en 2<sup>e</sup> année, 836 en 3<sup>e</sup> année et 843 élèves en 4<sup>e</sup> année. La méthodologie spécifique pour appliquer le test est décrite dans la section méthodologie de cette recherche.

## LA FLUIDITÉ DE LECTURE

### NIVEAU DE COMPLÉTUDE DU TEXTE EN LECTURE

Le texte sélectionné pour les élèves de deuxième année contient 88 mots, celui des élèves de troisième année 145 mots, et celui des élèves de quatrième année 177 mots. Le tableau 4 indique le pourcentage d'élèves de chaque niveau qui ont lu un certain nombre de mots en une minute, divisé en intervalles de temps.

Tableau 4 : Bilan de complétude de la lecture par classe.

NOMBRE DE MOTS LU PAR MINUTES	2 <sup>E</sup> ANNÉE	3 <sup>E</sup> ANNÉE	4 <sup>E</sup> ANNÉE
1-20	38,46%	16,14%	11,37%
20-40	32,47	22,23%	28,79%
40-60	18,63%	20,66%	22,95%
60-80	10,42%	20,05%	10,93%
80-100		10,60%	7,22%
100-120		8,32%	3,5%
120-140		2%	2,25%
140-160			0,97%

Nous pouvons constater à partir de ces données que, en 2<sup>e</sup> année, à peu près 29% des élèves arrivent à lire entre 40 et 80 mots par minute. Ceci est une vitesse de lecture acceptable selon les données internationales concernant la fluidité de la lecture dans des langues avec des scripts transparents tels que kreyòl. Mais plus de 70 % des élèves de deuxième année ne lisent toujours pas assez vite pour se souvenir de ce qu'ils ont lu avant d'arriver à la fin de la phrase. Cela est un problème étant donné que ces enfants ont déjà reçu plus d'une année complète d'enseignement du kreyòl qui n'a que 32 lettres, chacune n'ayant qu'un son. En outre, c'est la langue que les enfants connaissent déjà oralement. La vitesse de lecture est liée à notre mémoire de travail, de sorte que si un enfant ne lit pas assez vite, il ne pourra pas conserver les informations dans sa mémoire de travail pour ensuite comprendre ce qu'il lit. En théorie, les enfants devraient pouvoir apprendre à décoder le kreyòl pendant leur première année de scolarité. Cela nous amène à nous interroger sur les méthodes utilisées par les enseignants pour enseigner la lecture aux enfants à l'école primaire. Il semble qu'ils ne se concentrent pas sur l'enseignement des correspondances directes lettre/son en Kreyòl.

En 3<sup>e</sup> année, les résultats sont meilleurs. En effet, 41% des élèves arrivent à lire entre 40 et 60 mots par minutes. Au regard du standard international, ce résultat est plutôt encourageant. Cependant, il reste 39% d'élèves de 3<sup>e</sup> année qui ne lisent pas assez vite. Ce qui représente une sérieuse difficulté, vu que le premier cycle fondamental devrait être animé en kreyòl, ce qui requière un certain niveau de maîtrise de la part des élèves.

En quatrième année, 40 % des élèves lisent toujours moins de 40 mots par minute. Ceci est vraiment un problème au moment où les élèves atteignent la quatrième année, car ils devront lire pour apprendre et pas seulement apprendre à lire. Ces élèves auront beaucoup de difficulté à réussir leurs études dans tous les domaines et beaucoup risquent de redoubler ou d'abandonner leurs études. De plus, la quatrième année est le point de départ de nombreuses écoles pour l'enseignement en français. Si les enfants ne maîtrisent pas encore la lecture dans leur première langue, ils ne pourront pas transférer ces compétences à la lecture et à l'écriture en français.

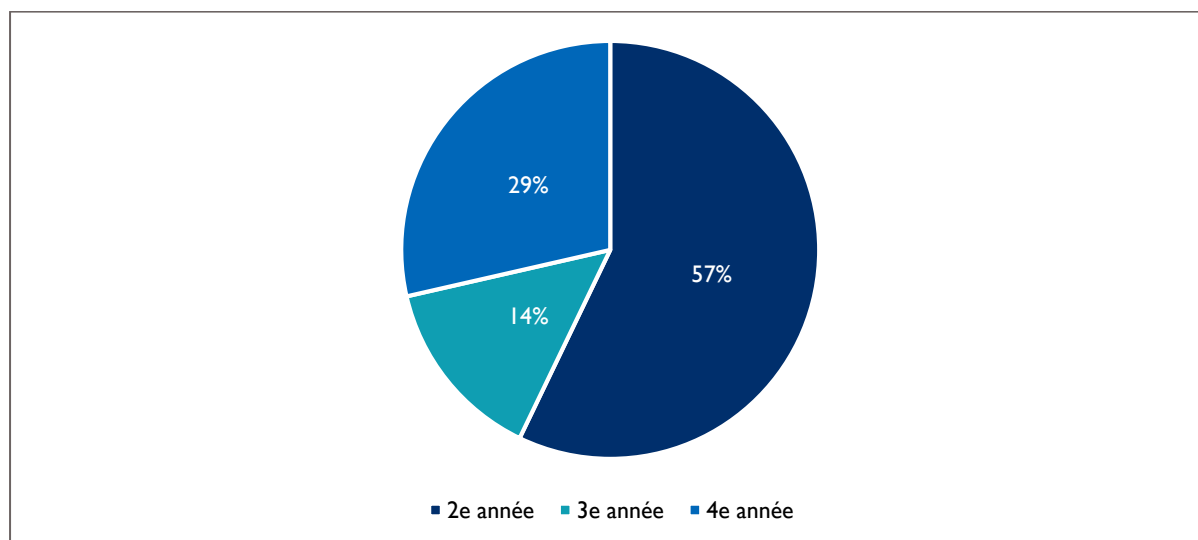
Sur la base de ses données, nous pouvons constater que la fluidité en lecture est une compétence qui nécessite plus de travail dans les classes de l'école primaire haïtienne. Étant donné que le kreyòl est une écriture transparente, les enseignants devraient s'efforcer d'enseigner aux enfants les

correspondances lettres-sons en première année, de sorte que, lorsque les enfants entrent en deuxième et troisième années, l'accent soit davantage mis sur l'élaboration de stratégies de vocabulaire et de compréhension. À partir des données, bien qu'un certain nombre d'élèves paraisse lire avec un bon niveau de fluidité de lecture, il reste encore un pourcentage élevé d'élèves qui semblent être laissés pour compte.

## LA LECTURE AVEC PRÉCISION

Afin de mesurer la précision de la fluidité de la lecture orale des enfants, nous avons calculé le pourcentage moyen de mots mal prononcés par année d'études, comme le montre le tableau suivant :

Figure 9 : Pourcentage de mots mal prononcés par élèves selon leur classe.



Le figure n° 9 illustre le niveau de lecture avec précision de chaque classe considérée dans cette étude. Il montre clairement que les élèves de deuxième année sont les plus nombreux à manquer de précision dans leur lecture avec, en moyenne, 57% des mots mal prononcés. Ces résultats sont compréhensibles, sachant que les élèves de deuxième année sont, à ce stade, en train de renforcer leur capacité de lecture. À cet égard, les résultats de la troisième année - avec seulement 14 % de mots mal prononcés - reflètent un degré de maîtrise nettement amélioré des élèves à ce niveau. En quatrième année, les mots mal prononcés par les élèves passent à 29 %, ce qui est préoccupant. Il est possible que cela soit dû à la diminution du nombre de cours de lecture de kreyòl en 4e année par rapport aux années précédentes (1 heure par semaine en 4e année contre 3 heures en 2e année, selon le programme officiel).

## SYNTHÈSE DES RÉSULTATS CONCERNANT LA FLUIDITÉ ET LA PRÉCISION EN LECTURE

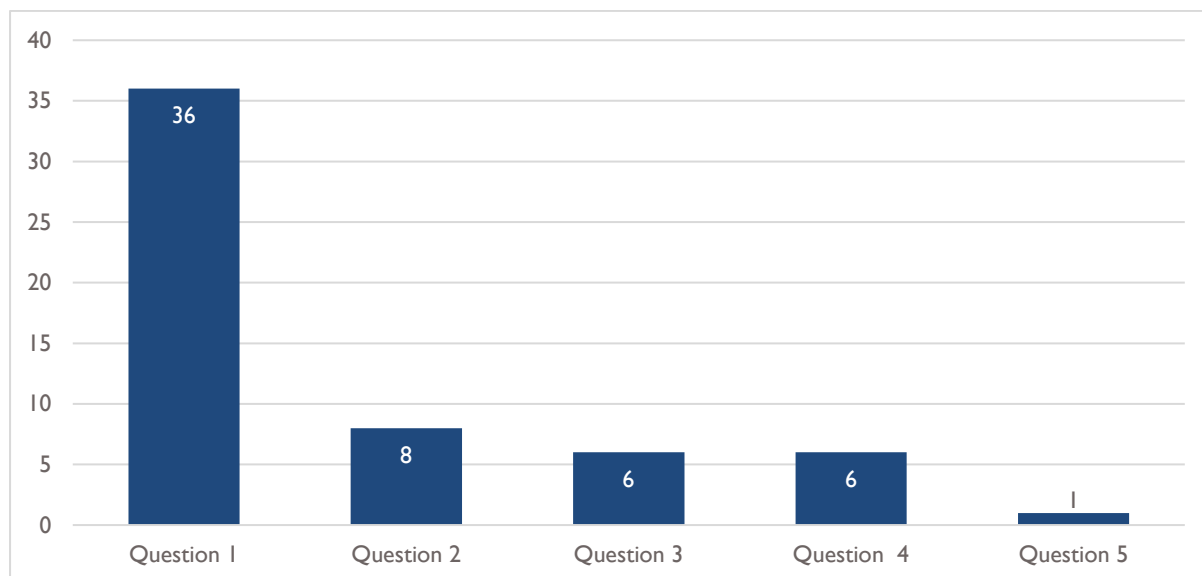
En général, les enfants ne lisent pas assez vite pour pouvoir comprendre ce qu'ils ont lu. Cela pose un défi important puisque le but ultime de la lecture est la compréhension. L'analyse du programme de lecture de la deuxième année, en particulier le programme détaillé du ministère, a révélé que l'enseignement des graphèmes, phonèmes et autres éléments de base du kreyòl n'est pas pris en compte. Cependant, le programme français prend en compte l'enseignement de ces éléments.

Sur cette base, la fluidité et la précision de la lecture orale des élèves haïtiens de l'école primaire ne peuvent être améliorées que par un enseignement conscient et explicite du décodage selon une approche phonétique.

## COMPRÉHENSION DE TEXTE

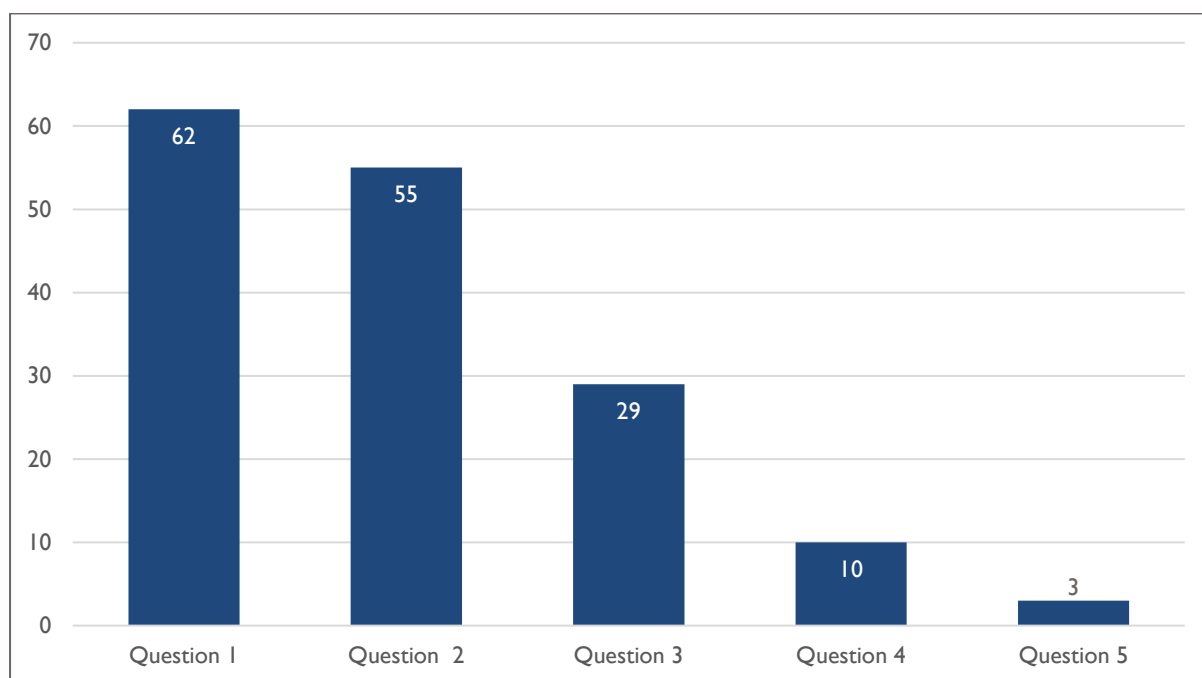
La compréhension du texte a été mesurée par le pourcentage de réponses correctes aux questions posées par l'enquêteur par rapport au texte lu par l'élève. Les graphiques suivants montrent les résultats.

Figure 10 : Pourcentage de réponses correctes par question en 2<sup>e</sup> année.



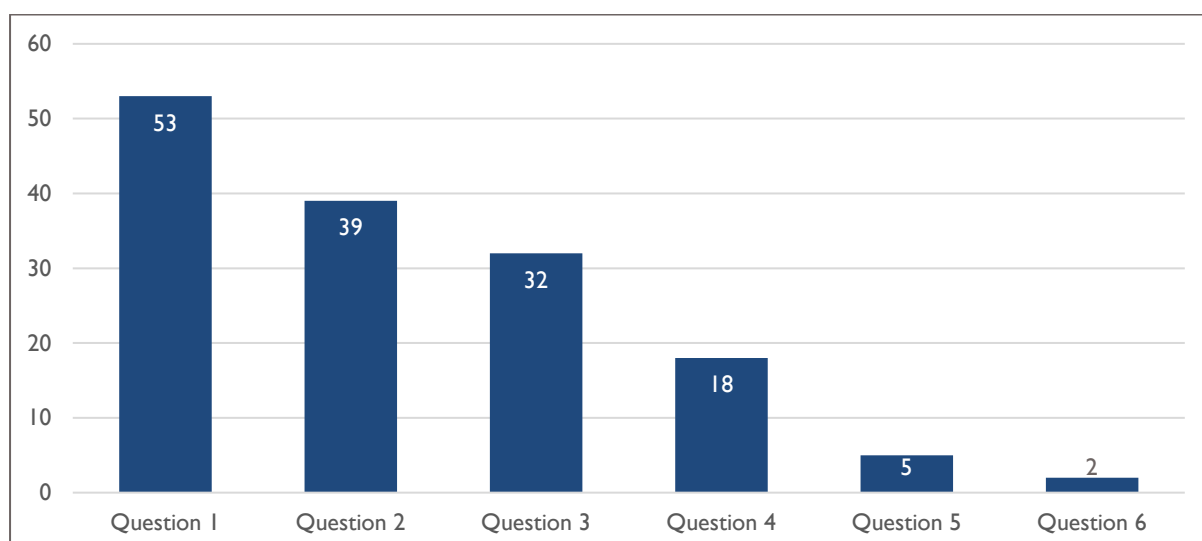
Le figure n° 10 montre que la première question du test administré aux élèves de deuxième année est celle qui a reçu le plus de réponses, avec 36 % de réponses correctes (268 réponses sur 747 étaient correctes). En revanche, le taux de réponse aux autres questions est assez faible. Ce très faible taux de réponse données aux quatre autres questions (8%, 6% et 1%) révèlent non seulement que très peu d'élèves ont pu lire le texte jusqu'à la fin mais qu'il existerait aussi à ce niveau de sérieux problèmes de compréhension en lecture. Il y a diverses explications à cela : il se peut que les enfants lisent trop lentement pour se souvenir de ce qu'ils ont lu, ce qui rend la compréhension de ce qui est lu très difficile. Il se pourrait également que les enfants aient besoin de développer davantage leur vocabulaire kreyòl, en particulier leur vocabulaire académique, qui est différent de celui utilisé dans les interactions sociales quotidiennes. On peut considérer les résultats de la deuxième année comme étant inquiétant quand on prend en compte le fait que le texte en question n'est pas particulièrement long (89 mots).

Figure 11 : Pourcentage de réponses correctes par question en 3<sup>e</sup> année.



Le figure n° 11 nous montre que les résultats des élèves de la troisième année sont de loin meilleurs que ceux de la 2<sup>e</sup> année, en termes de nombre de réponses correctes aux différentes questions. Le pourcentage de réponses correctes aux trois premières questions révèle que les élèves de 3<sup>e</sup> année ont lu au moins la moitié du texte qui leur était proposé. Cependant, ces résultats sont toujours moins souhaitables si l'on considère qu'il s'agit d'enfants apprenant dans leur première langue en troisième année. En troisième année, ils devraient déjà lire et comprendre un texte simple à leur niveau.

Figure 12 : Pourcentage de réponses correctes par question en 4<sup>e</sup> année.



Les résultats de la 4<sup>e</sup> année comme nous montre la figure n° 12 présentent la même configuration que celle de la 3<sup>e</sup> année. En effet, le niveau de réponses correctes aux quatre premières questions du test révèle aussi que les élèves testés ont pu lire plus de la moitié du texte. Compte tenu du nombre de réponses correctes à la première question en particulier (447 sur 843), on peut dire qu'il existe



un certain niveau de compréhension chez les élèves de quatrième année. Cependant, si nous mettons ces mêmes résultats en perspective avec les objectifs du programme d'études de la quatrième année, ces résultats sont inférieurs à ce que le programme en question visait. En effet, tout le programme de lecture du kreyòl en quatrième année est construit autour de l'enseignement de la compréhension.

## **SYNTHÈSE DES RÉSULTATS CONCERNANT LA COMPRÉHENSION**

Les résultats de la 2e à la 4e année concernant le nombre de réponses correctes révèlent que la compréhension est encore une lutte pour la majorité des élèves. D'une part, les élèves ne lisent pas assez vite pour pouvoir retenir ce qu'ils lisent et, d'autre part, les enfants doivent encore améliorer leur vocabulaire scolaire et leurs stratégies de compréhension pour leur permettre de comprendre pleinement ce qu'ils lisent. Comme le montre notre cadre conceptuel, la compréhension de la lecture est le produit du décodage et de la compréhension du langage. Les enfants doivent apprendre explicitement comment décoder (faire correspondre les symboles à leurs sons et utiliser cette connaissance pour lire les mots) et améliorer leur vocabulaire kreyòl. Ces deux compétences sont nécessaires pour qu'un enfant puisse lire avec compréhension.

## DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette étude - en ce qui concerne le profil des enseignants, la langue utilisée par les élèves et les professeurs, la fluidité de la lecture orale et les résultats de la compréhension de la lecture - révèlent tous que le kreyòl occupe une position paradoxale dans les écoles haïtiennes. Cette position paradoxale est due au fait que, bien qu'il s'agisse de la langue maîtrisée par plus de 90% des Haïtiens, sa place dans le système d'enseignement et d'apprentissage n'est pas du tout clairement définie. Les résultats de l'étude montrent qu'il existe un déséquilibre dans l'utilisation des deux langues, avec une tendance à la marginalisation de la langue Kreyòl. La situation est aggravée par le manque de matériel pédagogique disponible pour les enseignants en kreyòl afin de soutenir l'enseignement de cette langue.

Bien que les résultats de cette étude ne puissent être généralisés à l'ensemble du pays, nous pensons qu'ils sont en fait représentatifs des questions les plus importantes qui doivent être abordées en Haïti afin d'améliorer l'environnement d'apprentissage des enfants à l'école primaire. Tout d'abord, nous avons constaté que les enseignants n'ont pas l'habitude de lire en Kreyòl, en classe ou en dehors, ce qui indique qu'il peut y avoir un problème d'accès au matériel de lecture en Kreyòl, ainsi qu'un manque de motivation à lire pour le plaisir. En outre, le fait que les enseignants ne lisent pas en kreyòl aggrave le problème des enseignants qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture en Kreyòl, alors qu'on attend d'eux qu'ils enseignent ces compétences à leurs élèves.

Cette étude a également montré que le kreyòl et le français sont fréquemment utilisés dans les classes primaires, sans tenir compte de la langue d'enseignement spécifiée dans le programme scolaire. Cependant, même si le kreyòl est fréquemment utilisé en classe comme langue d'enseignement, la plupart des supports pédagogiques, y compris les manuels, sont imprimés en français. Étant donné le niveau élevé d'utilisation du kreyòl dans ces classes et à la maison, il est difficile d'imaginer qu'un apprentissage efficace puisse avoir lieu en français, sachant que, dans les classes 2 et 3, les élèves sont à peine initiés au français à l'école.

En outre, l'étude a montré que la majorité des élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année n'utilisent que le kreyòl à la maison. Cette langue est prédominante dans l'environnement des élèves. Cependant, lorsqu'ils commencent l'école, leur exposition à la langue française augmente considérablement, à mesure que la langue d'enseignement, la langue enseignée, et aussi à travers le matériel d'enseignement et d'apprentissage présent dans la salle de classe. Par conséquent, ces enfants entrent à l'école et sont censés apprendre plusieurs matières dans une langue qu'ils ne connaissent pas encore.

Dans les trois classes, les tests de lecture révèlent que, dans la plupart des cas, les élèves sont confrontés à des difficultés de compréhension. Ces mauvais résultats peuvent être dus à plusieurs raisons, mais les principales sont les suivantes : l'absence d'une approche de l'enseignement de la lecture fondée sur des données probantes, qui devrait se concentrer sur le développement des compétences de décodage et de compréhension orale (écoute) dès les premières années, ainsi que sur le développement de stratégies de compréhension, le manque de matériel pédagogique dans la langue d'enseignement et le manque d'enseignants qualifiés formés pour enseigner la lecture aux enfants.

## RECOMMANDATIONS

Les analyses précédentes nous amènent à formuler les recommandations suivantes :

### AU NIVEAU DE POLITIQUES PUBLIQUES IL FAUT:

**Définir une politique linguistique en matière d'enseignement apprentissage en Haïti.** Les politiques actuelles sont vagues et ne fournissent pas d'orientation appropriée aux enseignants et aux écoles en termes de prise de décision pédagogique. En outre, il n'existe pas de réglementation concernant l'utilisation de la langue dans les écoles, ce qui signifie que les décisions linguistiques sont prises au niveau de l'école.

**Largement diffuser le matériel pédagogique en kreyòl, notamment pour l'enseignement primaire.** Actuellement, le peu de manuels et de matériel de lecture supplémentaire disponibles en kreyòl, ne sont généralement pas basés sur les données les plus récentes sur la façon dont les enfants apprennent à lire. La production de ces documents devrait être conforme à la politique linguistique. Par exemple, si l'on attend des enseignants de deuxième année qu'ils enseignent toutes les matières en kreyòl, ils devraient avoir accès à des programmes et autres matériels pédagogiques rédigés en kreyòl et conçus pour soutenir l'enseignement en Kreyòl. En outre, les enseignants ont besoin d'une formation pour les aider à apprendre comment intégrer ces matériels dans les pratiques de lecture quotidiennes.

**Revoir le programme de formation initiale et continue des enseignants qui entrent et travaillent dans le cycle d'éducation de base.** Au cours de la formation initiale, les enseignants doivent avoir la possibilité de maîtriser l'enseignement de la lecture et de l'écriture en créole. Ils doivent avoir la possibilité d'améliorer leur propre connaissance du français oral et d'apprendre à enseigner le français en tant que deuxième langue. Il s'agit là de compétences essentielles que tout nouvel enseignant du primaire devrait posséder.

**Fournir aux enseignants des leçons préétablies (scénarisées) offrant une orientation étape par étape tout au long du processus d'enseignement.** Cette approche permettrait même à des enseignants non formés d'enseigner aux enfants comment lire en utilisant des stratégies basées sur des preuves. L'expérience a montré que les interventions visant à fournir aux enseignants des leçons structurées pour enseigner la lecture ont doublé le temps consacré aux tâches, c'est-à-dire l'enseignement de la lecture (Piper, Sitabkhan, Mejía, & Betts; 2018).

**Promouvoir et de renforcer le statut de la langue kreyòl dans la société afin que les enseignants, les étudiants et les communautés la considèrent comme une langue précieuse et utile pour améliorer les résultats de l'apprentissage en Haïti.** Partager les preuves du succès des programmes bilingues dans d'autres pays pourrait aider les parents, les communautés, les enseignants et d'autres personnes à comprendre comment le fait d'apprendre d'abord en créole peut garantir de meilleurs résultats d'apprentissage en français.

**Exiger l'enseignement du décodage dès le début de la première année de l'école primaire dans le cadre du programme national de lecture.** Selon le cadre conceptuel, les compétences de décodage, avec la compréhension de la langue, sont des compétences de base sans lesquelles l'enfant n'avance pas dans son apprentissage de la lecture. En conséquence, l'enseignement dès le 1<sup>er</sup> année doit se concentrer sur l'enseignement des correspondances lettre-son en kreyòl et sur l'assemblage de lettres et de sons pour former des mots, pour développer les compétences de décodage. En même temps, les enseignants devraient développer le vocabulaire académique des enfants et les stratégies de compréhension de la lecture en

Kreyòl. Le programme national de lecture devrait mettre l'accent sur ces compétences essentielles et sur l'importance de maîtriser ces compétences dès la quatrième année d'études.

## **AU NIVEAU DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, IL FAUT :**

**Consacrer plus de temps à l'enseignement des compétences de base en lecture en kreyòl.** Les tests de fluidité et de compréhension de la lecture orale ont montré que les élèves ne maîtrisent pas les compétences nécessaires pour lire rapidement et avec compréhension. Un examen détaillé du programme d'enseignement primaire a montré qu'il ne couvre pas explicitement un grand nombre des compétences de base en lecture en kreyòl.

**Mettre l'accent sur l'enseignement de la langue orale en kreyòl.** Bien que le kreyòl soit la première langue de la plupart des élèves, cela ne signifie pas qu'ils maîtrisent le kreyòl oral et écrit d'une manière qui leur permet de progresser dans le programme scolaire. En effet, il existe une idée fautive selon laquelle le kreyòl étant déjà parlé à la maison, il n'est pas nécessaire de se concentrer sur son développement à l'école. Cependant, nous savons, grâce au cadre conceptuel, que le décodage ainsi que la compréhension de la langue sont nécessaires pour que les enfants puissent lire en comprenant, de sorte que le développement du vocabulaire académique des enfants en kreyòl devrait être une priorité au cours des premières années.

**Mettre l'accent sur l'enseignement des correspondances lettre-son en kreyòl dès le début de la 1<sup>ère</sup> année.** Une fois que les enfants ont acquis la maîtrise de ces correspondances lettres-sons, ils devraient avoir de nombreuses occasions de pratiquer et d'améliorer leur fluidité et leur compréhension de la lecture orale. En outre, ils doivent apprendre explicitement des stratégies de compréhension de la lecture et continuer à enrichir leur vocabulaire en créole.

**Intégrer l'écriture dans la classe de lecture du kreyòl.** Actuellement, les étudiants, ainsi que les enseignants, sont pour la plupart familiarisés avec le kreyòl oral, au détriment de sa forme écrite. Cela est dû au fait qu'il existe une division linguistique au sein de la population alphabétisée d'Haïti : Le kreyòl est utilisé à l'oral, tandis que le français est utilisé à l'écrit. En raison des politiques linguistiques, le kreyòl écrit est devenu un tabou pour les Haïtiens alphabétisés. Pour lever ce tabou, l'écriture en kreyòl devrait être intégrée dans les cours de lecture.

**Lire pour le plaisir en dehors de la classe.** Nos résultats indiquent que moins de 50 % des enseignants déclarent lire régulièrement en kreyòl en dehors de la classe. Cela crée une situation difficile, car nous savons que pour que les enseignants puissent améliorer leurs propres compétences en matière de lecture et d'écriture, ils doivent avoir accès à une variété de matériel et beaucoup de pratique pour pouvoir lire couramment la langue dans laquelle ils enseignent à leurs élèves. Lire pour le plaisir aidera à développer les propres compétences en lecture et la confiance en soi des enseignants, tout en créant une plus grande motivation et en offrant un modèle positif à leurs élèves.

**Investir dans la création de matériels endogène en kreyòl.** Alors que le kreyòl est très présent dans la salle de classe comme langue d'enseignement, la plupart des matériels sont imprimés en français. Cela empêche les enseignants de suivre le programme d'études en kreyòl car ils ne disposent pas suffisamment de supports pédagogiques. Étant donné l'indisponibilité des matériels pédagogiques en langue d'enseignement, les enseignants doivent inclure la production des textes en kreyòl comme partie de leur curriculum en classe.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: Bradford.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utner, B., Diallo, Y., Heugh, K, et Wolff, H. (2006) Optimizing learning and education in Africa – the language factor: A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa. Paris: ADEA, GTZ and UIE.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bender, P., Dutcher, N., Klaus, D., Shore, J., et Tesar, C. (2005). *In their own language, Education for All*. Education Notes. Washington, D.C.: The World Bank.
- Benson, C. (2002a). Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, 5(6): 303-317.
- Benson, C. (2002b). Bilingual Education in Africa: An exploration of encouraging connections between language and girls' schooling. Dans Melin, Mia (dir.) *Education – A Way out of Poverty? Research presentations at the Poverty Conference 2001*. New Education Division Documents No. 12. Stockholm: Sida.
- Benson, C. (2005a). *Bilingual schooling as educational development: From experimentation to implementation*. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Ascadilla Press.
- Benson, C. (2005b). *Girls, educational equity and mother tongue-based teaching*. Bangkok: UNESCO.
- Bernard, J. C. (1980). *Communiqué du Département de l'Éducation Nationale au sujet de l'orthographe du créole*. Port-au-Prince : Secrétairerie d'État de l'Éducation Nationale
- Brock-Utne, B. (2001) Education for all: In whose language? *Oxford Review of Education*, 27(1): 115-134.
- Catts, H. W., Adolf, S. M., et Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278-293.
- Chaudenson, R. & Vernet, P. (1983). *L'école en créole : Études comparée de réformes éducatives en Haïti et aux Seychelles*. Québec : Agence de coopération technique.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3-49.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Dejean, Y. (2012). *Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba*. Port-au-Prince : Henri Deschamps [(2013) Éditions de l'Université d'État d'Haïti].
- Département de l'Éducation Nationale (DEN) / HAÏTI. (1982). *La réforme éducative, éléments d'information*. Port-au-Prince.
- Dutcher, N. et Tucker, R. (1995). *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience*. Pacific Islands Discussion Paper Series Number 1. Washington: The World Bank.
- Florit, E. et Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H., et Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (35–49). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gajo, L. (2005). Le français langue seconde d'enseignement. Choix de modèles, de langues et de disciplines. *Le français dans le monde. Recherches et applications. Vers une didactique comparative*. Numéro spécial. Paris : CLE International, 47–57.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA : Wiley – Blackwell
- Gough, P. B., Hoover, W. A., et Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (dir.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (1–14). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. et Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grin, F. (2005). The Economics of Language Policy Implementation: Identifying and Measuring Costs. In: *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: the Dynamics of Implementation*. Proceedings of a Symposium held at the University of Cape Town, 16-19 October 2003, ed. by Neville Alexander. Cape Town: Volkswagen Foundation & PRAESA.
- Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF). (2010). *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*. Rapport au président de la République. Port-au-Prince.
- Hoover, W. A. et Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Hovens, M. (2002). Bilingual education in west Africa: Does it work? *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, 5(5) : 249-266.
- Hovens, M. (2003). Enseignement primaire bilingue: Deux expériences ouest-africaines. [Bilingual primary schooling: Two West African experiences]. Niamey: Albasa.
- Joint, L.-A. (2006). *Système éducatif inégalités sociales en Haïti : Le cas écoles Catholiques*. Paris : L'Harmattan.

- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G., et Quiroz, B. (2012). Cognitive Component of Componential Model of Reading Applied to Different Orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480–486.
- Koda, K. (2008). Impact of prior literacy experience on second-language learning to read. In *Learning to Read Across Languages: Cross-linguistic Relationships in First- and Second-language Literacy Development*, Edited by: Koda, Dans K. and Zehler, A. 68–96. New York, NY: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Trad. Fr. d'A. Kihm, Paris, Editions de Minuit.
- Lervag, A. et Aukrust, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- Maurer, B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général de l'AUF. Paris : Éditions des archives contemporaines
- McBride-Chang, C. (2004). *Children's literacy development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nag, S., et Perfetti, C. A. (2014). Reading and writing: Insights from alphasyllabaries of South and Southeast Asia. *Writing Systems Research*, 6(1), 1–9.
- Nakamura, P.R., et De Hoop, T. (2014). *Facilitating reading acquisition in multilingual environments in India (FRAME-India) : Final Report*. Washington, D.C. : American Institutes for Research (AIR).
- Ouellette, G., et Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189 – 208.
- Perfetti, C. A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 3–24.
- Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., & Betts, K. (2018). Effectiveness of teachers' guides in the global south: Scripting, learning outcomes, and classroom utilization. *RTI Press*, 9857.
- Proctor, C., Carlo, M., August, D. et Snow, C. (2005). Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.
- Ronceray, H. (de) (1971). Où va notre système d'éducation ? *Conjonction*, n° 117. Port-au-Prince : Institut français d'Haïti, 101–110.
- Sichra, I. (1992). *Informe final de evaluación. Test de salida primer grado - área andina - del Proyecto de Educación Bilingüe (PEIB)*. [Final evaluation report. First grade leaving test – Andean region - of the Bilingual Intercultural Education Project (PEIB).] Cochabamba, Bolivia: PEIB/Ministerio de Educación.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue*. Berne : Peter lang.

- Thomas, W. et Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., et Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (2001). Levels of phonological awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67–83).
- Trueba, H. (1993) The relevance of theory on language and culture with pedagogical practices. In B. Merino, H. Trueba & F. Samaniego (dir.) *Language and Culture in Learning*. Washington DC : Falmer Press.
- UNESCO. (2009). *EFA global monitoring report 2009*.
- Valdman, A. (1984). The linguistic situation of Haiti. Dans C. Foster et A. Valdman, Wds. (dir.), *Haiti – Today and Tomorrow : An Interdisciplinary Study*, 77-99. Lanham, MD : University Press of America.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in Bilingual Development : The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.
- Verhoeven, L. (2000). Components of early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Verhoeven, L., Van Leeuwe, J. et Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (45-72). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wolff, L. (2009). L'éducation en Haïti la voix du progrès. *La voie du progrès*. Washington, DC : PREAL.
- World Bank. (2005). *In their Own Language ... Education for All*. Education Notes.
- Ziegler, J. C., et Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.



## ANNEXES

## ANNEXE A : QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

Kesyonè Pou anseyan yo

		Code :		
	Enstitisyon : .....			
	Adrès : .....			
	Tel : ..... Imel : .....			
	N.B. Mete repons la adwat kesyon ki poze a oubyen enfomasyon yo mande a. Chak fwa ou gen pou chwazi pami plizyè repons, make sèlman repons ki kòrèk la.			
	Profeseur			
1	Non profesè a :			
2	Klas li anseye:			
3	Telefòn ak imel (si li genyen) pwofesè a:			
4	Fòmasyon akademik la	ENI		
		CFEF		
		Lòt		
		Okenn		
5	Tan pwofesè a genyen depi lap travay	Mwens pase 2 lane..... <input type="checkbox"/>		
		Ant 2 a 5 lane..... <input type="checkbox"/>		
		Plis pase 5 lane..... <input type="checkbox"/>		
		Plis pase 10 lane..... <input type="checkbox"/>		
6	Eske ou gen abitud li oubyen ekri an kreyòl?	Oui..... <input type="checkbox"/>	0	
		Non..... <input type="checkbox"/>	1	
		Pa gen repons..... <input type="checkbox"/>	9	
8	Ak ki lang ou travay?	Kreyòl..... <input type="checkbox"/>		
		Fransè ..... <input type="checkbox"/>		
		Kreyòl/fransè..... <input type="checkbox"/>		
	Nan ki lang elèv ou yo plis patisipe nan klas la ?	Tout klas la	Mwens ke mwatye klas la	Plis pase mwatye klas la
9	Kreyòl ?	1	0	9
10	Fransè ?	1	0	9
11	Kreyòl ak fransè ?	1	0	9

Eske ou gen abitud li an kreyòl (Plizyè repons posib. Antoure chif ki koresponn repons ou a):		Oui	Non	Pa gen repons
12	Atik journal ?	1	0	9
13	Eske ou ka site yon egzanp (si repons 12 la se wi)			
14	Magazin ?	1	0	9
15	Eske ou ka bay yon repons? (si repons 14 la se wi).			
16	Woman ?	1	0	9
17	Eske ou ka bay yon egzanp? (si repons 16 la se wi ?			
18	Liv istorik?	1	0	9
19	Eske ou ka bay yo egzanp? (si repons 18 la se wi).			
20	Istwa ki rakonte ak desen?	1	0	9
21	Eske ou ka bay yon egzanp? (si repons 20 se wi).			
	Eske ou yon nan bagay sa yo:	Oui	Non	Pa gen repons
22	Eske genyen bibliyotèk nan lekòk la ?	1	0	9
		1	0	9
		1		9
23	Liv ak lòt materyèl ki ekri ankreyòl?	1	0	9
		1	0	9
		1	0	9

## ANNEXE B : QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES (2<sup>ÈME</sup>, 3<sup>ÈME</sup> ET 4<sup>ÈME</sup> ANNÉES)

Kesyonè<sup>7</sup> Pou elèv yo (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ane)

Kwoche ti kawo ki koresponn ak repons elèv la bay la. Anketè a dwe konsidere yon sèl repons, sof nan ka kote gen yon konsiy espesyal ki presize kontrè a.

Non lekòl la.....			
Adrès lekòl la.....			
Non ak siyati eleve la.....			
No	Kesyon	Repons	Kòd
1	Ki laj ou (elev la ap bay kantite lane a) ?	.....an	
		Pa konnen / Pa bay repons..... <input type="checkbox"/>	
2	Nan ki mwa ou fèt ?	Mwa.....	
		Pa konnen / Pa bay repon..... <input type="checkbox"/>	9
3	Nan ki lane ou fèt ?	Ane.....	
		Pa konnen / Pa bay repons..... <input type="checkbox"/>	
4	Ki lang ou pale lakay ou (timoun nan ka bay plizyè repons) ?	Kreyòl..... <input type="checkbox"/>	1
		Fransè..... <input type="checkbox"/>	2
		Lòt..... <input type="checkbox"/>	3
		Pa konnen / Pa bay repon..... <input type="checkbox"/>	9
5	Eske ou gen liv lekòl paw pou fè lekti ?	Non..... <input type="checkbox"/>	0
		Wi..... <input type="checkbox"/>	1
		Pa konnen/Pa gen repons..... <input type="checkbox"/>	9

<sup>7</sup> Kesyonè pou klas 2e, 3e ak 4e ane fondamantal. Kesyonè sa a se yon adaptasyon yon lòt kesyonè ki te deja itilize nan kad premye rechèch EGRA USAID te fè pou Ministè Edikasyon Nasyonal.

6	Eske ou gen liv oubyen jounal lakay ou ki pa liv lekòl ?	Non..... <input type="checkbox"/>		
		Wi..... <input type="checkbox"/>		
		Pa konnen/Pa gen repons..... <input type="checkbox"/>		
7	(si elev la reponn wi pou kesyon piwo a) Ban m kèk egzanp	(ou pa bezwen anregistre repons la)		
8	(si elev la reponn wi pou kesyon 6 la) Nan ki lang liv sa y oye ? (elev la ka bay plizyè repons)	Kreyòl..... <input type="checkbox"/>		
		Fransè..... <input type="checkbox"/>		
		Pa konnen..... <input type="checkbox"/>		
		Pa gen repons..... <input type="checkbox"/>		
9	Eske genyen moun lakay ou ki konn li, oswa se ou menm ase ?	Wi..... <input type="checkbox"/>		
		Non..... <input type="checkbox"/>		
		Pa konnen..... <input type="checkbox"/>		
		Pa gen repons..... <input type="checkbox"/>		
10	Ki moun lakay ou ki konn li (si l reponn wi pou kesyon 9 la) ?	Manman..... <input type="checkbox"/>		
		Papa..... <input type="checkbox"/>		
		Frè..... <input type="checkbox"/>		
		Sè ..... <input type="checkbox"/>		
		Lot moun ..... <input type="checkbox"/>		
Lakay ou, eske genyen :		Wi	Non	Pa gen repons
11	Televizyon	1	0	9
12	Telefòn	1	0	9
13	Kouran (nenpòt ki sous kouran)	1	0	9

14	Eske ou te pase nan jadendanfan ?	Wi.....□	
		Non .....□	
		Pa konnen.....□	
		Pa gen repons.....□	
15	Eske ou konn etidye oubyen fè devwa pandan ou lakay ou?	Wi.....□	
		Non.....□	
		Pa konnen.....□	
		Pa gen repons.....□	

## ANNEXE C : TEST POUR LES ELEVES DE LA 2<sup>EME</sup> ANNEE FONDAMENTALE

Tès pou elève 2<sup>e</sup> ane fondamantal

Code	
Nom/Prénom	
Ecole	
Date	
Enquêteur	

### Move tan kay granmè Anita

Anita renmen al pase vakans andeyò ak granmè li. Depi premye jou vakans lan, li te deja rive Vèrèt. Mwa jiyè ak mwa out li amize l anpil. Byen vit, mwa septanm nan gentan rive. Chak ane, mwa sa a toujou bay pwoblèm. Se gwo van, lapli, larivyè kap desann, rekòt kap pèdi. Anita konn sa yo rele move tan. Li pa pè. Kay grann pa bati bò larivyè. Tòl yo byen kloure. Anvan move tan an rive, tout afè grann Lolo gentan pare.

Bilan lekti a

1	Konbyen minit oubyen segond ki rete	
2	Elèv la li tèks la nan tan ki te prevwa pou sa	
3	Elèv la li moso nan tèks la nan tan ki te prevwa pou sa	
4	Elèv la pa li anyen ditou	
5	Kantite mo ki mal pwononse (erreur)	
6	Mo elèv la sote	
	Kantite fwa èlev la korije tèt li	

Question de compréhension de la lecture

	Questions	Réponses de l'élève		
		Correcte	Erreur	Pas de réponse
1	Kay ki moun Anita renmen al pase vakans? (Kay granmè li/grann li)			

2	Ki kote kay granmè Anita ye? (kay granmè li Veret/Veret).			
3	Nan ki mwa Anita te nan vakans ? (mwa jiyè ak dawou/out)			
4	Ki kalite tan ki konn genyen lè mwa septanm rive? (Li konn fè move tan/ li konn fè lapli ak van/dlo konn desann)			
5	Kòman yo rele grann Anita ? (Grann Lolo)			



## ANNEXE D : TEST POUR LES ELEVES DE LA 3<sup>EME</sup> ANNEE FONDAMENTALE

Tès pou timoun 3e ane fondamantal

Code	
Nom/Prénom	
Ecole	
Date	
Enquêteur	

### Istwa Bènadèt ak Labalèn

Bènadèt te rete nan yon ti vilaj kote tout moun nan zòn nan te peche pwason pou yo viv. Yon jou, Bènadèt te deside al fè yon ti pwomnad bò lanmè a. Lè li prèske rive, li te wè yon gwo gwo pwason ki kole nan mitan wòch yo. Sete yon Balèn. Bènadèt te toujou tandè pechè yo di balèn pa ka viv lontan si li pa nan dlo. Li reflechi, li di balèn nan : « Ou pa bezwen pè, m pral ba w yon kout men».

San pèdi tan, Benadèt pran yon bokit e komanse vide dlo sou tèt balèn nan. Yon ti momen aprè, lanmè a vin monte, fòs li pote balèn nan nan tounen nan mitan dlo a. Benadèt kontan, balèn nan te sove, li naje ale byen lwen. Li di Benadèt mèsi e espere yo ap wè yon lòt jou ankò.

Bilan lekti a

1	Konbyen minit oubyen segond ki rete	
2	Elèv la li teks la nan tan ki te prevwa pou sa	
3	Elèv la li moso nan teks la nan tan ki te prevwa pou sa	
4	Elèv la pa li anyen ditou	
5	Kantite mo ki mal pwononse (erreur)	
6	Mo elèv la sote	
7	Kantite fwa elèv la korije tèt li	

### Questions de compréhension de la lecture

Questions		Réponses de l'élève		
		Correcte	Erreur	Pas de réponse
1	Ki metye moun nan vilaj Bènadèt la konn fè ? (Tout moun nan vilaj la konn peche pwason)			
2	Ki kote Bènadèt te deside al fè pwomnad ? (Bènadèt/li te deside al fè pwomnad bò lanmè a).			
3	Kisa ki te rive Balèn nan ? (Li te kole nan yon wòch/li pat ka naje ankò)			
4	Kisa Bènadèt te fè pou Balèn nan ? (Li te vide dlo sou tèt li/ li te ede l tounen nan mitan lanmè a).			
5	Kisa ki te fè kè Bènadèt kontan ? (Bènadèt te kontan paske li wè balèn nan te sove/ paske blèn nan pat mouri/paske balèn nan te kòmanse naje ankò)			

## ANNEXE E : TEST POUR LES ELEVES DE LA 4<sup>EME</sup> ANNEE FONDAMENTALE

### Tès pou timoun 4e ane fondamantal

<b>Code</b>	
<b>Nom/Prénom</b>	
<b>Ecole</b>	
<b>Date</b>	
<b>Enquêteur</b>	

#### Anivesè tonton chwal

Yon jou tout bèt nan forè a te prepare yon gwo fèt pou anivesè tonton Chwal. Plizyè jou anvan fèt la, zwazo yo te vole ale toupatou nan forè a pou lanse envitasyon bay tout bèt. Lapen ak konpè Rena aprann nouvel la an reta, yon jou sèlman anvan fèt la. Paske kay yo te lwen anpil, yo te blije prese pou yo te ka rive a lè.

Lapen ak konpè Rena konnen yo pa sipoze rive nan fèt la san yon ti kado. Konpè Rena di : « Mwen renmen myèl, misye ta sipoze renmen myèl tou ». Lapen an di : « Mwen se kawòt mwen renmen, tonton Chwal ta sipoze renmen l tou ». Konpè Rena achte yon po siwo myèl. Lapen jwenn plizyè bèl kawòt nan jaden l. Yo te tèlman prese yo te bliye pran maje pou yo fè vwayal la.

Sou wout la, yo vin grangou, yo bwè siwo myèl la epi manje kawòt la. Lè yo fin manje kado yo, yo deside bay tonton Chwal fèy kawòt yo nan po vid la tankou yon bouke flè.

Bilan lekti a

1	Konbyen minit oubyen segond ki rete	
2	Elèv la li tèks la nan tan ki te prevwa pou sa	
3	Elèv la li moso nan tèks la nan tan ki te prevwa pou sa	
4	Elèv la pa li anyen ditou	
5	Kantite mo ki mal pwononse (erreur)	
6	Mo elèv la sote	
7	Kantite fwa elèv la korije tèt li	

### Questions de compréhension de la lecture

Questions		Réponses de l'élève		
		Correcte	Erreur	Pas de réponse
1	Poukisa bèt yo tap fè fèt la ? (Paskè se te anivèsè / se te fèt tonton Chwal.)			
2	Kilès nan bèt yo ki tap lanse envitasyon yo ? (Zwazo yo)			
3	Kiyès nan bèt yo ki te aprann nouvell fèt la an reta ? (Lapen ak konpè Rena oubyen Konpè Rena ak Lapen)			
4	Eske ou sonje ki kado Lapen ak Konpè Rena te chwazi ? (yon po siwo myèl ou byen siwo myèl ak kawòt)			
5	Poukisa Lapen ak konpè Rena te manje kado yo? (yo te grangou nan wout la/ yo te bliye pran manje pou vwayaj la / yo te prese yo pat pran manje ?			
6	Kòman de zanmi yo te fè pou bay tonton Chwal yon kado kan menm? (yo te mete fèy kawòt yo nan boutèy vid la kòm yon bouke flè).			

## ANNEXE F : LISTE DE MANUELS DE LECTURE EN KREYÒL ET FRANÇAIS HOMOLOGUES PAR LE MENFP

MATIÈRE	TITRE DU MANUEL	CLASSE	AUTEUR	MAISON D'ÉDITION	ANNÉE D'HOMOLOGATION	DATE D'EXPIRATION
Français	La joie de lire I,II,II	1e et 2e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2001	2004
Français	Pour lire avec plaisir I,II,III	3e à 6e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2001	2004
Français	Ma première grammaire	2e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2001	2003
Français	A la rencontre de la grammaire I,II,III	non mentionnée	H.Deschamps	H.Deschamps	2001	2003
Français	Ti Malice I à 3	1e A.F	Jacqueline Cardozo Turian	H.Deschamps	2001	2006
Français	Langage en fête, livre de l'élève	1e A.F	Hachette-Deschamps	H.Deschamps	2001	2006
Français	Grammaire élémentaire	3e et 4e A.F	FIC	H.Deschamps	2001	2006
Français	Grammaire et Exercices de français	4e à 6e A.F	Gary Pérodin	Auteur indépendant	2001	2005
Français	Mon livre de français	1e à 3e A.F	Michaëlle Saint-Natus	H.Deschamps	2001	2005
Français	Parler français, lire et écrire	3e A.F	IPN	IPN	2001	2006
Français	Mon livre de français	non mentionnée	Les classiques africains	Les classiques africains	2001	2006
Français	Mon ABC français	non mentionnée	Université Caraïbe/Semis	Université Caraïbe/Semis	2001	2006
Français	Les cahiers de français	2e A.F	Université Caraïbe/Semis	Université Caraïbe/Semis	2001	2006
Français	Lire et s'exprimer 1	non mentionnée	FIC	H.Deschamps	2001	2006
Français	Lire et s'exprimer 2	non mentionnée	FIC	H.Deschamps	2001	2004
Français	Lire et s'exprimer 3	non mentionnée	FIC	H.Deschamps	2001	2004

MATIÈRE	TITRE DU MANUEL	CLASSE	AUTEUR	MAISON D'ÉDITION	ANNÉE D'HOMOLOGATION	DATE D'EXPIRATION
Français	L'as de l'orthographe	3e A.F	Paule Nicolas	Auteur indépendant	2001	2006
Français	L'as de l'orthographe	4e, 5e et 6e A.F	Paule Nicolas	Auteur indépendant	2001	2006
Français	Grammaire préparatoire	1e et 2e A.F	FIC	FIC	2001	2004
Français	Youpi, je sais lire I	non mentionnée		H.Deschamps	2001	2002
Français	Youpi, je sais lire II	non mentionnée		H.Deschamps	2001	2006
Français	Mon livre de français I	non mentionnée	Michaëlle Saint-Natus	Auteur indépendant	2001	2005
Français	Langage en fête, livre de l'élève	non mentionnée	T.Durand, J.Bouby, H.Ledeit	Hachette-Deschamps	2001	2006
Français	Plaisir de communiquer	3e A.F		Mon ami le livre 2003	2007	2009
Français	L'as de l'orthographe CE I	3e A.F		Areytos	2007	2010
Français	A la rencontre de la grammaire I, II	non mentionnée		EDITHA	2007	2008
Français	Mon 1er livre d'orthographe	3e ou 4e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Français	Grammaire nouvelle	non mentionnée	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2009
Français	Lecture française	2e A.F	Livrets méthodistes	Livrets méthodistes	2007	2010
Français	Lecture française	3e A.F	Livrets méthodistes	Livrets méthodistes	2007	2010
Français	Lecture française	4e A.F	Livrets méthodistes	Livrets méthodistes	2007	2010
Français	A la rencontre de la grammaire I, II	non mentionnée	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2008
Français	Bravo Ti Malice	non mentionnée	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2008

MATIÈRE	TITRE DU MANUEL	CLASSE	AUTEUR	MAISON D'ÉDITION	ANNÉE D'HOMOLOGATION	DATE D'EXPIRATION
Français	Français en fête I, II, III	non mentionnée	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Français	Français en fête, livre de l'élève #1	non mentionnée	EDITHA	EDITHA	2007	2008
Français	Français en fête, livre de l'élève #2	non mentionnée	EDITHA	EDITHA	2007	2008
Français	Français en fête, livre de l'élève #3	non mentionnée	EDITHA	EDITHA	2007	2008
Français	Bonjour !2,	1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> A.F. Guide du Maître livre de l'élève	J.D. Lavolette, EDITHA	H.Deschamps	2014	2019
Français	Français langue Seconde	3 <sup>ème</sup> A.F.	Paule Nicolas	Kopivit-Action Sociale	2014	
Français	Mon livre de français 3		Samuel Jean Baptiste	CUC	2014	2017
Français	Mon livre de français 4	4 <sup>ème</sup> A.F.	Jocelyne Trouillot	CUC	2014	2018
Français	Français fondamental 1	1 <sup>e</sup> A.F	Editions Dawill	Editions Dawill	2014	2016
Français	Français fondamental 2	2 <sup>e</sup> A.F	Editions Dawill	Editions Dawill	2014	2016
Français	Français fondamental 3	3 <sup>e</sup> A.F	Editions Dawill	Editions Dawill	2014	2016
Français	Le français par les textes	4 <sup>ème</sup> A.F.	Gary Pérodin	Kopivit-Action Sociale	2014	2019
Créole	Map li ak kè kontan I, II, III, IV	1 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> A.F	non mentionné		2001	2004
Créole	Ti moun se moun I et II	1 <sup>e</sup> A.F	CEEC	CEEC	1999	2004
Créole	Pol ak Anita	1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> A.F	IPN	IPN	2001	2006
Créole	Gramè kreyol	3 <sup>e</sup> A.F	IPN	IPN	2001	2006

MATIÈRE	TITRE DU MANUEL	CLASSE	AUTEUR	MAISON D'ÉDITION	ANNÉE D'HOMOLOGATION	DATE D'EXPIRATION
Créole	Mwen konn li	1e A.F		Editions Bòn Nouvèl	2001	2005 ; 2004
Créole	Mwen konn li	2e A.F	Komite Edikasyon Karitas Ench	Caritas	2001	2005
Créole	Lekti 1e ane, li, Lili, li!	non mentionnée	CUC / Semis	CUC	2001	2005
Créole	Lekti gramè	3e A.F	Komite Edikasyon Ench	Editions Bòn Nouvèl	2001	2006
Créole	Lekti gramè	4e A.F	Komite Edikasyon Ench	Editions Bòn Nouvèl	2001	2005
Créole	Pipirit / Ti Malice Kreyol	1e A.F		H.Deschamps	2001	2004
Créole	Konpran sa nou li	4e A.F	IPN	IPN	2001	2006
Créole	Otograf	non mentionnée	Université Caraïbes	CUC	2001	2003
Créole	Wi! Mwen konn li	3e ou 4e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Créole	Wi! Mwen konn li	1 e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Créole	Wi! Mwen konn li	1e ou 2e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Créole	Nan jaden lèt ak mo	non mentionnée	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Créole	Wi! Mwen konn li	2e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Créole	Wi! Mwen konn li	1 e A.F	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Créole	Nan jaden lèt ak mo	non mentionnée	H.Deschamps	H.Deschamps	2007	2010
Créole	Tout timoun pral lekòl	S	Gerard Tardieu	Kopivit- l'Action Sociales	2014	2016
Créole	Kominikasyon kreyol	3 <sup>ème</sup> A.F.	Gerard Tardieu	Kopivit- l'Action Sociale	2014	2019
Créole	Aprann li ak ekri	4 <sup>ème</sup> et 5 <sup>ème</sup> A.F.	Gesner Jn Paul	Zémès	2014	2018