



Contexte sociolinguistique haïtien, didactique de l'oral en français et objectifs pragmatiques : dynamique inter-résolectale, pratiques ordinaires et insécurité pragmalinguistique entre créole et français

Martineau Nelson

► **To cite this version:**

Martineau Nelson. Contexte sociolinguistique haïtien, didactique de l'oral en français et objectifs pragmatiques : dynamique inter-résolectale, pratiques ordinaires et insécurité pragmalinguistique entre créole et français. Linguistique. Université Rennes 2, 2014. Français. ⟨NNT : 2014REN20048⟩. ⟨tel-01127511⟩

HAL Id: tel-01127511

<https://theses.hal.science/tel-01127511v1>

Submitted on 7 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



THESE / NOM ETABLISSEMENT

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE Université Rennes 2

Mention : Sciences du langage

Présenté par **Martineau NELSON**

Discipline : Sciences du langage

Unité de Recherche - Laboratoire

PREFics EA 4246

École doctorale - Sciences Humaines et Sociales (SHS)

Thèse soutenue le lundi 26 Mai 2014 à 14 heures
devant le jury composé de :

Contexte sociolinguistique haïtien, didactique de l'oral en français et objectifs pragmatiques

Dynamique inter-résolectale, pratiques ordinaires et
insécurité pragmalinguistique entre créole et français

Philippe Blanchet, Professeur à l'Université Rennes 2 /
Directeur de thèse

Thierry Bulot, Professeur à l'Université Rennes 2 /
Examineur

Stéphanie Clerc, Maître de conférence (HDR) à l'Université
Aix-Marseille / Rapporteur

Marielle Rispail, Professeure à l'Université de Saint-Etienne
/ Rapporteur

Brigitte Rasoloniaina, Maître de conférence (HDR) à

l'Institut National Langues et Civilisation orientale, Membre

Thèse / Université Rennes 2 *sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne*
pour l'obtenir de grade de Docteur (de l'Université Rennes 2)

Présenté par **Martineau NELSON**

Discipline : Sciences du langage

Unité de Recherche - Laboratoire PREFics EA 4246

Intitulé

**Contexte sociolinguistique haïtien, didactique de l'oral en français et
objectifs pragmatiques**

Dynamique inter-résolectale, pratiques ordinaires et insécurité pragmalinguistique entre créole et
français

Thèse soutenue le lundi 26 Mai 2014 à 14 heures devant le jury composé de :

Philippe Blanchet, Professeur à l'Université Rennes 2 / Directeur de thèse

Thierry Bulot, Professeur à l'Université Rennes 2 / Examineur

Stéphanie Clerc, Maître de conférence (HDR) à l'Université Aix-Marseille / Rapporteuse

Marielle Rispail, Professeure à l'Université de Saint-Etienne / Rapporteuse

Brigitte Rasoloniaina, Maître de conférence (HDR) à l'Institut National Langues et

Civilisation orientale, Membre du jury

Sommaire

Remerciement

Introduction

Préambule : Un doctorat, pourquoi ? Parcours et projet de recherches doctorales.....6

- ❖ **I :** Délimitation du cycle d'enseignement inter-réolectal des pratiques ordinaires de l'oral à l'insécurité pragmatolinguistique 9
- ❖ **II :** Intérêts pragmatolinguistiques et didactiques de l'oral 28
- ❖ **III :** Perspective d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral.....35

Partie I: Perspectives sociolinguistiques et sociodidactiques des deux langues (créole et français) cycle d'enseignement inter-réolectal haïtien 42

- ❖ **Chapitre 1 :** Sociolinguistique et créololinguistique du contact chronolectal entre les tenants et les utilisateurs des pratiques ordinaires d'Haïti 44
- ❖ **Chapitre 2 :** Situation sociolinguistique des deux principales langues en présence en Haïti (créole et français).....68
- ❖ **Chapitre 3 :** Situation sociodidactique des deux langues en présence (créole et français).....117

Partie II : Cadre épistémologique, principes théoriques et méthodologiques de la problématique 142

- ❖ **Chapitre 1 :** Contexte scientifique et postures épistémologiques des pratiques diversitaires : perspective socio-constructiviste-relativiste.....145
- ❖ **Chapitre 2 :** Questionnement sur les pratiques scolaires et extrascolaires entre L1 et L2 185

Partie III : Résultats, diagnostic et représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires.....220

- ❖ **Chapitre 1 :** Résultats tensions, représentations et degré de compréhension du phénomène acrolectal et technolectal haïtien.....222
- ❖ **Chapitre 2 :** Résultats situés à partir des représentations des pratiques scolaires

entre L1 et L2	257
❖ Chapitre 3 : Positionnement sur la recherche et rupture de l'équilibre socio-spatial et sociopolitique de l'inégalité inter-réolinguales	313
❖ Chapitre 4 : Restitution pragmatique et didactique des pratiques transposables : personnes verbales et construction identitaire.....	364

Partie IV

Repositionnement épistémologique de ses pratiques transposables au plan socio-constructiviste-interactionniste-variationniste-relativiste.....	404
❖ Chapitre 1 : Délimitation et fonctionnement d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral entre les polarités et le continuum des pratiques	405
❖ Chapitre 2 : Rapport des faits et des effets inter-réolinguaux délimités à (créole et français)	439
❖ Chapitre 3 : Pratiques transposables des fiches dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral.....	482
❖ Conclusion : Résumé, autocritique et apports de la thèse en rapport avec la problématique de l'oral.....	529

Remerciement

J'adresse mes sincères remerciements à mon Directeur de thèse, Professeur Philippe Blanchet, qui, par sa rigueur professionnelle et scientifique en Sciences du langage, a accepté avec le plus grand plaisir de diriger la thèse et qui jamais n'a cessé de répondre à mes interrogations dans les séminaires de directions et pendant sa permanence. J'ai été guidé et orienté avec rigueur, méthode et précision dans cette entreprise. Celle-ci est pour moi une démarche innovante et enrichissante par rapport à mes anciennes pratiques. Tous mes remerciements vont à l'endroit du Directeur de PREFics, M. Thierry Bulot qui a toujours répondu à toutes mes questions en Sociolinguistique Urbaine pendant les séminaires de directions, à Mme Catherine Loneux, M. Christian L. qui, pendant les Workshop de l'espace Recherche ALC, nous forment en Sciences de l'information et de la communication, à Madame Grudrun Ledegen qui a toujours le plaisir de nous inviter aux séminaires de directions en Sociolinguistique.

J'ai un très grand point de souvenir et de reconnaissance à tous les membres du conseil de l'Université Rennes 2, tels le Président de l'Université, M. Jean Emile Gombert, Mme Delphine Werbrouck, Mme Roselyne Lefrançois, Mme Amal Jouffe-E Amrani, Mme Joelle Bisson, Mme Béatrice Vilale, Mme Priol Valérie, Mme Anne-Marie Le Goaziou, Josiane Fernandez, etc. Ainsi que le Gouvernement français pour avoir financé par le biais de Campus-France ces études doctorales sans oublier les professeurs de l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG) spécialement à Pierre Dumont et à Robert Damoiseau.

A l'Université d'Etat d'Haïti, particulièrement, au Professeur Pierre Vernet, de la FLA, qui m'a initié aux sciences du langage de la Licence au Master II. Il est malheureusement décédé avec ses étudiants durant le séisme dans la salle de cours. A l'équipe actuelle et à tous les enseignants de la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA) à qui je dois honneur et mérite de m'avoir enseigné les premières notions de linguistique, à M. Bérard Cénatus, Docteur de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), à M. Charles J., l'administrateur de l'ENS. Je me suis enrichi de leurs nombreux conseils et services. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Je remercie les personnels des institutions et des organisations qui ont participé aux enquêtes comme Radio Vision 2000 avec l'aide de M. Poinson sans oublier les autres institutions scolaires, médiatiques et les organisations politiques ayant accepté de se livrer et de me consacrer une partie de leur temps, me fournissant ainsi des données indispensables à la réalisation de ce travail de recherche.

Je remercie tous les personnels du Laboratoire PREFics, tels : Mme Nelly Brégault Krembser, Mme Laurence Bouvet-Leveque. À Mes collègues et amis, chercheurs de PREFics : Bartholy P.L. : (relecteur et Collègue de travail de longue date), Amadou A., Saïte G., Claire L. Claire V., Nadia O., Aude E., Mélanie T., Zahra I., Elen J., Majorie T., Thuy D., Faustin L., Roberson P., Angélique A. S. (pour la relecture), Ryniack A., Françoise L. (pour la relecture). Mes remerciements à ma famille sans qui, ce travail, n'aurait peut-être pas vu le jour : mon Père Nestor Nelson, M. Roberson Edouard (pour son soutien inconditionnel), M. Kénel E., Rooby E., Alriche Vierge, Bénito E., Jertrude N., Claude N., R. Marie N., Lyliane N. et à la famille Hilaire.

À Mme Miracia H. et à ma fille Holy Marty Nelson qui m'ont accompagné dans cette aventure et qui n'ont jamais cessé de croire en ma réussite. Mes remerciements à tout le monde indistinctement.

Introduction

❖ **Préambule : un doctorat, pourquoi ? Parcours et projet de recherches doctorales**

a) Un doctorat en Sciences du langage, pourquoi ?

Dans mon parcours académique, un doctorat est une expérience professionnelle de recherche, une valeur ajoutée, un projet innovant abouti, une plus-value dans mon champ de compétences. C'est toute une expertise développée dans mes pratiques professionnelles de chaque jour et particulièrement retravaillée à partir des observables. Ces derniers ont été récupérés et traités en passant au prisme du paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » afin d'obtenir des résultats. Ma formation active par la recherche dans les institutions universitaires européennes et avec les chercheurs de discipline et d'horizons différents change les représentations que je me suis faites de la science faite à la science en action; autrement dit, de la science faite et de la recherche. Ces études doctorales cherchent à répondre aux besoins présents du système éducatif haïtien sans mettre en question la compétence ni compromettre la capacité des générations passées et futures à répondre aux leurs. C'est un apport pour l'enseignement / apprentissage des langues dans les sciences du langage afin d'améliorer les « pratiques diversitaires¹ » allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Nous focalisons sur des pratiques linguistiques et sociolangagières des deux langues dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales mises en rapport avec l'insécurité pragmalinguistique haïtienne. Cette focalisation sociolinguistique et sociodidactique consiste à préconiser une stratégie innovante selon une démarche pragmatique et didactique globale de l'oral pour améliorer les pratiques diversitaires au sein des institutions et organisations publiques et privées.

b) Parcours académiques

¹ L'expression « pratiques diversitaires » signifie dans le cadre de la thèse toutes les formes de pratiques orales ou l'écologie des pratiques communicatives ordinaires et sociales (pratiques asilectale, mésolectale, acrolectale, ...) allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires retravaillées pour les pratiques transposables au plan pragmatique et didactique de l'oral.

J'ai fait un parcours de quatre ans pour une licence en Linguistique à la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA) dans l'Université d'Etat d'Haïti (UEH). J'ai une deuxième licence en FLE et didactique des langues à l'UEH et à l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG) au programme de coopération France-Haïti. J'ai un Master en FLE & Communication à l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG). Maintenant, une thèse en Sciences du langage à l'Université Rennes2 (UR2). La réalisation de cette thèse est le résultat de mon rêve, un objectif fixé et finalement atteint à l'aide de tous ceux qui m'ont soutenu jusqu' alors. Pour parvenir, j'ai fait de cette stratégie innovante d'apprentissage une entreprise personnelle et un projet professionnel.

c) Projet de recherches doctorales au plan professionnel et universitaire

Ce doctorat est aussi le résultat de mes pratiques scolaires et extrascolaires, puis de mes expériences professionnelles dans l'enseignement/apprentissage du français et du créole chez les Frères Sacré-cœur catholiques et d'autres écoles normales du pays. J'étais attaché à la structure de Recherche de la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA) à titre de co-éditeur d'ouvrages didactiques au niveau fondamental et en même temps co-responsable d'un Centre de documentation. Depuis 2004, j'ai mis au service des écoles des ouvrages de langue créole de 7^{ème} à la 9^{ème} année fondamentale. Ces ouvrages ont été expérimentés chez les Frères catholiques et sont actuellement sur le marché scolaire. J'ai ensuite été au Rectorat de l'Université d'Etat d'Haïti (RUEH) comme Responsable du Centre de Documentation (Mémoire-Histoire-Patrimoine) et Criminologie au niveau de la Maîtrise interdisciplinaire (Programme de coopération Canada-Haïti) dont j'ai moi-même été étudiant en « Mémoire-Histoire-Patrimoine ». Enfin, le Vice-recteur aux affaires académiques (Wilson Laleau) m'a nommé dans le rôle de Superviseur à la faculté des sciences dans le cadre de la formation continue en anglais pour tous les étudiants de l'UEH coursiers à destinations de la Jamaïque et d'autres universités de la Caraïbe. J'ai dû me désister de tout cela après avoir signé un contrat pédagogique d'engagement entre le Rectorat et la FLA. Cette décision s'est imposée à moi lorsque j'ai obtenu une bourse d'études doctorales du Gouvernement français. Je rappelle que cette bourse m'a été offerte aux besoins de la « RECONSTRUCTION D'HAÏTI » après le désastre du 12 Janvier 2010 qui a coûté la vie à beaucoup de nos ressources humaines.

C'est un engagement pour les causes apparentes et évidentes u'on connaît et d'autres u'on connaît moins. Le PREFics fait de moi un jeune chercheur en Sciences du langage et communication, sur la a se d'une position épistémologi ue de la diversité et de principes théori ues et méthodologi ues partagés. De ce fait, je m'engage à co-produire, dans la différence de manière éthique et professionnelle, des recherches militantes en Sciences du langage et en communication dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones haïtiens toujours gratifiant et chargés d'espoir dans l'avenir. Cette position n'est donc pas fortuite, elle est la mieux à m me de me guider sur le déroulement in vivo de la coexistence du créole et du français dans un espace de tensions et en tension. Les solutions envisagées en termes d'amélioration pourraient contourner les obstacles liés aux pratiques scolaires, sociales et professionnelles dans le système éducatif haïtien en passant par la diversité sociolinguistique et l'épistémologie de la diversité des pratiques scientifiques.

Introduction

I. Délimitation du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires de l'oral à l'insécurité pragmlinguistique

a) Délimitation de l'objet social de la recherche dans le contexte haïtien : fins pragmatiques et didactiques de l'oral

Le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien génère un fait observable de langues et de cultures résultant d'un phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation permanent et émergent. Il s'agit en réalité d'un fait à la fois diachronique et synchronique, certes linguistique et langagier, mais dont les éléments interagissent, se meuvent avec des effets sur les pratiques scolaires et extrascolaires. De quoi s'agit-il ? Ce phénomène génère, selon notre observation participante et nos entretiens interactifs, un paradigme « inter-résolectal » réunissant les différentes fractures sociolinguistiques et les représentations des pratiques diversitaires du créole et du français en Haïti. Dans les dernières élections présidentielles dont, entre autres, le contexte d'interactions sociopolitiques médiatisées, intercommunautaires et scolaires, a permis d'observer sous l'influence du phénomène de francisation et de créolisation le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques et l'insécurité pragmlinguistique. Le système éducatif haïtien est l'initiateur de ce phénomène. Cette pratique est encore constamment utilisée par les décideurs sociopolitiques et les journalistes dans de nombreux débats publics sur les ondes de radio et de télé de la capitale et des villes de provinces. Elle va d'une pratique hyper-basilectalisée² à une pratique hyper-acrolectalisée³ et se trouve partagée dans une pratique hyper-mésolectalisée⁴ imposée au plan scolaire. Les oreilles attentives ont dû remarquer chez ces créolophones relativement illogiques la présence d'un phénomène de mélange hyper-acrolectal générant une insécurité pragmlinguistique dans les contextes scolaire et extrascolaire. La pratique hyper-acrolectale dont on parle tend à se propager et devient le modèle pour beaucoup

² Une pratique hyper-basilectalisée est une pratique fondamentale qui se rapproche de plus en plus d'une pratique extrascolaire économique et travaillée par la force du collectif des sujets interactants.

³ Une pratique hyper-acrolectalisée relève d'une pratique qui se rapproche de plus en plus d'une pratique extrascolaire normalisée par la force académique allant des tenants aux aboutissants.

⁴ Une pratique hyper-mésolectalisée est une pratique élaborée, normalisée et institutionnalisée : une interlangue souvent décontextualisée et imposée au plan scolaire.

lors où l'on entrevoit comment d'autres pratiques comme les pratiques basilectale et mésolectale se sont imposées dans une perspective écolinguistique. Ce phénomène hyperacrolectal n'implique-t-il pas des causes et des conséquences majeures ? N'est-il pas à la base de l'insécurité pragmatolinguistique ? Ce cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires de l'oral concerne en priorité deux dimensions : linguistique⁵ et langagière⁶. Il s'agit de sa vocation communicative d'échange sociolinguistique (variation et interaction), puis de sa dimension pragmatique (action et interaction) de comportement socio-langagier. La pragmatique des interactions valorise la perspective sociolinguistique interactionnelle et variationnelle de l'objet étudié en posant les questions suivantes : Qui parle ? À qui ? De quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Et pourquoi ? Cette démarche interactionnelle valorise la méthodologie ethnographique basée sur l'observation participante et l'entretien interactif. Elle valorise aussi la description et l'interprétation des échanges⁷ entre les variétés « inter-résolectales ». La pragmatique des interactions socio-langagières peut prendre plusieurs formes comme l'analyse de la conversation, du discours, de la discussion, de l'exposé-débat, de l'entretien et de l'interview, par exemple. Le cadre participatif, interactif et interprétatif de notre recherche sur les variétés « inter-résolectales » et sur l'insécurité pragmatolinguistique nous aide à analyser le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. La focalisation sociolinguistique et sociodidactique sur les pratiques diversitaires de l'oral des créolophones dévoile les tensions, les fragilités et les conséquences de ces pratiques dans le contexte haïtien. L'éventail du phénomène « inter-résolectal » nous permet de nous situer au cours des événements de la présidentielle dans les médias, entre autres, les événements couvrant la

⁵ Blanche-Benveniste, C., 1990-2000, *Linguistique de l'oral*, Paris Ophrys/CNRS.

⁶ (Sens 1 & 2) Passer du linguistique au langagier, l'un à côté de l'autre comme adjectif, c'est prendre en compte le processus (variationnel et interactionnel) de production des discours en intégrant les paramètres situationnels et humains. *Linguistique* renvoie au principe d'immanence qui consiste à étudier la langue comme formant un ordre propre, autonome, dont il est possible de décrire les structures par leurs seules relations. *Langagier* renvoie au principe de réalité par lequel la structure va se confronter à des besoins, des défis et des problèmes communicatifs, des enjeux discursifs, des représentations sociales. (2) Les processus d'individualisation sont à la fois sociolinguistiques et sociolangagiers, toute communauté linguistique étant aussi communauté langagière. Dubois, Jn, Giacomo M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., (2012 : 264-266), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.

⁷ Kerbrat-Orecchioni, 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », *ULL2, Persée*, VOL. 117, p.51-67 consulté le 26 avril 2014.

période 2000 à 2011. Nous avons enregistré un ensemble d'énoncés co-produits dans les interactions orales entre les journalistes et les décideurs sociopolitiques sur les différentes antennes de la capitale. Ces énoncés proviennent de la coexistence du créole et du français donnant lieu à un répertoire « inter-résolectal ». Ce fait linguistico-culturel constaté, identifiable, observable et repérable, se trouve-t-il seulement chez les décideurs sociopolitiques, les acteurs de bases intercommunautaires ? ou en est-il des pratiques scolaires ? Ce cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, relève-t-il du système éducatif haïtien ? L'ensemble de ces interrogations définit notre objet de recherche selon le paradigme de recherche précité. En effet, pour une première compréhension du paradigme de recherche privilégié au plan épistémologique et méthodologique de la thèse, nous reprenons l'idée poursuivie par Kerbrat-Oreccioni, C. (1990 : 61-64) stipulant : « ou il s'agit dans cette perspective (paradigmatique de recherche) de décrire les 'méthodes' (procédures, savoirs, savoir-faire) utilisées les membres d'une société donnée pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne ». La prise en compte de ce paradigme dans cette perspective de recherche préconisera une démarche pragmatique et didactique globale de l'oral dans la *science en action*⁸ en Haïti. La pragmatique des interactions orales dans le contexte « inter-résolectal » est une sociolinguistique interactionnelle dans la perspective de Gumperz, 1989, et variationnelle dans la perspective de Labov, (1976, 2002) et ses épigones, au service de la pragmatique et didactique de l'oral. Ainsi, la pragmatique, la sociolinguistique, la science de la communication et la didactique des langues vont être utilisées au fur et à mesure dans une démarche interdisciplinaire. Cette démarche se focalise sur les frontières poreuses de ces disciplines scientifiques et chacune d'elles va être convoquée de manière spécifique et transversale pour pouvoir comprendre, expliquer, analyser, trier, ranger, catégoriser sur

⁸ La *science en action* selon Latour, B. est la *science en train de se faire*, celle qui rime avec la recherche par rapport à la *science faite*. Ce terme est repris chez Latour, B. dans « la comparaison entre boîtes noires et controverses ouvertes (qui) dévoile des visions de la science aussi différentes l'une de l'autre que les deux faces de Janus l'une est vivante, l'autre est austère, l'une est incertaine, l'autre est sûre d'elle-même, l'une est informelle et changeante, l'autre est formaliste et réglée. « La science en train de se faire » à droite, ou « la science toute faite » ou « prêt-à-porter » à gauche, tel est le double visage de Janus, premier personnage que nous rencontrons dans notre voyage ». Latour, B., (2005 : 28-29), *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Editions La Découverte, Paris.

l'axe paradigmatique et syntagmatique pour pouvoir interpréter le phénomène interactionnel et variationnel de francisation et de créolisation dans le contexte haïtien.

Ainsi, le contexte de la focale de l'oral interactif du créole et du français est présenté dans la partie I de la thèse entre les séquences et les catégories mises relations selon la situation d'interactions socio-langagières des interactants. Ces deux principales langues du pays ne cessent de mélanger dans les pratiques ordinaires dans tous les secteurs de la vie sociale. Ce mélange « inter-résolectalisé » part d'un pôle hyper-basilectal à un autre hyper-acrolectalisé et se trouve confronté dans une pratique hyper-mésoclectale imposée et institutionnalisée au plan scolaire et extrascolaire. Le chapitre 1 de cette partie consiste à présenter la perspective de la sociolinguistique du contact chronolectal du phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation haïtiennes. Ces deux phénomènes reposent sur des critères socio-historiques et sociolinguistiques au plan polygénétique, pédogénétique et monogénétique. Ces trois approches nous apportent en quelque manière des éclaircissements sur l'aboutissement du créole à partir du superstratisme des langues cibles européennes et du substratisme des langues sources africaines. Depuis la période coloniale, le créole et le français partagent l'île et ne cessent de s'influencer dans cet espace dialogique de tensions et en tension. Dans le chapitre 2, la situation sociolinguistique des deux langues dans le contexte créolophone et francophone haïtien est située dans le cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques sociales ordinaires. Celles-ci constituent l'objet d'études délimité dans son contexte social repéré à partir de notre observation participante et de nos entretiens interactifs. Très vite, les pratiques ordinaires sont décrites et analysées dans leur fonctionnement scolaire et extrascolaire et interprétées selon les représentations sociales des acteurs et les tensions⁹ qui l'encadrent. Les représentations, les tensions et les pratiques ordinaires sont étudiées en rapport avec

⁹ Le concept *tension* renvoie à un dénivellement interprétatif allant des tensions linguistiques aux tensions sociales et l'inverse dans le sens de (Blanchet, Ph.). Elle peut être fusionnelle et oppositionnelle dans le sens de (Charaudeau, P.). (1) Le concept *tension*, dans la linguistique de (Guillaume, G.), est le mouvement qui préside à l'organisation du système de la langue et qui correspond à un partage du langage en deux plans, le plus « précoce », celui de la « puissance » (ou langue), et le plus « tardif », celui de l'« effet » (discours). Entre langue (langage puissanciel) et le discours (le langage effectif) se place l'« effectation », qui est le moment du passage de l'un à l'autre se manifestant par le mot. (2) Dans le sens de (Jakobson, R.), le concept *tension* évalue le discours dans son rapport à autrui et au monde. Dubois, Jn., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., (2012 : 479-480), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

l'insécurité pragmalinguistique par des critères d'opposition, de relation, d'interaction, de variation et d'intégration. Ces critères reposent sur des repères conceptuels de sociolinguistique, de pragmatique, de communication et de sociodidactique et expliqués par un double ancrage variationniste et interactionniste. Ainsi, le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires consiste à présenter les polarités des variétés sociolinguistiques dans un continuum complexe, ouvert et évolutif. Toujours au chapitre 2, la signification sous-jacente et profonde des tensions et des représentations des acteurs sociaux est aussi posée en rapport avec la mobilité et les relations interculturelles, avec la dynamisation socio-spatiale allant (du pays en dehors au pays en dedans) et l'inverse est vrai. Ainsi, le positionnement sur la problématique centrale de l'oral en rapport avec l'insécurité pragmalinguistique est l'espace de relations dialogiques, de constitutions et de révisions des pratiques ordinaires axées et expliquées à partir du cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques sociales ordinaires suivantes :

- Le modèle basilectal « rèk » des gens relativement non-scolarisés (cible des Collectivités Inter-Rurales ou Inter-Régionales) insiste sur le rapport discriminatoire et stigmatisant entre les pratiques hyper-basilectalisées et les pratiques hyper-acrolectalisées en dépit de la mobilité socio-spatiale des créolophones haïtiens vers le modèle mésolectal. Ce modèle est caractérisé par une pratique rapprochant de la doxa collective des gens relativement unilingues.
- Le modèle acrolectal et technolectal « suave » des gens scolarisés et favorisés en situation de mobilité sociopolitique et socioéconomique (cible des Collectivités Inter-Urbaines) renvoie à la mise à proximité et à distance des pratiques sociales ordinaires. Cette pratique est repérée dans les situations d'interactions sociolangagières et sociolinguistiques entre les interactants sociopolitiques et les interactants entendants. Ce modèle oral interactif est souvent repris par l'école et perçu comme le modèle à suivre. Il est caractérisé par une pratique hyper-acrolectalisée entre les journalistes et les intervenants sociopolitiques dans les médias et dans les interactions sociales ordinaires, à titre d'exemples.
- Le modèle mésolectal « rèk et suave » élaboré et autonome dans les pratiques scolaires imposées rassemble les deux dimensions ci-dessus dans une relation

dialogique entre les polarités et le continuum (linguistique et socio-langagier)¹⁰ ouvert et évolutif. Ce modèle est retravaillé de manière approximative les pratiques basilectales et acrolectales selon les besoins sociopolitiques et les problèmes communicatifs haïtiens repérés au plan scolaire et extrascolaire. Ce modèle aménagé, planifié, règlementé et dirigé au plan glottopolitique est destiné à l'enseignement/apprentissage selon la réforme Bernard de 1978 et la constitution du 29 mars 1987 de la République d'Haïti.

Ces trois repères conceptuels de la sociolinguistique et sociodidactique questionnent à partir du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires les tensions de quête, de repli et de fuite en avant des acteurs sociopolitiques. Dans le cadre du cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques sociales ordinaires la question des tensions sociolinguistiques est abordée du chapitre 1 de la partie I jusqu'au chapitre 4 de la partie III. Ces tensions peuvent aller jusqu'aux conflits sociopolitiques dans la mobilité socio-spatiale et les relations intraculturelles et interculturelles allant du « pays en dehors » vers le « pays en dedans » et inversement.

Le chapitre 3 consiste à questionner l'originalité du cycle dynamique « inter-résolectal » au plan sociodidactique et sociolinguistique. Les deux langues (créole et français) se trouvent en présence dans le contexte scolaire et extrascolaire et génèrent des insécurités pragmalinguistiques, des inégalités, des tensions, des discriminations et des stigmatisations. Selon les faits observables du terrain, l'oral interactif a été traité au plan scolaire comme une pratique secondaire et négligée par rapport à l'écrit. Ce chapitre tente de faire l'état des lieux de cette situation d'inconfort et de présenter les faiblesses liées aux compétences opérationnelles et interactionnelles des apprenants dans les situations d'interactions orales ordinaires. Face à la problématique de l'oral interactif en rapport avec l'insécurité pragmalinguistique posée, ici, l'intérêt d'une démarche pragmatique et didactique globale de l'oral s'impose. Cette démarche préconisera l'amélioration

¹⁰ Dans le cadre du langage, le sujet langagier possède une identité psycho-socio-linguistique, porteur de son histoire personnelle, de ses affects, de ses représentations ; il s'est construit et s'est vu imposer dans la vie collective des rôles sociaux ayant leur matérialisation dans le langage. Il est considéré à la fois dans son histoire individuelle, dans son inscription sociale et dans son action par le langage (ses rôles langagiers et ses stratégies langagières). Dubois, Jn, Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., (2012 : 264-266), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

continue des pratiques scolaires dans le système éducatif haïtien. Elle tentera d'améliorer également les compétences opérationnelles et interactionnelles des apprenants vus les besoins, les défis et les problèmes communicatifs liés à la situation sociodidactique du pays. Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires identifiées à partir d'un diagnostic sociolinguistique et sociodidactique est à exploiter de manière pragmatique au plan scolaire et extrascolaire. Il s'agit, selon les « théories du contexte », de passer des « pratiques ordinaires » aux « pratiques transposables ». Ainsi, une perspective de cette démarche est présentée à la partie IV de la thèse de manière spécifique et complémentaire partant d'une dimension plurinormative endogène vers une dimension exogène et l'inverse est aussi important.

b) Délimitation de l'objet de la recherche dans son contexte scientifique

- Comment et en quoi la pratique « inter-résolectale » en rapport avec l'insécurité pragmatolinguistique, repère conceptuel en contexte sociolinguistique interactionnel et variationnel, peut-elle s'imposer pour développer, valoriser et revaloriser les compétences sociopragmatiques et sociolinguistiques des genres oraux des créolophones bilingues entre le phénomène de créolisation et de francisation dans le contexte haïtien ? Dans quel degré une démarche pragmatique en didactique de l'oral peut être utile dans la contextualisation des pratiques sociales ordinaires des deux langues : créole et français ? Les pratiques transposables de l'oral sont-elles un défi pour l'intelligence scientifique dans l'amélioration des pratiques scolaires ?
- La problématique de la pratique « inter-résolectale » : sécurité ou insécurité pragmatolinguistique ?

Le contexte scientifique de la problématique du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques haïtiennes est l'un des indicateurs nous permettant de diagnostiquer les fractures sociolinguistiques, les représentations des pratiques et les tensions qui l'encadrent. Il s'agit aussi d'évaluer les causes et les conséquences des autres problèmes sous-jacents liés à ces pratiques dans la société. Ainsi la partie II de la thèse recadre le positionnement méthodologique et épistémologique, puis les repères théoriques de la recherche dans une spirale active et interactive : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Il s'agit de traitement et de reconnaissance de

pratiques ordinaires liées aux besoins, aux défis et aux problèmes communicatifs des acteurs sociaux selon les théories du contexte pour des pratiques transposables en salle de classe. Cette partie se compose de deux chapitres consacrés à la focalisation sur le double ancrage interactionniste et variationniste des modèles théoriques existants et le processus d'évaluation diagnostique de la pratique acrolectale du créole et du français haïtiens à partir des variables lexicales, morphosyntaxiques et séquentielles situées et instituées dans la zone « inter-résolectale ». Le chapitre 1 présente le cadre épistémologique, les principes théoriques et méthodologiques de l'objet scientifique de la recherche posée à partir de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique. Ce chapitre fait la dialectique entre les exigences logiques et paradigmatiques allant des pratiques ordinaires aux pratiques transposables en focalisant sur les théories du contexte. Ce paradigme de recherche articule trois exigences privilégiées dans le cadre de la thèse : a) -les exigences des « pratiques ordinaires » liées à la l'insécurité pragmatolinguistique, les tensions et les représentations socio-linguistiques qui l'encadrent sur l'axe paradigmatique et syntagmatique de l'objet étudié ; b) les exigences des « théories du contexte » axées dans un double ancrage interactionniste et variationniste ; c) les exigences de « pratiques transposables » liées à la contextualisation et la transposition pragmatique et didactique de l'oral (du créole et du français). Théoriquement, le travail articule ces repères conceptuels relativement partagés à partir d'un dispositif contextuel au plan sociolinguistique, pragmatique, communicationnel et didactique des langues. La trajectoire de ces paradigmes (substitutifs) dans les syntagmes (les architectures de la thèse) intègre et relie les valeurs relativement partagées entre les polarités et le continuum de variétés linguistiques et langagières ouvertes et évolutives. Les théories du contexte font la médiation et l'interaction entre les pratiques ordinaires et les pratiques transposables en s'appuyant sur les repères conceptuels en Sciences du langage et les critères théoriques et pratiques dans les travaux des tenants (spécialistes) de la discipline comme : Labov, W., Hymes, D., Clerc, S., Rispaïl, M., Léglise, I., Canut, E., Desmet, I. et Garric, N., (2006)¹¹, Broyer, H.,

¹¹ Léglise, I., Canut, E., Desmet, I. et Garric, N., (2006 : 47), *Applications et implications en Sciences du langage*, L'Harmattan.

Drescher, M. et Franck-Job, B.¹², Calvet, L. -Jn, (1999 : 17), Gumperz, J., (1989 :14), Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Légise, I. et Miller, C., (2004 : 128-130), Blanchet, Ph., (2003 : 279-303) pour ne citer que ceux-là à titre d'exemples. Au final, dans ce double ancrage variationniste et interactionniste, le chapitre 1 présente les dispositifs transposables suivis de la stratégie interactionnelle et variationnelle des acteurs sociaux dans le diagnostic de la pratique acrolectale. Ce chapitre délimite le corpus « inter-résolectal » du créole et du français dans le contexte scolaire et extrascolaire. Le fonctionnement des faits observables est analysé dans la circulation et le changement des composantes interactionnelles et variationnelles des pratiques linguistiques et langagières dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. La définition, la justification et la délimitation du corpus et des concepts opératoires recadrent la problématique de la recherche. Le chapitre 2 consiste à présenter les procédures utilisées pour obtenir les données séquentielles selon l'approche ethnographique de la communication utilisée en Sciences du langage, en Science de la communication. Ce chapitre valorise la perspective sociolinguistique de l'objet étudié (la pratique inter-résolectale et l'insécurité pragmlinguistique) en posant les questions suivantes : Qui parle ? À qui ? De quoi ? Quand ? Où ? Par quels moyens ? Comment ? Combien ? Et pourquoi ? Ce sont des variables interactionnelles qui nous orientent dans le processus d'évaluation diagnostique du créole acrolectal en rapport avec les autres pratiques. Les profils sociolinguistiques et les différentes étapes de l'enquête sont présentés dans leur contexte en réponses aux questions posées dans nos entretiens interactifs. Etudier les faits observables dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien est aussi étudier à la fois les pratiques spécifiques en tant que fait global, transversal et général de la société allant du contexte extrascolaire au contexte scolaire. L'analyse des pratiques socio-langagières circonscrites dans son contexte scientifique apportera un éclairage à ceux qui s'intéressent aux besoins, aux défis et aux problèmes communicatifs de la société à travers les faits observables de ces pratiques. Ainsi, la réponse à la problématique posée se trouvera au fil du paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » entre les formes de pratiques, dans leurs représentations en créole et en français, puis dans leurs différentes tensions sous-jacentes. La théorisation de

¹² Boyer, H., 1987, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langue ?* Paris, L'Harmattan.

l'analyse des contacts de ces deux langues (créole-français) a été enrichie par les réflexions des créolistes et des non-créolistes, s'appuyant sur les concepts de polarités et de continuum. Nous avons montré au fil de la démarche, selon le phénomène « inter-résolectal », que la pratique des deux langues ne surgit pas de façon séparée comme deux pôles « créole basilectal et créole acrolectal » repérés dans la dichotomie traditionnelle entre le « pays en dedans » et le « pays en dehors » au quotidien ; au contraire, elle s'organise de manière continue dans une dimension « inter-résolectale ». Cette pratique interactionnelle et variationnelle est co-construite et cogérée à des fins communicatives et didactiques. La pratique « inter-résolectale » est co-construite de variétés non-séparables et identifiables. Ces variétés sont repérables à partir du « nous : nou » intégral et intégrateur du dialogue des deux langues : la mise en discours socio-spatial régulé par le contact du créole et du français. Le paradigme « inter-résolectal » investi dans le cadre participatif, interactif et interprétatif de la recherche est la résultante écolinguistique du phénomène de francisation et de créolisation dans le contexte haïtien. Cette situation de polarités et de continuum linguistico-culturel est une situation de mobilité socio-spatiale de variétés sociolinguistiques fragmentées qui opèrent par opposition, par interaction, par intégration et par relation entre les variétés « inter-résolectales ».

Suite à cela, nous essayons de comprendre et de montrer selon les repères conceptuels de la sociolinguistique, de la pragmatique, de la science de communication et de la didactique des langues, comment la coexistence du phénomène interactionnel de francisation et de créolisation crée la dimension du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Ce cycle se repose sur les pratiques diversitaires de l'oral de la vie extrascolaire à la vie scolaire. Ce répertoire « inter-résolectal » est la résultante de la « construction de niche » de variétés résolectales : telles basilectales (technolectales, ethnolectales, idiolectales et régiolectales), des variétés mésolectales et acrolectales (dialectales et sociolectales). Là est constitué notre corpus oral « inter-résolectal ». Le paradigme « interlecte¹³ », dans Prudent, L.-F. (1981-a, 1981-b), utilisé dans la dynamique de la pragmatique, de la communication et de la sociolinguistique nous

¹³ Prudent L-F., (1981 : 61, 13-38). « Diglossie et interlecte », *Langage*.

apporte un certain éclairage dans la démarche poursuivie. Il montre linguistiquement comment fonctionne le discours quotidien dans les milieux créolophones en inventant ce paradigme pour signifier ces situations. Cependant, ce paradigme ne constitue pas un pôle figé de références théoriques dans une différence présentée comme fondamentale (créole-français), mais fonctionne aussi dans un mélange des ressources constituant ces pôles. Ainsi, on ne saurait parler de français ou de créole « pur » (si n'est pas un oxymore de parler de « pur »). Ces parlers sont infiniment plus rares que le créole francisé ou le français créolisé pour reprendre l'idée de Blanchet, Ph., de Calvet, L.-Jn. et de (de Robillard), D. (2007 : 107-108) dans le chapitre de D. de Robillard. L'ensemble de ces variétés orales entre les polarités recouvre en fait un continuum au sein duquel elles se transforment, s'échelonnent, s'entrecroisent, interagissent, s'excluent et s'intègrent par les sujets interactants. Les études des règles de l'usage « inter-résolectal » vont nous orienter vers la pragmatique du langage ordinaire, une science à part entière qui ne renvoie ni à une discipline spécifique et indépendante ni à une théorie unique. Mais, dans la perspective de Blanchet (1995 : 111), elle constitue « par ses méthodes, ses convergences disciplinaires, la vision globale plurielle de l'homme communiquant qu'elle développe, elle occupe en effet une place particulière dans le champ scientifique ».

c) Questionnement du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires au plan scolaire et extrascolaire

Depuis les années 1980 (parfois dès 1970), la pragmatique connaît de nouveaux développements, étend son territoire à de nouveaux domaines et se fixe de nouvelles finalités. Elle s'étend à l'interaction du pôle maximaliste au pôle minimaliste où l'on trouve ceux qui distribuent le pragmatique sur l'ensemble de l'espace linguistique comme (phonétique / phonologie, syntaxe, sémantique ...), donc susceptible de rencontrer diverses disciplines connexes; dès lors, il n'existe pas de phénomènes linguistiques et socio-langagiers au plan communicatif qui puissent lui échapper. Mais, à l'interaction des deux pôles le torchon brûle du fait que les linguistes ne sont pas les seuls concernés par la pragmatique. Elle traverse l'ensemble des recherches qui ont à faire au sens et à la signification. On voit ainsi souvent la pragmatique déborder le cadre du discours pour

devenir une théorie générale de l'action humaine. Ainsi, les données du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmalinguistique dans le contexte sociolinguistique haïtien nous permettent d'orienter notre recherche au cœur des différents théoriciens du contexte dans le champ de la pragmatique fondée sur l'empirisme radical¹⁴ de (Locke, XVIIe siècle) qui résume que : toute connaissance est issue de l'expérience, du terrain, de l'observation (participante et de l'entretien interactif). La production des connaissances est issue de l'accumulation des observations de phénomènes, par un raisonnement inductif. Le chercheur étudie les phénomènes puis en tire des théories, des lois, des généralisations qui l'expliquent. Le point de départ sur le terrain peut être le phénomène ou l'intuition du chercheur, mais ce n'est ni la théorie ni les aprioris. Ainsi, la lecture des ouvrages¹⁵ de référence méthodologique dans le domaine de la sociolinguistique nous a permis d'asseoir le fondement de notre recherche sur la démarche empirico-inductive.

A partir de là, l'observation participante et l'entretien interactif se trouvent travaillés à tour de rôle dans le cadre de notre recherche. Cette démarche nous conduit à notre paradigme de recherche. Ainsi, l'accent est mis d'abord sur les règles et le contexte d'usages de la sociolinguistique de type interactionnel et variationnel. Ensuite, l'accent est aussi mis sur l'ethnographie pragmatique de la communication sociale, institutionnelle et organisationnelle. Enfin, sur les dialogues oraux et les fonctions sociales des langues dans la contextualisation de l'oral où les comportements communicatifs et interactifs se concentrent sur les échanges de parole entre les individus, (Gumperz, Labov, Hymes, Goffman, Blanchet, Bulot,...). Les enquêtes empirico-inductives sur le terrain d'observation nous conduit à des résultats. Ainsi quatre chapitres de la partie III sont traités dans la présentation et l'analyse des résultats obtenus. Le degré de compréhension du phénomène acrolectal est évalué et diagnostiqué dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires et mis à l'épreuve au chapitre 1 selon le degré de

¹⁴ (La pragmatique radicale a contribué à renforcer l'opposition rémanente entre l'abstraction du système, ou de ce qui le manifeste, et la réalité des pratiques linguistiques en définissant son domaine comme l'étude de l'usage et le contexte du langage par opposition à la linguistique qui se consacre à l'étude du système de la langue) Dictionnaires des sciences du langage (2004 : 297), Armand-Colin.

¹⁵ Blanchet, Ph., 2012, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, PUR.

Calvet, L.J., Dumond, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan

scolarisation des interactants. En effet, nous avons fait une évaluation diagnostique du créole acrolectal des décideurs sociopolitiques à partir du corpus obtenu. Il s'agit de la mise en tension de la pratique acrolectale en rapport avec les autres pratiques telles : les pratiques basilectales et mésolectales. Cette mise en tension se fait à partir des variables lexicales, morphosyntaxiques et séquentielles par opposition, par interaction, par relation et par intégration de valeurs en catégories. Le pourcentage de la non-compréhension se concentre au niveau lexical et morphosyntaxique par rapport à la compréhension des acteurs interactants dans une fourchette de (60/100) en contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. L'évaluation diagnostique du créole acrolectal est faite par niveau d'éducation de catégories différentes : [(analphabètes, 7ème année fondamentale, 8ème année fondamentale, 3ème année secondaire, 2ème année secondaire, (Philo : terminale), (1ère année univ : L1), (4ème année univ : L4), niveau socioprofessionnel]. Le pourcentage de la compréhension des variables séquentielles dans les situations d'interactions orales entre des acteurs interactants s'élève par rapport aux variables lexicales et morphosyntaxiques. L'on en conclut que plus la scolarisation des interactants est élevée, plus la probabilité qu'ils comprennent le créole acrolectal l'est aussi et l'inverse est aussi vrai.

Le chapitre 2 consiste à présenter les résultats des observations et des représentations sociales de (198 interactants) liées à leurs pratiques linguistiques et langagières ordinaires entre L₁ (le créole) et L₂ (le français). L'objectif de ce chapitre est de tenter d'apporter une réponse sur les interrogations suivantes : *comment se fait-il que le créole acrolectal pose pour certains le problème de compréhension et pour d'autres non ? Quelles sont les représentations des interactants créolophones sur les pratiques diversitaires du créole et du français dans le contexte scolaire et extrascolaire ?* A partir de notre observation participante et de nos entretiens interactifs, nous avons fait les évaluations diagnostiques des représentations des pratiques scolaires en rapport avec les pratiques extrascolaires des acteurs interactants sur l'axe paradigmatique et syntagmatique. Ce diagnostic de représentations sociolinguistiques va du contexte micro-sociolinguistique (contexte institutionnel : pratiques scolaires) au contexte macro-sociolinguistique (contexte organisationnel : pratiques extrascolaires). La problématique centrale de l'oral est traitée de la pratique inter-réolectale à l'insécurité

pragmalinguistique à partir des critères observables. A partir des mots pivots de nos entretiens interactifs repérés au corpus « inter-résolectal », nous avons mis en tension des repères thématiques. Il s'agit des critères d'analyse comme le degré épilinguistique et métalinguistique entre le créole et le français, des représentations des pratiques épilinguistiques et métalinguistique, des pratiques inégalitaires allant des pratiques socioprofessionnelles à l'insécurité pragmalinguistique. Ces critères partent de l'influence du français sur le créole et l'inverse est aussi vrai. Ils sont illustrés par des compétences inégales, des prises de consciences pragmalinguistiques limitées. Ils sont également liés à l'inégalité de réussite scolaire, universitaire (échec massif, abandon et redoublement) et professionnelle, à l'inadéquation allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires, à la discrimination langagière et linguistique, à l'absence du français oral au programme scolaire et à la limite de l'enseignement du créole.

Selon les faits observables du corpus et après le dénivellement interprétatif de ces observables, on conclut que le français est une langue seconde à difficultés orales allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires comme premier critère. Le deuxième consiste à montrer que l'apprentissage théorique du français écrit à l'école réduit les compétences de l'oral. Le troisième critère insiste sur la motivation et l'intérêt des apprenants en rapport avec leur imaginaire linguistique et culturel. Le quatrième accentue l'inadéquation entre les pratiques scolaires du français oral et les pratiques extrascolaires. Le cinquième entrevoit que le français écrit représente un poids lourd et écrasant sur le français oral dans le contexte scolaire. Le sixième conclut que parler une langue en réfléchissant à ses règles écrites tue l'oral. Le septième induit que le français participe partiellement à l'effacement linguistique et langagier des créolophones sans et à cause de l'oral. Le huitième insiste sur la rupture douloureuse du créole oral au profit du français chez l'apprenant de la famille à l'école. Le neuvième rapporte que le français oral dans le contexte institutionnel et organisationnel est un défi majeur pour l'école haïtienne sans et à cause d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Le dixième revitalise l'intérêt et l'utilité sociale de l'oral dans les relations et les interactions dialogiques de la vie, en dépit de tout il est négligé par l'école et laissé pour compte des apprenants. Le onzième critère valorise le pouvoir créateur et original de la pragmatique de l'oral à tous égards dans tous les secteurs de la vie pourtant l'école s'en importe peu.

Les différents types de fragilités sociolinguistiques et sociodidactiques constatées dans la coexistence du créole et du français font émerger dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques d'autres fragilités sous-jacentes. Ainsi le chapitre 3 fait un rapport de ces fragilités et analyse la rupture et les tensions sociopolitiques, socioculturelles, glottopolitiques, socioéconomiques et socio-spatiales repérées dans les pratiques ordinaires selon le corpus. Le diagnostic du créole acrolectal mis en rapport avec les autres pratiques met en exergue les tensions entre la tradition et l'innovation avec focalisations des pratiques linguistiques et langagières ordinaires sur les pratiques transposables. Autant d'indicateurs évidents d'inutilité scolaire et universitaire montrent que l'oral est traité en paria et génère une insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique majeure. A partir de ces indicateurs, l'on a pu identifier les inégalités de réussite scolaire et universitaire : rupture et tensions douloureuses allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Ce chapitre insiste sur la relation et l'interaction dialogiques entre la quête du « pays en dedans » à la fuite du « pays en dehors » à partir des différents types de tensions (fusionnelles et oppositionnelles, institutionnelles et organisationnelles). Ce rapport dialogique de tensions est lié à l'insécurité pragmlinguistique des deux langues (français et créole). Ces critères tensionnels lient et opposent les pratiques linguistiques et langagières selon les représentations des acteurs interactants entre le créole et le français, le vaudou et le christianisme, l'urbain et le rural, les classes intercommunautaires et le pouvoir. C'est toute une suite de quête, de repli et de fuite axées sur la crise de l'éthos, de l'aliénation socioculturelle et de rejet de soi. Ces données sociolinguistiques axées sur la trajectoire des faits observables nous permettent de comprendre que la fragilité de la coexistence des deux langues (créole et français) dans le système éducatif du pays a des racines nombreuses et profondes. Il s'agit de fragilité des pratiques diversitaires dans le cycle dynamique « inter-résolectal », fragilité du créole-vaudou et du christianisme, fragilité des bases intercommunautaires et les partis politiques, à titre d'exemples les « gnostes » et « lafanmi lavalas ». La fragilité de nos institutions sociopolitiques et celle des alliances organisationnelles et institutionnelles se font et se défont dans cet espace dialogique de tensions et en tension. Delà, l'intérêt de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique s'avère pertinente dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien.

Pour répondre aux besoins, aux défis et aux problèmes des acteurs sociaux au plan sociolinguistique et sociodidactique, le chapitre 4 consiste à expliquer la restitution pragmatique et didactique des pratiques transposables de l'oral. Qu'il s'agisse de l'oral scolaire ou extrascolaire, les personnes verbales sollicitées sont toujours des marqueurs déictiques et révélateurs dans la construction identitaire des interactants-apprenants. Cette transposition de l'oral restitue le « je : mwen » du « nous : nou » intégral et intégrateur dans la dyade interactionnelle et variationnelle des personnes verbales. Les conséquences pragmatiques de ces marqueurs verbaux placent les apprenants dans une relation d'interactions dialogiques entre le « je : mwen » et le « tu : ou », à titre d'exemples. Ainsi l'apprenant se trouvera impliqué dans une spirale d'actions et d'interactions au centre de son apprentissage dans la contextualisation de l'oral entre le « je : mwen » haïssable, irréductible et le « nous : nou » intégral et intégrateur. En présentant les résultats obtenus de cette relation dialogique, ce chapitre repose sur la responsabilité sociale des acteurs interactants dans les relations et les interactions dialogiques de la vie. La restitution de la personne verbale est utile dans le jeu de l'oral interactif par le fait qu'elle débouche sur des conséquences pragmatiques et didactiques dans les pratiques transposables au plan scolaire et extrascolaire. Il s'agit en l'occurrence des critères d'analyses dans la dynamisation de rôle, de position, de statut, d'identité et d'ethos des acteurs sociopolitiques dans le contexte d'interactions politiques, sociales, culturelles, institutionnelles, organisationnelles et économiques. Ces critères précités sont aussi valables pour les pratiques transposables dans la construction du savoir des acteurs-apprenants dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Ajoutons que « le sujet de l'acte de langage est un acteur social en tant qu'il est *être* communautaire engagé (et situé) dans un échange langagier, et *être* communautaire en tant qu'il est acteur social engagé (et situé) dans un contrat de communication » (Véronique 1998 : 97)», Ece Korkut – Irem Onursal, (2009 : 91-92). Nous insistons sur une démarche pragmatique et didactique de l'oral au plan de la sociolinguistique interactionnelle et variationnelle en mettant l'accent sur la didactique contextualisée. Il s'agit du cadre des théories du contexte prenant en compte les données sociolinguistiques issues du contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Cette démarche permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui

cherche à identifier les intrications entre le micro, le macro et le méta, les parties et le tout (au sens d'un phénomène émergent doté de qualités propres qui ne sont ni réduites à la somme de celles des parties qui le constituent ni confondues avec celles d'un autre phénomène dont il est distinguable). En ce sens, il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte; d'où le choix préférentiel du terme contextualisation. L'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. S'interroger sur les contextes en pragmatique et en didactique de l'oral des langues, c'est développer une démarche pragmatique et didactique de l'oral contextualisé. Car, une démarche pragmatique et didactique ramène l'oral dans le contexte d'interactions selon les théories des pratiques. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir les identifier ainsi de façon claire) mais comme participant à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'ils engendrent. Ces dynamiques sont au premier chef sociolinguistiques mais pas exclusivement, Blanchet, Ph., (2009 : 10-11), Bracops, M., (2010 : 28-29).

Le problème central est ici celui de la contextualisation et de la transposition didactiques de l'oral par les études du phénomène « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmatolinguistique. C'est ce qui va être abordé par la mise à proximité et à distance du créole au français selon le paradigme de recherche poursuivi. À partir de l'enquête empirico-inductive, nous avons enregistré et transcrit les données sociolinguistiques et sociodidactiques. Nous avons mis en évidence les procédures récurrentes utilisées pour former le corpus « inter-résolectal » que nous avons initié avec les participants interactants, pour en introduire les thèmes ou en réaliser la clôture. Au niveau micro, nous avons dégagé les représentations du phénomène dans la distribution de variétés « inter-résolectales » entre les participants interactants. L'ordre de la recherche est ainsi mis en évidence méthodologiquement dans la collecte des données au cours du déroulement des rencontres dans l'observation participante et l'entretien interactif.

Notre recherche consiste à prendre en compte le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmatolinguistique dans un contexte

scientifique épistémologiquement et empiriquement fondé, dans le jeu et l'enjeu des deux langues. La quête du sens et de la signification de la focale (objet de la recherche) ne précède jamais le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires, car la limite absolue et relative du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques socio-langagières ordinaires en rapport avec l'insécurité pragmalinguistique est le fait qu'il ne peut signifier en dehors du contexte qui lui-même englobe et contient toute la focale. Dans la perspective épistémologique de E. Morin et de Ph. Blanchet, le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmalinguistique est une spirale hélicoïdale ininterrompue nous permettant de suivre la trajectoire de la focale dans des contextes socio-différenciés. Ce cycle se renouvelle à chaque fois à fin de synthétiser et de complexifier le dynamisme de l'oral dans la contextualisation et la transposition didactiques en créole et en français. En se positionnant dans ce contexte scientifique, une démarche pragmatique et didactique de l'oral dans la perspective sociolinguistique et sociodidactique se conjugue comme deux domaines d'études spécifiques, liés et complémentaires dans la prise en compte du contexte haïtien. Premièrement, la pragmatique de l'oral recouvre l'étude des règles de l'usage sous deux angles : contexte interne et externe. Il s'agit des processus codiques (répertoire « inter-résolectal » partagés entre créole et français) et les processus inférentiels de ce répertoire « inter-résolectal ».

Ce domaine s'intègre dans les contextes d'interactions scolaires et extrascolaires (sociales, culturelles, économiques, politiques, institutionnelles et organisationnelles). La didactique de l'oral recouvre également la contextualisation et la transposition didactiques : pratiques transposables internes et externes. Elle relève de la sociodidactique, en considérant que le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires nous fournisse les données sociolinguistiques des deux langues et cultures. Ce cycle va nous servir des points de repères avec focalisation sur des pratiques socio-langagières afin d'améliorer le passage des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires dans l'apprentissage des deux langues dans le milieu haïtien. Aux pratiques scientifiques, nous reprenons Latour, B., (1995 : 12) qui stipule : « on ne s'intéresse en général qu'à la science faite, qui n'a finalement guère peu de rapports avec la recherche. Or il se trouve que nous sommes en train d'assister à un avènement, à un changement de paradigme, qui se traduit par le fait que les représentations de la science dans notre

société se déplacent progressivement en direction de la pratique scientifique et du monde de la recherche, en s'éloignant de la science faite, qui en constituait le centre de gravité dans le paradigme précédent ». Ainsi, la pragmatique étudie le rapport existant entre le contexte et la signification de l'énoncé produit et se focalise donc sur l'usage pratique. Dans le cadre de notre recherche, le point focal est la mise en tension du cycle dynamique « inter-réolialectal » des pratiques sociales ordinaires de l'oral et l'insécurité pragmlinguistique. Ces pratiques de tensions et en tension ouvrent la voie aux études sociolinguistiques, communicationnelles, pragmatiques et sociodidactiques du créole et du français en milieu haïtien. Ces études exigeraient des fins utiles, fonctionnelles, actionnelles, variationnistes, interactionnistes, interventionnistes et réalistes en tenant compte des retombées et des demandes sociales. L'objectif fixé dans la perspective d'une telle démarche pragmatique et didactique de l'oral consiste à réinvestir les données de variétés « inter-réol dialectales » dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Pour ce faire, l'on poursuit le paradigme de recherche de la thèse. L'oral étant essentiellement pragmatique, il est un phénomène à la fois discursif, communicatif, social, culturel, politique, professionnel, économique, institutionnel, organisationnel, scientifique et non scientifique. Ainsi, l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues va bien au-delà du fait de communiquer et de parler.

II. Intérêts pragmatiques et didactiques de l'oral

L'oral, utile et fonctionnel, est donc essentiellement pragmatique. La communication orale correspond au dialogue et à la fonction sociale du langage humain. Et s'il s'agit aucunement de récuser son existence ni son importance, il convient en revanche de se demander si le fait d'ordonner un tel problème sous l'angle de l'utilité et de l'action sociales permet de le définir réellement. Existe-t-il alors, une théorie des pratiques diversitaires et transposables de l'oral en bonne et due forme à laquelle se référer ? Que le langage « serve » à communiquer, nul ne contestera, même si on remarque aussitôt qu'il comporte aussi d'autres fonctions », tout aussi importantes, telle, par exemple, celle de s'exprimer (qui peut être distinguée de la communication). Cependant, si l'on réfléchit bien, et c'est là le plus important de questionner la problématique de l'oral. Si l'on considère que l'oral relève d'une utilité sociale importante, force est de constater que sa cogestion pose le problème du langage « inter-résolectal » dans l'apprentissage des langues et des sciences dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. En outre, le fait que l'on tend à réduire sa complexité à une seule dimension suppose que l'on sache préalablement ce qu'il est. Le langage « inter-résolectal » a non seulement une fonction de communication, mais, il est en même temps un puissant moyen de non-communication ! La prééminence donnée à la « communication », qu'elle soit orale ou écrite, est devenue le maître mot dans la doxa (c'est-à-dire la manière habituelle de penser) contemporaine : au plan universitaire, des départements se sont créés avec pour objectif exclusif de traiter de la communication et de fournir à la société des spécialistes de cette question dans des domaines variés (sans nécessairement d'ailleurs, se réclamer explicitement des sciences humaines) pour reprendre Jean-Claude Quentel, (2007 : 20-25).

Les intérêts pragmatiques et didactiques de l'oral dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires de cette démarche sont ceux qui limitent les échecs scolaires et les abandons massifs, l'inégalité de réussite professionnelle et universitaire, à titre d'exemples. Il peut s'agir également des contraintes internes (le poids syntaxique) et externes (le poids social) dans les deux langues. La limite des problèmes communicatifs est de réduire les écarts des pratiques « inter-résolectales » en améliorant le passage des

pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires dans le système éducatif haïtien. Hors d'une démarche pragmatique et didactique globale de l'oral, les besoins et les problèmes communicatifs des acteurs interactants seraient un défi pour l'école. Ainsi, la non prise en compte de l'oral peut s'exposer en permanence à ce qu'on pourrait appeler « l'insécurité sociopragmatique et pragmatolinguistique ». En conséquence, l'on préconise que la contextualisation et la transposition didactiques des données sociolinguistiques et sociodidactiques sont à prendre en charge selon les compétences opérationnelles et interactionnelles des acteurs sociaux. Compte tenu de la distance et de la proximité énormes qui séparent et mélangent la pratique du créole et celle du français, une erreur de trajectoire pragmatique et didactique pourrait provoquer une situation d'insécurité. Aussi minime soit-elle au départ dans le contexte scolaire, elle pourrait, si elle n'est pas rectifiée à temps selon le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », entraîner l'échec et l'abandon massifs au plan scolaire et extrascolaire. Cet échec scolaire pourrait projeter, en dépit des efforts consentis par les instances responsables, d'autres conséquences suicidaires dans l'avenir professionnel des acteurs-apprenants.

Ainsi, l'insécurité sociopragmatique et pragmatolinguistique est aussi une situation d'inconfort et de mobilité. Cette thèse est une pratique innovante en tenant compte du fait qu'une véritable transposition interne et externe des savoirs savants en savoir à enseigner suppose un travail de réécriture dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Cette transposition et contextualisation didactiques de l'oral va s'effectuer à plusieurs niveaux dans la coexistence du créole et du français haïtiens, en particulier ceux des objectifs pragmatiques où le sociolinguiste s'assigne comme tâche de décrire le fonctionnement et l'utilité du créole et du français dans l'espace haïtien. Le sociodidacticien est appelé à les faire acquérir selon le contexte et les compétences des interactants apprenants. Ce projet pragmatique et didactique de l'oral articule deux postures scientifiques dans le traitement des contenus linguistiques, langagiers et culturels du cycle dynamique « inter-réolactal des pratiques diversitaires haïtiennes. Le regard du sociolinguiste est de présenter les contenus « inter-réolactaux » dans leur exhaustivité, alors que le sociodidacticien est amené à effectuer des choix significatifs de ces contenus « inter-réolactaux » qui méritent une progression sélective selon les compétences des

acteurs et le contexte d'interactions. « Dans le cas des savoirs savants, « la progression sélective » est inhérente à la logique des disciplines en sciences du langage et à leurs normes ; dans le cas des savoirs linguistiques (langagiers et culturels) à faire acquérir, elle est, au contraire, assujettie à des critères liés à l'apprentissage et à la situation des apprenants¹⁶ ». Il en résulte que cette option constituera l'un des axes principaux de notre problématique de recherche. D'abord, nous analyserons et évaluerons l'objet de la recherche dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. Ensuite, nous interpréterons les résultats selon les théories du contexte. Nous insisterons sur le problème du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmlinguistique haïtiennes. Nous articulerons les représentations des pratiques « inter-résolectales » et les tensions sous-jacentes à ces pratiques. Il y a lieu de cibler les causes et les conséquences de la pratique « inter-résolectale » entre le phénomène interactionnel de francisation et de créolisation du milieu selon des critères et repères précis, pratiques et théoriques.

Nous transposerons et contextualiserons les données aux plans pragmatique et didactique de l'oral. Face à la compétence inégale des créolophones entre le français oral et le créole oral nous insisterons sur la prise en compte de la quête et de la fuite des gens par rapport aux conséquences des représentations forgées des deux langues en présence. Nous achèverons après les résultats et les évaluations diagnostiques du créole acrolectal dans la partie III du chapitre 1, 2, 3 et 4 de la thèse en insistant sur la question des inégalités et des tensions sous-jacentes au « nous » intégral et intégrateur repérées à partir des fractures sociolinguistiques retenues. Au final, nous préconiserons dans la partie IV une démarche pragmatique et didactique de l'oral. À titre d'exemples, des fiches pragmatiques, didactiques et pédagogiques contenant des effets « inter-résolectaux » délimités sont présentées. À ces fins, cette démarche pragmatique et didactique de l'oral valorise la contextualisation et la transposition didactiques dans l'apprentissage des langues et des sciences. Une telle démarche nous aidera à enseigner le contexte d'usages des genres oraux « inter-résolectaux » répartis dans la diversité sociolinguistique du pays selon les repères conceptuels des règles variables de la sociolinguistique interactionnelle

¹⁶ Miled, M., (2002 : 35-38), « Élaborer ou réviser un curriculum », *Le français dans le monde* n° 321, mai-juin.

et variationnelle. Elle se concentre sur le développement de la compétence sociolinguistique et sociopragmatique. « Cela signifie, en théorie, que l'interactant apprenant apprendra à distinguer et à manier différents registres dans la langue cible (en rapport avec les différents registres de la langue source : le français oral par rapport au créole oral) (Bardovi-Harlig¹⁷, 1996-1999) ». Il s'agit de distinguer et de manier différents registres des genres oraux transposables dans la diversité sociolinguistique par la mise à proximité et à distance du créole oral au français oral, l'inverse étant aussi important. Au bout du compte, le jeu et l'enjeu du répertoire « inter-résolectal » des pratiques diversitaires sont le fait que l'apprentissage des langues, des cultures et des sciences ne peut se passer de l'oral tout comme pour reconstruire Haïti après le désastre sismique du 12 janvier 2010, personne ne peut se passer de la science. La pragmatique elle-même étudie le rapport existant entre le contexte et la signification de l'énoncé produit et se focalise donc sur les règles d'usages des langues-cultures : la mise en discours de cette reconstruction. « Les variations des énoncés (« inter-résolectaux ») pris en compte ne sont pas considérées comme aléatoires mais liées aux relations sociales existant entre les interlocuteurs et aux états psychologiques correspondants », Bernicot, (1992a). De plus, la langue est d'abord orale avant d'être écrite.

Dans la dynamisation de l'oral en pratiques diversitaires : échanges linguistiques et langagiers, force est de savoir que le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires est en rapport avec l'insécurité pragmatolinguistique haïtienne et constitue le cœur de la problématique de l'oral. Dans ce cas, sans la contextualisation de l'oral, à cause de la non prise en compte de l'oral en créole et en français dans les pratiques sociolangagières, l'enseignement/apprentissage de l'oral lui-même et des sciences dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien serait mis à mal. C'est la raison pour laquelle l'accent est mis sur le contexte sociolinguistique dans une perspective sociodidactique de l'oral par des objectifs pragmatiques. La prise en charge des données sociolinguistiques part de l'identité à la pluralité dans la diversité des compétences sociopragmatiques, pragmatolinguistiques, sociolinguistiques et linguistiques des sujets créolophones relativement bilingues. Nous insisterons sur la prise en charge de la

¹⁷ Neddar, B-A., (2008 :17-28), « L'enseignement des langues étrangères en Algérie et la nécessité d'acquisition des systèmes pragmatiques de la langue cible », *Synergie Algérie* n°2.

prolématique de l'oral par rapport à la pratique des sciences afin de réinvestir les données sociolinguistiques et sociodidactiques à des fins d'enseignement/apprentissage à l'école en Haïti. La finalité d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral est de rendre présente et possible la « pragmatique de l'oral » dans les langues enseignées et en présence. Il s'agit de communiquer et valoriser la culture orale des langues dans la pratique scientifique de l'espace du dialogue, en l'occurrence, de renforcer le « nous : nou » intégral, intégrateur, identitaire, territorial et migratoire des créolophones haïtiens, de l'unité à la diversité.

Est-ce à dire qu'une démarche pragmatique et didactique de l'oral au plan sociolinguistique et sociodidactique se sera délivrée à jamais de la culture, de la tradition orale de l'espace dialogique des créolophones ?

Au contraire, nous répondons dans la perspective de Baudouin Jurdant¹⁸, de Bruno Latour dans la recherche scientifique¹⁹, sans l'existence de l'oral dans son acte créateur de la parole, pas de créativité possible, pas de rébellion critique contre le « dogmatisme latent du livre », pas de liberté pour une science dont le blocage serait « associée à la fixité des formes graphiques de l'écriture ». Certes, disent-ils encore « la science faite est une science écrite ». Mais la science en train de se faire - celle qui correspond à la recherche, à la transposition, à la contextualisation et à l'interaction, à l'invention et à l'innovation des « pratiques transposables »²⁰, cette science-là est beaucoup plus proche de la parole que de l'écriture. Elle est beaucoup plus proche de cette entreprise innovante : démarche pragmatique et didactique de l'oral. La recherche scientifique est toute une mise en œuvre de cette démarche de l'oral entre créole et français, créole et anglais et créole et espagnol selon le contexte et les compétences des acteurs sociaux par rapport à un corpus de textes figés et décontextualisés, destinés à fixer le sens, la signification et la vérité derrière les grilles alphabétiques d'une raison universelle.

¹⁸ Jurdant, B. et Schlumberger, A., (1988 : 348), *Dans l'esprit de ce que soutient Paul Feyerabend dans son ouvrage Contre la méthode, Esquisse d'une théorie anarchique de la connaissance (trad. De l'ang. Against Method (1975) par Jurdant et Schlumberger, Paris. Editions Seuil : « une science qui se targue de posséder une seule méthode correcte et les seuls résultats acceptables est une idéologie, et doit être séparée de l'Etat particulièrement de l'éducation », ou encore Jürgen Habermas dans La technique et la science comme « idéologie » (trad. De l'allemand par Ladmiral, J.-R., (1968-1990). Paris. Gallimard.*

¹⁹ Latour, B., 2005, *La science en action. Editions, La Découverte, Paris.*

²⁰ Blanchet, Ph. et de. Chardenet, P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Edition des archives contemporaines.

Inversement, si la recherche scientifique a besoin de la parole comme expression impersonnelle d'un lien social et la parole elle-même ne peut se passer, dit Jurdant, de la science. Dans la perspective de la sociolinguistique interactionnelle, la pragmatique, d'une part, construit des modèles qui exercent une prise directe sur les usages innovants dans la diversité du langage, d'autre part, elle décrit l'activité d'énonciation des locuteurs, enfin elle accorde de l'intérêt et s'émancipe aux déterminations contextuelles de l'expression et s'occupe de l'interprétation des énoncés selon le contexte, un critère conventionnel permettant la mise en œuvre d'un raisonnement inférentiel selon sa finalité descriptive et explicative (Sarfaty, 2002 : 23). Une démarche pragmatique et didactique de l'oral elle-même ramènera l'oral dans le contexte de la diversité sociolinguistique haïtienne pour l'apprentissage des sciences, d'où la nécessité de prioriser la contextualisation de l'oral pour les pratiques scientifiques transposables. Par « contexte », il faut entendre à la fois le référentiel (conférant donc toute sa place à l'extra-linguistique), le situationnel et l'interactionnel (qui concernent les conditions de l'énonciation et de la relation interlocutive).

La notion d'usage, quant à elle, permet d'insister sur la dimension active de l'utilisation du langage dans ces dimensions. En lien avec les théories dites de l'énonciation », la « pragmatique » prend en compte et réhabilite l'action et non pas la formalisation, la pratique et non pas la mise en forme théorique ; en bref, l'empirie et l'acte, pour reprendre Quentel, Jn-C., (2007 : 203-204). Le repositionnement épistémologique à partir du paradigme de recherche privilégié consiste à améliorer les pratiques scolaires. Il s'agit de focaliser les pratiques socio-langagières sur les pratiques socioprofessionnelles et sociales au service des « pratiques transposables » de la science. Ce repositionnement concilie la recherche scientifique et la culture de l'oral des interactants créolophones par des objectifs pragmatiques et didactiques. Comment peut-on, dans toutes les disciplines scientifiques et non scientifiques présentes en Haïti, améliorer les pratiques scolaires et extrascolaires ? Une démarche pragmatique et didactique de l'oral est-elle concevable dans la contextualisation et la transposition didactiques ? S'il en est ainsi comment ne pas poser la problématique des effets « inter-résolectaux » de l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues et des sciences dans l'espace haïtien. Comme le résume Philippe Blanchet, la question pragmatique est la

suivante : « Comment le langage [...] produit de la signification, c'est-à-dire des effets, dans le contexte communicatif de son utilisation par les locuteurs ? » (Blanchet, 1995 : 9)²¹. Comment rendre utile et fonctionnel le « répertoire inter-résolectal » par la mise à proximité et à distance des deux langues selon la perspective fonctionnelle de l'oral de Vigner 2001²², la socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle de RISPAIL 1998, la contextualisation de l'oral de Siblot (dir.)²³1997, le français oral de Rouayrenc²⁴ 2010 et de l'introduction à la pragmatique de Bracops 2010 ?

²¹ Blanchet, Ph., 1995, *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Bertrand-Lacoste, Paris.

²² Vigner, G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE INTERNATIONAL.

²³ Siblot, P. (dir.), 1997, « La contextualisation de l'oral », numéro coordonné par Jeanne-Marie Barbéris, *Revue semestrielle* N° 28, Montpellier III, Mary-Annick Morel, Paris III

²⁴ Rouayrenc, C., 2010, *Le français oral, les composantes de la chaîne parlée*, Berlin.

III. Perspective d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral

- Contextualisation et transposition didactiques pour enseigner le français oral et le créole oral

Le travail de la thèse consiste à repérer par induction les phénomènes « inter-résolectaux » délimités dans les fractures sociolinguistiques. Ces fractures représentent l'objet de la recherche dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. La pratique « inter-résolectale » est un espace dialogique conflictuel, interactionnel, variationnel, relationnel et intégrateur au sein duquel l'apprenant créolophone développe des compétences orales inégales entre les deux langues enseignées et en présence. Ces compétences orales inégales représentent une pierre d'achoppement à la réussite scolaire, universitaire, professionnelle et sociale des créolophones dans tous les secteurs de la vie urbaine et campagnarde. Après avoir passé les données collectées du terrain à la loupe de l'observation participante et de l'entretien interactif de la sociolinguistique, de la communication, de la pragmatique et de la didactique des langues, nous réinvestirons donc ces données par transposition et contextualisation didactiques dans la mesure du possible. Ainsi, trois chapitres de la partie IV ont été consacrés à la préconisation d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Le chapitre I insiste sur une stratégie innovante pour pouvoir améliorer les pratiques scolaires par des pratiques transposables selon une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Ainsi le contexte spécifique et transversal d'une telle démarche consiste à expliquer ce qu'on entend par les pratiques transposables au plan scientifique, social et politique. Si l'on suit les modes procéduraux de la démarche dans son cadre participatif, interactif et interprétatif de manière optimale, puis ses modes opératoires des actes situés et destinés à des résultats espérés, les « compétences idiolectales »²⁵

²⁵ On entend par « compétences idiolectales », l'ensemble des énoncés co-produits par une seule personne, et sur les constantes linguistiques qui les sous-tendent et qu'on envisage en tant qu'idiomes ou systèmes spécifiques ; les « compétences idiolectales » sont donc l'ensemble des usages d'une (ou des) langue(s) (créole et français) propre à un individu donné, à un moment déterminé (son style créateur). Elles impliquent qu'il y a variation non seulement d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, d'un village à l'autre, d'une classe sociale à l'autre, mais aussi d'une personne à l'autre. L'usage idiolectal » est au départ la seule réalité, le seul fait observé que rencontre le chercheur dans la dynamique de l'observation participante et de l'entretien interactif, à l'appui : Dubois, Jn, Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., (2012 : 238-239), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

(compétences linguistiques et langagières ») de l'apprenant seront prises en compte tout en focalisant sur le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires. Il s'agit des « compétences opérationnelles et interactionnelles » à développer, à valoriser et optimiser chez les interactants apprenants au plan linguistique et langagier. La compétence interactionnelle, dans la perspective de l'ethnographie de la parole, Bauman et Cherzer, 1974, de l'ethnographie de la communication, Gumperz et Holmes, 1972, de l'interaction verbalisée, Kerbrat-Orecioni, 1986, est un concept intégrateur et opératoire qui renvoie à un ensemble de questionnement sur la compétence opérationnelle de l'interactant : « quelles sont les compétences interactionnelles que les interactants mobilisent lorsqu'ils communiquent et lorsqu'ils sont mutuellement engagés pour initier, conduire et poursuivre jusqu'à leur terme les échanges de leur vie quotidienne ? Dans cette optique, la sociolinguistique (synchronique), la pragmatique, la science de la communication et la didactique des langues sont au service de cette démarche préconisée. Dans ce chapitre, à l'appui des théories du contexte » au plan sociolinguistique et pragmatique pour reprendre Blanchet Ph. et de Chardenet P. 2011, Vigner G. 2001, Garcia-Debanc & Delcambre, 2001-2, Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc & Plan, 2004 ; Grandaty & Turo, 2001, Dolz & Schneuwly, 1996) pour ne citer que ceux-là, une perspective de cette démarche est présentée en trois dimensions :

- Le premier aspect de la démarche pragmatique et didactique de l'oral est axé sur les pratiques scolaires transposables internes. Il consistera à s'appuyer sur l'oral du quotidien de la vie scolaire le principal outil d'enseignement/apprentissage dans les situations d'interactions entre les apprenants et les enseignants. Il valorise la pratique « inter-résolectale » des apprenants selon ses compétences idiolectales liées à ses compétences opérationnelles et interactionnelles.
- Le deuxième aspect repose sur les pratiques extrascolaires des genres oraux transposables externes, c'est-à-dire les pratiques extrascolaires socio-différenciées dans tous les secteurs professionnels et le domaine entrepreneurial. Il s'agit de repérer ces genres oraux au plan linguistique et langagier retravaillés pour des pratiques transposables. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral renvoie à la contextualisation et la transposition didactiques externes.

- Le troisième aspect de cette démarche pragmatique et didactique de l'oral est synchrétique. Il recouvre les deux aspects précédents allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. L'harmonisation de ces deux polarités s'effondre dans un continuum ouvert et évolutif l'inadéquation qu'il y a entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires au plan opérationnel et interactionnel.

Bref, plus une démarche fait participer et interagir les acteurs interactants selon leurs compétences mobilisées, plus elle est efficace, opérationnelle et interactionnelle, plus elle s'adapte à des situations d'interactions nouvelles et se renouvelle à chaque fois unique par des pratiques transposables. Ainsi la science avec conscience est faite pour améliorer et faciliter les pratiques transposables à partir d'un mode opératoire. Être tiraillé entre la pratique de ces deux langues en présence signifie l'insécurité pragmlinguistique des créolophones relativement bilingues. La problématique de l'oral est en perpétuelle reformulation étant donnée la dynamique de la francisation et de la créolisation qui ne cesse de générer des comportements d'inconfort et de l'insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique chez les scolarisés haïtiens. Dans le cadre de cette partie, nous nous focalisons sur une démarche pragmatique et didactique de l'oral tenant compte du lieu commun entre le créole et le français dans l'espace dialogique et les fonctions sociales des deux langues haïtiennes. Ce répertoire « inter-résolectal » qui constitue le corpus repose sur des origines sociales, culturelles et ethniques différentes. Avant posé la problématique de l'oral sous cet angle, l'objectif de la thèse est une tentative nous permettant de co-gérer la didactique du plurilinguisme plurinormaliste dans le contexte créolophone et francophone haïtien. Par là, il s'agit de rendre les communications sociales plus efficaces, plus égalitaires et relativement exemptes de cette insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique qui jamais ne cesse de générer un système éducatif inégalitaire. Dans le chapitre 2, on fait les rapports et les différences de deux langues (créole et français) en appréciant l'insécurité pragmlinguistique à partir des faits et des effets « inter-résolectaux » délimités à des degrés différents. Les faits observables et les effets obtenus repérés à partir des pratiques ordinaires sont retravaillés selon les théories du contexte délimité au plan pragmatique et sociolinguistique pour des pratiques transposables (au plan pragmatique et didactique de l'oral). Ainsi au plan linguistique les faits et les effets

« inter-résolectaux » sont délimités dans le contexte (phonologique, lexical, morphosyntaxique, sémantique, etc.). Au plan langagier, ces faits et effets basculent le sujet parlant engagé et situé dans un cadre participatif, interactif et interprétatif optimal dans une communauté d'actions et d'interactions comme : [(les pratiques hétérogènes liées aux instances de socialisations (famille, l'école, l'église, les médias, etc.), les interactants ont de rôles langagiers, de statuts, de positions, d'ethos différents, des rôles stratégiques et pragmatiques différents (comme l'ensemble de savoir-faire relationnels et sociaux, savoir-interagir, savoir-être, savoir-vivre ensemble, savoir-négocier, savoir-co-gérer, savoir, etc.)]. Les faits et les effets « inter-résolectaux » délimités selon le contexte se trouvent analysés à partir du paradigme de recherche du travail. Les observables ainsi délimités dans les deux langues (créole et français) sont à réinvestir dans la contextualisation et la transposition didactique de l'oral perspective maximale d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral en français et en créole.

Le chapitre 3 traite des fiches dans des contextes différents comme : fiche I « pratiques vivrières transposables et stratégies alimentaires locales », fiche II : « pratiques socioculturelles transposables et stratégies interactionnelles du jeu de marelle », fiche III : « montage et conduite de projet innovant dans les situations d'interactions scolaires et extrascolaires à partir des composantes socioculturelles transposables de l'environnement haïtien ». Ces fiches sont présentées, à titre d'exemples, pour étayer en perspective une démarche pragmatique et didactique de l'oral en recouvrant le dispositif contextuel allant dans un continuum des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires et l'inverse est aussi vrai. Ainsi « les tâches interactives et leur guidage permettent aux élèves de « se construire en sujet(s) scientifique(s) scolaire(s) ». Tour à tour, ils apportent leur contribution à la construction du savoir et, s'appuyant ce qu'ils savent déjà le vécu expérientiel » s'avancent vers l'inconnu qu'ils apprivoisent peu à peu », Sauvage J. et Demougin F., (2012 : 130). Les repères sociolinguistiques et sociodidactiques ont été pris en compte dans la dynamique pragmatique et en leur accordant la primauté dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral selon les compétences communicatives et symboliques du langage des interactants. En résumé, la problématique de l'oral en rapport avec l'insécurité pragmatolinguistique est pertinente dans le contexte

sociolinguistique et sociodidactique haïtien. Elle est pertinente par le fait que l'on bute toujours sur un obstacle fondamental, à savoir le caractère « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires. La conception générale de l'action d'enseignement / apprentissage, consubstantiellement notre système éducatif, est liée à l'écriture comme objet et outil centraux de tout travail intellectuel (Jacques Goody²⁶) pour une réflexion sur la formation dans des sociétés sans écritures. Si l'école est née avec l'écrit et vit de l'écrit, est-il néanmoins possible de tailler une place à l'approche pragmatique et didactique de l'oral ? La dynamique de l'oral est la recherche et la rupture de l'équilibre pour une école plurilingue en Haïti, « il se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent. Les situations de communication orale doivent se vivre et, avec elles, la pratique de certains types de discours, d'interactions *verbales* et non *verbales*, d'actes de parole, de règles, implicites ou explicites, de communication. Ces situations ne s'appréhendent et ne se travaillent pas seulement au niveau de la langue (phrases, énoncés, discours), mais aussi à celui du jeu social des communications (règles, rituels, stratégies). La dynamique de l'oral peut donner lieu à un entraînement pratique²⁷ ». À partir des données sociolinguistiques et sociodidactiques collectées nous apporterons un éclairage dans la prise en compte de la mouvance entre les variétés « inter-résolectales » des deux principales langues haïtiennes. Là est focalisée par transposition et contextualisation didactiques la préconisation d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral de la partie IV.

Ce travail consiste à développer et à valoriser l'oral dans les deux langues dans la prise en compte de l'ensemble de compétences de signification plurielle et relative des interactants. Par ailleurs, non seulement il s'agit de contextualiser et didactiser l'oral mais aussi l'étudier suppose toujours « écrire l'oral pour être susceptible d'arrêter le flux sonore et hétérogène, la chaîne parlée, d'en comparer et d'en classer les éléments. Si (la dynamique de) l'oral « inter-résolectal » est un événement collectif (de la communication sociale) en situation (Bronckart, 1991 c)²⁸ », alors, le paradigme de

²⁶-Goody J., 1986, *La Logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Armand Colin.

- Goody J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF.

²⁷ Vanoye, F., Mouchon, J., Sarrazac, J.-P., 1981, *Pratiques de l'oral*, Armand Colin.

²⁸ Bronckart, J.-P., (1991 : 83, 63-74), "Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français" - In : *Etudes de Linguistique Appliquée*.

recherche « pratiques ordinaires + théoriques du contexte + pratiques transposables » est le fil conducteur. Ce fil révélateur nous permet d'identifier, de trier, de classer, de catégoriser, de traiter et d'interpréter l'usage et le contexte de la pratique « inter-résolectale ». Les repères pratiques et théoriques de la sociolinguistique sont jusqu'à présent ignorés et considérés comme étant non pertinents dans le système éducatif haïtien. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral s'inscrit dans une perspective de norme endogène et exogène, donc une stratégie plurinormative à mettre en route. Elle envisage l'existence de « réseaux » de relations, d'interactions sociales et de « registres » de langue stéréotypés. Une telle démarche est aussi le passage de l'épilinguistique (maniement inconscient de conventions variationnistes et interactionnistes nécessaires et inévitables) à la métalinguistique (maîtrise raisonnée de ces conventions). Car, même si l'on reconnaît l'existence – voire la nécessité – de variétés écolinguistiques, et si l'on ajoute la maîtrise de variétés prestigieuses sans pour autant soustraire celle des autres variétés, ce qui est déjà préférable à l'attitude normative, reste à apprendre à jouer sur cette pratique diversitaire.

Dans la perspective du paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », la topique contextuelle nous conduit ainsi à une démarche pragmatique et didactique « plurinormaliste ²⁹ » de l'oral d'où la nécessité de prendre en compte simultanément la norme endogène et exogène, c'est-à-dire « métapragmatique ³⁰ », pour reprendre Blanchet, (1995 : 119). Dans cette visée de compétences orales, les travaux relevant de la linguistique, de la pragmatique, de la communication, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique nous aident à entrevoir que l'on peut développer chez les apprenants créolophones les diverses facettes de la « compétence orale ». Ces facettes sont axées sur des propriétés générales, des spécificités, des régularités par opposition, par interaction, par relation et par intégration dans leur contexte affectif, culturel, sociolinguistique, social,

²⁹ Est plurinormaliste qui admet dans une langue l'existence de plusieurs normes comme toutes également dignes d'attention. L'enseignement a pour but alors de faire découvrir et respecter la fonction propre de chacune de ces normes (registres ou niveaux de langue) ; règles d'usages des variétés inter-résolectales » haïtiennes, à l'appui Du Bois, Jn, Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., (2012 : 368), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

³⁰ Blanchet, (1995 : 119), « l'éducation linguistique », (cf. Didactique du français et recherche-action, Paris, INRP, 1989, *Cahiers de linguistique sociale* n° 11, 1987)

économique, éducatif, institutionnel, organisationnel, politique et scientifique. Ainsi l'apprenant va apprendre le français oral et à côté du créole oral, de l'anglais et d'espagnol selon ses compétences transversales et spécifiques. C'est en communiquant des savoirs oraux partagés, exogènes et endogènes dans le monde éducatif haïtien qu'il est possible de développer les compétences communicatives des apprenants. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral renvoie à tout un programme stratégique, opérationnel, interactionnel, transférable et transposable proposé dans les fiches pragmatiques, didactiques et pédagogiques à la partie IV de la thèse.

Partie I

1.0.0. Perspectives sociolinguistiques et sociodidactiques des deux langues (créole et français) : cycle dynamique « inter-résolectal » haïtien

Dans la communauté scientifique, la recherche aboutit à l'élaboration de nouvelles connaissances et de stratégie innovante, à la transformation de l'existant et à l'extension des capacités d'actions, d'interactions et de savoir-faire, etc. Le chercheur heuristique part sur le terrain avec ses forces et ses faiblesses pour comprendre, questionner, décrire, expliquer, synthétiser et interpréter un phénomène sociolinguistique, pragmatique et sociodidactique dont le moyen est la démarche empirico-inductive. En focalisant sur le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » comme mode opératoire, la démarche privilégiée lui conduit dans des impasses et des obstacles divers. Force est de constater qu'il s'agit du refus des enseignants de répondre à nos questions, de la méfiance de certains témoins par rapport à la crise politique du pays, de la gestion de la complexité des données de la pratique « inter-résolectale », du maigre moyen pour mener à terme l'enquête de terrain etc., mais le respect scrupuleux du cadre méthodologique et épistémologique de la démarche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », lui garantit des résultats. Vite, une perspective du phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation est présentée au chapitre I selon les repères conceptuels : polygénétique, pédogénétique et monogénétique et les critères d'analyses socio-historiques et socio-linguistiques. Ainsi, les deux chapitres suivants de la partie I recouvrent le contexte sociolinguistique et sociodidactique où l'objet social de la recherche se trouve confronté aux différents repères et critères pratiques et théoriques. Ces repères sont présentés, décrits, expliqués, synthétisés et interprétés par opposition, par interaction, par relation et par intégration des valeurs sociales, des interventions glottopolitiques, des représentations des pratiques « inter-résolectales » de la société. Ce sont des données « inter-résolectales » collectées affinées et peaufinées en passant au crible du paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » pour de nouvelles démarches pragmatiques et didactiques de l'oral. Ainsi, nous

présentons la situation socio-historique, sociolinguistique et sociodidactique des deux principales langues (créole et français) d'Haïti.

Un pays qui, pour reprendre les données de Marie-Christine Hazaël-Massieux, (2011 :19-23), compte maintenant au moins 10 millions d'haïtiens (sans compter la population de la diaspora aux Etats Unis, principalement en Amérique du Nord, mais également en Guyane française et en France métropolitaine), il faut souligner qu'environ 80 à 85% de la population est unilingue et ne parle que le créole. Par ailleurs, les locuteurs qui accèdent au français et qui donc relèvent des classes cultivées, qui ont pu faire des études à l'étranger, sont souvent carrément bilingues (et non pas diglosses) : loin de connaître les restrictions ou répartitions de langues qu'évoquait Ferguson, ils peuvent recourir aussi bien au créole qu'au français pour pratiquer toutes les catégories d'énonciation, choisissant la langue en fonction de l'interlocuteur ou du sujet de l'échange tant qu'il s'agit de l'oral. En Haïti tout particulièrement, le créole des origines ne pouvait déjà pas passer pour un dialecte du français en raison des conditions particulières de sa naissance, comme langue créole. L'haïtien peut encore moins au xx^e-xxi^e être envisagé comme tel : on a bel et bien affaire à deux langues (créole et français). L'interaction de ces deux langues nous plonge dans la pratique « inter-réolialectale » et l'insécurité pragmatolinguistique. La tendance est à la constitution et à la révision des pratiques « inter-réolialectales » où se mêlent créole et français à l'intérieur d'un même énoncé. Elle manifeste de plus en plus une pratique fréquente que nous tenons à comprendre, à questionner, à expliquer dont il nous faut interpréter la signification sous-jacente et profonde entre les représentations des pratiques « inter-réolialectales » et les tensions qui l'encadrent.

Chapitre 1

1.1.1. Sociolinguistique et créolistique du contact chronolectal entre les tenants et les aboutissants des « pratiques ordinaires » d'Haïti

Nous remarquons tout au long de notre observation participante et de nos entretiens interactifs que les habitudes de conversation, de discussion, d'exposé-débat, d'entretien et d'interview constituent des pratiques « inter-résolectales » (créole-français) et génèrent l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique. Ces pratiques de mélange linguistique et langagier évoluent entre les « tenants et les aboutissants des deux phénomènes interactionnels de créolisation et de francisation³¹ » du pays. Ce « mélange » participe à la construction d'une identité sociolinguistique partagée par les acteurs sociaux au plan intraculturel et interculturel. Se décline ainsi une configuration plurilingue et pluriculture : dynamique intergroupale dans cet espace créolophone et francophone.

Si langue constitue pour les locuteurs un moyen de communication, de cohésion et de stabilité socio-spatiales, sa dimension culturelle et historique est grande et profonde. La dynamique du phénomène « inter-résolectal » haïtien que nous questionnons aujourd'hui ne date pas d'hier. Les pratiques ordinaires et culturelles que le créole et le français véhiculent en Haïti et transmet de génération en génération offrent à la fois une identité linguistique et culturelle spécifique aux interactants du pays. Le découpage « inter-résolectal » haïtien entre les fractures sociolinguistiques de l'espace dialogique de francisation et de créolisation en permanence remonte l'histoire des sociétés de plantation et des puissances coloniales selon les hypothèses (polygénétistes, pédogénétistes et monogénétistes)³² :

³¹ Ce chapitre repose sur le questionnement des origines du phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation en Haïti, ses conséquences et tout ce qui s'y rattache, s'est impliqué comme phénomène sociolinguistique et sociodidactique.

³² Note : Pour penser avec Hilaire, Jn-Ch., (2004), « Questionner la qualification de langues comme « créoles » aussi d'un point de vue synchronique que diachronique : cas du créole haïtien » *Groupes d'Etudes et de Recherches Créolophones en Espace Francophones (GEREC-F)*.

-Prudent, F-L., (1986 : 151-168), « L'Africanité dans la genèse créole », Science et idéologie d'un lignage », Département de lettres modernes, Université des Antilles et de la Guyane, *Etudes créoles*, vol. IX n°1.

-Calvet, L.-Jn, 1999, *La guerre des Langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littérature.

- **Configuration des pratiques plurilingues au plan socio-historique et sociolinguistique**

a) Créolisation et francisation haïtiennes : critères socio-historiques et socio-linguistiques (hypothèse polygénétiste)

La dynamique « inter-résolectale » à l’oral s’inscrit dans l’histoire de l’île et de la société de plantation que les puissances coloniales y ont imposée. Dans cette dimension, le questionnement, la délimitation et le fonctionnement du phénomène de créolisation et de francisation renvoient à la situation socio-historique, socioéconomique, socioculturelle d’Ha ti. La perspective « inter-résolectale » recouvre la face linguistique et langagière dans des réseaux de relations et d’interactions de pratiques sociales où le français travaille le créole qui travaille le français. Les deux langues sont socio-historiquement et scientifiquement co-construites. Ce tableau retrace ces périodes chronoclectales de contact, à titre d’exemples :

Contexte socio-historique	Avant 1492-	1492-1503-1697	Dès 1630-1804	1804	1915-1934
Période chronoclectale de contact	Amérindienne	Espagnole/ amérindienne / africaine/	Française/ africaine/	Haïtienne Indépendance Création/	Américaine / haïtienne /
Phénomène de créolisation et de francisation haïtiennes	les taïnos et les siboneys	Contact linguistique	Contact linguistique	Contact linguistique	Contact linguistique
	(Ayiti kiskeya ou boyo)	Créolisation	créolisation / francisation	Créole/ Français	créole/ français /anglais

Entre les périodes de créolisation et de francisation haïtiennes allant de 1630 à 1804 présentées dans le tableau ci-dessus, les approches sont à la fois divergentes et convergentes. Dans la mouvance de cette controverse, nous présentons la perspective « inter-résolectale » haïtienne à partir des usages mélangés au plan énonciatif, socio-

historique, sociolinguistique et pragmatique. A la loupe de la configuration socio-historique précédente, le repère « inter-résolectal » fait émerger, à travers le temps (Avant 1492-1503, 1630-1804, 1915-1934), l'espace et la société, un répertoire linguistique et langagier dans des contextes d'usages différents : espagnols-amérindiens, africains-espagnols, français- africains, haïtiens : créole et français, haïtiens-américains, etc. Pour reprendre Calvet (1999 : 26) : « on peut imaginer que, gestuel et/ou oral, le langage embryonnaire se soit stabilisé au sein du groupe, constituant une sorte de proto-code (proto-langage)³³ propre à l'unité de su st ance, proto-code qui a dû ensuite être confronté à d'autres proto-codes, utilisés par des groupes, avec peut-être une sorte de plurilinguisme (ou pluri-codisme) : Ba el n'est pas un a outi ssement mais un point départ et lors u' on imagine l'infinité des codes em r onnaires ui mar u ent les dé uts de l'humanité, on est frappé non pas par la pluralité des langues mais par leur nombre relativement peu élevé il suffisait au fond de deux individus pour u' apparaisse un proto-code... La pluralité des unités de su st ance possédant chacune son proto-code, telle que je viens de l'évo ue r, milite évidemment pour l'h pothèse d'un plurilinguisme » originel ou, si l'on préfère, pour une pol genèse du langage³⁴ ». Transportés par des bateaux dans de nombreuses régions du monde jus u 'en Afri ue, en Orient, dans la zone de l'océan Indien, aux Cara es et à Hawaii, ces travailleurs ne pouvaient communiquer autrement que par des mélanges linguistiques, langagiers et interculturels au plan socio-historique et sociolinguistique selon les tenants créolistes³⁵. Les hypothèses polygénétistes des créolistes³⁶ postulent une dynamique propre pour chaque « créole », chacun procédant de la vernacularisation directe d'une langue coloniale. De ce fait, autant de proximités systémiques remarquables surgissent entre les créoles atlantiques que de caractéristiques ; ainsi l'importance des transformations subies par les langues cibles doit être expliquée par les modalités d'apprentissage de ces dernières.

³³ Le contenu du protolangage dépendra de son utilisateur – u'il s'agisse d'un locuteur de pidgin, d'un aphasi ue de Broca, d'un singe « entraîné à parler », d'un enfant de moins de deux ans [...] à l'au e du langage : le protolangage est constitué d'éléments linguistiques, Bickerton, D., (2010 : 44), Dunod.

³⁴ Calvet, L-Jn., (1999 : 26), *La guerre des Langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littérature.

³⁵ Baker P. et Corne C., 1982, *Isle de France Creole*, Karoma Publishers , Inc., Ann Arbor.

D. Bickerton, 1981, *Roots of langage*, Karoma Publishers, Inc., Ann Arbor.

³⁶ Valdman, A., (1977), Bernabe, Jn, (1983), Chaudenson, R., (1991), Manessy, G., (1991), Prudent, L-F., (1991), Mufwene, S., (1997, 2001).

Mufwene, S., (2005), *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*, L'Harmattan.

- **Critères socio-historiques et ontolinguistiques**

« Parmi les ontolinguistes, il faut signaler ceux qui, en faisant l'histoire sociale des langues, en montre la patiente construction au fil des siècles, au gré des besoins sociopolitiques, par exemple F. Bruno(1966), dont l'ouvrage peut s'interpréter dans ce sens. Il faut rajouter à ce moment, l'ouvrage de R. Balar (1985), qui a peut-être influencé J.B. Marcellesi, et L.F. Prudent. Chez R. Chaudenson, l'influence du courant historico-comparatiste est flagrante, à ceci près que R. Chaudenson considère que les créoles s'autonomisent du français. [...] Ce sont surtout les historiens ou des linguistes ayant une perspective partiellement historique qui ont entretenu la discrète flamme de l'ontolinguistique pendant la majorité des linguistes se laissait hypnotiser par la pyrotechnie technolinguistique, qui tentait de manière hégémonique, de faire assimiler ainsi technolinguistique à la linguistique tout court³⁷ ».

Un *premier critère* socio-historique permet de faire le départ entre pidginisation (processus par lequel, une situation de contact de langues, tend à apparaître un pidgin) et créolisation (processus par lequel le parler des langues différentes se constitue en créole) : les pidgins (langue seconde née du contact de langues européennes avec diverses langues d'Asie ou d'Afrique afin de permettre l'intercompréhension de communautés de langues différentes. Le pidgin est beaucoup plus complet que celui du Sabir, son vocabulaire couvrant de nombreuses activités. Plus particulièrement, le pidgin-english, ou pidgin, est une langue composite à base grammaticale chinoise et à vocabulaire anglais (par opposition au pidgin mélanésien ou bichelamar) relèvent d'une transformation linguistique et langagière en véhicularisation (limitation à fonction commerciale en particulier) ; les créoles relèvent d'une transformation linguistique et langagière en vernacularisation (pas de limitation fonctionnelle, mais changement de langue vernaculaire).

Un *deuxième critère* qui fonde le changement de vernaculaire est le caractère prégnant de l'asymétrie dialogique (asymétrie si forte on l'a vue qu'elle est jusqu'à la négation du dialogue) dans l'ordre esclavagiste, la langue cible de la vernacularisation est la langue

³⁷ De Robillard, D., (2008 : 58)

des maîtres, les autres « disparaissant » dans les transformations mêmes de cette vernacularisation (Glissant, *Le discours Antillais*).

Un *troisième critère* qui spécifie le précédent est le cloisonnement social (ségrégation et discrimination raciales en l'occurrence, cf. promulgation du Code Noir en 1686). Ainsi, la langue cible de l'apprentissage en dialogue hors-norme « native » que Chaudenson (1991) définit sous le terme d'« approximation ».

Un *quatrième critère* vient s'ajouter au troisième l'hétérogénéité linguistique et langagière des apprenants. Si tous les déportés avaient été Yoroubas, auraient-ils jamais vernacularisé la langue coloniale ? Enfin, un *dernier critère*, quantitatif celui-là, semble clore les conditions socio-historiques de la créolisation dans l'hypothèse polygénétiste : le déséquilibre démographique au profil des apprenants du vernaculaire colonial. Ainsi, à Santo-Domingo et à Cuba, où les colons hispanophones ont toujours été nombreux, la langue n'est jamais sortie du giron espagnol. Qu'en est-il pour Haïti créolophone et francophone, la République voisine ?

Le maintien d'une norme dépend de sa reconnaissance-naissance et individuation pour reprendre Marcellesi, sa reconnaissance-naissance et individuation dépendent de sa présence effective dans les espaces dialogiques, et sa présence dépend en dernier ressort de la présence de ceux qui la portent. Poursuivant cette voie de déconstruction des évidences, en adoptant une posture épistémologique et militante de dévoilement de la minoration de certains locuteurs, J.-B. Marcellesi, connu pour ses travaux d'aménagement de la langue corse, a forgé et définit les concepts de reconnaissance-naissance et individuation. Ces concepts nous permettent de penser de façon dynamique la catégorisation d'un locuteur ou d'un diasystème comme d'instincts d'autres locuteurs et leur accession subséquente à la catégorie de « langue », et les processus par lesquels un diasystème est amené à être considéré comme une entité unique. À l'inverse, la satellisation rend compte du processus par lequel un locuteur est inféodé à un autre qui a acquis le statut de langue grammaticalisée. « J.-B. Marcellesi décide de faire évoluer la définition technolinguistique et la vision traditionnelle des langues et « systèmes » de deux façons :

1° il propose de prendre en considération le fait que si les locuteurs ont des usages différents en production, ils se comprennent, ce qui rend donc la communication possible, si chacun s'en tient à ses usages habituels et accepte de comprendre les usages de l'autre. J.-B. Marcellesi fonde donc le corse sur ce qu'il appelle l'*interconnaissance* et l'*intertolérance* des différentes linguistiques³⁸.

2° Il propose de considérer que ce qui fait exister une langue, c'est la reconnaissance symbolique plus que l'homogénéité d'un système construit par des technolinguistes. Pour lui, le corse existe, puisque les Corses se représentent la situation dialectale corse comme une situation de variation rendant possible la communication et l'identification. Il appelle ce processus de reconnaissance symbolique la *reconnaissance-naissance* : la langue (et par la société) naît en étant reconnue symboliquement par un ensemble de locuteurs qui se reconnaissent comme une entité sociale (dans une entité spatiale et temporelle). Cela le conduit, en définitive, à proposer la notion de langue « polynomique³⁹ » pour ces types de langues⁴⁰ ».

- **Critères socio-linguistiques**

Les critères socio-linguistiques qui permettent de spécifier les créoles dans les hypothèses polygénétistes englobent ceux déjà montrés dans les créoles :

- **Analyticité (morphologique) :**

L'analyticité est liée à la réduction des variations morphologiques propres à l'amalgame des catégories grammaticales en désinences (cf. garde, / gardons / gardâmes / gardai), l'analyticité du créole haïtien ressort clairement de la réfection du système de la détermination nominale et de celui de la détermination verbale.

- **Réductions systémiques**

Les réductions systémiques comportent la simplification morphologique, la disparition des oppositions temporelles dans les variétés des désinences, l'opposition

³⁸ Je préférerais pour part la reconnaissance des différences plutôt que la tolérance, qui conserve une tonalité apologétique.

³⁹ Langue fonctionnant sur la base de normes plurielles paritairement reconnues de manière réciproque.

⁴⁰ De Robillard, D., (2008 : 72).

aspectuelle demeure reconstruite de manière « univoque⁴¹ », l'analyse différentielle du créole avec le français montre que ni les oppositions de genre, ni celles d'aspect ou de temps qui sous-spécifient les oppositions (Accompli /Inaccompli) et (passé/présent/futur) ne subsistent dans la créolisation. Les transferts et les transpositions de vocabulaires reconfigurent le lexique français, espagnol, anglais et africain en créole haïtien). Du point de vue du signifié, la chose est au moins évidente sémantiquement, à titre d'exemples, le « pilon = la manche » et le « mortier = le pilon » en Haïti, la préposition « sous = anba » et « sur = sou ». Du point de vue du signifiant, on peut penser aux paradigmes haïtiens, à titre d'exemples : li flègèdèk (il est maigre). Li bèkèkè (il est un non valide). Li ak rèk (il est avare). Li kanyankanyank (il traîne). Li tchèptchèp (il n'est pas appétissant). Li yenyen (il rechigne). Li franyfrany (il est en lambeau), li se oungan (il est prêtre du vaudou), li se manbo (elle est prêtresse du vaudou), etc. Ces paradigmes, tout en respectant une structure syllabique CV (Consonne –Voyelle) valident en français, la contrainte d'une règle d'identité vocalique qui trace certainement le lieu d'un transfert ou d'une transposition. Les faits d'harmonies vocaliques sont récurrents du créole au français haïtien. On doit y rajouter ré-analyses et grammaticalisation.

- Ré-analyses et grammaticalisation.

L'existence de paradigmes répondant à des structures de signifiants prégnantes dans certaines langues sources du groupe Kwa comme (éwé, Fon, Yorouba, Baoulé) et dans certaines langues cibles (Amérindien, espagnol, français, anglais, par exemple) en créole haïtien pointe l'existence de ré-analyses. Du point de vue du signifié, on a vu que de telles ré-analyses peuvent conduire à la grammaticalisation d'unités lexicales dans les langues cibles. Un cas évident est la reconstitution du système de la détermination minimale autour du locatif : « là », après l'amalgame des formes d'article au nom, à titre d'exemples lekòl la (l'école), puis la restructuration du démonstratif : se lekòl la sa ? C'est cette école ? Ces dernières fondent l'autonomie des créoles par rapport à leurs « cibles ». Dans d'autres exemples du créole d'Haïti, ces critères d'analyse nous

⁴¹ Se dit d'un signe, d'un mot, qui garde le même sens dans ses différents emplois, qui n'est pas équivoque. Se dit d'une relation logique entre deux objets qui ne s'exerce que dans un sens. Moteur de Recherche Google consulté le 27/02/14.

renvoient spécifiquement à la Partie IV, chapitre II, mais l'on peut tirer des observables tout au long de la thèse.

b) Tendances évolutives d'apprentissage des langues cibles ou substrats des langues sources

A partir des tendances générales d'apprentissage dans des conditions identiques, l'on peut voir dans les communautés systémiques qui sont dites caractériser les créoles les traces linguistiques et langagières des conditions particulières d'apprentissage. Ces tendances ont été mises en lumière par les tenants de l'hypothèse polgénéteste (Valdman (1977), Bernabe (1983), Chaudenson (1979 et 1991), Manessy (1991), Prudent (1991), Mufwene (1997, 2001)⁴², ...). Ainsi, sur la base des critères approximatifs au carré, résume la dynamique de la créolisation et de la francisation haïtiennes dans le modèle de Chaudenson. Cette approche approximative aurait provoqué la mise en œuvre rapide et massive des processus relevés par ailleurs dans la transformation des langues et plus particulièrement les dialogues multilingues. Pour le même auteur, l'analyse comparative des créoles à « base lexicale française » avec les parlers français du Nouveau-Monde et ce qu'on connaît des français populaires des XVII^e et XVIII^e siècles permet de considérer la plupart des transformations opérées comme l'aboutissement de tendances en cours dans ces parlers, à titre d'exemples, le créole et le français haïtiens. Dans les tendances évolutives des langues cibles (espagnol, français et anglais) : superstratistes ou les substrats des langues sources africaines (comme éwé, fon, yorouba, ...) se trouvent les traces linguistiques et langagières qui caractérisent le créole à côté du français haïtiens. Du fait, la simplification morphologique des formes verbales travaille l'histoire du latin au français et conduit dans les français parlers au développement de formes analytiques par grammaticalisation de locutions verbales. L'on peut prendre comme exemple, le « vieux futur créole est l'aboutissement analytique de la périphrase imminentielle construite avec « aller » et désormais bien installée dans les usages du français. Ainsi, alors que dans son emploi auxiliaire « aller » garde son statut verbal (conjugaison), en créole : « va, a, al », à titre d'exemple, n'a wè pita on se voit à toute à l'heure (à plutard et se contracte dans le parler des jeunes sous de : (à plus ou à +)). Ces particules rentrent

⁴² Date vérifiée et consultée le 07/02/14 sur le site mufwene.uchicago.edu/p Moteur de recherche Google.

dans la constitution des combinatoires aspecto-temporelles (créole et français haïtiens) : Tu vas faire un footing avec moi ! De même, la construction auxiliative de l'accompli français est soumise aux conjugaisons de temps (il est parti/il était parti) et de personne (elle est partie /elle était partie), elle aboutit en créole à la particule invariable « te » : Li te pati.

Cependant, il est indéniable que la créolisation a amené à terme des tendances repérables dans les parlers avancés par (Chaudenson, Véronique, Ludwig) restent à comprendre pourquoi plus tel « terme » que tel autre, sans compter qu'un certain nombre de restructurations peut difficilement être justifié par l'aboutissement de tendances engagées dans les vernaculaires cibles.

c) Présences en substrats des langues sources

Face donc à deux questions, et du fait de l'importance des ré-analyses opérées dans la créolisation (conséquemment à une pidginisation ou non), d'autres spécialistes afrogénétistes soulignent la proximité de ces ré-analyses avec les faits récurrents dans les langues « africaines » (Alleyne (1980 : 138-148) et Fleischmann (1983), Boretzky (1988), Hancock (1877), Holm (2004), Manessy (1996), McWhorter (1998), Parkvall (2001), Suzanne (2012 [1936]), Adam (1983), Taylor(1999-1995), Voorhoeve (1971-1972), Targète (2001), Baudet, (1981 : 104-106), (Lefebvre, M-Holly, Piou 1982 : 9), Dalphinis (1985 : 8-9), Herskovits et Bastide, (1998-1994), à titre d'exemples les verbes sérielles, dans la langue créole haïtienne, sont en série de deux, de trois ou de quatre pour exprimer un ensemble d'actions posées en vue d'un résultat. Le marquage du pluriel « yo » à partir de la forme identique à la troisième personne verbale, la construction de l'ipséité (comme l'emploi de « kò » et de « tèt » dans la stratégie de composition nominale et verbale (se pa sa mwen wè a c'est pas ce que je vois), la détermination nominale dans la post-position d'une valeur déictique, la détermination verbale dans la hiérarchie d'aspect-modalité-temps : (TMA) et les idéophones comme « Dappiyanp ! Wouch ! Zoukoutap ! Goudougoudou ! ». Ainsi, une seule ré-analyse sous le transfert et la transposition des modèles sources pourrait expliquer la rupture historique qui apparaît entre les systèmes créoles et ceux des vernaculaires cibles (français, espagnol et anglais) dans le cas d'Haïti. En d'autres termes, aucune langue ne naissant jamais, la

rupture au regard des langues cibles est continuité des langues sources. Ainsi se transforme la dynamique expressive du créole haïtien, à titre d'exemple :

- **Critère linguistique et langagier : constructions des verbes sérielles en créole haïtien**

- Vin pran l' <u>pote ale bay</u> papa ou.	Viens le prendre et apporte à ton père.
- <u>Pran, manje, separe bay.</u>	Prends, mange, sépare et donne.
- Twa fèy, twa rasin O! <u>Jete bliye, ranmase sonje...</u>	Trois feuilles, trois racines O ! Jetez oublier, ramasser songer !
- Al pran l' <u>vini pote ban</u> mwen.	Va le prendre et l'apporter à moi.

- **Constructions par composition morphologiques et verbales**

- Verbes : *Beseleve* (activité commerciale de monter et descendre sans arrêt au marché public de croix-des-bossales, par exemple) : Nan laj mwen ye la, m pa te ka nan beseleve tout lajounen (à mon âge, je ne peux pas être toute la journée dans une activité de «baisser-lever». *Chitapale* (s'asseoir et parler) qui signifie : réunion, par exemple : ap genyen yon chitapale lendi matin pou tout paran elèv yo (il y aura, lundi dans la matinée, une réunion pour les parents des élèves).
- Noms : *Tètnèg (machenwa)* (la vie chère : le marché noir) : bagay yo vo tètnèg (ça vaut la t te d'un nègre). *Kòrèd* (moun kip pa kapab bay kò yo mouvman alèz : ue l u'un ui est en état d'inertie ou est contracté par la fatigue) : kijan ou fè gen kòrèd konsa ? Comment tu peux être fatigué comme ça ?

d) Convergences et contextualisation entre superstratistes et substratistes

A la croisée de l'opposition ue partage la « créolistique » entre superstratistes et substratistes, souvent idéologiquement et politiquement le torchon brûle entre (romanistes contre afro-centristes). Ainsi se dessine au fur et à mesure de l'approfondissement des

critères d'analyses, une position intégrant les deux arguments sous le modèle d'une créolisation par convergence⁴³ et par contextualisation linguistique et historique : a) convergence et contextualisation des tendances engagées dans les véhiculaires cibles avec les modes de transformations prégnants dans l'apprentissage non-guidé d'une langue seconde (analyticité en particulier) ; b) convergence et contextualisation d'un nombre importants de langues sources (africaines en l'occurrence ici) dans l'ordre de certains sous-systèmes ou « éco-systèmes » (caractéristique et marquage de la détermination verbale et de la détermination nominale en particulier ; d) convergence et contextualisation enfin de ces convergences dans le chaos des dialogues multilingues, la reconnaissance partagés de lieux d'ordres comparables fait système et éco-système (par analyticité morphologique et des réductions systémiques, par transformations systémiques : ré-analyses et grammaticalisations).

e) Créolisation et francisation haïtiennes : hypothèse pédogénétiste

A l'encontre des pédogénétistes dont on voit qu'ils imposent un lourd travail de linguistique historique et comparative sans jamais ne pouvoir déboucher que sur des hypothèses plausibles (ce n'est pas un défaut, mais une preuve de sérieux !), les pédogénétistes postulent que la créolisation rend compte de l'ordre des transformations opérées par le recours à une hypothèse universaliste. Ce modèle, « pédogénétique », renvoie à une faculté de langage portée par chaque enfant avant même l'apprentissage d'une langue donnée. La créolisation est censée ré-analyser les caractéristiques minimales et nécessaires de la faculté de langage. Selon le modèle pédogénétiste, Bickerton⁴⁴ (1991), pose après comparaison de divers créoles l'existence d'un « Genetic Bioprogram of language » dont les créoles seraient justement l'actualisation : opposition générique/spécifique, singulier/pluriel, système Temps-Modalité-Aspect, action transitive, expansion attributive. Les différents modèles développés dans le cadre de la linguistique générative (Chomsky) postulent un certain nombre de catégories et structures syntaxiques innées, reprenant ainsi en les formalisant les hypothèses de la

⁴³ Ludwig, R., (1996 : 137-149), « L'adjectif en créole guadeloupéen, Une approche prototypique », In Véronique, (éd.), Matériau pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles, Publications de l'Université de Provence.

⁴⁴ Bickerton, D., 2010, *La langue d'Adam*, Dunod.

grammaire universelle classique elle-même héritière de la logique antique. Ce programme inné à l'instar de Chomsky, recouvert par la diachronie des langues, réapparaîtrait dans les conditions d'apprentissage minimal qui caractérise la créolisation. Ici, créole renouvelle ainsi la question des universaux linguistiques, delà, cette question de la genèse des créoles passe donc, pour les pédogénétistes, du domaine de la polygenèse (histoire du langage en diachronie) à celui de l'ontogenèse (caractéristiques du langage en synchronie).

f) Polygénétiste face à pédogénétique face à monogénétiste : créolisation à côté du français haïtien

L'approche monogénétiste suppose l'existence d'un pidgin à base « lexicale portugaise qui aurait servi de fondement à toutes les créolisations atlantiques (créoles « portugais » de Ziguinchor en Casamance, de Guinée-Bissaut et du Cap-Vert ; pidgins et créoles « anglais » de Gambie, du Gana, du Nigéria, du Cameroun et des Caraïbes anglophones : Sranan-tongo, paramaka, Ndjuka, Sranan-talky-talky(taki-taki), saramaka, aluku ; créole et « français » d'Haïti, de la Guinée et des Petites Antilles).

• Critères socio-historiques et ontolinguistiques

Historiquement, cette hypothèse se justifie de l'évolution de la présence européenne sur les côtes africaines. De fait, le XV^e et XVI^e voient la domination maritime du Portugal et de l'Espagne sur l'Atlantique du Sud, et il faut attendre l'installation des autres nations européennes en Amérique et dans les Caraïbes au XVII^e siècle (Hollande, Angleterre, Suède, puis France) pour qu'elle internationalise la traite négrière. Ainsi, les plus importants comptoirs de traite furent d'abord portugais : Luanda en Angola, Calabar et Lagos au Nigéria, Ouidah au Bénin, Ziguinchor au Sénégal. Ce sont les traitants portugais qui furent les premiers convoyeurs et pourvoyeurs d'esclaves vers les colonies américaines, et l'on sait que nombreux des premiers déportés africains débarqués dans les îles le furent après un séjour dans les îles du Cap-Vert, voire au Brésil (cf. remarques des chroniqueurs de l'époque in Prudent, 1991). On peut donc sans contradiction historique faire l'hypothèse d'un pidgin « portugais » qui se serait initialement développé dans

l'espace de traite. Il reste à voir quels sont les arguments linguistiques qui soutiennent une telle hypothèse.

- **Critères socio-linguistiques**

Quels sont les critères linguistiques qui permettent de soutenir une telle hypothèse ? Ils sont au nombre de deux, soit :

- L'existence des créoles à base lexicale portugaise dans les îles du Cap-Vert et sur la côte atlantique de l'Afrique (créole de Ziguinchor au Sénégal) ;
- La présence d'items lexicaux rattachés à des étymons portugais, non seulement dans tous les pidgins et créoles atlantiques, mais aussi dans certaines langues africaines parlées sur la côte atlantique (wolof de Saint-Louis du Sénégal et dans les îles de Gorée par exemple).

Directement liée à la définition des créoles comme aboutissement dialectique d'une pidginisation, l'hypothèse monogénétiste permet de proposer un schéma d'avènement unique pour les créoles atlantiques. Ainsi, « si la Bible et le Coran convergent donc sur un point, sur l'idée monogénèse, l'origine unique du langage, ils diffèrent cependant sur un autre point, tout aussi important : la valorisation de cette langue des origines, de cette langue de Dieu. [...] Ces mythes instaurés par deux religions, ou du moins par la lecture qu'en font certains, le mythe de l'origine unique des langues et celui de la supériorité d'une langue sur les autres, alimente le conflit linguistique⁴⁵», la discrimination et la stigmatisation sociales et raciales.

Deux remarques critiques :

- **Présence d'items lexicaux :**

La présence d'items lexicaux rattachés à des étymons d'une langue X ne peut en elle-même être la preuve d'une seule chose : la présence d'items lexicaux rattachés à des étymons de cette langue X ! Ceux-ci peuvent être le résultat d'emprunts, procédure dont a

⁴⁵ Cette hypothèse a pour soubassement idéologique, mythique, séculaire et raciste : la bible et le Coran : deux textes fondateurs qui s'ouvrent à l'unité et à la supériorité linguistiques pour reprendre Calvet (1999 : 41-42).

vu qu'elle ne saurait aucunement caractériser la pidginisation (sauf à dire que le français ou le néerlandais contemporain sont les pidgins de l'anglais). De plus, s'ils relèvent à l'inverse d'une opération de transfert et de transposition de langues sources (vernaculaires) à la langue cible (véhiculaire), alors le portugais aurait été dans ce processus langue source du transfert et de la transposition, non pas cible de la véhicularisation.

Reste l'hypothèse, qui vient corroborer la première (mais d'hypothèse en hypothèse, on ne prouve rien), selon laquelle les items issus du portugais seraient les traces lexicales du pidgin primaire, pidgin des comptoirs de traite à partir duquel les créoles seraient diversifiés par relexification. Ainsi, la créolisation, vernacularisation de ce pidgin primaire aurait entre autre correspondu à un second stade de transformation par apprentissage des langues coloniales imposées dans chacun des espaces plantationnaires. Ainsi un pidgin, véhicularisation transformante du portugais, aurait été la source linguistique commune dans la vernacularisation des langues coloniales : déjà dans le cas de cette hypothèse, la créolisation n'est pas seulement la vernacularisation d'un pidgin. Pour reprendre Calvet (1999 : 32), « il n'existe pas de pays monolingue et la destinée de l'homme est d'être confronté aux langues et non pas à la langue. On peut dès lors s'interroger sur cette pluralité, sur son origine et sur ses conséquences ».

g) Proximités et distances soulignées entre les créoles :

Les proximités et les distances soulignées entre les créoles touchent à leur économie systémique (système de la détermination verbale ou nominale en particulier) plus qu'à leurs vocabulaires, et ces proximités et distances systémiques ne les ramènent pas plus au portugais qu'au chinois. Là aussi, si l'hypothèse monogénétiste vise à rendre compte par un processus diachronique des communautés synchroniques qui rassemblent les « créoles » (voire qui les rassemblent en « créoles », elle ne peut aboutir à sa finalité. De manière différente, les trois hypothèses proposées pour rendre compte de la « genèse » des créoles atlantiques veulent répondre à un fait issu de leur description : la proximité systémique des différents créoles sous la diversité relative de leur lexique en dépit de leur distance géographique et culturelle. Dans cet espace dialogique de tensions linguistiques et sociopolitiques surgît l'« inter-résolecte » haïtien : (le créole à côté du français).

1.1.2. Contexte synchronique et sociogénétique du créole

Au terme de ce parcours, l'on peut cependant proposer une définition historique des langues « créoles » relativement acceptable par tous.

- **Critère ascendant et conciliateur entre les approches aboutissantes au créole :**

Une langue créole est l'aboutissement vernaculaire de la transformation des langues cibles et sources. Cette transformation aboutissante du créole serait par vernacularisation directe ou après pidginisation, par actualisation, par interaction et par contextualisation de tendances propres aux langues cibles, de faits communs aux langues sources ou de contraintes innées selon les cas et les linguistes. En revanche, au plan de la sociolinguistique synchronique, il est bien difficile de proposer des critères typologiques qui permettent de caractériser une langue comme créole en synchronie. De fait, les traits proposés par Bickerton se trouvent, sous des morphologies différentes, dans toutes les langues, et les isoler comme tels dépend certainement autant de nos finalités et de nos métalangages que d'une quelconque spécificité des langues interrogées. En outre, le critère très général d'analyticité (morphophonologique), qui convoque simplement le rapport signifiant-signifié et l'existence entre oppositions paradigmatisées et combinaisons syntagmatiques, offre un argument à double tranchant. Ainsi, il est facile de montrer que les transformations opérées dans la créolisation débouchent sur des systèmes analytiques identifiables comme tels ; mais justement, contrairement aux réductions systémiques, aux ré-analyses et aux grammaticalisations qui demandent une comparaison entre deux états historiques successifs, l'analyticité est un fait synchronique en dehors de la connaissance historique que nous pouvons avoir d'une langue, il est donc impossible d'affirmer qu'elle est la trace probante d'une créolisation et définit une langue comme créole. En toute logique sociolinguistique entre les critères et les arguments avancés selon les approches, le processus dialogique entre les différents sujets parlants d'une colonie quelconque devrait être dialectique dans l'espace de contact linguistique. La dynamisation interactive entre les habitants de l'espace plantationnaire de tensions aboutit à la moulinette morphosyntaxique et lexicale d'une langue créole au

plan sociogénétique⁴⁶. C'est le résultat d'une contribution à l'interaction dialogique où chacun se joue par ailleurs à la limite de sa langue première tout en la conservant pour d'autres situations de communications avec des pairs aussi longtemps que cela puisse être. Delà, le statut du créole relève d'une importance considérable dans l'ensemble cohérents des pratiques sociales ordinaires.

a) Francisation⁴⁷ : pratique du français en Haïti

« Le français a été apporté en Haïti par les Français, comme la langue espagnole en République dominicaine par les Espagnols, au cours de l'aventure coloniale qui a poussé vers l'Amérique, du XV^e au XVII^e siècle, les peuples de l'Europe occidentale. Découverte en 1492 par Christophe Colomb au nom de l'Espagne, l'île d'Haïti demeura officiellement jusqu'en 1697 une possession espagnole. Mais dès 1630, des corsaires français venus de l'île Saint-Christophe s'établirent à la Tortue, île adjacente située au Nord-ouest d'Haïti. De là, ils essaimèrent sur la grande terre, renforcée par de nouveaux contingents d'aventuriers, pour fonder sur toute la côte ouest, avec la bénédiction de leur souverain, des comptoirs et des ports de relais. En 1697, le traité de Ryswick, qui mit fin à la guerre de la coalition d'Augsbourg, reconnut à la France la possession de la partie occidentale de l'île d'Haïti. Sous le nom de Saint-Domingue, ce territoire a connu au XVIII^e siècle une croissance exceptionnelle qui en fit la plus florissante des colonies françaises de l'époque. Mais voici la Révolution française. Le développement économique de la colonie, reposant sur l'exploitation d'une main-d'œuvre ou servile ou mal payée, avait créé de profonds antagonismes sociaux et raciaux. Les événements de la métropole vinrent mettre le feu aux poudres. Le régime colonial craqua sous le poids de ses contradictions pour faire place, le 1^{er} janvier 1804, à Haïti.

Devenue indépendante, Haïti a gardé la langue française comme langue officielle, de même qu'elle a gardé de nombreuses institutions, de coutumes et de traits de mœurs issus de

⁴⁶ Prudent, F-L., (1986 : 151-168), « L'africanité dans la genèse créole, Science et idéologie d'un lignage », *Etudes créoles*, Vol. IX N° 1.

⁴⁷ Processus par lequel le français s'est constitué, contextualisé et transformé au fil du temps, de l'espace et de la société en des pratiques allant de normes endogènes aux normes exogènes dans la culture créole. C'est un phénomène de changement, de contextualisation et de transformation sociolinguistiques dans le cas d'Haïti. Ainsi *francisation* et *créolisation* en Haïti : un cas spécifique pour ces deux phénomènes interactionnels et variationnels pour dix millions de créolophones environ sans compter la diaspora (notre explication).

l'époque coloniale. Le français est demeuré jusqu'à aujourd'hui la langue de l'administration, des tribunaux, de l'enseignement et des relations internationales. Cependant, ce n'est pas une langue acquise dans la famille – du moins pour la grande majorité de ceux qui la parlent, mais langue apprise à l'école, d'après les méthodes traditionnelles : règles de grammaires, analyses, dictées, textes expliqués, etc. Aussi n'est-elle parlée et lue que par environ 1/10^e de la population constitué par ceux qui ont fréquenté l'école assez longtemps pour réussir à la maîtriser⁴⁸ ». Selon les tenants créolistes (natif et non-natif), la participation du français en rapport avec les langues africaines, à l'élimination de la langue créole haïtienne a entraîné d'emblée un vocabulaire à base lexicale française. Ainsi donc, les mots créoles pouvant être considérés comme français sont très nombreux. Certains, en grand nombre, sonnent tout à fait français et sont tout de suite repérés à l'oreille par le locuteur francophone. Cette facilité n'est seulement confirmée la seule pratique du français.

Certains mots créoles n'ont pratiquement subi aucun changement phonétique comme : « chez : chaise », « ban : banc », « kaye : cahier », etc. D'autres ont subi certaine modification profonde dans leur prononciation selon les différentes régions du pays. Des exemples ont été cités comme le principe de l'analogie (morphophonologie), la réduction systémique, la ré-analyse et la grammaticalisation, etc. Le mode de créole pratiqué par la population partiellement ou totalement scolarisée des régions urbaines ou rurales connaît aujourd'hui un degré de francisation de plus en plus important. Le degré de francisation du créole se trouve impliquée à des niveaux différents. La variation et l'interaction du phénomène de créolisation et de francisation créent l'« inter-résolecte » haïtien. Cet « inter-résolecte » du (créole-français) nous permet d'entrevoir les différentes dimensions des deux langues (créole et français) non seulement dans le contexte socio-historique, mais aussi dans le contexte existentiel des acteurs présents. L'espace de pratiques linguistiques et langagières des créolophones et francophones haïtiens se partage dans une relation d'interactions dialogiques, de constitutions et de révisions des pratiques ordinaires. Le créole et le français se trouvent confrontés à une impuissance linguistique et langagière de l'un vers l'autre dépendamment de la situation

⁴⁸ Chaudenson, R., Manessy, G. et Valdman, A. (dir). (1979 : 119-142), *Le français hors de France*, Editions, Honoré Champion 7, quai Malaquais. Paris.

d'interactions. Chacune de ces deux langues se réserve un espace exclusif ou inclusif de domination différente selon les repères géolectaux, les besoins, les problèmes communicatifs et les situations d'interactions des interactants.

- **Critère diachronique dans le chantier synchronique : pratiques intégrales et intégratives**

Reste donc la manière dont la diachronie habite la synchronie, non pas dans les structures mais dans les pratiques linguistiques et langagières des créolophones. La diglossie génétiquement procède de l'histoire institutive de la créolisation et demeure seule en synchronie comme critère subjectif de définition d'un créole. Ainsi, parler un créole, c'est toujours parler un créole de X, dans une disposition particulière des pratiques avec X, à titre d'exemple : je parle le créole haïtien avec les Haïtiens ou avec les Guadeloupéens. Du point de vue strictement linguistique, la créolisation, tout comme la pidginisation, est un type de transformation linguistique qui ne conduit pas à un type de langue, mais tout simplement à des langues.

b) Schéma de Calvet, (1999 : 44) et Ferguson (1959) repris et modifié sur Haïti

« Si le mot (diglossie) signifie tout simplement en grec « bilinguisme », il prend chez Ferguson un sens beaucoup plus restreint. Partant des quatre situations qu'il trouve exemplaires (la Suisse allemande, l'Égypte, Haïti et la Grèce), l'auteur définit en effet la diglossie comme le rapport stable entre deux variétés linguistiques, l'une dite « haute » (high) et l'autre « basse » (low), génétiquement apparentées (arabe classique et arabe dialectal, grec démotique et grec « épuré », etc.) et qui se situent dans une distribution fonctionnelle des usages dont le tableau ci-dessous est repris et modifié (2014-1959 = 55 ans après) selon certains critères glottopolitique, socioéconomique et « socio-politico-culturel » :

- Le français et le créole haïtiens ne représentent pas deux variétés d'une même langue mais deux principales langues du pays au plan glottopolitique, sociopolitique, éducatif, institutionnel, culturel, géographique et religieux selon les critères et les faits observables qui ont été évoqués ci-dessus et ceux qui vont être évoqués ci-dessous :

	Français	Créole
Situations d'interactions dialogiques (2014-1959 = 55 ans après Ferguson) et (2014-1999= 15 ans après Calvet) : coexistence et spécificité sociolinguistiques = proximité et distance entre la « tradition orale » et la « tradition écrite » des deux langues en Haïti	langue officielle seconde scolaire	langue officielle première scolaire nationale
Sermons, culte (catholique/protestant/vaudou), etc.	+	+
Ordres des ouvriers, agriculteurs, éleveurs, serviteurs, etc.	+	+
Lettre personnelle et publique (lettres des organisations politiques, à titre d'exemples)	+	+
Discours politiques, assemblées (nationales)	+	+
Cours universitaires (majorité en français et minorité en créole)	+	+
Conversations privées	+	+
Informations sur les médias	+	+
Feuilletons, théâtres : manifestations culturelles (carnaval, rara, rapp créole (anglais et créole), troubadou, musique racine, etc.)	+	+
Textes et dessins humoristiques (Frankétienne, Maurice Sixto, Félix Morisso Leroy, Gary Victor, etc.)	+	+
Poésie et chansons	+	+
Littérature populaire (littérature française et créole : tradition orale et écrite : Oswald Durand, Jacques Roumain, etc.)	+	+
Vernaculaire (langue de scolarisation) pour l'intercompréhension partielle de l'environnement créolophone.		+
Véhiculaire (langue de scolarisation et d'alphabétisation) pour l'intercompréhension totale de l'environnement créolophone.	+	+

- Le créole : aboutissement du surperstratiste romaniste et du substratiste afro-centriste selon les critères et les faits observables qui ont été évoqués ci-dessus, évolue selon ses propres réalités contextuelles à côté du français imprégné dans une culture créole englobante : deux langues officielles de la République d'Haïti selon la Constitution du 29 mars 1987 au plan glottopolitique et socioéconomique :

Au chapitre 3 intitulé : « un monde plurilingue » : un fait, Charles Ferguson (linguiste américain) 1959 est repris par Louis-Jean Calvet (linguiste français) (1999 : 43) sur les situations linguistiques comparant Haïti et Grèce selon le concept de diglossie⁴⁹. Pour illustrer ce tableau contrairement aux précurseurs de la linguistique haïtienne, le créole et le français sont utilisés, selon notre observation participante et nos entretiens interactifs, à l'école, à l'église, dans les discours politiques (à titre d'exemple, de 1991 à nos jours, dans les discours politiques et les administrations privées et publiques (par exemple, le passeport haïtien, la monnaie haïtienne sont à la fois en créole et en français). Les deux langues sont à la fois : langue d'objet (o j e t d'enseignement/apprentissage) et langue d'outil (mo e n d'enseignement/apprentissage). Le français, langue de scolarisation dominante dans le contexte scolaire, universitaire et porteur d'idées et de valeurs nationales et internationales du pays, reste une langue utilisée par une minorité élitiste relativement scolarisée. Le créole, langue de scolarisation fondamentale, universitaire et dominante dans le contexte extrascolaire, par exemple : la manifestation socioculturelle comme le carnaval, le rara, le rapp créole, le troubadou, la musique racine engagée, l'évangélisation, le compas, la manifestation sociopolitique, culturelle, vaudouesque, etc. De nos jours, le créole est une revendication sociopolitique et glottopolitique et porteur d'idées et de valeurs nationales et internationales de dix millions d'Haïtiens environ sans compter la diaspora créolophone selon le dernier recensement officiel du pays. Pour reprendre Calvet, « la diglossie de Ferguson met donc en présence deux variétés d'une même langue dont l'une est valorisée, normée », véhicule d'une littérature reconnue, mais parlée par une minorité, et dont l'autre est péjorée mais parlée par le grand nombre ». Selon nos témoins et de notre observation

⁴⁹ Ferguson, C., 1959, « Diglossia », Word.

participante, le cas d'Ha ti est loin d'entrer dans la diglossie telle u' on l'a présentée dans la situation sociolinguisti ue du pa s si l'on questionne les faits observables du terrain empirico-inductif.

Au plan sociolinguistique (la signification sociale des deux langues en rapport avec les créolophones relativement bilingues) et au plan psycholinguistique (les relations socio-affectives u' entretiennent les individus avec soit le créole ou le français, soit avec les deux langues à la fois se développent progressivement vers la revendication linguistique, identitaire et politique des deux langues). Dans l'appropriation des autres langues étrangères, l'anglais est très présent dans les rapps créoles des jeunes haïtiens et l'espagnol est relativement négligé par rapport à l'anglais. L'un des facteurs ui expli ue la présence de l'anglais en créole est les enfants de la diaspora haïtienne vivant aux Etas-Unis d'Améri ue . Les représentations sociales observées du temps de Ferguson 1959, à partir des comportements sociolinguistiques et psycholinguistiques des créolophones (du créole par rapport au français) montrent que les discours mythiques et idéologiques véhiculant langue dominante / langue dominée, langue laide et langue belle / langue riche/ langue pauvre, langue à grammaire / langue sans grammaire, langue du « pays en dehors » / langue du « pays en dedans », demeurent relativement entières dans la société actuelle. Relativement entières, pourquoi ? Les observables dont on dispose à partir du terrain empirico-inductif, des actions posées sur le terrain par les décideurs sociopolitiques nous habilitent à questionner les modèles existants et à présenter le contexte sociolinguistique et sociodidactique des deux principales langues du pays.

c) Repère géolectal : l'île de la Tortue (porte d'entrée du français dès 1630) en Haïti

La sociolinguistique haïtienne en quatre grandes variétés résolectales en interaction entre le phénomène de créolisation et de francisation dans les Collectivités Territoriales du pays :

- pratiques du Nord (tendance nasalisant fort de la moulinette morphosyntaxique du créole)
- pratiques du Sud (tendance du double déterminant article)
- prati ue s de l'Ouest (tendance du mélange fort (créole-français))

- pratiques du Centre (tendance du mélange frontalier (créole-espagnol) de l'autre côté et entre le périph. Ce repère géographique se matérialise ce qui vient d'être dit :
-



Nous avons pris cette carte géographique sur le Site : Haïti 2010

www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/haiti.htm (consulté le 09 juillet 2012)

- **Résumé selon les analyses critérielles et les repères conceptuels du chapitre**

« Les propositions de J.-B. Marcellesi (précitées) sont donc éminemment ontolinguistiques, il est inutile de le souligner. Il rejoint cela les propos de G. Manessy, pour qui le trait qui permet d'identifier ce qu'on a en affaire à un phénomène de vernacularisation est le fait qu'ensemble de locuteurs se représente collectivement comme ayant des affinités, des intérêts communs, et investisse la différence linguistique pour symboliser à la fois ce qui les relie entre eux et ce qui les différencie des autres. Il importe de J.-B. Marcellesi avant L.-F. Prudent, ce dernier étant, comme on va le voir, le vecteur d'un transfert de notions vers la créolistique, lorsqu'il va infléchir les théories de R. Chaudenson en y ajoutant une dimension emblématique ». Ainsi, les deux langues (créole et français) haïtiens jouissent le privilège d'être véhiculaires dans un pays où le créole est majoritairement vernaculaire dans le contexte extrascolaire et partiellement véhiculaire dans le contexte scolaire.

- **Critère statutaire informel et formel du créole et du français en Haïti**

Vus les besoins, les défis et les problèmes communicatifs, ludiques, socioéconomiques, politiques, éducatifs et socioculturels de la vie institutionnelle, organisationnelle et quotidienne, le créole oral et le français oral sont des atouts reconnus pour leurs critères statutaires informels et formels selon les données sociolinguistiques et sociodidactiques des deux langues :

- 1^{er} Atout

Le créole oral est la langue du quotidien au travers duquel le cerveau de dix millions de créolophones relativement bilingues se développe. L'environnement socioculturel et immédiat des interactants est entièrement créolophone et partiellement francophone, le français et le créole : deux langues de scolarisation à des niveaux différents et le français reste une langue de promotion sociale.

- 2^e Atout

Le créole et le français, deux langues de diffusion médiatique et numérique: Radio, télévision, journaux, web, discours ou interventions glottopolitiques, actions de

vulgarisation, etc. Deux langues de l'insertion professionnelle et entrepreneuriale à côté de l'anglais et de l'espagnol.

- 3^e Atout

Le créole et le français, deux langues de commerce dans le secteur formel et informel et de la religion.

- 4^e Atout

Le créole et le français, deux langues de l'éducation (scolarisation forte en français et faible en créole, mais forte dans l'alphabétisation nationale) depuis la réforme Bernard du 29 mars 1978.

- 5^e Atout

Créole et français, deux langues socio-affectives, faisant union de deux cœurs unilingues et bilingues. Deux langues de nos romanciers et poètes, de nos littérateurs créoles et français.

- 6^e Atout

Quelques situations de communications impliquent le recours au créole, langue première entre enfants, jeunes et vieux, c'est la langue de conversations, de discussions, d'exposés, de débats, d'entretiens et d'interviews dans lesquels se jouent, en grande majorité, les relations entre les garçons et les filles.

- 7^e Atout,

Créole comme français, langues de courtisans et de manipulation entre les leaders politiques et le peuple pendant les élections présidentielles.

Chapitre 2

1.2.1. Situation sociolinguistique des deux principales langues en présence en Haïti (créole et français)

Deux langues (créole et français haïtiens) du territoire insulaire, identitaire et migratoire de l'Amérique centrale, de l'Atlantique, de la Caraïbe coexistent en Haïti de façon importante. Le contexte sociolinguistique des créolophones scolarisés et non scolarisés est l'espace d'interactions dialogiques. C'est aussi le lieu de dénivellement interprétatif de la pratique « inter-résolectale » dans la constitution et la révision des pratiques institutionnelles haïtiennes en langues et en sciences. À aborder la pratique du milieu dans l'interaction des deux phénomènes sociolinguistiques, très vite, l'on est amené à concevoir le rapport à l'espace des groupes sociaux, en l'occurrence celui des gens scolarisés et non scolarisés en situation de mobilité et de tensions socio-spatiales qui sont remarquables et complexes. Il nécessite d'être appréhendé non seulement à partir des formes de pratiques qu'il prend mais également au travers du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires et des représentations qui accompagnent ces pratiques, ainsi qu'au regard des positions et trajectoires des interactants. Le regard ainsi posé, le cycle dynamique « inter-résolectal » au sein de l'activité et la pratique sociales en Haïti se définit selon le contexte social. Par exemple, pour reconstruire la Capitale d'Haïti après le 12 Janvier 2010 selon les normes para et anti sismiques ou cycloniques (un séisme de magnitude 7.3 à cinq heures quarante-cinq de l'après-midi a ravagé et détruit la Capitale du pays et les villes avoisinantes), il faut signifier les objets et leurs propriétés comme valeurs en langues et en sciences. Ensuite, pour conduire un tracteur et un camion dans le ramassage des décombres, il faut déjà avoir la « route » comme valeurs d'usage social et pour avoir la « route », imaginer les moyens et les conditions pour en avoir. Pour se nourrir de la production nationale, il faut pouvoir signifier l'espace en lieux agricoles socio-différenciés soumis à des règles de passage entre les différents partenaires de l'espace. Cela résume que la problématique du cycle dynamique « inter-résolectal »

va être abordé selon le rapport des deux langues de l'espace créole oral et français oral ; une sociolinguistique de l'oral dans une dimension interlectale et résolialectale⁵⁰.

A partir de la construction socio-différentielle de l'espace haïtien en lieux collectifs, de l'institution des rapports sociaux, de la définition des gestes dans leurs finalités, l'on a pu comprendre que rien ne nous apparaît jamais par hasard, mais par la co-construction des choses. Dans l'évolution sociolinguistique haïtienne⁵¹ vers la promotion statutaire et sociopolitique, le créole est à la fois une langue officielle à côté du français et une langue nationale, parlée et comprise par tous. Le français, langue officielle à côté du créole, est aussi parlé par une minorité élitiste scolarisée. La moindre des situations de communication orale déclenche une foule de phénomènes d'ordre socio-langagier, extra-langagier ou para-langagier, sociopolitique et glottopolitique, tous intéressants à analyser. Ces phénomènes linguistiques et langagiers dépassant souvent les compétences ou le seuil de tolérance des enseignants finalement s'écartent de l'écrit.

Ainsi, les données sociolinguistiques collectées dans le cadre de cette thèse montrent que le créole et le français entrent dans une spirale interactionnelle et variationnelle de francisation et de créolisation. L'impuissance prolongée de l'une à l'autre entraîne le cycle dynamique « inter-résolialectal ». Cette dynamique entrave parfois la compréhension et génère l'insécurité pragmatolinguistique à des niveaux différents. « Si la langue est (la) chose éminemment sociale, n'est-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable linguistique sans sociolinguistique et que de ce fait la sociolinguistique est la linguistique véritable⁵² ». Cette visée sociolinguistique dans le rapport entre le social et la pratique des variétés résol dialectales nous permet de comprendre que la pratique « inter-résol dialectale » retenue entre les différentes variétés du créole et du français limitées dans le contexte sociolinguistique haïtien n'a pas une frontière étanche. Ces variétés se placent

⁵⁰ Pagnier, T. in Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Léglise, I. et Miller, C., (2004 :185-190), *Parlers jeunes, ici et là-bas, Pratiques et représentations*, L'Harmattan

⁵¹ Notes : Fattier, D., (2006 : 159-161), Haïti et ses langues : représentations et réalités. « L'évolution de la sociolinguistique haïtienne, entre le créole et le français montre que le créole est de nos jours la langue commune, parlée et comprise par seulement tous les Haïtiens, c'est-à-dire par une population de quelques 8,3 millions d'haïtiens, ce qui en fait la plus importante communauté créolophone du monde [...]. Il n'est pas aisé de quantifier la minorité bilingue créole-français d'Haïti, in Bouffartigue, S. et co. 2006, Centre de recherche Textes et Francophonies Civilisations et identités culturelles comparées (présence haïtienne) Université Cergy-Pontoise.

⁵² Marcellesi, J.-B., Blanchet, Ph., Bulot, T., (2003 : 47), *Sociolinguistique : Epistémologie, Langues régionales, Polyphonie*, L'Harmattan.

dans un cycle dynamique « inter-résolectal » où elles ne cessent d’interagir. « En somme, sociologues et linguistes s’accordent à définir le mode de communication de ces locuteurs comme une « communication de réseau » (Milroy, 1987 et 1995 ; Meliani, 2000, Lepoutre, 1997...) régie par des attitudes (Mera t i, 1991) et des propriétés collectives (la connivence, la ressemblance et la proximité). C’est au niveau du réseau de relations et d’interactions sociales où fonctionne le groupe u’il faut o ser ver ces prati ue s langagières. On ne peut rapprocher imprudemment des échantillons collectés dans des groupes différents, voire dans les villes éloignées : [les formes de tensions au chapitre 4 de la partie III]. [...] Pour souligner cette dimension groupale » qui [nous] paraît essentielle, [nous avons] introduit le terme résolecte⁵³ qui entre dans un paradigme déjà largement utilisé en (socio) linguistique (sociolecte, idiolecte, ethnolecte, régiolecte, chronolecte, matrilecte, technolecte...). Le résolecte est la face linguisti ue du réseau (de relations et d’interactions sociales) c’est le répertoire utilisé dans un réseau de communication défini . [...] La notion de réseau (de relations et d’interactions sociales) est définie comme un ensemble de personnes liées à un individu par des liens sociaux plus ou moins serrés selon différentes régularités structurelles, Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Léglise, I. et Miller, C., (2004 : 185-197) ».

La perspective « inter-résolectale » recouvre la face linguistique et langagière des réseaux de pratiques sociales ordinaires allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Dans cette dynamique, pour reprendre l’idée de Vernet, P., (2000)⁵⁴, « le fran ais a ant contri ué à l’éla or ation du créole, sa présence dans ce dernier est manifeste, comme déjà indiqué, au niveau du lexique dont la perception par le locuteur francophone est facilitée par des repères phonétiques. Toutefois, d’autres facteurs sont à prendre en compte qui rendent la distance entre le créole et le fran ais importante u’e lle ne peut, au départ le paraître. D’a ord, les esclaves africains, dans l’éla or ation du créole, ont dû faire appel à des aspects de fonctionnement de leurs propres langues, notamment ceux touchant l’organisation s ntaxi ue, la structuration morpholexico-sémantique, etc.

⁵³ Il est construit par apocope de la lexie « réseau de communication » et par composition avec la base morphématique « -lecte ». L’orthographe de « réseau » a subi une simplification en « o » de façon à produire une composition savante. Le « o » est d’une part, un outil de composition et d’autre part, une partie de la base modifiée pour les besoins de construction lexicale.

⁵⁴ Vernet, P., (2000), Préface in Damoiseau R. et Jean-Paul G, *J’apprends le créole haïtien*, Editions Karthala.

Ensuite, ils ont adapté les données du français aux nouvelles réalités à vivre et à exprimer. Enfin, la distance entre le français de l'époque et la transformation de l'expression en fonction des nouvelles réalités tant en France qu'en Haïti n'a fait que s'élargir au fil de l'évolution des sociétés ». Ainsi, l'on va questionner la proximité et la distance qui converge et diverge les deux langues haïtiennes dans une perspective « inter-résolectale ».

1.2.2. Perspective du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires d'Haïti

La Modélisation complexe de processus sociaux tels que les Unités Multiplexes (Socio-Linguistiques) de Blanchet (2012 : 128) est convoquée à l'appui des études « inter-résolectales » haïtiennes. Ce cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques sociales ordinaires est un repère forgé pour pouvoir questionner les pratiques linguistiques et langagières à partir des besoins, des défis et des problèmes communicatifs surgissant dans le contexte créolophone et francophone d'Haïti. Selon les repères conceptuels des Unités Multiplexes privilégiées telles : a) représentations sociales, b) pratiques sociales, c) Institutionnalisations ; nous allons présenter le cycle dynamique « inter-résolectal » du phénomène de créolisation et de francisation de la communication haïtienne entre les polarités des variétés et le continuum (progressif, complexe et subtil⁵⁵) soutenu par des bras spiraux. Les représentations sociales prennent en compte les dimensions épilinguistiques et les discours métalinguistiques des acteurs sociaux ; les pratiques sociales recouvrent les pratiques sociolinguistiques observées ; les institutionnalisations renvoient aux interventions glottopolitiques collectives selon l'Unité Multiplexe de Blanchet (2012). Ainsi le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires haïtiennes se trouve plongé dans une mouvance entre les travaux de Blanchet (2000), Heller (2002), Calvet (2004), Blanchet, Calvet et Robillard (2007), Robillard (2008) et ceux de Prudent (1981), à titre d'exemples. Commençons par rechercher des prolongements dans d'autres travaux de Prudent (1993) lui-même, comme par exemple, dans le morceau de choix constitué par sa thèse d'Etat. On y trouve, selon

⁵⁵ Blanchet, Ph., (2000, 2012), *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, PUR. Presses Universitaires de Rennes

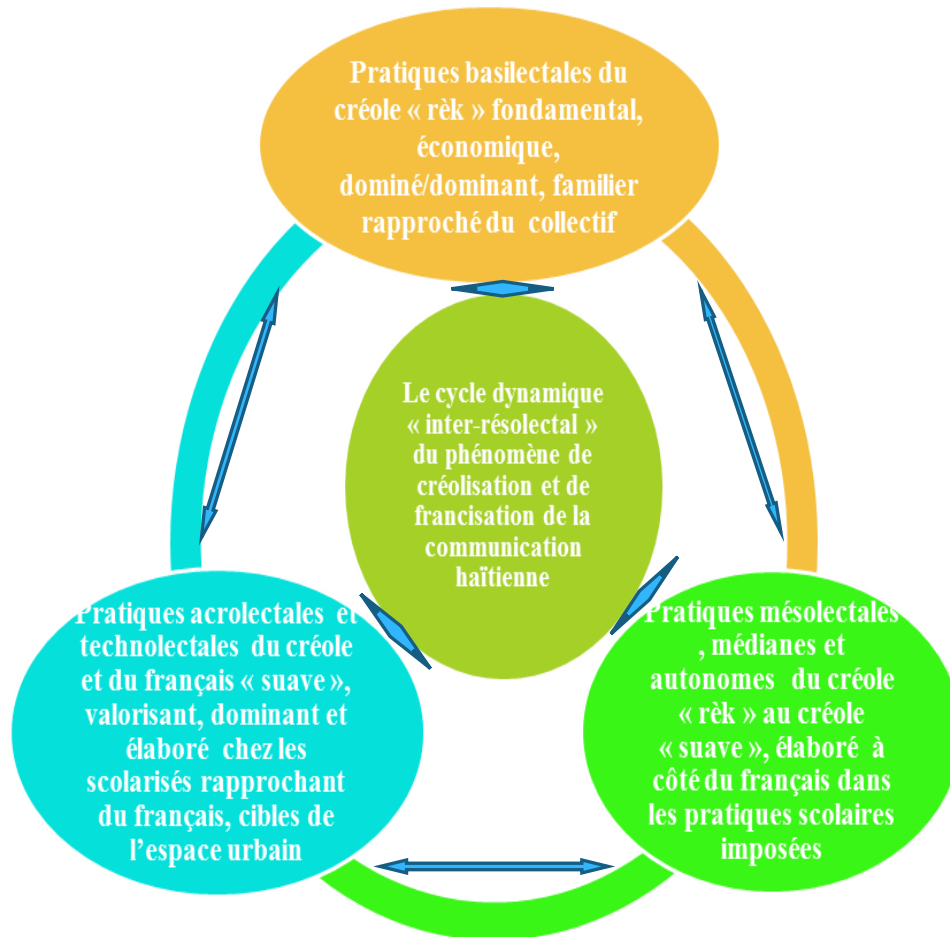
Wharton, S. et Smonin, J., (2013), « que peu de théorisation explicite des changements ne pourrait apporter un regard qui prendrait au sérieux l'idée d'interlecte, si on entend par là des définitions, et des instruments opératoires pour d'éventuelles descriptions. Cependant, par défaut de théorisation explicite, on peut étudier les propositions qu'il fait Prudent, L.-F., (1993) en les interprétant à la lumière de travaux d'ampleur plus large. En dernière analyse, ce point de vue sur les langues pourrait se décrire de manière efficace en se référant en parallèle aux propositions de Hans-Georg Gadamer pour caractériser une posture herméneutique en sciences humaines, celui-ci a tant le mérite d'avoir réfléchi à des questions à date ancienne en s'inspirant de la *philosophie herméneutique*⁵⁶ de Martin Heidegger (Gadamer, 1976[1960]). Ainsi, les langues sont socio-historiquement (-scientifiquement) construites « *Le créole se trouve au milieu d'un immense conflit psychologique et social qui a des retentissements tels qu'on ne peut pas envisager de le traiter simplement comme n'importe quelle langue standard. Or ce sont les Autorités, politiques et scientifiques, qui, usant de leur légitimité, fondent le statut de la langue. Autrement dit, lorsque l'on rencontre l'immense sentiment de dévalorisation qu'expriment les locuteurs du créole antillais, il faut partir à la recherche des forces de minorisation à l'œuvre dans la société. Ces forces minoritaires sont lisibles dans l'histoire, elles sont présentes dans les actes et dans les discours des personnalités politiques, des artistes, des savants, bref de tous ceux qui ont une parole plus lourde et une image plus forte que les autres. L'histoire et l'analyse du discours sur le créole sont donc nécessaires*, Prudent, F.-L., (1993 :18)⁵⁷ ». Entre les tenants et les aboutissants, nous présentons le cycle dynamique « inter-résolectal » haïtien à partir d'un dispositif contextuel au plan ethno-sociolinguistique. Ainsi, la problématique de la pratique « inter-résolectale » posée en rapport avec l'insécurité pragmatolinguistique peut-être envisagée à plusieurs niveaux : a) au niveau collectif (macro), b) au niveau institutionnel et organisationnel (méso), c) au niveau individuel et idiolectal (micro). Les repères et critères sociolinguistiques comme le repère basilectal, mésolectal et acrolectal sont

⁵⁶ « Cela constitue un point de départ, à partir duquel peut s'imaginer le changement, puis ne le chercheur herméneute cherche à influencer le futur par une adaptation du passé polarisé par un projet, [...], à son ancrage à la fois dans les dimensions historique (passé à construire) et politique (avenir à construire) », Simonin, J. et Wharton, S., (2013 : 369).

⁵⁷ Simonin, J. et Wharton, S., (2013 : 365-366), *Dictionnaire du contact, Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions.

convoqués dans la perspective « inter-résolectale » des pratiques sociales ordinaires pour pouvoir questionner les deux phénomènes interactionnels et variationnels de créolisation et de francisation en présence dans le contexte haïtien.

❖ Cycle dynamique « inter-résolectal » haïtien (créole et français) :



Communiquer : parler est une activité sociale exigeant les efforts conjugués de deux ou plusieurs individus qui se trouvent impliqués dans un dispositif contextuel et des réseaux de relations et d'interactions sociales. Ce dispositif évolutif, identitaire et ouvert du terrain haïtien nous livre, selon le paradigme de recherche de la thèse, la mouvance interactive et variationnelle de ses activités socio-linguistiques et socio-langagières. Ce cadre contextuel englobe et contient toute la focale : « la problématique de la pratique « inter-résolectale » haïtienne en rapport avec l'insécurité pragmatolinguistique » et à partir de laquelle se déroule son dénivellement interprétatif sur des entités différentes. Dans la

perspective de Ph. Blanchet, nous entrons dans le monde social et humain par des pratiques linguistiques et langagières. Ainsi il nous paraît pertinent et même essentiel d'inclure dans notre projet pragmatique et didactique de l'oral le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones relativement bilingues en Haïti. Ce cycle dynamique « inter-résolectal » qui intègre la dimension intercommunautaire dans les pratiques haïtiennes entre le phénomène interactionnel de créolisation et de francisation nous intéresse, parce qu'il poursuit sous les modalités spécifiques et transversales le continuum dans les fractures ethno-sociolinguistiques de l'espace dialogique de tensions et de tension de ces créolophones. Ce cycle dynamique « inter-résolectal » est la recherche de l'équilibre et la rupture entre la polarité et le continuum d'une variété transposable à une autre. Entre les dimensions groupale (les collectivités inter-régionales du pays) et variétale (les variétés résolectales) se pose la perspective « inter-résolectale » des pratiques sociales des créolophones haïtiens relativement bilingues.

Contrairement à Prudent, F-L., (1981 : 31) qui définit entre le créole et le français des « formes issues de négociations entre ces deux codes, des formes interlectales c'est-à-dire *« cet ensemble de paroles qui peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte »*, Bulot, T. (dir), Labridy, L., (2008-2009-34/2 : 34). Dans le cadre de cette thèse, nous entrevoyons le concept opératoire selon le cycle dynamique interlectal et résolectal à partir duquel nous forgeons le repère « inter-résolectal » haïtien en rapport avec notre expérencialité sur le terrain empirique. Ce terrain empirico-inductif nous livre au plan linguistique et langagier des pratiques sociales ordinaires mélangées. Ce mélange linguistique et langagier du créole et du français haïtiens nous permet de questionner ce phénomène observable dans le cycle dynamique « inter-résolectal » qui englobe non seulement la dimension groupale du pays, mais aussi les différentes variétés linguistiques et langagières qui l'encadrent. « Il faut évidemment souligner que la lecture faite ici de « interlecte » se produit plus de vingt ans après l'émergence de la notion, après que la linguistique, et peut-être surtout la sociolinguistique, a évolué. Il aurait été difficile de le faire dans les années 1980, et il est certainement plus aisé de le faire actuellement, après les travaux de Blanchet (2000), Heller (2002), Calvet (2004), Blanchet, Calvet et Robillard (2007), Robillard (2008) notamment, qui explicitent et développent un certain

nom re d'aspects es ui ssés dans les textes de Prudent, notamment une certaine réserve face à l'expertise linguisti ue. Ce débat prend, chez Prudent, la forme du débat sur le linguiste « natif », puis ue l'expertise, surtout celle exercée par l'Etat fran ais, dans les zones créoles fran aises, vient souvent de l' « extérieur » des pays créoles tout en pouvant se réclamer d'une légitimité politique interne, ce qui avive les controverses⁵⁸ ».

Ce repère « inter-résolectal » forgé à partir des travaux des tenants précités de la linguistique et de la sociolinguistique contient l'ensemble des variétés du créole en lui-même, d'une part, et du fran ais en lui-même d'autre part, puis à l'intersection des deux phénomènes interactionnel et variationnel. Les variétés résolectales sont reliées par des bras spiraux entre les polarités. La pluri-stratégie interactionnelle du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires se trouve confrontée par opposition, par interaction, par relation et par intégration d'une variété résolectale⁵⁹ à une autre. « Une variété est un système linguistique (interne et externe) identifiable comme distinct des autres par un certain nombre de caractéristiques récurrentes (dont certaines emblématiques) partagées par la grande majorité des locuteurs du groupe auquel cette variété est liée (et réciproquement). [...] Une variété est donc un ensem le repéra le , o jet de l'étude de ses caractéristi ues communes et relativement sta le s, de leurs co-occurrences avec les critères constitutifs du groupe de locuteurs concernés (la communauté), de leurs fonctionnements s m oli ue s, par distinction avec d'autres variétés et d'autres groupes. Elle est envisagée prioritairement sous l'angle de son homogénéité plus globale (une variété parmi d'autres au sein d'une m m e langue, d'une m me famille linguisti ue, d'un m m e Etat, etc.). Les variétés s'interpénètrent du fait, notamment, des appartenances multiples des acteurs sociaux et des contacts entre

⁵⁸ Simonin, J. et Wharton, S., (2013 :361), *Sociolinguistique du contact, Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions.

⁵⁹ Nous comprenons aussi ce concept selon Blanchet, Ph., (1998 : 50), Bulot, T., (2006 : 44-45) pour parler de variétés et nous citons: « dire d'une variété u'elle est une langue est toujours un acte politi ue et procède d'une glottonomie appli uée (Guespin, 1985) dans la mesure où, dans une idéologie tendanciellement monolingue, elle assure à ladite variété une légitimité et un statut u'elle interdit aux autres variétés. [...] D'un point de vue sociolinguisti ue à ce ue Philippe Blanchet, définit comme un réseau minimal (du point de vue linguistique) de variétés (en quelque sorte un système de systèmes) identifié par un même terme et une conscience linguistique spécifiques. Autrement dit, que des individus et/ou groupes d'individus décident, selon une d nami ue sociale ui peut être fort diverse, de survaloriser des traits de proximité entre variétés (et non plus de faire l'inverse) pour construire la conscience d'une intelligibilité suffisante pour activer les discours métalinguistiques permettant son amplification et le sentiment d'une unité identifiante ; [...].

communautés⁶⁰ ». La sociolinguistique du cycle dynamique « inter-résolectal » du phénomène de créolisation et de francisation est un modèle qualitatif quantifié. Ce modèle tend à représenter les situations d'interactions et la synchronisation des variétés résolectales du créole et du français dans la communication institutionnelle et organisationnelle en Haïti. Le cycle dynamique « inter-résolectal » de la sociolinguistique haïtienne se veut être un cadre épistémologique diversitaire, participatif et interactif et interprétatif. Il intègre et recouvre une démarche pragmatique et didactique de l'oral avec un double ancrage variationniste et interactionniste infiniment petit, infiniment grand et infiniment complexe. Ce cadre épistémologique diversitaire, méthodologique, théorique et pratique entrevoit et conçoit le mouvement interactif, attractif et significatif entre les mailles des variétés résolectales en contexte d'usages.

- **Critère spatial et socio-différencié des pratiques ordinaires**

Le statut fonctionnel et pragmatique du cycle dynamique « inter-résolectal » est le fait que l'interactant est responsable de ses actes idiolectaux et communicatifs réussis ou manqués, situés, institués, variables, interactifs et interprétatifs. Ces actes créateurs des pratiques, éclairés et balisés par le phénomène ethno-sociolinguistique haïtien font du cycle dynamique « inter-résolectal » une niche⁶¹ des pratiques socio-différenciées. Ce cycle dynamique nous aide par la suite à « questionner » une entité spatiale traditionnelle (espace rural/régional et urbain), sociale (acteur sociopolitique, scolaire et intercommunautaire) et temporelle (période chronolectale dans le contexte socio-historique de (1492-1492, 1503-1697, 1630-1804, 1804-1915, 1915-1934) : période diachronique de contact) et (2000-2011) : période synchronique de la présidentielle. Ces périodes des élections présidentielles ont mis en exergue dans les discours publics une *dynamique inter-résolectale* et son corollaire d'insécurité « *socio-pragma-linguistique* ». Le questionnement sur cette dynamique et les entités spatiales, sociales et temporelles précitées nous permet de comprendre que l'interactant est à la fois acteur et réalisateur de sa propre réalité dans l'interprétation de l'espace écolinguistique auquel il se trouve

⁶⁰ Blanchet, Ph., (2000 : 120-121), *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR.

⁶¹ Le terme niche a le sens de réseaux écolinguistiques dans la dynamique entre les variétés « inter-résolectales », une variété résolectale est une niche écolinguistique.

impliqué et intégré. Ces caractéristiques synchronisent l'interactant et la langue qu'il parle selon sa position et sa disposition à agir, à interagir, à s'intégrer d'une manière ou d'une autre dans les dialogues « inter-résolectaux » et les fonctions sociales des deux langues. Dans les rapports de la complexité territoriale et sociale entre le modèle campagnard du « pays en dehors : la ruralité / la régionalité » et le modèle urbain du « pays en dedans l'urbanité » naît le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires ordinaires. A titre d'exemples, le critère spatial socio-différencié du cycle dynamique « inter-résolectal » recouvre une triple dimension : *groupe, pratique (linguistique et langagière) et espace*. Ainsi, « la dialectique d'évolution du terrain (habité), où s'interprètent territoire » et « réseau » et « diaspora », sont le signe le plus tangible des mutations en cours où s'opère le passage à l'économie de flux des personnes, des biens matériels/immatériels, des images, des pratiques sociales, les pratiques (linguistiques) et langagières. Comme toutes mutations sociales qui travaillent la société (haïtienne), les mutations urbaines ne se traduisent pas par la substitution pure et simple d'un univers à un autre. La double référence au monde créole et à la postmodernité produit un télescopage permanent dans les pratiques sociales, et, parmi celles-ci les pratiques langagières. Une double logique est à l'œuvre, de territoire, d'une part, impliquant identité locale et enracinement, de réseau d'autre part, qui fonctionne grâce au flux et à la mobilité Watin, (2003 :186). Les interactions (et la mobilité) sociales quotidiennes se jouent et se nouent entre (les fractures sociolinguistiques fragmentées en variétés résolectales du « pays en dedans l'urbanité » au « pays en dehors : la ruralité / la régionalité » de l'île⁶² » d'Haïti. Ce double logique s'inscrit dans un double ancrage à la fois dans la dimension socio-historique (passé à prendre en compte) et sociopolitique (avenir à construire) dans le chantier présent du contexte existentiel des acteurs sociaux. Dans la perspective des tenants interactionnistes et variationnistes, il s'agit de mettre en tension ou de faire articuler la variation, le changement linguistique et langagier dans la dynamisation des réseaux de relations et d'interactions sociales. L'objectif est de faire interagir les données issues de l'observation participante pratiquée entre le monde régional et le monde urbain, autrement dit, du paysan on passe du citadin dans un paysage

⁶² Bulot, T.(dir), Labridy L ; (2008-2009 -34/2 - 68), « Sociolinguistique urbaine des zones créolophones », *Cahiers de linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, E.M.E.

empirico-inductif et l'inverse est aussi vrai. Ainsi dans la dynamique interactionniste et variationniste, « parler c'est interagir », pour reprendre Gumperz et Blanchet, il faut se focaliser sur le cadre participatif, interactif et interprétatif optimal des échanges socio-langagiers dans les réseaux de relations et d'interactions sociales allant de la micro-sociolinguistique (données spécifiques) à la macro-sociolinguistique (données globales).

Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires s'inscrit dans une politique sociale territorialisée et « inter-résolectalisée » en vue d'une épistémologie écolinguistique des théories du contexte de l'action et de l'intervention sociales. La perspective de l'« inter-résolectalisation » des pratiques haïtiennes nous permet d'entrevoir et de comprendre qu'une personne n'est personne si elle n'était élevée de personne, c'est-à-dire que nous sommes le résultat de nos apprentissages « inter-résolectalisés ». Autrement dit, le corpus de notre observation participante montre qu'il y a toujours un lien de traçabilité indissociable, actionnelle, variationnelle et interactionnelle entre l'interactant, ses réseaux contextuels d'existence et ses réseaux d'interactions et de relations sociales dans les Collectivités Territoriales (CT). Dans cette perspective, le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires est un dispositif contextuel qui nous livre le secret le plus intime du terrain empirique, autrement dit « le dispositif pris en lui-même est le réseau qui s'établit entre ces éléments⁶³ ». En termes de repères de centralité, de spatialité et de pararéférentiel ethno-sociolinguistiques, l'interactant et ses repères socioculturels sont interdépendants comme les éléments d'une langue et son contexte d'usages. Comprendre, expliquer, synthétiser et interpréter le rapport entre l'interactant et son repère socioculturel et sociolinguistique se font selon le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Ainsi chaque variété résolectale soutenue par son bras spiral interactif dans l'ensemble a sa valeur dans sa différence aux autres. L'une exclut l'autre et de même l'existence de l'une fait la différence de l'autre selon le principe régulateur du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. A titre d'exemples, les pratiques du Nord diffèrent de celles du Sud, de l'Ouest au Centre, etc. En somme, le cycle dynamique « inter-résolectal » du phénomène sociolinguistique haïtien est la recherche et la rupture de

⁶³ Agamben, G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Editions, Payot et Rivages.

l'outil i re dans le « nous » intégral, intégrateur, identitaire et territorial en permanence. C'est normal et inévitable u'il ait ce phénomène de mélange dans l'« inter-résolectalisation » des pratiques diversitaires de la sociolinguistique et de la sociodidactique haïtiennes.

Nous mettons donc l'accent sur la représentation de la construction socio-spatiale dans les fractures sociolinguistiques du pays, car sans la représentation forte ou faible du phénomène de francisation et de créolisation d'Ha ti, l'on ne peut ni agir ni réfléchir sur le réel dans la doxa scientifique. La pragmatique des interactions des variétés résolectales dans ce cycle dynamique permet de mieux appréhender les tenants et les aboutissants. Cette appréhension relève des liens u'e ntretiennent le créolophone relativement bilingue avec son espace dans le « nous » cyclique et intégral du dialogue « inter-résolectal » : un ensemble de réseaux de relations et d'interactions sociales de pratiques ordinaires. Le cycle dynamique « inter-résolectal est le « nous » intégral du dialogue « inter-résolectal » (créole et français). L'« inter-résolecte » recouvre un co-produit perçu comme un « entre-trois » : groupe, espace et pratiques (linguistiques et langagières). Le cycle dynamique « inter-résolectal » tente d'entrevoir les relations en montrant u' il institue l'interactant comme un être projeté dans un milieu écolinguistique ; contexte de son existence et mais aussi comme contexte d'interprétation de cette existence⁶⁴. Sachant u'il n'existe pas de dissociation entre un élément et son contexte selon Blanchet 2009. Cette méthode pragmatique repose sur la production et la compréhension de l'oral nous permettant d'analyser et d'interpréter les actes idiolectaux et communicatifs, énonciatifs effectués, situés, institués, réussis ou man ués en contexte d'usages.

Cette perspective pragmatique de l'oral concernant l'utilisation du discours comme révélateur des liens entre l'ha itant et le monde découle de l'idée fondamentale selon laquelle la réalité vécue est « co-construite » en grande partie par le langage (qui nous définit) (Paillé, Mucchielli, 2003). La pragmatique des interactions « inter-résolectales » minimales de la communication valorise les données sociolinguistiques et sociodidactiques. Elle montre que les langues se répartissent toujours selon des points de

⁶⁴ Hoyaux, A-F., 2006, « Pragmatique phénoménologique des constructions territoriales et idéologiques dans les discours d'ha itants », Consulté sur le site de *CAIRN.INFO* le 12 janvier 2013.

repères conceptuels hétérogènes permettant de comprendre que personne ne parle la langue créole tout comme la langue française. La pratique « inter-résolectale » est un ensemble de variétés résolectales minimales de communication régulées selon des critères sociolinguistiques, communicatifs, linguistiques et pragmatiques. Ces variétés sont régulées par analyticité, par transformations systémiques, par ré-analyse et par grammaticalisation. Le corpus analysé de la partie I à la partie IV de la thèse est pris à titre d'exemples dans les évaluations diagnostiques des faits et des effets « inter-résolectaux » délimités en créole et en français. Poser la question du phénomène « inter-résolectal » haïtien est aussi interroger son contexte socio-historique, glottopolitique, socioculturel, socio-économique, institutionnel, organisationnel, sociopolitique, éducatif et géographique. Dans la perspective de Blanchet 1998, l'on comprend que la variété « inter-résolectale » est un système ouvert et évolutif de système identifié par un même terme et une conscience linguistique spécifique et transversale. En dépit des écarts repérés à partir du corpus, l'on se parle dans la dynamique « inter-résolectale ». Le repère sociolinguistique « inter-résolectal » né du laboratoire PREFics nous permet de focaliser sur des pratiques sociales ordinaires entre les variétés résolectales allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires identitaires unissant les Collectivités Territoriales⁶⁵ du pays. Dans le souci de comprendre et de faire comprendre le phénomène « inter-résolectal » entre la francisation et la créolisation en Haïti, nous reprenons Blanchet, Ph., (2007 : 16), Béatrice P., (2009 : 45) stipulant que : « Tout bilingue alterne, mélange et parfois dissocie momentanément, souvent consciemment et parfois non, volontairement ou non, les langues qu'il parle et comprend. Par simple et nécessaire fidélité à ses identités linguistiques et culturelles, lo  t s envers ses autres groupes d'appartenance, mais aussi par problème spontané/conscient, il va conserver dans la langue et la culture apprises des traits de sa ou de ses langues et cultures premières. C'est normal et de toute façon inévitable ».   la base de ce qui est normal et inévitable dans les pratiques sociales ordinaires entre les variétés résolectales, nous tenons à prendre en compte la mobilité

⁶⁵ L'exclusion qui frappe la majorité de la population et qui revêt des multiples : linguistique, juridique, culturel, économique, etc... La langue parlée et maîtrisée par la majorité, le créole, est encore méprisée et peine à obtenir droit de cité. Le droit coutumier régissant la vie quotidienne est relégué au second plan au profit d'un droit officiel fonctionnant selon les us et les logiques d'une minorité urbaine l tr e. Deshommes, F., (2004 :15), *Décentralisation et Collectivités Territoriales en Haïti*, Editions Cahiers Universitaires No : 1.

socio-spatiale et les tensions sous-jacentes entre les représentations de la pratique « inter-résolectale ». L'on comprend u'on se parle toujours dans un répertoire linguistique et langagier marqué par un éco-système non figé dans la pratique de l'oral ; ainsi se forme une « niche écolinguistique » conforme aux besoins et aux problèmes communicatifs de l'interactant. C'est une approche qui consiste comme le souligne Calvet (à « étudier les rapports entre les langues et leur milieu, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société » (p.17), Calvet, L-Jn., Pierozak, I., (1999 : 304) (163-164/ 2001). Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires entre les variétés interactionnelles et hétérogènes nous permettent d'avoir une triple lecture des créolophones haïtiens relativement bilingues en dehors de l'école et à l'école. Ainsi l'on peut l'étudier en trois parties soutenues par des bras spiraux selon les paradigmes de valeurs du cycle dynamique « inter-résolectal » suivants :

- a) Le modèle basilectal « rèk » des gens relativement non-scolarisés : cible des Collectivités Régionales
- b) Le modèle acrolectal et technolectal « suave » des gens scolarisés et favorisés en situation de mobilité sociopolitique : cible des Collectivités Urbaines
- c) Le modèle mésolectal « rèk et suave » élaboré et autonome dans les pratiques scolaires imposées et institutionnalisées

1.2.3. La signification du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques haïtiennes et ses mécanismes sous-jacents

- Quelle est donc la signification du cycle dynamique « inter-résolectal » du phénomène de créolisation et de francisation en Haïti ?
- Ce mélange dynamique est-il assumé et reconnu par les locuteurs créolophones ? Quels en sont les mécanismes sous-jacents ?

A ces interrogations, nous reprenons Vernet, P., (2001), qui paraphrase Pradel Pompilus (deux linguistes natifs de la créolistique haïtienne) dans l'analyse sociolinguistique de cet espace. Il stipule que la langue est tout à la fois l'expression et la synthèse des réalités de l'être humain. Mieux encore, elle donne à voir la réflexion

d'individu sur ses actes et l'explication u'il en donne. Anal ser donc la langue d'une société, c'est comprendre en profondeur les mécanismes de fonctionnement de cette société . D'après lui, « le modèle campagnard et celui du citadin marquent une opposition u'il faut coupler en couches scolarisées, aisées et favorisées avec les couches non-scolarisées, démunies et défavorisées ». Leur réflexion et leur travail sur les descriptions du créole et du fran ais ha tiens nous servent de pistes dans l'anal se de mise à proximité et à distance du créole et du français dans leur contexte d'usages. Ainsi, l'on est amené à concevoir plus glo ale ment le rapport aux normes, comme moteur de la dynamique des interactions « inter-résolectales », « des positionnements interactionnels u' adoptent les locuteurs : leurs attitudes, leurs comportements et leurs discours épilinguistiques (et métalinguistiques), sont constamment susceptibles de se modifier au gré de la manière dont ils per oivent la légitimité ou l'illégitimité des discours, la communauté ou au contraire la dys-communauté, la compréhension ou le malentendu, dans l'ici et maintenant de l'interaction et des normes ue cette interaction fait intervenir, et en regard des structures socio-économico-politico-ect.-linguistiques qui régissent ces échanges à un niveau macro-social ». Mais dans le cadre de notre recherche, nous posons le problème selon trois critères avec les repères sociolinguistiques selon le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » afin de comprendre, de l'expliquer et de l'interpréter de la manière suivante :

- **Critères écolinguistiques et repères catégoriels des pratiques observables**

Le repérage de variétés dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des deux langues haïtiennes : polarités et continuum progressif, complexe et subtil recouvre le critère ontologique. Ainsi, l'ontolinguisti ue du créole et fran ais se joue ici dans ce ui sem le ien tre son expression la plus pleine et dans une certaine radicalité écolinguistique⁶⁶ en sociolinguistique. L'ouverture croissante vers les langues de tradition orale, vers l'étude de la langue parlée, de la conversation, a participé largement à la prise en compte de la complexité des phénomènes de

⁶⁶ Boyer, H., (2010 : 225-231), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Actes de colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009, Limoges, Lambert-Lucas.

créolisation et de francisation étudiés, leur contexte de production et l'hétérogénéité des pratiques et des parlers inter-urbains et inter-régionaux. L'émergence des pratiques ordinaires est analysée ici comme une tentative d'unification conceptuelle à partir du cadre dynamique « inter-résolectal » des pratiques :

Corpus situé dans des contextes haïtiens		Compétences pragmatiques : Insécurité sociopragmatique et pragmalinguistique		Théories du contexte sociolinguistique et sociodidactique	
Repères de fractures ethno-sociolinguistiques aux niches écolinguistiques de la communication entre le phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation haïtiennes					
Variétés « inter-résolectales » des deux langues haïtiennes : polarités et continuum					
Créole	basilectal le créole « rèk »	Mésorectal le créole « rèk et suave »	acrolectal le créole « suave »		Lien écolinguistique fonctionnel et son mode relationnel au répertoire « inter-résolectal » des pratiques diversitaires
Français	basilectal le français familier	Mésorectal le français moyen	acrolectal et technorectal le français académique et littéraire		
Les aires ouvertes et continues du répertoire « inter-résolectal » des pratiques diversitaires : « pratique idiolectale, sexorectal, (régiolectale, topolectale), technorectal, géolectale, chronorectal, dialectale, sociolectale » : dispositif contextuel des institutions et des organisations ciblées				Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires haïtiennes (CDIRPDH)	

N.B. A remarquer que le **basilecte** du français en Haïti reste à déterminer car le français pour le collectif est une langue officielle, seconde et scolaire et le créole, langue officielle, première, nationale et scolaire.

En partant de notre observation participante dans des espaces socio-différenciés, on se réfère, à titre d'exemples, à l'Ouest (Port-au-Prince et ses villes avoisinantes comme Carrefour, Léogane, etc.) dans les pratiques mélangées (tendance du mélange fort (créole-français)) ; au Sud de Jérémie « m pe fè l' : je peux le faire » et au Sud-est (Jacmel : ma ville natale et ses villages avoisinants comme marbial) dans les pratiques du double déterminant (tendance du double déterminant article); au Nord (Cap-Haïtien et ses villages avoisinants comme Pilon « m ka fè y' zanman : je peux le faire mon ami») dans les pratiques nasalisantes du Nord (tendance nasalisant fort de la moulinette morphosyntaxique du créole); au Centre comme (Hinche) dans les pratiques frontalières (tendance du mélange frontalier (créole-espagnol). Les aires ouvertes et continues du cycle *dynamique* « *inter-résolectal*⁶⁷ » des pratiques sociales ordinaires nous conduisent à des indicateurs de tensions (linguistiques, langagières) et sociales, à des mobilités socio-spatiales et à d'autres paramètres explicatifs différents nous permettant de focaliser sur la « problématique des pratiques « inter-résolectales en rapport avec l'insécurité « socio-pragma-linguistique ». Souvent dans les mobilités socio-spatiales, les populations régionales fuient leur faible situation socioéconomique à la recherche des conditions de vie plus favorables. Ces mouvements socio-spatiaux ne peuvent pas se faire sans conséquences sur les comportements des interactants, particulièrement sur leurs pratiques linguistiques et langagières. Selon ces faits notoires et observables du terrain, les points suivants relèvent d'une importance capitale :

a) Le modèle basilectal « rèk » des gens relativement non-scolarisés : cible des Collectivités Régionales

⁶⁷ Une *dynamique* « *inter-résolectale* » renvoie à la dimension intercommunautaire, c'est un réseau complexe de variétés intercommunautaires, de relations et d'interactions sociales (attirance, rejet, indifférence, distance, proximité, discrimination, stigmatisation, préjugé...) ; pour s'intégrer à cette dynamique spiralaire, l'interactant doit s'adapter à une vie sociale qui a ses règles, parfois ses rites, ses pratiques linguistiques et langagières. Chaque interactant peut développer par rapport au groupe des compétences opérationnelles et interactionnelles dans des stratégies différentes (soumission, retrait, séduction, domination, insoumis, amuseur, leader...) pour les idées des tenants en sciences du langage dans le contexte d'interactions sociolinguistiques, sociopolitiques, institutionnelles et organisationnelles.

Premièrement, le modèle des couches relativement scolarisées est celui de la campagne. Il s'agit d'un créole basilectal et relativement mésolectal, autrement dit, un créole fondamental : une variété résolectale rapprochée des différentes régions du pays. Cette variété sociolinguistique est variable et interactionnelle d'une région à l'autre par la mobilité socio-spatiale des biens et des humains. Elle s'est transformée en variation dialectale, technolectale et sociolectale (l'accent et l'acte créateurs des sujets interactants), par exemple, le parler des gens du Nord n'est pas celui des gens du Sud encore moins des gens de l'Ouest et du Centre jus u'a ux prati ue s frontalières ha tianno-dominicaines. C'est la prati ue de l'oral au quotidien dans les Collectivités Territoriales (CT). Ces variétés « inter-résolectales » du créole cimentent tous les interactants Haïtiens dans le développement politique, économique, social et culturel dans les Collectivités Territoriales⁶⁸ du pays. Dans la dynamisation linguistique et langagière entre les pratiques régionales et les prati ue s ur a ines, des contacts s'éta lis sent, des tensions se meuvent dans les situations d'interactions entre les créolophones. Les mutations et les mobilités socio-spatiales favorisent cette dynamisation entre l'espace ur ain et l'espace régional. Quant à ce modèle basilectal, dès u 'on est en contact avec les gens de la ville où l'on prati ue le créole acrolectal, on va essa er de parler comme eux, mais non l'inverse sauf peut-être au cours d'une représentation théâtrale. Dans ces cas-là, il y a des situations d'interactions d'inconfort où l'on trouve des mots et des expressions du créole fondamental ou basilectal comme chòdyè, kouyè, gòdèt, koujin, chache, michan, eritay, nèg a o, ki nan m, ... ue l'on utilise selon le contexte, la situation et la position de l'utilisateur. Nous prenons d'autres exemples d'o ser va les :

- Repère de la pratique basilectale « rèk » du créole dans l'ensemble des variétés résolectales :

Créole basilectal	/	créole mésolectal	/	français oral
<i>Nèg an m' ou nan woulo!</i>	=	<i>Nèg mwen ou nan cho!</i>	=	<i>Nègre, t'es mal barré !</i>
<i>T'es chaud !</i>				
<i>Kote ki nan ou ?</i>	=	<i>kote pa ou?</i>	=	<i>Où est le tien!</i>

⁶⁸ « Les Collectivités Territoriales sont des divisions administratives, autonomes, d'essence participative dans l'Etat unitaire d'Ha ti. Elles représentent des espaces géographi ues iens définis et jouissant du statut de la personne morale », Cantave, T., 1986, Projet de loi-cadre, in « Etat de Droit, Décentralisation » HSI.

Ki nan m' nan m'an m' = pam nan men m' = J'en ai un (e)
Pit'an m' pa nèv'an m' = Pitit mwen pa nève m = Petit, ne m'embête pas!
Ban m' tèt an m' = ban m' tèt mwen = Tranquile!
-Nèg an m', ban m' grann kannik an m' grann an m'te banm' nan : Nègre, passe-moi le kanik que ma mère m'a donné.

Séquence 21 (S₂₁)

Entretien! *Di nou kisa ou konprann sou jwèt kannik la? R- « /Bon ee ... sa m konprann sou jwèt kannik lan, jwèt kannik lan son jwèt ki pratike pa timoun piti, donk eu! nan vakans, nan vakans dete, kote timoun yo yo menm/ yo achte kannik lan nan magazen/lè yo fin achte kannik lan nan magazen/ yo trase atè a/ lè yo fin trase atè a/ yo trase yon wonn epi yo mete, chak timoun mete yon kannik oubyen de kannik epi yo teke kannik / donk si se mwen menm ki mete kannik lan deyò boul pik an m' mete kannik lan deyò / kannik lan se pou mwen si se ou menm, si se boul pik a w ki mete kannik lan deyò kannik lan se pou ou menm/ donk ee! se konsa, m ka rive pèdi plizyè dizèn de kannik/ ou ka rive pèdi plizyè dizèn de kannik men kannik lan se achte ou achte y/....se paske gon tigrenn bwa k rele kannik, kidonk, timoun ki pa fèt nan milye, nan milye ki wotsivilize yo, donk yo menm yo sòti nan milye riral la yo konnen tigrenn bwa k rele kannik lan/ kounya menm lò yo vin lavil la, yo achte mab la epi yo wè y fèt menmjan ak kannik epi yo rele y kannik tou/ (Capois scolarisé), voir l'annexe pour la traduction française.*

- **Critère discriminatoire et stigmatisant face au repère basilectal**

Si un locuteur arrive dans un salon et s'exprime dans cette variété résoclectale, décidément on ne l'acceptera pas la prochaine fois, car ce serait une perte de prestige pour celui qui le reçoit dans son salon. Ces exemples ci-dessus ne seront jamais prononcés par le visiteur dans un salon sous peine d'être considéré par celui qui le reçoit comme un mornier (moun mòn, andeyò, kongo # moun lavil, eklere). Les interactants créolophones plurilingues se trouvent coincés entre la glottophilie à l'endroit du créole et la glottophilie à l'endroit du français pour reprendre les deux concepts chers à Blanchet. C'est là le point le plus important, le locuteur se trouve face à des difficultés certaines de communication dès l'instant où il se trouve dans l'espace dialogique des couches relativement scolarisées (à la campagne, dans les bidonvilles, au centre ville, au

marché, etc.). Entre eux, ils se traitent de « mornier » ou de « kongo⁶⁹ » ou de « moun andeyò » : une véritable controverse puis u'ils se dévaloriser entre leurs pairs, car n'étant pas considérés comme des créolophones à part entière, ils finissent par être entièrement à part et en dehors de toutes pratiques valorisantes. « Ces types de dénominations des pratiques langagières et les catégorisations (sociales ou spatiales) u'elles comportent stigmatisent les productions, dont certaines peuvent pourtant se retrouver chez d'autres locuteurs : locuteurs scolarisés (et non scolarisés)⁷⁰ ». Nous comprenons ue c'est un acte langagier discriminatoire et stigmatisant ui plonge les interactants dans l'insécurité sociopragmatique entre les pratiques discriminantes et stigmatisantes et les pratiques valorisées. Il risque de passer pour celui pour qui le parler du créole basilectal, le gros créole (le « kreyòl rèk ») est signe d'analphabétisme et de sous-développement par rapport aux scolarisés qui parlent désormais un créole appelé joliment « créole suave ou soyeux (kreyòl swa) », pour reprendre le terme exact de Pradel Pompilus⁷¹ et Dominique Fattier⁷² ; cependant dans le cadre de cette thèse, le créole acrolectal est l'un des repères conceptuels plus pertinent au plan sociolinguistique dans le cycle dynamique « inter-réolectal » haïtien. Ainsi, le langage régional : le créole basilectal, moyennant la pratique mésolectale s'adapte progressivement au langage de la ville : le créole acrolectal. Si une collectivité régionale de la campagne n'a pas de contact avec Port-au-Prince, ou avec d'autres villes du pays, ça va ! En revanche plus on se rapproche de la ville, plus le créole basilectal est discriminant et stigmatisant. « La sociolinguistique s'intéresse davantage et initialement aux processus idéologico-discursifs menant à considérer la hiérarchisation des langues et de leurs diverses pratiques différenciatrices voire identitaires⁷³ ; et la plus engagée sur la question, explicite - notamment autour des approches glottonomiques, les processus a) de stigmatisation impliquant les pratiques de langues en conflit, b) de rapport de domination entre langues et variétés et partant

⁶⁹ « Kongo », « moun andeyò » ou « mornier » : acte langagier discriminant et stigmatisant utilisé pour dévaloriser l'autre : une discrimination et stigmatisation socio-linguistique.

⁷⁰ Pierozak, I., Bulot, T. et Blanchet, Ph., (2011 : 45), *Approches de la pluralité sociolinguistique, Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation ?* PUR.

⁷¹ Pompilus, P., 1985, *Le problème linguistique haïtien*, Port-au-Prince, les Éditions Fardin.

⁷² Fattier, D., (1984 :161-162), « De la variété rèk à la variété swa : pratiques vivantes de la langue en Haïti », *Conjonction*, Port-au-Prince, Haïti.

⁷³ Voir ainsi l'introduction de la livraison 6 des Carnets d'Atelier de Sociolinguistique (Trimaille et Elo , 2012).

communautés linguistiques, c) d'auto-odi⁷⁴ comme forme de renversement stigmaté par une acceptation conflictuelle de la minorisation. Autrement dit, il est surtout question de stigmatisation sociale des pratiques langagières et de l'analyse des discours produits dans ces contextes », Bulot, T., (2013 : 9-10). Ainsi, plus on s'éloigne de la ville, plus le créole basilectal est dominant par rapport au créole acrolectal proche du français. Mais dès qu'il y a contact par exemple, avec un prêtre, un pasteur ou un missionnaire quelconque, un décideur sociopolitique ou un journaliste, l'influence de la pratique acrolectale transparait chez ces personnes. Le fidèle va parler comme le pasteur s'il est protestant, comme le prêtre s'il est catholique, comme le missionnaire influent, comme le décideur politique s'il est partisan ou pas, mais jamais comme le oungan ou le paysan (le prêtre du vaudou), lui comme sa pratique n'est pas un modèle à suivre. « Les unilingues créolophones, soit l'immense majorité des Haïtiens, étaient et sont encore tout simplement marginalisés puis se privés de leur droit d'accès effectif à la langue de l'État⁷⁵, exclus du savoir, du pouvoir, de la « culture cultivée⁷⁶ », domaines réservés du français et des sciences. Ils étaient et sont encore, néanmoins, parfaitement informés de ce qui les distinguait et les distingue des bilingues francophones élitistes sur le plan du répertoire linguistique et langagier de l'oral, ainsi que des conséquences sociales et économiques d'une telle asymétrie. Inadaptation du système dans le contexte sociolinguistique du milieu, maîtrise très incomplète de la langue de la scolarisation, formation et rémunération précaires (une pitance) et insuffisantes des maîtres, contenus non fonctionnels, difficultés d'ordre matériel considérables, faibles taux de scolarisation (en particulier en milieu rural du fait de l'absence de structure d'accueil). En milieu rural, où l'âge moyen d'entrée à l'école est de 6 ans (p.167), mais, contrairement à ce que dit Dominique Fattier, ce n'est pas fixé, cela peut aller au-delà de six ans. La moitié des effectifs scolaires ne fréquente relativement que la première classe, « classe enfantine » car ils étaient en formation particulière chez les maîtres de proximité. De plus, juridiquement et dans les interactions sociopolitiques, nous avons les deux langues, mais dans une impuissance durable du créole par rapport au français à l'écrit selon le contexte. L'on peut constater une certaine relativité à cette notion de poids social au poids syntaxique entre créole et français.

⁷⁴ Haine de soi

⁷⁵ Chaudenson, R., (1989 :103-106), *Vers une révolution francophone*, Paris, L'Harmattan.

⁷⁶ Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

Dépendamment du contexte social, nous rappelons que le poids (qui n'est pas le même selon les endroits où l'on se trouve sur le globe et à plus forte raison si l'on se trouve sur une autre planète) est « une qualité relative et non réalité quantitative, un effet de l'interaction entre divers processus en contexte et non une caractéristique intrinsèque et absolue de l'objet », Gasquet-Cyrus, M., Petitjean, C., (2009 : 28) pour reprendre Blanchet. Toujours très loin du français oral, le petit créolophone se perd totalement dans une pratique orale faible et limitée, si elle existe. Cette pratique du français est élaborée dans une stratégie de communication (S+V+CO) à l'environnement immédiat de l'enfant, pire encore, le créole dominant en famille est stigmatisant et il est enseigné de façon limitée. Au final, on n'enregistre que des échecs scolaires, abandons massifs. Le système était et est encore, si l'on accepte quelques cas particuliers, responsable d'un analphabétisme généralisé pour reprendre Fattier, 2006. Dans un travail de recherche sur « politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti », Pierre Enocque F., (2010 : 113-138)⁷⁷, questionne l'écart entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires de l'école haïtienne selon les données chiffrées et traitées à partir de la « Réforme Bernard » le 23 avril 1979 : « au plan éducatif, l'école était jugée inadaptée au vécu de l'enfant et à la réalité haïtienne. Elle était incapable de faire face aux besoins du pays en matière de développement économique et social. Au plan politique, la réforme a été poussée par des agences internationales ». La complexité des rapports sociaux entre les pratiques basilectales et les pratiques acrolectales se reflète dans le répertoire « inter-résolectal » ordinaire. Même lorsque le créole reste la langue nationale, elle subit quand même l'influence du français selon les situations d'interactions et l'inverse est aussi vrai.

b) Le modèle acrolectal « suave » des gens scolarisés et favorisés en situation de mobilité sociopolitique : cible des Collectivités Urbaines

Deuxièmement, le modèle des gens scolarisés et favorisés de la ville (tout étant relatif) est considéré globalement comme le modèle à suivre : le créole acrolectal et technolectal s'impose dans les variétés urbaines et académiques, par exemple. Ce repère donne

⁷⁷ Pierre Enocque, F., (2010 : 113-138), *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, Editions de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH). Il a un doctorat en Sciences de l'Education (Université Sorbonne Nouvelle Paris III et est Responsable du Campus numérique francophone du Bureau Caraïbe de l'AUF.

l'impression que le français est parlé et compris par les couches scolarisées omniprésentes dans certaines sphères au point où on arrive à franciser le créole dans leurs pratiques. Selon notre observation participante, la vie de la grande majorité de la population, qui est relativement scolarisée, se fait en créole et exprime des réalités où il faut comprendre si l'on veut entrer en communication avec elle. Entre les pratiques du créole et celles du français en Haïti, ce qui peut paraître au départ être compris peut s'avérer l'être partiellement ou même pas du tout dans la dynamique « proxémique » et « distancielle » des deux langues. Ainsi, dans l'espace d'interactions dialogiques du créole et du français, la complexité du problème linguistique et langagier des interactants entre les Collectivités inter-régionales ou inter-urbaines demeure entière. L'on peut repérer dans le parler haïtien les quatre grandes variétés résolectales (Nord, Centre, Ouest et Sud). Par ses variétés résolectales, le créole partage des spécificités proches et distantes avec le français. En général, les pratiques acrolectales se trouvent à l'Ouest (Port-au-Prince : la Capitale), centre administratif public et privé à partir duquel les autres villes font le relais. Donc, tout ce qui se fait dans les espaces urbains et suburbains devient le modèle à suivre pour les régionaux. Ainsi le phénomène interactionnel et variationnel de francisation et de créolisation s'influence dans les pratiques des interactants. Si l'on reprend les données sociolinguistiques haïtiennes⁷⁸, elles nous montrent que certaines classes sociales ayant plus de pouvoir politique et économique et d'autres privilégient certains types de communication, qui sont valorisés et pris comme modèle par l'ensemble de la communauté linguistique, langagière et élitiste qui pratique relativement le français de manière restreinte. Ces types de communication deviennent ainsi la marque de la classe moyenne et celle des couches aisées et favorisées et que l'école reproduit et valorise. C'est la pratique de l'oral élaboré tel qu'il prend forme dans les pratiques professionnelles et dans certains usages de la vie sociale et intellectuelle. Ce système éducatif qui avait donné relativement satisfaction tant qu'il n'était ouvert qu'aux enfants de milieux plus ou moins aisés (des bilingues), a rapidement trouvé ses limites dès lors

⁷⁸ « En effet, après deux cents (200) ans de vie nationale les responsabilités d'un pouvoir autocratique, oligarchique, personnalisé et centralisateur ne sont plus à démontrer dans le drame que vit le peuple haïtien aujourd'hui. On vit avec un Etat excluant qui offre une administration avec une forte centralisation des prises de décisions et une centralisation de services dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince. Il en résulte un vide étatique provincial prononcé, expression d'une faiblesse et mauvaise répartition des agents publics. Cette situation n'est pas nouvelle ; elle est plutôt chronique », Dezhommes, F., (2004 : 10), Editions des Cahiers Universitaires : N° 1

ue se démocratisant, il accueillait des unilingues en général à l'âge de 6 ans dans les écoles communales et presbytérales reculées du pays, censés acquérir savoir et savoir-faire dans une langue française qui leur était partiellement inconnue. Ainsi, analyser ce phénomène « inter-résolectal », fait o se rva le de cette société, c'est l'étudier à la fois en tant que fait global et général et en tant que pratiques spécifiques des groupes sociaux intercommunautaires, intercommunales des corps socioprofessionnels. Donc, l'analyse des pratiques « inter-résolectales » en contextes d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires apporte un éclairage sur les problèmes de la société à travers les éléments manifestés par ces pratiques. Le fait « inter-résolectal » est devenu observable au travers des pratiques quotidiennes des deux langues (créole et français). Cette pratique acrolectale récurrente est aussi le signe d'une faible compétence du français oral dans la pratique quotidienne. Cette faiblesse se manifeste également par le non-respect des registres de langue en français comme en créole par devant le public électeur en majorité créolophone. En effet, pour parler créole, les décideurs sociopolitiques recourent à la pratique acrolectale dans des situations de communication sociale, qui parfois entrave la compréhension de certains pendant les présidentielles, par exemple : « **Acro-dominant** » dans la pratique « **inter-résolectale** » : **repère du créole acrolectal et technolectal « suave »**

Séquence-11 (S₁₁) (voire l'annexe)

Bilan positif de la PNH sur la situation du pays

Tout sa ki rive en Ayiti en matière de crime / li se yon konsekans tou de sa ka'p pase ailleurs en matière de crime financière, en matière de crime de sang, en matière de mobilisation de fond de l'économie criminelle qui actuellement représenté 16% de l'économie mondiale / c'est par rien/ et gen on enchevêtrement si ou vle de l'économie légale formelle/ de l'économie parallèle ki fè que frontière yo yo tèlman poreuse que pwoblèm yo, eu ! de jou an jou yo vin pi plus, se pa peyi sa ou te genyen/ Par egzanp y aya ya, 20, 15, zan 10 zan/ nou satisfè dèskeu paregzanp/ nou gen on equilibre dans la société ou konnen ki kote n soti de 2004 a jodian/ nou se yon pasaj trèzenpòtan nan egzistans PNH la /ki remete menm en question egzistans nou ou sonje sa en 2004 / beaucoup d'eau ont coulé sous les ponts/ mais depuis lors nou menm pou jodia apres tremblement de terre la nou gon lòt perspective e nou fikse nou ansanm de bagay pou

*nou te fè/ genyen kifèt/ geyen ki fèt partiellement/ genyen ki fèt totalement/ genyen ki pa fèt ditou **Frantz Leurbourg, Porteparole de la PNH, vendredi 10 Juin 2011, Metronews.***

Exemple : S₂

*(1)Sauveur Pierre Etienne pa janmen lanse des menaces de mort contre personne /Deuxièmement que Sauveur Pierre Etienne en sa qualité de pòt pawòl de groupement convergence demokratik la/(2)e-ben li eksprime point de vue politique de opposition demokratik sa a sans jamais lancer des incitatiuon à la violence /konvèjans konprann que se tout opozisyon an que yo vize/(3)en cette occasion nou denonse encore une fois devant pèp la plan macabre lavasyen yo /(4)On plan ki **konsiste** fè presyon sou appareil judiciaire la/ poul kapab oblije li de façon illégale à jeter en prison sauveur Pierre Etienne et menm / nou krenn gen anpil **rumeu** rive dans ce sens que gen des plans pou elimine li fizikman/tout patizan konverjans la /tout patizan demokratik an Ayiti/(5)piga aucun **attroupement** aupres du tribunal en la CIRCONSTANCE ET LI DEKLINE TOUT RESPONSABILITE NAN TOUT MANIFESTASYON DE FOULE PA KAPAB ORGANZE MEKREDI KAP VINI AN/*

Gérard Pierre C. : membre de (O.P.L)

Dans le cas qui nous concerne, sur le plan morphophonologique, les deux langues se distinguent. Le français oral n'est pas le créole oral. Un scolarisé en parlant créole ou le français selon ses habitudes acquises de manière inconsciente à l'école pourrait utiliser les énoncés suivants :

- Créole oral : Sovè Pyè Etyèn pa janmen lanse menas lanmò kont okenn moun ;

- Français oral : Sauveur Pierre Etienne n'a jamais lancé des menaces de mort contre personne.

- **Critère socioéconomique et sociopolitique : parler urbain et régional**

Cette stratégie de communication se compense dans la pratique « inter-résolectale » avec un « acro-dominant » par le fait que le français oral se trouve partiellement limité dans un environnement créolophone. La pratique acrolectale est aussi un processus de décréolisation du créole comme le souligne Tabouret-Keller A. (1997 : 53)⁷⁹. Si les

⁷⁹ Tabouret-Keller A., 1997, « La maison du langage, Questions de sociolinguistique et de psychologie du langage », *Série Langages et Cultures*.

théories de la décréolisation veulent que, de la même façon que les gens qui parlent « mal » tendent à « bien » parler, le créole tende à se rapprocher du français, à devenir une forme locale de français ou de français haïtien, pour reprendre les idées de Calvet (1999 : 59). La pratique acrolectale décréolisée⁸⁰, sacralisée, représentant l'élément de la norme de prestige, jouissant d'une représentation sociale considérée est convoquée pour valoriser les Collectivités Urbaines par rapport aux Collectivités Rurales. La pratique basilectale relevant de la force du collectif dans la revendication identitaire et populaire devient la pratique négligée des scolarisés. La représentation sociolinguistique est ainsi observée : tout ce qui est de pratiques inter-urbaines est bien et perçues comme valorisées face aux pratiques inter-régionales. Au plan sociopragmatique et pragmalinguistique, les paramètres socioculturels et socio-langagiers pris à titre d'exemples réduisent les locuteurs créolophones relativement illogiques dans une situation d'insécurité, d'inconfort et de stigmatisation socio-linguistique. En résumé, un interactant scolarisé et favorisé peut être perçu comme moins scolarisé et favorisé par rapport à un autre plus scolarisé, donc plus favorisé et privilégié que lui. Un urbain favorisé et privilégié peut être perçu comme moins urbain et favorisé par rapport à un autre plus urbain, donc plus favorisé et privilégié que lui et c'est aussi valable pour un paysan par rapport à un autre proche ou éloigné. Un agriculteur paysan favorisé et privilégié peut être perçu comme défavorisé par rapport à un autre plus favorisé et privilégié que lui. La quête de prestige du monde urbain et la fuite du monde rural se lisent au travers des comportements sociolinguistiques affichés par des actes posés selon le contexte situationnel d'interactions entre les deux langues. Selon Billiez⁸¹, J., (1999 : 5), « cet ensemble de pratiques langagières urbaines (et régionales), mise en relation avec les dimensions identitaires, discursives et sociales peut être désignées de « parlars urbains » (et de « parlars régionaux »), comme le suggérait Calvet, L-Jn, (1994 :13), dans les « voix de la ville » et dans les « voix régionales ». Par exemple, à Jacmel, dans ma ville natale, il est difficile pour une jeune fille d'accepter d'être courtisée par un jeune homme s'il ne sait parler qu'en créole. Cette situation d'interactions et de relations sociales entre les

⁸⁰ Une « pratique décréolisée » ou francisée recouvre les pratiques acrolectales et technoclectales qui, d'une part, s'éloignent progressivement du créole mésolectal et basilectal, et d'autre part s'approchent du français.

⁸¹ Billiez, J., 1999, « Les parlars urbains », *Lidil : Revue de linguistique et de didactique des langues*, USG (Université Stendhal de Grenoble, Juin 99 N° 19).

pratiques des filles et celles des garçons entraîne et participe à valoriser et à élaborer la pratique acrolectale et l'hypercorrection pour être perçu aux yeux des autres comme un homme ou femme « éclairé⁸² (e) » en créole « ou eklere ». Le climat de tensions et de mobilités socio-spatiales allant d'inter-urain à l'inter-régional est remarquable et complexe. Ainsi la culture basilectale inter-régionale s'adapte progressivement à la culture acrolectale inter-urbaine, sauf peut-être au cours d'une représentation des pratiques folkloriques pour la sensibilisation sociopolitique dans une campagne électorale où les décideurs leaders singent les pratiques basilectales des paysans pour mieux les duper et les amadouer, à titre d'exemples, le corpus en témoigne. Les parents créolophones relativement unilingues, étant conscients de ce problème discriminatoire et stigmatisant au plan linguistique et langagier, envoient leurs enfants à l'école de la ville au lieu de l'école en dehors et en dehors de toutes les possibilités, à titre d'exemples : la Séquence-20 (S₂₀) citée ci-dessous en (annexe). Il s'agit d'autant d'indicateurs et de facteurs nous permettant d'expliquer et d'interpréter le « code d'identité inter-résolectal » haïtien selon le paradigme « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ».

Au bout du compte, les gens relativement scolarisés cherchent à se glisser dans une culture mésolectale qu'ils croient être supérieure au créole basilectal et inférieure à la culture acrolectale tout en méprisant ce modèle des gens démunis. En fait, la variété basilectale orale est l'usage des unilingues qui sont très souvent analphabètes. Et ceci simplement parce que certains interactants, non formés, eux, ou à tout le moins pas suffisamment, et relativement bien formés, ont pensé se mettre davantage en valeur en parlant un acrolecte comme le ferait le modèle venant d'en haut. Proches de l'élite tout en n'appartenant pas aux sphères dirigeantes (socioéconomiques et sociopolitique), ils exercent un pouvoir tout à la fois culturel et intellectuel, ils produisent et font circuler des idées, des représentations et des valeurs sociopolitiques, mais aussi lié à leurs fonctions de contrôle, d'encadrement et de gestion de la société⁸³. C'est toute une tension de fuite

⁸² Le terme « éclairé » dans la culture créole charrie un ensemble de valeurs positives et négatives en différenciant la tradition de la modernité selon les représentations sociales et l'imaginaire des créolophones en prises directes avec leurs réalités. Ainsi : « ou eklere ! peut-être pour celui qui s'approche de la modernité ou pour celui qui se met trop avant (un éclaireur) ! « Ou eklere trop » !

⁸³ Backouche, I., Ripoll, F., Tissot, S. et Veschambre, V., (2001 : 25), *La dimension spatiale des inégalités, Regards croisés des sciences sociales*, PUR : Presses Universitaires de Rennes. .

basilectale, de quête acrolectale et de repli mésolectal. Cette tension provoquée peut être une manière pour eux de leur considérer comme sortir de l'ordinaire. Ce choix est motivé en ce qu'il essaie d'esquisser tout ostacole possible et imaginable entre la culture basilectale et acrolectale. Il se peut qu'ils pensent (selon notre observation participante et nos informateurs dans les entretiens interactifs de la partie III du chapitre 1 au chapitre 2) s'ils parlent comme la majorité collective, en se conformant à la norme codifiée du créole mésolectal allant des pratiques basilectales aux pratiques acrolectales, c'est-à-dire l'usage collectif, c'est un handicap linguistique et langagier, un manque de prestige social et intellectuel. Et s'ils n'épousent pas le modèle venant d'en haut : le créole acrolectal, c'est un handicap intellectuel; donc, de deux modèles il faut choisir le meilleur : le créole acrolectal en absence du français oral. Ils font un choix, ils parlent un créole rapprochant du français livresque et artificiel parce qu'ils sont scolarisés. Ceux du modèle démuné, le créole basilectal, se trouvent tiraillés entre la culture mésolectale des pratiques scolaires et la culture acrolectale des pratiques urbaines. Et Les gens relativement scolarisés lorsqu'ils entrent en contact avec les deux autres catégories, à savoir la pratique basilectale et mésolectale d'une façon ou d'une autre ne font que reproduire le créole acrolectal. Ils se préservent d'une discrimination puisqu'ils ne peuvent pas parler le français. Alors, ils s'intègrent pour avoir du prestige social en se conformant à ce qu'ils pensent être. En résumé, le parler acrolectal est le modèle par excellence.

c) Le modèle mésolectal « rèk et suave » élaboré et autonome dans les pratiques scolaires imposées et institutionnalisées

Par interaction, par relation, par synchronisation et intégration de ces deux modèles émerge un troisième modèle en absence du français oral. La pratique mésolectale autonome et centrale légitime le créole « rèk » et le créole « suave » dans les pratiques scolaires imposées et institutionnalisées. Ce modèle médian et autonome à charge culturelle partagée est aménagé, élaboré à des fins scolaires selon le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. En général, c'est le modèle des gens scolarisés, défavorisés en situation de mobilité et de relations interculturelles (tout étant relatif), cherchant un niveau de vie meilleure dans la politique, par exemple; étant dans un milieu moyen et médian, ils se cherchent et s'enculturent. La pratique mésolectale est

l'oral éla or é du uoti dien dans les prati ue s scolaires. En dépit de tout, le créole haïtien reste une langue autonome, originale, nationale et neuve ui s'est co-construite par analyticité, par transformations systémiques, par ré-analyses et grammaticalisations du superstrat à l'adstrat. Il s'est constitué de ses propres règles d'un matériau indénia leme nt hérité de son acrolecte lexical (français) et de son basilecte de la culture créole et de langues de sources africaines. La base morphosyntaxique du créole est relativement mar ué e par (l'éwé, le fon, le oru a , le aoulé, le mina, l'ig o, l e haussa, le kikongo) et dont on peut retrouver la trace selon la perspective de (Fattier, D., (2001 : 5), Hazaël Massieux, M-Ch., (2011 : 15), Targète, Jn, (2001). « « Créole » vient du latin *creare* qui veut dire « créer » du territoire [qui a été utilisé par les colons espagnols et portugais « criollo et crioulo »] et est, à la limite, son propre mythe (fondateur) des origines »⁸⁴. Créole est un mot pol sémi ue ui signifie, par exemple, l'immatériel (la langue et culture créoles) l'humain (homme natif natal) et l'animal (vache et cochon créoles), le végétal (canne et banne créoles), le matériel (orfèvrerie ou architecture créole), la religion (le vaudou), la cuisine (le tchaka) etc. Le créole ha tien n'est pas le français haïtien et le critère inverse est aussi important. Ces deux langues (créole et français) se trouvent impli ué es et responsa les de l'alpha é tisation (totalement en créole) et de la scolarisation (totalement en français et partiellement en créole) à l'école en Ha ti.

- **Critères glottopolitiques et besoins sociopolitiques du créole et du français :
« reconnaissance-naissance » et revalorisation**

Au plan glottopolitique et selon les besoins sociopolitiques, un communiqué est paru dans le journal *Le Moniteur* (et *Le Nouveau monde*), le jeudi 6 mars 1980 et a informé le public sur la loi du 31 Janvier 1980 stipulant que le créole est une langue d'enseignement dans toutes les écoles primaires en Haïti, delà est fixée l'orthographe officielle de cette langue dans la « Réforme Bernard de 1979⁸⁵ ». Après que cette décision officielle ait été prise, la mise en œuvre de cette réforme fait montre des tensions culturelles et

⁸⁴ Relouzat, R., 1998, « Tradition orale et imaginaire créole », Presses Universitaires Créoles/ *GEREC/ IBIS* Rouge Editions.

⁸⁵ La réforme éducative de 1979 porte le nom de « Réforme Bernard ». Bernard est le nom du Ministre qui l'avait lancée. Il l'a conduit après son lancement jus u'à son départ en 1982. Sous le gouvernement de Jean-Claude Duvalier, le Ministre de l'Education Nationale, Joseph, C. Bernard a entrepris l'une des plus grandes réformes du système éducatif haïtien.

linguistiques, politiques et sociales entre les différents acteurs de la société. En d'autres termes, dans la gestion in vivo du plurilinguisme, ces politiques linguistiques révèlent un double conflit : conflit entre la pratique sociale et le pouvoir de l'Etat, d'une part, conflit entre frontières linguistiques et frontières étatiques, d'autre part. En dépit de ces conflits, les chercheurs et les collaborateurs engagés dans les campagnes de sensibilisation sur l'intérêt de la pratique du créole à côté du français ont dû lutter pour pouvoir propager les idées et poser les actions qui accompagnent cette réforme. Des discours d'intention et d'organisation sur la « réglementation linguistique et planification ou aménagement linguistique » du créole ont été intensifiés par la force du collectif afin de réduire la grande disparité qui s'installait entre le « pays en dedans l'espace urbain » et le « pays en dehors l'espace rural ». L'inadéquation entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires est justifiée par les taux de réussite des enfants de milieu favorisé et ceux de milieu défavorisé, à titre d'exemples. Dans une culture créole marquée, les décideurs sociopolitiques, dans l'intérêt national du pays, se voyaient obligés de remettre en question ce système éducatif à partir de l'enseignement/apprentissage du français dès l'école préscolaire et fondamentale. Ainsi, la pratique mésolectale du créole, élaborée de la pratique basilectale à la pratique acrolectale, est imposée et institutionnalisée à côté du français. D'autres initiatives et travaux se sont succédés en créole et en français pour pouvoir focaliser sur les pratiques sociales ordinaires dans le contexte haïtiens. En dépit de tout, les moyens sont précaires et les conditions ne sont pas réunies pour faire de cette réforme une réalité. Il s'agirait d'une des solutions pour pouvoir palier à l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique dans l'inégalité de réussite scolaire, universitaire et professionnelle. Ces points sont traités et interprétés selon les résultats obtenus du corpus dans la partie III de la thèse. Au chapitre 1 (la pratique acrolectale du créole est mise tension avec les pratiques basilectales et acrolectales pour une évaluation diagnostique. Le chapitre 2 fait le questionnement sur les représentations allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires en rapport avec l'insécurité pragmatolinguistique entre L1 et L2. Le chapitre 3 prend en compte les : (rupture et tensions socio-spatiales et sociopolitiques de l'inégalité diagnostique « inter-réolectale » des pratiques diversitaires), puis au chapitre 4 la question se pose dans la (restitution pragmatique et didactique des pratiques transposées de l'oral à partir du « nous : nous »

intégral et intégrateur repéré dans les discours des décideurs sociopolitiques). Dans une perspective dirigiste et libérale au plan glottopolitique, ces deux langues coexistent et cohabitent le même territoire selon la Constitution du 29 mars 1987 du code pénal haïtien. Selon Ph Blanchet, Ph., (2012 : 155-157), « les interventions glottopolitiques peuvent être regroupées de pôles : *-les glottopolitiques dirigistes* sont le fait d'un groupe social ayant le pouvoir d'exercer une coercition. Elles sont principalement caractérisées par : la grammaticalisation des seules variétés acceptables ; la stigmatisation sociale des variétés autres que hautes ; des mobilités sociale, professionnelle, identitaire ascendantes conditionnées par l'emploi de la variété haute ; une crispation identitaire axée sur la langue pour permettre de justifier des mesures autres que linguistiques ; et enfin hiérarchisation instituée des variétés ». Ainsi dans les glottopolitiques haïtiennes, les deux langues (créole et français) se trouvent règlementées au plan juridique, socioculturel, administratif et institutionnel dans la constitution du 29 mars 1987 selon les articles suivants : « Le titre I du chapitre I de la République d'Haïti : Article 5 : Tous les Haïtiens sont unis par une Langue commune : le créole. – Le créole et le français sont les langues officielles de la République. Du titre III (du citoyen : droits et devoirs fondamentaux) au chapitre II (droits fondamentaux), section-B (de la liberté individuelle) : Article 24.2 : L'arrestation et la détention, sauf en cas de flagrant délit, n'auront lieu que sur un mandat écrit d'un fonctionnaire légalement compétent. Article 24.3 : pour que ce mandat puisse être exécuté, il faut a) qu'il exprime formellement en créole et en français le ou les motifs de l'arrestation ou de la détention et la disposition de loi qui punit le fait imputé. Section-F (de l'éducation et de l'enseignement) : Article 32.9 L'Etat et les collectivités territoriales ont pour devoir de prendre toutes les dispositions nécessaires en vue d'intensifier la campagne d'alphabétisation des masses. Ils encouragent toutes les initiatives privées tendant à cette fin. Section- I (Droit de l'information) : Article 40 : Obligation est faite à l'Etat de donner publiquement par voie de presse parlée, écrite et télévisée, en langues créole et française aux lois, arrêtés, décrets, accords internationaux, traités, conventions, à tout ce qui touche la vie nationale, exception faite pour les informations relevant de la sécurité nationale. Du titre (Des institutions indépendantes) au chapitre V (De l'Université-de l'Académie de la Culture) : Article 213 : Une Académie haïtienne est instituée en vue de fixer la langue créole et de permettre son développement

scientifique et harmonieux⁸⁶ », donné au Palais Législatif, à Port-au-Prince, siège de l'Assemblée Nationale Constituante, le 10 mars 1987, An 184^{ème} de l'Indépendance⁸⁷.

Dans le cas, d'Haïti, pour reprendre Blanchet, « *Les glottopolitiques libérales* participent d'un laisser-faire », chaque acteur social (agent ou instance) étant supposé à égalité de capacité à intervenir. De ce fait, elles sont principalement caractérisées par la présence limitée ou opacifiée de l'intervention des instances du pouvoir politique, par l'exercice peu ou pas régulé de la puissance des capitaux économiques et symboliques et donc des effets de ces forces sur le marché linguistique, ce qui revient à l'application opaque d'une glottopolitique dirigiste au service des groupes sociaux hégémoniques ». Ainsi, « Section-F (de l'éducation et de l'enseignement) Article 32.9 », dans cette perspective relativement libérale et auto-gestionnaire (*les glottopolitiques auto-gestionnaires* sont celles d'un groupe d'acteurs sociaux concernés. Elles sont principalement caractérisées par les actions suivantes : pour circonscrire leur identité, les locuteurs dénomment leur façon de parler ; ils territorialisent une aire linguistique; pour différencier leur variété linguistique, ils survalorisent les traits culturels ; enfin, par les discours tenus sur l'intolérance entre les variétés de leur langue ils lissent la hiérarchisation sociale (approche polynomique⁸⁸), dans le cas de ces langues (créole et français) et surtout en créole, des actions glottopolitiques ont été posées en réponse à l'Article 213 de cette Constitution, afin de réguler les situations d'interactions linguistiques et langagières au plan institutionnel et administratif, un colloque s'est tenu, du 27 au 29 octobre 2011 à l'Est de la Capitale Port-au-Prince (à l'hôtel Caribe), autour du thème « L'Académie du créole haïtien : Enjeux, défis et perspectives » organisé par le Comité d'initiative formé des entités institutionnelles suivantes : Journal Bòn Nouvèl, Presses Nationales d'Haïti, Secrétaire d'État à l'Alphabétisation, Konfederalasyon Nasyonal Vodouizan Aisyen, l'Université d'État d'Haïti. Port-au-Prince, 25 avril 2013, après la décision positive et unanime du Sénat le 10 décembre 2012, les députés ont voté à l'unanimité la loi sur la création de l'académie du créole haïtien, le 23 avril 2013,

⁸⁶ Copyright © 2010 - 2013 / Haitilibre.com /consulté le 16/11/2013 sur le moteur de Recherche Google. Cette page est créée le 29 mars 2001, dernière mise à jour : 13 octobre 2008.

⁸⁷ <http://www.alterpresse.org/spip.php?article14452> consulté le 16/11/2013 sur le moteur de Recherche Google.

⁸⁸ Une langue est dite polynomique si son unité résulte de la conscience des locuteurs avec intolérance des variétés et variations et sans élaboration d'une norme commune, Blanchet, Ph., (2012 : 157).

mais le texte n'est pas encore promulgué dans le journal officiel de la république « Le Moniteur ». Au plan glottopolitique, les décideurs sociopolitiques haïtiens ont dû intervenir dans un contexte socioculturel, économique, institutionnel, éducatif, didactique, idéologique et politique largement marqué par des tensions linguistiques et sociales entre le créole et le français pour réguler les situations d'interactions et de relations sociales par les règles juridiques. On aura noté, dans la perspective de Simonin, J. et de Wharton, S., (2013), de Blanchet, Ph., (2012), l'expression « Autorités, politiques et scientifiques », en conjuguant ces deux univers au niveau linguistique et langagier (alors qu'ils sont fondamentalement opposés), ce qui peut s'interpréter comme impliquant que les « systèmes » sont le résultat d'interventions glottopolitiques, scientifiques, et parfois des deux en même temps. Et de manière inextricable, la science ne fait pas que décrire et qu'interpréter, ou les descriptions scientifiques et le dénivellement interprétatif des décideurs prenant parfois certaine forme d'autorité, comme les grammaires lorsqu'elles deviennent normes linguistiques d'Etat, ou lorsquela linguistique décide des critères de ce qu'est une « langue » (stabilité, etc.). Cette façon d'envisager les choses considère que le scientifique peut se trouver en situation de collusion avec le politique, comme cela a été le cas de la linguistique structuro-nationniste Robillard, (2008). Dans cette optique scientifico-politique, les deux langues (créole et français) haïtiennes jouissent d'une promotion statutaire et sociopolitique. Au bout du compte, les pratiques scolaires du créole mésolectal sont relativement aménagées, standardisées par les politiques institutionnelles du pays, mais codifiées selon le système phonologique du parler collectif. Ces deux langues sont différentes avec leurs propres règles dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. « A ces différents facteurs cités ci-dessus, Prudent, L-F., (1993) a fait montre d'un élément crucial, de la naissance et de la diffusion d'une conscience de la créolité. Des habitants ont vécu leur colonisation sur un mode spécifique et se sont construit une « mentalité », « une psychologie », « une culture », ce qu'on appellerait aujourd'hui « une identité sociale qu'ils ont baptisée eux-mêmes, la créolité ». Pour pouvoir marquer la différence entre la pratique basilectale et la pratique acrolectale, nous prenons la séquence (20) qui suit. La culture mésolectale des pratiques scolaires est influencée par les pratiques basilectales du collectif et les pratiques acrolectales des élites. Ceci semble normal et inévitable dans le cycle dynamique « inter-

résélectal » du phénomène de créolisation et de francisation émergente et permanente. Le modèle mésélectal est la centralité linguistique, le pararéférent à charge culturelle de tensions partagées allant des pratiques basilectales aux pratiques acrolectales. « Le (socio)-linguiste n'a pas vocation à se positionner contre les pouvoirs, mais, u'il soit avec ou contre, à expliquer cette posture et ses motifs, ou ses doutes⁸⁹ ». Ainsi, nous prenons, à titre d'exemples, le repère mésélectal « rèk et suave » autonome et élaboré à des fins scolaires selon l'orthographe officielle du créole de 1980 de la réforme Bernard :

Séquence-20 (S₂₀)

(Voire l'annexe pour notre traduction)

Lespwa

*Lespwa, lespwa, lespwa nan timamit, lespwa nan gwo mamit, gwo sak ligidasyon
lespwa /*

He ! Hey ! Ou pa ta di se vre !

Adye wi dan !

Ou fin pase desan lane nan souse tout richès peyi m/

Fè m bourike nan faktori ou san peye/

Ou fin souse san m nan pran liv kafe m/

Ak kakawo m pou dis kòb/

Nan vòlò tout ti moso tè ki te la pou sove grangou m/

Lè m goumen pou voye pitit mwen lekòl/

Lè m rive nan sa yo rele klas mwayèn nan/

Ou monte sou do l pou ou pase/

Jodi a ou vle konprann ap vin ofri m lespwa/

Mm !mm !

Gwo sak lespwa pou san katreven kat pyas zòrèy bourik /

Ou kwè m kwè ou ! Ou ap mande si konnen !

Kilès ou ye ?

Se pa ou menm ! Ou menm ! Ou menm ki te vle fè grangou pete fyèl mwen /

Nan fè m achte sak diri / sak pwa / savon lave / lwil doliv tètènè nan magazen ou /

⁸⁹ De Robillard, D., (2008 : 42)

*Ou prèske fè maladi pwatchòkò touye pitit mwen /
 Lekòl ou menm se an youwès li peye /
 Epi ou ap vin ofri m lespwa ! Se piyay ! Kou k pi di a ! Ou fè mete yon sanksyon
 ekonomik sentre do peyi m ! Sa vle di ou ap eseye touye lespwa pa m nan pandan ou ap
 ofri m yon lespwa malatchòng ! Yon lespwa pèpè ki pote mak fabrik ou !
 Ou sonje ! Zafè kochon kreyòl la /
 Ou sonje jan ou te fè peyzan yo lapenn !
 Sa k pi rèd ankò ou ap mande m siyen kontra avè ou /
 He ! Hey ! Se kontra chat ak sourit la /
 Alon san katreven kat miyaw papa !
 Mwen pap achte ni kredi ni lajan kontan e sitou mwen pap siyen okenn kontra toutotan
 ou pa deside di sankatreven kat milya akdekontrikeyon pou tout mal ou fè pèp ayisyen /
 Epi ! Depi ki lè yo te konn fòse bourik bwè dlo !
 Nou pap pran nan fo mamit !
 Pyebèf pou pyebèf n'ap pran l kay fanmi*

(Source : télévision nationale d'Haïti)

Spot publicitaire politique et populaire réalisé au marché des croix-des-bossales
 comme réplique au parti (groupe 184) avec son contrat social (époque des
 présidentielles 2001- 2004 en Haïti)

- **Critère glotto-sociogénétique⁹⁰ : (poids social et poids morphosyntaxique)**

La « langue créole est alors l'élément d'un mode de vie. Selon ce concept de sociogénèse (Prudent, 1993), la créolisation, parce qu'elle est due à un processus d'acculturation qui se réalise avec des modèles non solidifiés, n'a pas arrêté de se poursuivre. Par conséquent, les communautés ultramarines développent une « *originalité communicative et structurelles réelles* » (Prudent, 2005 : 360) », Bulot T. (dir), Labridy L., (2008-2009-34/2 : 34). Dans la perspective de Robillard (2008), la créolistique travaille et fait la part des choses entre les différentes approches en étudiant comment des langues de grande diffusion, comme le français et l'anglais par exemple, mises en contact

⁹⁰ Le terme proposé par de Robillard, D., (2008 : 75) pour la revendication identitaire.

brutalement avec des langues étrangères les unes aux autres et en nombre important, produisent ce que l'on hésite encore à catégoriser clairement (la persistance du terme « créoles » pour les désigner manifeste cela, alors que ce sont des « langues » tout simplement. Il existe des arguments pour dire que le résultat de ces contacts constitue de nouvelles langues : le linguiste peut en décrire les « systèmes » comme complètement différents de ceux des langues mises en contact originellement, mais d'autres linguistes pourraient aussi effectuer des descriptions en sens inverse (Robillard, 2002). Par ailleurs, le terme « créole » apparaît pour désigner ces nouveaux ensembles de pratiques, ce qui est un argument qui attesterait de l'émergence d'une nouvelle catégorie de langues, aux yeux des locuteurs. Les choses ne sont pas cependant pas si claires : le terme « créole » lui-même peut s'interpréter simplement comme marquant ce qui est désigné ainsi est local », par opposition à ce qui provient de l'extérieur, conformément à l'une de ses étymologies. Dans quelle mesure les « créoles » sont-ils assumés, reconnus par leurs locuteurs ? Autrement dit, dans quelle mesure le « créole haïtien » est-il assumé, reconnu par leurs locuteurs ?

Dans le cas d'Haïti, il n'est ni difficile ni impossible de répondre de manière claire, sans doute justement parce que ces locuteurs assument et revendiquent le créole de dix millions haïtiens environ sans compter la diaspora selon le dernier recensement officiel du gouvernement Aristide-Préval. Il ne s'agissait pas d'un créole valorisé à cent pour cent, mais assigné et revendiqué. Aujourd'hui, il est imposé comme langue par la force des choses et finalement approprié et revendiqué par ses locuteurs comme marque originale, identitaire et culturelle issue de leur propre compétence et initiative. Pour reprendre l'idée de Robillard, le revendiquer à côté du français permet de se reconstruire et reconstruire Haïti dans une perspective plurilingue et plurinormaliste⁹¹. « Ainsi, L.-F. Prudent inspirant sans doute partiellement de la lignée de R. Balibar / J.-B. Marcellesi, effectue un apport décisif, qui consiste à montrer que, dans le processus d'émergence des créoles, la dimension linguistique est l'un des points stratégiques qui fait l'originalité des sociétés créoles, si bien que l'on peut considérer qu'il s'agit d'un processus de

⁹¹ Est plurinormaliste qui admet dans une langue l'existence de plusieurs normes comme toutes également dignes d'attention. L'enseignement a pour but alors de faire découvrir et respecter la fonction propre de chacune de ces normes (registres ou niveaux de langue) ; règles d'usages des variétés « inter-résolectales » haïtiennes, à l'appui Du Bois, Jn, Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, J-P., (2012 : 368), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

sociogenèse (terme qui apparaît chez E. Morin, 1973, comme le rappelle I. Pierozak, 2003 : 97). Cela explique peut-être que la dimension linguistique, au sens étroit, n' soit pas prédominante comme le voudraient certains technolinguistes. Pour clarifier les enjeux, je proposer (dit-il) le terme glotto-socio-genèse : les sociétés créoles se sont largement constituées autour de l'originalité u'elles se reconnaissent, tout en répugnant à reconnaître de manière univoque en même temps, celle de leurs langues, sans doute parce u'elles coexistaient aux côtés du français, langue de prestige tout en partageant ea ucoup d'analogies avec cette dernière, *ibid*, 2008 : 75».

En dépit de tout, le sujet parlant créolophone haïtien dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires se trouve encore tiraillé entre deux systèmes de contraintes : la contrainte externe des deux langues (le poids social) et la contrainte interne des deux langues (la morphosyntaxe). Baylon (1991 : 161-162) rappelle que : "La norme linguistique n'est qu'un aspect de l'ensemble complexe des normes sociales. Elle fonctionne dans une société comme un régulateur du comportement collectif. La mépriser n'entraîne des sanctions ue dans l'enseignement/apprentissage. [...] Elément déterminant le comportement social, lequel évolue, la norme linguistique est soumise au changement, même si elle paraît identique pendant plusieurs générations ou que le locuteur la perçoit dans une sorte d'intemporalité. Elle est donc toujours liée à une époque historique », Hazël-Massieux, M-Ch. (2011).

Alors, comment peser les deux langues si elles sont mêlées, intrinsèquement liées et opposées les unes aux autres dans les pratiques et les représentations, et jusque dans les répertoires des locuteurs ? Il faudrait -au moins- peser plusieurs langues à la fois, comme le suggère D. de Ro il lard, ce ui s'avère impossible puisque le « poids d'un mélange donné de langues peut ne pas être égal à la somme du poids des langues individuelles, puis u'il est difficile de peser la relation ualitative », Gasquet-Cyrus, M., Petitjean, C., (2009 : 18). La réponse des interrogations posées dans le cadre de cette thèse est à chercher dans les valeurs qui ont été élaborées et véhiculées par les créolophones dans leurs représentations sociolinguistiques du créole et du français haïtiens.

1.2.4. Le cycle dynamique « inter-résolectal » de la créolistique haïtienne : tensions de quête, de repli et de fuite en avant

Le langage ne sert pas seulement à décrire, rapporter des états mentaux, communiquer, représenter, symboliser, inférer, interpréter, constituer les groupes, établir les rapports sociaux avec leurs espaces ; il sert aussi à accomplir des actions situées, instituées, réussites ou manquées, donc il est action, interaction et intention. Rien ne vaut le pouvoir de l'oral, car il est essentiellement pragmatique la pragmatique de l'oral. C'est l'oral qui peut créer des arrières linguistiques et langagières, puis nous enfermer dans notre sphère identitaire et territoriale, c'est aussi l'oral qui peut nous libérer et nous orienter vers l'altérité, la diversité, la mobilité et les relations interculturelles.

- **Critère d'insécurité sociopragmatique et pragmlinguistique**

Poser la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique dans le contexte sociolinguistique haïtien est aussi poser les mécanismes sous-jacents par rapport à cette problématique. Selon Fioux P., (2007 : 49) « Il faut aussi constater le fait que ces locuteurs « ne parlant bien ni le créole, ni le français », pour reprendre P. Cellier, ne manifestaient pas obligatoirement un comportement d'insécurité linguistique. Du coup, nous faisons référence à l'idée de Vernet, P.⁹², (2001), qui stipule que le problème réel et fondamental réside dans la représentation que l'on se fait des pratiques sociales ordinaires en question. La même pratique dans le cycle dynamique « inter-résolectal » pouvant être perçue comme laide aujourd'hui et devenir belle demain chez les mêmes individus ; à la faveur de modifications de certains paramètres des canons socioculturels au niveau sociopragmatique, des signes sociaux de mise en valeur. Ces modifications dans la « construction de niche inter-résolectale » relevant toujours de la stratégie permanente des scolarisés pour se démarquer des non-scolarisés. Et justement, dans le cas de la pratique basilectale et dévalorisante, et plus précisément en ce qui concerne la pratique acrolectale par opposition à la pratique basilectale, le refus du basilecte renvoie en fin de

⁹² Vernet, P., 2001, « Politique linguistique », *Le Nouvelliste*, du 8 au 10 juin.

compte à une tentative de distanciation, voire de fuite. La pratique basilectale, la marque formelle du collectif est à fuir. Il s'agit, donc, d'une fuite par rapport aux couches de la population associées à la pratique du créole basilectal, les non-scolarisés et défavorisés. Car, de fait, selon nos informateurs, lorsque certains scolarisés haïtiens doivent répondre positivement à une question vitale, ils utilisent le créole basilectal sans le moindre mal et ne pensent même pas à la pratique du créole acrolectal qui était pour eux une quête. La pratique « inter-résolectale » en soit n'a rien de laid ni de beau. Ce n'est qu'une pratique comme toutes les formes de pratiques sociales. Le problème apparaît lorsqu'elle prend une valeur négative, si, et seulement si le scolarisé est en situation d'opposition, d'interaction, d'intégration et de relation par rapport au français oral auquel est accordé une grande valeur.

Cela revient à dire que la pratique « inter-résolectale » par rapport à l'insécurité pragmlinguistique posée en créole et en français est une fuite en avant qui ne se manifeste pas seulement par la pratique des deux langues mais aussi par toutes les valeurs culturelles, économiques, éducatives et politiques identifiées comme pratiques sociales des créolophones unilingues et bilingues. Cette fuite en avant se manifeste aussi par les codes vestimentaires, codes alimentaires, traits physiques, postures, pratiques religieuses du vaudou aux autres religions, cette fuite reflète la distance entre le scolarisé par rapport au non scolarisé, relativement analphabète. Il le fuit et l'enfuit. C'est un ensemble d'insécurité manifestée dans toutes les formes de pratiques sociales du pays sur toute la ligne. « Ainsi donc lorsqu'un créole parle ce qu'il exprime dit ce qu'il est. C'est-ce qu'il est ? C'est le résultat de sa propre vie, ce qu'il a vécu ; une vie qui reprend corps dans le vivre avec les autres, une vie qui s'enracine dans la nuit des temps et qui vient s'actualiser dans le passage avec des faits d'aujourd'hui », Vernet, P., (2001 : 7). Cette démarche consiste à faire comprendre que la pratique « inter-résolectale » dans le contexte d'interactions sociolinguistiques haïtiennes est le recours aux repères et aux critères conceptuels de la sociolinguistique, de la pragmatique et de la sociodidactique pour expliquer les phénomènes sous-jacents des différents types de tensions. Ces phénomènes linguistiques et langagiers posés dans le contexte haïtien charrient toute une dimension sociale, si le social est le résultat d'une construction historique. Comme il a été signalé ci-dessus, les tensions linguistiques croisent les tensions sociales et

récioproquement les tensions sociales croisent les pratiques linguistiques dans la perspective de Blanchet (2005). Les tentatives sont multiples et variées en fonction de la compétence de l'individu en français et en créole. Ces observables laissent voir que même les analphabètes tendent aussi à la francisation. Ils s'approprient partiellement du créole acrolectal pour se faire valoir aux yeux de ceux qui les dévalorisent par rapport à parler. Cette démarche est la quête de valorisation par la francisation de ceux qui ignorent relativement tout en français. Au final, la problématique est posée à des degrés divers autres que la pratique « inter-résolectale » et l'insécurité pragmalinguistique. Le degré de francisation de certains interactants est peut être peu élevé et pas suffisant pour cacher leurs faiblesses orales dans la recherche de prestige par la francisation. La pratique du créole acrolectal est aussi une stratégie adoptée par certains afin de duper tout le monde et d'éblouir les autres. Cette pratique confirme l'adage haïtien : « analfabèt pa bèt, men si li pa touye ou, li ka fè ou soufri : analphabète n'est pas bête, mais s'il ne tue pas, il se peut qu'on en souffre ». Le créole acrolectal est souvent signe de l'indifférence totale pour l'objectif même de la communication sociale pendant les périodes présidentielles par exemple. La majorité de ceux qui comprennent les pratiques acrolectales pendant les élections laisse à déterminer.

L'on peut identifier et repérer l'écart dans la « séquence 11 : bilan positif de la PNH » du corpus acrolectal de la thèse le niveau de pratique technolectale des décideurs sociopolitiques par rapport aux pratiques basilectales du collectif. Or la présidentielle est une période de courtisans et de manipulation, alors comment se faire comprendre si la langue de l'interaction est éloignée du public cible ? C'est le cas, entre autres exemples, de l'utilisation en parlant créole de mots ou de groupe de mots français, mais de façon incompatible, et ne correspondant pas à l'usage du français oral des natifs. Ceci étant, l'utilisation du créole acrolectal traduit toutes les lacunes des interactants manifestées à partir de l'utilisation qu'ils font en parlant créole de ces termes :

- Repère de la pratique acrolectale et technolectale « suave » du créole dans l'ensemble des variétés résolectales

Séquence 11

Bilan positif de la PNH

Tout sa ki rive en Ayiti **en matière de crime** / li se yon konsekans tou de sa ka'p pase ailleurs en matière de crime financière, en matière de crime de sang, en matière de mobilisation de fond de l'économie criminelle qui actuellement représenté 16% de **l'économie mondiale / c'est par rien/ et gen on enchevêtrement si ou vle de l'économie légale formelle/ de l'économie parallèle ki fè que fontière yo yo tèlman poreuse que** pwoblèm yo, eu ! de jou an jou yo vin pi plus, se pa peyi sa ou te genyen/ Par egzanp y aya ya, 20, 15, zan 10 zan/ nou satisfè dèskeu paregzanp/ nou gen on equilibre dans la société ou konnen ki kote n soti de 2004 a jodian/ nou se yon pasaj trèzenpòtan nan egzistans PNH la /ki remete menm en question egzistans nou ou sonje sa en 2004 / beaucoup d'eau ont coulé sous les ponts/ mais depuis lors nou menm pou jodia apres tremblement de terre la nou gon lòt perspective e nou fikse nou ansanm de bagay pou nou te fè/ genyen kifèt/ geyen ki fèt partiellement/ genyen ki fèt totalement/ genyen ki pa fèt ditou/ **Porteparole de la PNH, vendredi 10 Juin 2011, Metronews.**

Cette sé ue nce est utilisée à tort et à travers dans des contextes où elle n'est pas à la portée de tout le monde ; elle est aussi inappropriée à la moulinette morphosyntaxique du français et du créole. Dans ce cas, quel oral enseigner en français et en créole ? Cette pratique « inter-résolectale », est-elle une sécurité ou une insécurité pragmalinguistique ? L'utilisation d'un français oral et d'un créole oral à la portée de tout le monde pendant les présidentielles est-elle difficile ou impossible ? Mais u'à cela ne tienne. L'essentiel étant de se démarquer de l'analphabète, de ressembler de loin au bourgeois, à l'étranger et par le fait même être considéré comme étranger dans son propre pays : quête et fuite en avant ; vers où ? Vers la quête du « pays en dedans : les villes » par la fuite du « pays en dehors : les campagnes » traité à la partie III du chapitre 3 de la thèse qui tient compte des inégalités de réussite scolaire, universitaire et professionnelle du pays en dedans au pays en dehors : écarts des pratiques « inter-résolectales » haïtiennes. C'est à partir de ces tensions de quête, de repli et de fuite en avant que le cycle dynamique « inter-résolectal » de la créolistique haïtienne tente de comprendre et de faire comprendre la complexité des pratiques linguistiques et langagières des créolophones relativement bilingues entre le créole et le français.

Ainsi dans la pratique « inter-résolectale », la fuite et la fuite entraînent d'autres fuites et d'autres fuites, celles des idées, des paysans, des ouvriers, des cadres, des devises et de la terre natale vers la mer, le pays étranger et vers l'insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique des créolophones. Cette quête et fuite reposent non seulement sur les compétences sociolinguistiques mais aussi sur celles de la sociopragmatique. Ces deux repères de compétences articulent les différents types d'usages en contexte d'interactions : usages sociopragmatiques (acte de parole phatique : mettre en contact et garder le contact) selon les usages socioculturels appropriés. La variation sociolinguistique et sociopragmatique à laquelle les interactants apprenants sont exposés dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires est relativement limitée en français oral, mais largement partagée en créole oral. Cela est dû au fait que l'environnement authentique et immédiat des apprenants créolophones est partiellement francophone, ils se trouvent rarement en situation de s'engager dans des interactions orales en français sinon oraliser le français livresque et artificiel. Ils sont incapables de développer suffisamment leur compétence sociolinguistique et sociopragmatique tandis qu'en créole, ces types de compétences sont des acquis manifestés et identifiables dans la pratique « inter-résolectale ». Voilà pourquoi, la perspective pragmatique et didactique de l'oral consiste à ramener le français oral dans le contexte d'interactions de l'énonciation haïtienne sinon les interactants apprenants risquent donc de demeurer « monostylistique » dans la pratique du français oral pour reprendre l'expression de (Dewaele, 2001, 2002a).

En résumé, dans le contexte sociolinguistique haïtien, le phénomène interactionnel de francisation et de créolisation se pose au niveau de la pratique « inter-résolectale » : l'objet social, scientifique de l'enquête. Pour reprendre Gajo L. et Mondada L. (2000) dans la perspective de Schegloff, « dans une interaction qui se déroule moment par moment, les participants, seuls ou ensemble, sélectionnent et montrent dans leur conduite les aspects du contexte qu'ils sont en train de rendre pertinents, ou qu'ils sont en train d'invoquer à ce moment particulier. Une contrainte supplémentaire pour l'analyse doit être mentionnée : les contextes pertinents doivent être reliés procéduralement à la parole dont on dit qu'elle en dépend. C'est-à-dire qu'il doit avoir un lien entre le contexte ainsi décrit et son effet sur l'action de parler ou l'action d'interagir » (1987 : 219). Ainsi ce phénomène de francisation et créolisation sociolinguistique génère un « acro-dominant »,

entre créole et français au niveau sociopragmatique et pragmalinguistique. Il s'agit d'une perspective maximale de la pratique sociale de l'oral en contexte extrascolaire et scolaire. Ce point de mire nous permet d'avoir un regard croisé sur la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique en Haïti. Un effort de mise en contexte fait apparaître un nouveau questionnement que la sociolinguistique nous permet de comprendre et d'entrevoir dans le cycle dynamique « inter-résolectal » de l'évolution et de l'interaction des deux langues. La mouvance entre les mailles résolectales des deux phénomènes fait le lien contextuel d'une variété à l'autre. Le contexte est donc déterminant pour comprendre la formation d'une variété résolectale donnée et toute description de ce niveau se doit de prendre en compte le maximum d'informations non-linguistiques touchant la problématique de changement linguistique au niveau interne et externe. Cette mouvance bascule les pratiques « inter-résolectales », les représentations aux « milieux créolophones⁹³ » dans une interaction permanente où le créole oral relève de l'acquisition et le français oral de l'apprentissage.

- **Critère épilinguistique et métalinguistique : représentations sociolinguistiques**

Dans la dynamisation linguistique et langagière du terrain empirico-inductif, tout ce qui est perçu comme créole est automatiquement considéré par le scolarisé comme dévalorisé et dégradant. Or, le français oral n'est ni enseigné ni pratiqué voire évalué. Avec, évidemment le corollaire obligé : tout ce qui perçu comme français est considéré comme signe de grande valeur et source de prestige social. Car cette volonté de jeter la poudre aux yeux des autres par la pratique acrolectale, dans le cycle dynamique « inter-résolectal », est l'indifférence totale pour l'objectif de l'information et de la communication sociale pendant les présidentielles. Lorsqu'on n'arrive pas à se faire comprendre de tous les haïtiens pendant les périodes électorales, cela pourrait entraîner d'autres travers entre les candidats entre eux et les électeurs entre eux, puis entre les candidats et les électeurs. L'on peut donner comme exemple la séquence 2 de la pratique acrolectale, le cas de ceux qui interviennent dans les médias en créole face au public

⁹³ « Le milieu d'une langue est constitué par l'organisation sociale, la taille des groupes de locuteurs, les fonctions des langues, le rôle social de leurs locuteurs, leur degré de plurilinguisme, et facteurs qui peuvent avoir une influence sur la forme des langues », Calvet, L-Jn, (1999 :102).

créolophone et qui s'imaginent aussi, pour être éligible dans les élections, que leur prestige et leur degré de compétences dépendent du degré de la pratique acrolectale. La manière de prononcer le créole acrolectal est considérée par les scolarisés comme se rapprochant du français, c'est-à-dire « belle » et « valorisante ». Et que prononcer comme le créole basilectal ou mésolectal est perçu comme « laid » et « dégradant ». Ainsi, Blanchet, (2005 : 18) nous aide à comprendre que d'un point sociolinguistique, les tensions sociales qui croisent les pratiques linguistiques, et, réciproquement, les tensions linguistiques qui croisent les tensions sociales, y constituent un paramètre clé de l'analyse. Ce critère de tensions peut aboutir à la dévalorisation et à la valorisation des pratiques pour son locuteur : Il a une valeur négative si et seulement s'il est en situation d'opposition par rapport à une autre situation où le français est perçu dans une pratique orale, élaborée et limitée. Il est aussi valorisant lorsqu'il est pour son locuteur un signe d'appartenance aux couches scolarisées favorisées, donc les unités lexicales de l'« acro-dominant » sont recherchées dans un français académique et châtié, puis pratiqués en créole par les scolarisés.

Selon notre observation participante et nos entretiens interactifs, ceci vise à ne pas être perçu comme un paysan, un non-scolarisé. Le scolarisé estime que le basilecte est à fuir. Cette dévalorisation inconsidérée et anarchique du créole basilectal et fondamental mettant en exergue les souches lexicales qui charrient la doxa des créolophones natifs est perçue comme « laide », « dégradante », « pauvre » par rapport au créole acrolectal rapprochant du français perçu comme « riche », « valorisant » et « beau ». La différence n'est que superficielle et se mesure au degré de compétences du français valorisant et recherché. Le degré de « compétence orale » des interactants peut être élevé et pas suffisant, alors pour cacher leurs lacunes dans la recherche de prestige par la francisation, ils utilisent la pratique « inter-résolectale » et le problème se manifeste à des niveaux différents de la langue autres que la pratique « inter-résolectale ». Dans cette quête et fuite, ils recourent à la pratique « inter-résolectale ». Le processus de francisation du créole en interaction à la créolisation du français est un phénomène de changement linguistique en train de se faire et qui interagit à tous les niveaux de l'usage oral des deux langues. Il génère une dimension résolectale (un nombre de variété de lectures limités en français oral) : variété basilectale, mésolectale, acrolectale dans une pratique « inter-

résélectale » formant d'une niche⁹⁴ écolinguistique. L'interaction de ces deux phénomènes linguistiques de l'oral joue un rôle central puisqu'elle sert à différencier et à signifier l'usage des unités de variétés résélectales et les groupes qui en parlent entre les scolarisés des non scolarisés tout étant relatif. Elles servent aussi à définir les diverses possibilités promotionnelles offertes aux locuteurs des deux langues tout en demeurant l'usage communicatif privilégié de la vie quotidienne et intellectuelle. Selon Habermas, J., (1995 : 66-67) « la théorie de l'usage de la signification, selon laquelle la signification d'un mot ou d'une phrase est constituée par le rôle qu'ils jouent dans le calcul du langage, a été obtenue grâce à ce modèle. Au final, parler c'est jouer avec les règles en communiquant. Le lien entre le langage et la pratique est exprimé par le terme de « jeu de langage ». Les règles d'un jeu fixent les signes admis et les opérations qu'ils nous permettent d'exécuter. Nous devons recourir quand nous ne savons pas ce que « signifie une figure ou un mouvement qu'elle effectue. Or les règles d'un jeu peuvent être décrites, mais une description ne rend pas vraiment compte de l'opération effectuée par de telles règles. Un joueur qui les comprend, autrement dit qui est capable de jouer, n'est pas forcément capable de décrire ces règles. Plutôt qu'à travers une description, la spécificité d'une règle s'exprime à travers la compétence de la personne qui la possède. Comprendre un jeu veut dire s'entendre en quelque chose, « savoir » le jouer. Comprendre veut dire posséder une technique stratégique ». Ainsi, la pragmatique des interactions des deux phénomènes linguistiques reflète des attitudes envers les changements qui se manifestent à tous les paliers de la langue selon les règles du jeu et de l'enjeu linguistico-culturels du créole et du français haïtiens.

Nous pourrions dire que l'interaction des deux phénomènes de créolisation et de francisation permanents donne lieu à une épilinguistique et une métalinguistique qui sous-entendent un rapport entre les usagers et leur position sociale, économique et politique spécifiquement en ce qui concerne les perspectives d'emplois, de prestige et de promotion sociale entre les deux langues. Autrement dit, l'épilinguistique et métalinguistique recouvrent le terme axiologique manifestant des jugements de valeur que les usagers agissants portent sur le créole et le français, voire l'anglais et l'espagnol.

⁹⁴« La «**niche**» d'une langue est constituée par ses relations avec les autres langues, par la place qu'elle occupe dans l'écosystème, c'est-à-dire par ses fonctions, et par ses rapports avec le milieu, essentiellement avec la géographie qui joue un rôle déterminant dans l'expansion des langues » Calvet, L-Jn, (1999 : 35).

Par exemple, les qualificatifs de « beau », « noble », « clair », « riche », « pauvre », « laid », « dégradant » etc. appliqués dans l'usage oral du quotidien de la vie scolaire, sociale et intellectuelle sont dénués de caractère scientifique, mais peuvent fournir des données importantes dans la compréhension du phénomène « inter-résolectal » des deux langues. Selon Blanchet, (2012 :168-169) «...il n'y a pas lieu de dissocier de façon tranchée, comme les sociolinguistes le font de façon massive aujourd'hui, un discours *épilinguistique* d'une part, qui serait celui des informateurs et un discours *métalinguistique* d'autre part, qui serait celui des chercheurs. Je préfère distinguer (dit-il), sur un continuum, l'épilinguistique (qui rend compte implicitement, dans les comportements langagiers, des représentations sociolinguistiques) du métalinguistique (« qui expose explicitement une réflexion sur les phénomènes linguistiques », quels que soient les porteurs de ces discours ». Ainsi, dans le contexte d'interactions quotidiennes de la francisation et de créolisation jaillit les discours épilinguistiques et métalinguistiques dans tous les secteurs de la vie, par exemple, dans les relations de travail. Il n'est pas du ressort du sociolinguiste de porter un jugement de valeur négative ou positive sur les deux phénomènes linguistiques de l'oral et sur la politique qui l'encadre, mais nous sommes orientés vers des études de cas d'une aire ouverte et continue. Ces études se portent sur la « problématique de la pratique inter-résolectale à l'insécurité pragmatolinguistique » pour pouvoir démontrer comment en Haïti, les deux phénomènes de francisation et de créolisation agissent par opposition, par interaction, par relation et par intégration, puis manifestent un processus de changement au niveau linguistique, didactique, pédagogique, social, culturel, politique, économique et institutionnel. Au final, on va montrer que le répertoire « inter-résolectal » avec un « acro-dominant » existant entre les deux phénomènes linguistiques dans l'usage oral du quotidien de la vie de tous les jours peut être exploité dans le réinvestissement des données sociolinguistiques dans la démarche pragmatique et didactique de l'oral.

La notion de contexte par rapport à celle de contextualisation, est comprise comme l'ensemble des éléments nécessaires à la production/réception du discours (oral ou écrit). Cette définition permet d'envisager le contexte dans des dimensions variées, qu'il s'agisse –de façon exclusive – du contexte (environnement discursif), de la situation de communication externe (cadre participatif et interactif, cadre spatio-temporel et finalité(s)

du discours), des connaissances encyclopédiques, culturelles et discursives (notamment la maîtrise des genres du discours). Le contexte sociolinguistique haïtien est d'abord une dimension à problématiser selon les paramètres explicatifs de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique telle qu'elle apparaît dans sa singularité des rencontres, des expériences sociales et des situations particulières. Malgré l'interaction des deux phénomènes à savoir la francisation et la créolisation, le français n'est pas radicalement en rupture avec le créole, et le créole est en continuum avec le français.

1.2.5. Résumé et apports du chapitre I au chapitre 2 pour l'avancement de la thèse

Enfin de compte, dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires haïtiennes chacun recherche la promotion sociale à travers les langues (le français, l'anglais et l'espagnol face au créole) puis il faut parler pour se faire recruter dans une entreprise, pour se faire valoir aux yeux de l'autre, pour se défendre par rapport à l'autre dans l'arène politique nationale, etc ; autant de situations nécessaires pour pouvoir se défendre dans la vie. Se faire valoir à l'oral dans une entreprise par devant les prestataires de service exige des compétences non seulement entrepreneuriales et managériales, mais aussi pragmatiques dans les deux langues officielles du pays. Dans le contexte sociolinguistique des créolophones parler exige soit du créole oral soit du français oral, or la « compétence orale » des décideurs sociopolitiques dans les deux langues est inégale, la seule stratégie interactionnelle et variationnelle qui vaille lorsque la situation s'impose est la pratique « inter-résolectale » qui peut être consciente ou inconsciente.

La perspective « inter-résolectale » s'interroge alors sur l'avenir de la compétence orale des petits créolophones haïtiens se trouvant dans une histoire mélangée et une langue mélangée développent eux-mêmes cette dimension « inter-résolectale ». Le créole acrolectal rapproché du français est le signe maximal de la pratique « inter-résolectale » dans la recherche de prestige par le rejet du créole et par la francisation. La langue est le moyen humain qui nous unit. Elle nous intègre comme les éléments de son système ; elle peut également nous séparer, nous éloigner comme la religion et la politique en Haïti. La conjonction de différentes transformations sociales va stimuler et accélérer le processus

d'évolution ethno-sociolinguistique des deux langues. La langue française était l'unique médium autorisé de l'enseignement, et sa maîtrise était constituée en objectif prioritaire au détriment du créole qui lui-même en était exclu. Le créole pour certains faisait figure de parents pauvres en lançant des propos stigmatisants et coercitifs. Récemment, selon notre observation participante, l'on procède à l'interdiction du créole en classe au profit du français au sein des écoles dominantes du pays. La conséquence en est le recours massif au créole à l'oral, faute d'un outil oral en français. Ce qui n'empêche pas, l'on ne peut malheureusement empêcher que le créole s'impose. Au bout du compte, l'absence du français oral actionne et occasionne la pratique « inter-résolectale ». Les interactants se trouvent plongés face à cette pratique dans une situation d'inconfort et d'insécurité faisant du français une langue beaucoup plus lue et écrite qu'une langue parlée et entendue.

Ainsi, notre corpus oral articule deux paradigmes de valeurs (pratique « inter-résolectale » et insécurité pragmlinguistique) dans la problématique de la communication sociale en Haïti. « En montrant comment un choix ou un changement de variété linguistique a une portée symbolique dans une conversation, elle montre qu'on « fait sens » avec la forme du message qui se superpose à son contenu. Ce faisant, elle montre donc combien on pourrait en réduisant la langue à une seule variété. Et si elle évoque, entre deux virgules, l'activité militante et associative pour les langues et cultures régionales (et urbaines d'un pays comme Haïti), c'est pour regretter leur peu d'impact, leur peu de poids dans le marché linguistique⁹⁵ ». Toutefois, cette recherche essaie d'analyser les tendances des effets « inter-résolectaux » (au chapitre 2 de la partie IV) par rapport à la société haïtienne qui est en tension entre le phénomène de francisation et celui de la créolisation. Ensuite, l'on se propose de réinvestir ces données sociolinguistiques dans la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral pour l'apprentissage du français oral et des sciences. Les deux phénomènes se structurent par intégration, par opposition et par interaction de valeurs en valeurs jusqu'à un niveau de compréhension plus complexe et plus fine de la pratique « inter-résolectale » dans le contexte d'interactions restreintes et larges. Les pratiques diversitaires de l'oral constituent le cycle dynamique « inter-résolectal » dans la rupture et la construction

⁹⁵ Rispaïl, M., Billiez, M.-J. (dir.), Auzanneau, (1999 : 138) , « Les parlers urbains », *Lidil*, USG.

socio-spatiale du « pays en dedans » au « pays en dehors ». Ces pratiques résolectales sont des indicateurs et variables sociolinguistiques. Elles relèvent du contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. Elles nous permettront de porter une attention particulière sur le contact créole-français en Haïti. La pratique du créole acrolectal entraverait le fonctionnement et le développement du français oral et celui du créole oral dans l'apprentissage des sciences. Ce répertoire « inter-résolectal » par ses règles d'intégration de valeurs en groupe représenterait à la fois un avenir incertain et une richesse allant des pratiques scolaires aux pratiques sociales normales des deux langues. En résumé, sans et à cause de la pragmatique de l'oral; l'avenir des langues et des sciences serait mis à mal. Concevoir l'approche pragmatique et didactique de l'oral par la mise à proximité et à distance de ces deux langues sans la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral et sans questionner le contexte sociolinguistique des créolophones, serait une approche partielle. Et si l'on ne peut être d'accord avec la stratégie spécifique et transversale proposée dès lors qu'on a bien mesuré l'ampleur des liens de proximité entre le créole et le français (haïtiens)⁹⁶, on est très vite conduit à se poser la délicate question du répertoire « inter-résolectal » où l'immigration et le métissage se font à des niveaux différents. La nécessité est de faire, parmi les éléments linguistiques et culturels communs, des choix au plan pragmatique et didactique de l'oral selon le besoin de l'apprentissage du français oral, du créole oral et des sciences et ceci doit être envisagé dès le début de la scolarité.

⁹⁶ Les sociolinguistes créolistes natifs sont évidemment plus conscients que d'autres des proximités et des distances existant entre le créole et le français haïtiens en question.

Chapitre 3

1.3.1. Situation sociodidactique des deux langues en présence (créole et français)

a) L'originalité du cycle dynamique « inter-résolectal » haïtien allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires

Dès que nous touchons une unité « inter-résolectale », on entrevoit qu'elle est duale, interactionnelle, variationnelle et intégrale. Ainsi, l'état des lieux de la culture de l'oral dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires entre les deux langues : créole et français en Haïti s'impose. Le phénomène « inter-résolectal » saute aux yeux mêmes des citoyens ordinaires qui l'observent. Dans le contexte scolaire, seul l'écrit est évalué pour la réussite des apprenants haïtiens, il n'y a pas de place dans le carnet scolaire pour l'évaluation orale, qu'il s'agisse d'examens des institutions privées ou publiques depuis la réforme de 1978 du programme de ministre Bernard. L'oral dans la mouvance « inter-résolectale » des deux langues enseignées et en présence en Haïti n'est évalué ni en classe ni à l'examen officiel.

- **Critère pragmatique et défi sociodidactique du français oral**

Généralement, les apprenants réfléchissent en créole et transposent par écrit en français. Ils s'expriment dans une pratique « inter-résolectale » à peu près en toutes les circonstances. Le français écrit est utilisé dans les autres circonstances pour pouvoir l'oraliser, par exemple, lors d'un exposé dans une salle de classe ou dans une cérémonie publique et privée. L'oral du français est élargi et limité. Cette pratique fait du français généralement une langue beaucoup plus écrite qu'orale dans le contexte sociodidactique haïtien. Ainsi, l'apprenant se trouve tiraillé entre l'oral et l'écrit entre les deux langues. Il ne sait pas faire la différence entre l'oral et l'écrit puisque la pratique quotidienne est mêlée entre créole et français; au demeurant, on ne parle pas de la même façon que l'on écrit. L'oral des apprenants dans ces langues n'est pas pris en charge par les décideurs sociopolitiques du système éducatif haïtien. L'enseignement des langues et des sciences dans le contexte haïtien mérite d'être amélioré par la prise en charge de l'oral dans la contextualisation et la transposition didactique. Le fait observable sur le terrain montre que la pratique de l'oral dans les langues est reléguée au second plan. Ce qui débouche

sur la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique flagrante. Les données du terrain montrent que toute la scolarisation des apprenants créolophones s'effectue en français. Il s'agit d'un long apprentissage de seize (16) ans en français) et sept (7) ans en anglais et en espagnol. Ils n'ont qu'un ou deux livres de créole environ et seulement au niveau fondamental. L'environnement immédiat de l'apprenant, son milieu vital n'est maîtrisé ni en français ni dans les autres langues, mais en créole. Après 3 années préscolaires, 9 années de scolarisation fondamentale et 4 années de secondaires, l'oral de l'apprenant en français, en anglais et en espagnol en tant qu'acteur social et futur professionnel est un échec massif. Il passe environ seize ans (16) ans de scolarisation avec la faiblesse du français oral, alors qu'il s'intéresse énormément. Là se pose un problème majeur au niveau pragmatique et didactique de l'oral pour lequel la thèse tente d'apporter un point d'éclairage vers une amélioration des pratiques scolaires.

Depuis le jeune âge de 4 à 5 ans, l'apprenant créolophone a été initié par l'école à l'apprentissage écrit du français. Toute la scolarisation se fait en français, pourtant le manque du français oral est un exemple vivant, flagrant et persistant. C'est un fait observable. Le français oral est compensé par une pratique « inter-résolectale » et chaotique repérée à des registres différents. Dans cette perspective, la prise en compte de la démarche pragmatique et didactique de l'oral dans le contexte des deux langues (créole et français) est une grande entreprise dans l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues et des sciences. Pour étayer notre position, nous reprenons Blanchet, Ph., Moore, D. et Rahal, S. A. (2009 : 75-76) qui montrent que, « au plan du répertoire verbal, les enfants intègrent le système scolaire, cela se traduit par une configuration complexe de celui-ci, fait de créole et de français certes, mais aussi de formes interlectales relevant de la rencontre syncrétique de deux codes linguistiques, eux-mêmes étant par ailleurs déjà inscrits dans une histoire mêlée ». Cela résume que l'apprenant se trouve tiraillé entre un contexte socio-historique et sociopolitique mêlé et un contexte socio-langagier et socio-culturel mêlé, l'école dans ce cas tente de concilier les deux langues.

Le contexte social de notre objet de recherche n'est pas en effet une donnée préexistante que l'on se contenterait d'enregistrer en dehors du contexte situationnel. Les interactions orales enregistrées au moment de notre enquête contribuent, au fil des dialogues et fonctions sociales des deux langues, à modeler et à infléchir la définition du

contexte sociodidactique et sociolinguistique permettant l'élucidation des différentes étapes de la thèse. À partir de cet échange interactionnel et variationnel, qu'ils s'agissent des interactants sociopolitiques, qu'ils s'agissent des interactants scolaires, qu'ils s'agissent des sujets interactants de la vie des réseaux intercommunautaires impliqués dans la pratique « inter-résolectale », les liens qui les unissent se trouvent au répertoire « inter-résolectal ». Celui-ci englobe leurs actions en cours et les éléments présents environnant le réel haïtien. Les composantes du contexte d'interactions sont désignées et constamment redéfinies par l'action de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique. Cela dit que cette pratique de l'oral : « la [pratique inter-résolectale], dans sa réalité quotidienne, est justement, en tant que processus dynamique, le contraire du figement, en tant que processus physique, le contraire de cette réduction à une forme « pure » et enfin, en tant que processus interactionnel et variationnel, le contraire de la monogestion et tant vers la polygestion⁹⁷ » de la pratique « inter-résolectale » et de la représentation de cette pratique.

Le recours à la perspective sociodidactique est pertinent par le fait qu'elle permet de faire l'évaluation diagnostique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique du contexte scolaire au contexte extrascolaire. Cette approche sociodidactique ramène le savoir oral partagé dans le contexte d'apprentissage des deux langues et des sciences du système éducatif haïtien. Cette approche orale consiste à poser la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique sous des aspects différents. C'est aussi une stratégie pragmatique de l'intra à l'interculturel dans la polygestion du phénomène de francisation et de créolisation en Haïti et leurs utilités à la démarche pragmatique et didactique de l'oral pour une école plurilingue. Notre problématique se porte sur des interactions orales à visée d'apprentissage des sciences. Nous envisageons, d'abord, les jeunes créolophones haïtiens, les adolescents à l'école fondamentale et les scolarisés du secondaire, ensuite, les étudiants de niveau supérieur et enfin le corps socioprofessionnel. Elle rassemble les interactions visant explicitement à influencer et à manipuler autrui pour enfin agir au plan pragmatique et didactique sur les représentations et les tensions de la pratique « inter-

⁹⁷ Colletta J.-M., Nuchèse V. (de), (1995 : 97), *Interactions en questions*, PUG.

résélectale » dans le contexte d'interactions sociopolitiques et médiatiques du pays. Elle vise à l'agir professionnel de l'enseignant par rapport à l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage des deux langues (le créole et le français). Elle touche à l'insertion professionnelle et entrepreneuriale dans un contexte d'apprentissage où l'oral du français, langue de la scolarisation n'est pas intégré. Elle vise à entreprendre un référentiel de compétences entre les tenants et les aboutissants afin de faciliter l'accomplissement de l'activité professionnelle de l'enseignant par rapport à l'évaluation de tâches et de l'activité pragmatique et didactique des apprenants.

b) Contexte institutionnel, temporel, matériel et scolaire des deux langues

Avant le séisme meurtrier du 12 Janvier 2010 qui a ravagé le pays, le français oral n'a jamais été pris en compte par les responsables sociopolitiques de l'école ni dans le programme ni aux examens officiels du ministère de l'éducation nationale. Cette remarque est aussi importante pour les organismes privés collaborant avec le ministère dans la formation et l'éducation des jeunes créolophones haïtiens. Aucun matériel didactique et pédagogique n'a jamais préparé à la prise en charge du domaine de l'oral dans les deux langues. Aucune recherche n'a été menée à ce sujet nous permettant de poser la problématique de l'oral entre les deux langues. Les problèmes d'intercommunication », d'échec et de déperdition scolaires, de redoublement et d'abandon massifs, d'analphabétisme et de compétences inégales dans les deux langues ont été toujours posés pour les examens officiels de baccalauréat, pour les concours d'entrée à l'Université, pour l'obtention d'un emploi sans jamais penser à l'enseignement / apprentissage de l'oral des langues en présence. Ce système éducatif génère le déséquilibre des compétences orales inégales en négligeant la problématique de l'oral des deux langues qui pourrait avoir des conséquences négatives et suicidaires sur l'avenir professionnel et universitaire des apprenants créolophones. La compétence selon les tenants en sciences du langage ne peut être apprécié ou évalué que dans un contexte interactionnel et situationnel donné. La prise en compte de l'environnement physique immédiat des interactants créolophones bilingues, par exemple l'espace médiatique, public et privé ne consiste pas à déclencher le désir de pratiquer le français oral, mais le créole oral selon nos informateurs de notre corpus. Ainsi, les repères macrosocioculturels

et écolinguistiques des interactants créolophones relativement bilingues montrent et apportent un point d'éclairage sur la diversité des pratiques orales du créole et celles du français oral limité dans un registre élaboré. Au plan sociodidactique et sociolinguistique, le contexte environnemental et social de l'interactant pèse de tout son poids dans l'apprentissage et la production de l'oral des deux langues et surtout en français où l'oral reste un pis-aller. Par exemple, dans la classe de 9^{ème} année fondamentale, une classe d'examen officiel, nous avons trouvé pendant l'enquête un livre de lecture (Lire et s'exprimer n° 3, collections Frère de l'Instruction Chrétienne (F.I.C), Éditions Henri Deschamps, Port-au-Prince, Haïti, Juillet 1991). Ce livre est donné dans le cadre du cours de français (texte expliqué). Ensuite, nous avons un livre de grammaire n° 1 et 2, Édition originale (Annick Mauffrey, Isdey Cohen, Agrégés de Lettres Modernes, Institut Universitaire de Formation des Maîtres-Paris, Adaptation pour Haïti : F.I.C., Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince, Haïti, Septembre 1997). Enfin, un livre de pièces classiques, par exemple, le Cid de Pierre Corneille, un classique du 17^è siècle et en français du 17^è siècle, difficile à lire et à comprendre sans les explications du maître pour lequel ce français est une pierre d'achoppement.

- **Critère organisationnel des observables en situations d'interactions scolaires**

Les données de notre observation participante et de nos entretiens interactifs nous permettent de comprendre que l'enseignant de français n'a pas le choix, il a un programme à respecter avec une date butoir. Par conséquent, il adopte une stratégie didactique selon la situation de la salle et selon le contexte de l'enseignement de la discipline où le nombre d'étudiants est d'environ (50) cinquante au collège. Généralement, dans de telle classe, toutes les séquences didactiques ne sont pas les mêmes. Parfois, l'enseignant ne voit pas comment s'y prendre si ce n'est qu'un contrat adouci ou brutal entre les deux partenaires (enseignant et apprenant) du jeu didactique. Malgré tout, en classe, les apprenants ne sont pas des anges. Ils se tourmentent entre eux, même lorsqu'ils se montrent gentils à certaines séquences didactiques. Ils se déconcentrent facilement, car parmi eux il y a toujours des rêveurs, parfois ils disent qu'ils comprennent, mais lorsqu'on évalue la pratique du français oral et celle du français écrit, l'écart est considérable. Cela dit que comprendre est une chose et pratiquer en est

une autre. Parfois, si l'enseignant ne les éveille pas, ils auront du mal à passer d'une activité didactique à une autre. Il faut dire qu'il y a également des apprenants qui n'ont pas le soutien de l'enseignant pour travailler. Il suffit de leur donner les consignes, puis les mettre en situation, ils poursuivent tout seuls. L'enseignant dans ce cas n'est qu'un simple guide. Dans certaines écoles qui font partie de notre enquête, la classe favorise la circulation de l'enseignant facilement entre les apprenants. Un apprenant peut se déplacer sous l'autorisation de l'enseignant sans déranger les autres dépendamment de la circonstance. Par exemple : pour écrire au tableau, se présenter avec les travaux réalisés pour un exposé-débat ou pour satisfaire un besoin quelconque. Dans d'autres écoles défavorisées observées, généralement nommées « école borlette » l'enseignant et l'apprenant se trouvent dans des situations d'inconfort et d'insécurité.

Dans la salle de classe des écoles favorisées, lorsqu'il y a un travail de groupe, les apprenants se placent face à face en disposant les deux bancs dans le sens contraire. Lorsqu'un apprenant pose une question ou essaie d'expliquer un point quelconque, il se met debout, puis fait des gestes avec ses deux mains, des mimiques quand les mots ne viennent pas aisément en français. Les expressions du visage de l'apprenant montrent combien il est difficile d'argumenter sur un point en français. Parfois, lorsqu'on questionne l'apprenant, il nous dit qu'il est beaucoup plus facile de répondre par un « oui » ou par un « non », ou par un hochement de tête, de bas en haut ou de gauche à droite. Ils disent parfois qu'ils ont du mal dans la sélection lexicale et le poids syntaxique entre les deux langues en présence, certains mots sont semblables avec parfois des sens différents, mais d'autres ne le sont pas. Les mots, malgré leur proximité, n'ont pas pour autant et toujours les mêmes charges significatives. Les données sociolinguistiques et sociodidactiques de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique montrent au plan institutionnel et organisationnel que le savoir oral de la classe n'est pas le français oral, mais un produit des deux langues si l'on se réfère à notre corpus « inter-résolectal ». S'efforcer de parler en français sans la demande de l'enseignant est chose rare. Les données collectées dans le contexte d'interactions orales formant notre corpus montrent que le créole s'impose dans les activités quotidiennes des apprenants. Ce sont des données collectées de l'observation participante et de l'entretien interactif « individuel et collectif » entre les groupes-classes qui en témoignent dans la partie III de

la thèse. Par exemple, selon l'entretien interactif, à la maison le créole se parle, on joue, on pense, on réfléchit, on profère des injures en créole y compris la salle de classe. Donc, automatiquement les pratiques « inter-résolectales » familiales de l'apprenant se reproduisent dans la classe. Et ce qui se produit dans une salle de classe se reproduit partout, y compris le parlement haïtien ainsi dans tous les secteurs et toutes les formes de vie du pays. Personne n'ose parler uniquement en français puisque le peuple est en majorité unilingue et que les députés et les sénateurs recourent en général à la pratique « inter-résolectale » lorsqu'ils siègent. En résumé, le répertoire « inter-résolectal » est à la fois sécurité et insécurité pragmalinguistique pour la communication sociale des interactants. Au bout du compte, dans la pratique quotidienne, nous comprenons que personne ne peut agir en dehors de ce que son cerveau lui commande de faire dans le contexte d'usage des deux langues. Nous réfléchissons ainsi puisque les décideurs sociopolitiques sont eux aussi le produit de ce système éducatif en dépit de leur degré de pratique linguistico-culturelle et de leur degré de scolarisation. La pratique « inter-résolectale » représente la manifestation phasique d'un long apprentissage entre les deux langues dans le système éducatif haïtien.

- **Critère original du cadre participatif et interactif des observables**

L'on remarque, selon les données du terrain, que les activités de classe n'intègrent pas spécifiquement le français oral, mais le français écrit. Ainsi, la problématique du français oral par rapport au créole oral soulève toute la question de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique des interactants créolophones relativement plurilingues. Alors, la perspective pragmatique et didactique de l'oral pour l'apprentissage des langues et des sciences dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien revêt d'une importance capitale pour le projet professionnel d'avenir des créolophones. Les différents faits observables et présentés jusqu'ici nous invitent à un réinvestissement des données sociodidactiques et sociolinguistiques pour apprendre la culture de l'oral des langues et celle des sciences dans le contexte haïtien. Dans cette perspective, notre recherche garde encore son originalité à l'échelle nationale et internationale par le fait que l'oral et la recherche scientifique est en interaction permanente. Au final, nous sommes le premier

sur le terrain à traiter ce sujet dont l'objectif est d'améliorer le savoir oral des apprenants en langues et en sciences dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires en contextualisant le réel haïtien. Nous reviendrons au développement de ce chapitre dans la partie III pour le prolongement de la thèse. La situation sociodidactique de ce chapitre devient pertinente dès lors qu'on l'inscrit dans le cadre interactif et participatif des pratiques scolaires aux pratiques sociales et avec focalisation sur des pratiques socio-langagières. Enfin, les données collectées et traitées dans la partie III et IV de la thèse, nous les tenons en français et en créole d'une population relativement jeune pour laquelle l'oral dans les deux langues n'est pas pris en compte par les décideurs. Nos enquêtés sont perçus comme les plus jeunes des scolarisés, urbains et campagnards.

c) Intérêts pragmatiques et didactiques de l'oral : perspectives sociodidactiques

Notre intérêt pour le terme de l'«oral» est essentiellement pragmatique et didactique dans la mouvance « inter-résolectale » des pratiques diversitaires. Dans les deux langues, la pragmatique est l'étude des règles de l'utilisation orale du répertoire « inter-résolectal » partagé par les sujets créolophones relativement bilingues. Ce phénomène « inter-résolectal » présente une double situation d'abord, il est l'espace de constitution et ensuite de révision des pratiques haïtiennes. Cet espace « inter-résolectal » est le lieu de notre observation participante et de l'entretien interactif centrés sur les compétences sociopragmatiques, pragmalinguistiques et sociolinguistiques des sujets interactants. Les données collectées jusqu'alors montrent que, d'une part, dans le contexte d'interactions sociopolitiques et médiatiques, les scolarisés relativement bilingues pratiquent une variété acrolectale ; celle-ci est relativement accessible à tous les créolophones natifs parlant la variété basilectale et mésolectale, d'autre part, le contexte d'interactions scolaires montre que les apprenants s'intéressent énormément à la pratique du français oral. Alors, leur grande faiblesse réside dans le contexte d'interactions orales. Ils ont du mal à parler. Et s'ils parlent, ils co-produisent soit un créole francisé soit un français créolisé tandis que l'écrit, tant bien que mal, est très présent dans leur activité. Ce contexte situationnel fait de la pratique du français oral une pratique minoritaire réduite où l'oral n'a jamais été enseigné et ne s'enseigne pas encore. Ces observables découlent du contexte référentiel haïtien lequel est totalement créolophone et partiellement francophone. Car le créole est

la langue de l'activité quotidienne, celle qui participe à la co-construction de la niche écolinguistique de l'environnement immédiat des sujets créolophones scolarisés et non scolarisés. Le français, langue de scolarisation des créolophones se réduit à une pratique orale, partielle, parcellaire, littéraire, élaborée et élitiste. Dans le contexte familial où les gens sont relativement unilingues, par exemple, comme nous l'avons signalé précédemment, le créole se parle, on joue, on pense, on réfléchit, on profère des injures en créole. Cette pratique se reproduit même dans la salle de classe, entre les deux langues, malgré le supplice du jeton⁹⁸ que l'on inflige aux créolophones en situation de faiblesse orale dans les cours de français. Le créole oral est toute une activité intégrée, antérieure par rapport au français oral auquel l'apprenant créolophone n'a jamais été initié. Donc, automatiquement l'environnement familial et affectif des sujets interactants scolarisés se reproduit dans la classe dans un répertoire « inter-résolectal ».

1.3.2. Cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires : un défi sociodidactique

La non-cogestion des pratiques plurilingues et pluricultures entraînerait des compétences plurilingues déséquilibrées. Dans la perspective de CECR⁹⁹, (2001 : 11), « le déséquilibre¹⁰⁰ fait que chaque compétence ne se trouve pas bien rangée dans différents tiroirs fermés. Le système cognitif de l'individu est aujourd'hui pensé en termes d'écosystème complexe à l'intérieur duquel la modification de chaque variable induit des conséquences sur l'ensemble du système. Cette complexité vaut également pour l'aspect linguistique et didactique ». Coaniz parle d'ailleurs de « difficultés écodidactiques » (2001 : 6) puis que l'enseignant planifie certes une séquence, mais celle-ci subira indubitablement des modifications à cause de variables liées à la réception ou non des contenus par les apprenants », Alao, G, Derivry-Plard, M., Suzuki, E. et Yun-Roger, S., (2012 : 26-27). Le terme « déséquilibre » renvoie à plusieurs sens : 1) « d'un animé ou d'un inanimé concret » : « qui manœuvre d'ailleurs phisique » ; 2) : « d'un

⁹⁸ Jeton est une fiche remise à chaque élève qui s'exprime en créole. Ce jeton symbolise l'incapacité de s'exprimer et après la classe le ou la directeur (trice) décidera sur le sort de celui qui détient le jeton.

⁹⁹ Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECR).

¹⁰⁰ Dictionnaire en ligne, Le Trésor de la langue française [Page Web]. Accès : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no> / consulté sur le moteur de recherche Google le 9/03/14.

animé abstrait » : « ui man ue d'harmonie, de proportion » ; 3) : « d'une personne » : « ui n'a pas son é uil i re mental ». Une compétence plurilingue déséquilibrée renvoie, alors, à la recherche de l'é uil i re de l'oral en permanence dans un contexte plurilingue.

- **Critère plurilingue pour une démarche pragmatique et didactique de l'oral**



Les décideurs sociopolitiques ont mis sur pied des programmes de français de mise à niveau et de français avancé pour pouvoir compenser la faiblesse orale des apprenants, mais jamais, la question n'a été posée sur l'oral comme l'objet et moyen de l'enseignement/apprentissage en français et en créole. Et la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique empire par rapport à l'attente institutionnelle. Le problème est non seulement posé pour l'enseignement / apprentissage du français, une langue de scolarisation parlée par une minorité élitiste tout étant relative, mais il est aussi posé pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais et de l'espagnol : deux langues étrangères enseignées à côté du français et du créole. L'anglais, une langue étrangère enseignée par rapport à la proximité d'Haïti et de la Jamaïque, puis les autres

Antilles anglophones de la Caraïbe, sans oublier le poids du créole dans la diaspora haïtienne aux États-Unis d'Amérique (créole-anglais). Selon notre observation participante, le créole et l'anglais en Haïti intensifient dans la dynamisation socioculturelle et socioéconomique du pays à partir du « Rapkreyòl » : un mouvement jeune né dans la mobilité, les relations et la proximité interculturelles et socioéconomiques entre Haïti et États-Unis devient par excellence un art urbain. Ces critères interculturels et socioéconomiques favorisent la visibilité du créole aux États-Unis.

A titre d'exemples, à l'État de New-York, le créole haïtien est devenu la sixième langue officielle le mercredi 23 juillet 2008 selon le décret du Maire Michael Bloomberg¹⁰¹ demandant aux agences de la ville de fournir les services dans les six langues les plus utilisées (le chinois, l'espagnol, le russe, l'italien, le coréen et le créole) en dehors de l'anglais selon la politique linguistique fédérale américaine. Ce modèle américain d'intégration n'est pas sans incidences sur les comportements sociolinguistiques des créolophones haïtiens et surtout dans les pratiques du « créole anglicisé » qui remonte le temps. Ce regard porté vers l'extérieur a une représentation sociale forte pour les Haïtiens au point où on a pris l'État de New-York-Miami dans le parler ordinaire le dixième département d'Haïti retenu dans le discours officiel de la République. Autant d'indicateurs non négligeables s'imposent pour où on insiste sur une démarche pragmatique et didactique de l'oral en créole et en français sans oublier l'anglais et l'espagnol. L'espagnol, langue étrangère enseignée par rapport à la proximité d'Haïti et de la République Dominicaine, puis les autres Antilles hispanophones de la Caraïbe et de l'Amérique du Sud et Centrale (créole-espagnol) comme Cuba où se trouvent beaucoup d'étudiants haïtiens. Alors, Haïti se positionne dans une perspective de plurilinguisme et de diversité non négligeables. Ainsi, l'on reprend Blanchet, Ph. et Martinez, P. (2010 :124) qui expliquent les pôles de diasporas transnationales en partant : De la dispersion initiale collective ou des départs individuels, à l'intégration, au retour

¹⁰¹ Consulté le moteur de recherche Google, le 12 juillet 2013 sur le site : planète Ayiti : [planete.qc.ca/ayiti/nouvellesbreves/nouvellesbreves.../http://www.haitirenouveau.com/ASSOCIATIONS/A-DAP/FONDHAR.jpg](http://www.haitirenouveau.com/ASSOCIATIONS/A-DAP/FONDHAR.jpg) /Etat de New York.

ou aux aller-retours, les diasporas¹⁰² constituent une expérience sociale et culturelle dans laquelle les langues jouent un rôle particulier, de repère constant dans l'usage communautaire des langues premières, de repérage et d'ancrage pour les langues appropriées ou adoptées ». En dépit de tout, l'oral dans la pratique a toujours été traité en parent pauvre à l'école haïtienne par rapport à l'écrit et jusqu'à présent rien de grand n'est fait pouvant aider à poser la problématique de l'oral. L'on peut en déduire que l'enseignement/apprentissage de l'oral comme objet et moyen n'est pas prioritaire pour les décideurs sociopolitiques puisque rien n'a été fait ni pris en compte pour améliorer la situation. Chaque année, l'enseignement/apprentissage des langues est un poids lourd dans la balance économique de l'État, mais jamais rien n'a été signalé, tout va comme si de rien n'était et le premier empire.

Prenons le cas de la France ou la Belgique pour reprendre Blanchet, Ph., (1995 : 118-119), « l'enseignement du français dit langue première dans des pays majoritairement francophones comme la France ou la Belgique Wallonne. L'étude du français est encore placée sous le signe d'une grammaire traditionnelle largement erronée, d'une conception de la langue et du sens réduite en gros à l'interne, à l'écrit, à une attitude hypernormative. Les reformulations que la linguistique *interne* a pu proposer avec plus ou moins de bonheur (surtout dans les années 1970) n'ont pas changé grand-chose sur le fond (la primauté de l'écrit sur l'oral - que dénonçait déjà Saussure ! - n'a pas été inversée). Pour un sociolinguiste ou un pragmaticien, cet enseignement inculque une vision gravement distordue (et donc dangereuse) des réalités linguistiques et langagières. En effet, il ne prépare aucunement à la réalité des pratiques langagières (où l'oral, la diversité, les contextes, priment) ». Ce problème de l'oral étant posé pour des pays entièrement francophones, qu'en est-il alors pour Haïti, un pays majoritairement créolophone où une minorité élitiste pratique relativement le français ?

¹⁰² La problématique des diasporas s'est développée au sein des sciences, notamment avec l'importante production anglo-saxonne issue de programmes de recherche comme *Transnational Communities* (Grande-Bretagne) et *Transnational Studies* (Etats-Unis et Canada), sur le plan sociolinguistique, elle apparaît en France en 1994 : BORNES-VAROL (dir), Plurilinguisme numéro 7, « langue de diaspora », CERP.

- **Critères « glottophobiques¹⁰³ » : (interdictions verbales : un acte périlleux et désaccord frontal face à une dynamique plurilingue émancipatoire)**

L'enseignement haïtien était et est reposé sur des conceptions linguistiques discutables, contestables et contestées qui ne cesse de générer la crainte, l'insécurité, le traumatisme, l'avenir incertain au plan académique, socioprofessionnel, entrepreneurial. Cet enseignement empêche tout effort personnel déployé par l'apprenant pour la pratique orale de peur qu'on ne commette des « erreurs » ou des « fautes » et que le créole empêche aux apprenants d'apprendre le français selon les dires de nos témoins. Ainsi comme le souligne Sauvage, J. et Demougin, F., (2012 : 119), « un autre axe sociodidactique concerne la formation initiale et continue des enseignants. Nous considérons que l'enseignant du primaire (fondamental) est avant tout un professeur de langue et à ce titre, une partie de la formation doit consister à modifier les représentations du plurilinguisme, du français, de l'enseignement-apprentissage du français en contexte (plurilingue), et de l'oral. Avant de construire des compétences métalinguistiques et didactiques en français, il est parfois nécessaire de réconcilier certains enseignants avec la langue française. Les élèves-maîtres selon la détermination locale sont en effet eux-mêmes pour une part, en insécurité (pragma)-linguistique et survalorisent le « vrai français ». Ainsi, les enseignants ont tendance à viser comme seul objectif ou objectif prioritaire, l'enseignement du français normé, et à participer ainsi – de façon non-consciente bien sûr – à la dévalorisation des pratiques langagières des élèves et à leur insécurité (pragma)-linguistique¹⁰⁴ ». Face à cette représentation de pratiques, « rien n'incite à penser qu'un dialecte vernaculaire non standard puisse être en soi un obstacle à l'apprentissage. Le problème de fond, c'est l'ignorance de part et d'autre de ce qu'est le langage. Notre tâche, à nous, (Socio)-Linguistes, c'est (d'agir sur cette représentation et d'apporter un éclairage) à cette ignorance¹⁰⁵ et d'améliorer les

¹⁰³ La glottophobie est comprise comme une pratique « linguicidaire » pour montrer à partir des actes répréhensibles la tendance périlleuse et le désaccord frontal repérés dans la représentation sociale des interactants des deux langues (créole et français) : un acte créolophobe et francophobe.

¹⁰⁴ L'institution scolaire dans le monde francophone – souligne Francard, M., (1997 : 170-176) accroîtrait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le « bon » français souvent assimilé au français de Paris ».

¹⁰⁵ Labov, W., (1993 :326), *Le sens commun, Le parler ordinaire, La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Les Editions de minuit.

pratiques sociales ordinaires à partir des « pratiques transposables selon les « théories du contexte ». Ainsi une langue qui ne participe pas à la construction de l'environnement immédiat de l'apprenant peut être considérée comme étant une langue étrangère. Ce qui est pire, selon les données du corpus, la langue première de l'apprenant est interdite non seulement dans la classe, mais aussi dans la cour de la récréation. Interdire aux apprenants de parler en créole où le français oral n'est pas enseigné est un acte périlleux, créolophobe, francophobe, « linguicidaire » et suicidaire. Ceci est souligné noir sur blanc sur les panneaux d'affichage où l'on informe habituellement les apprenants sur les activités de l'école. De plus, le créole est interdit même dans les cours de créole où l'on répète massivement en entrant dans la classe : le créole est interdit ! Or selon un principe sociologique : « toute interdiction est une invitation à la chose défendue ». Implicitement, on invite l'apprenant à l'effet inverse parce qu'il ne connaît d'autres langues que le créole comme force émancipatoire. L'enseignant de créole se trouve lui aussi dans ses petits souliers de quatre ans, non seulement il doit tout le temps expliquer aux apprenants qui remettent son enseignement en question, mais aussi il doit lutter afin d'aider les responsables et les autres enseignants à bien comprendre la portée de la question du créole et du français. Cela permet d'entrevoir qu'agir sur la représentation des pratiques de l'autre est une lutte permanente et profonde entre les différents types de tensions comme les tensions linguistiques, culturelles, économiques, institutionnelles, sociales et politiques. Selon les données du terrain, les responsables et les enseignants pratiquent relativement le créole acrolectal. Ils n'arrivent pas vraiment à prendre une distance par rapport à la pratique « inter-résolectale ». Et la pratique acrolectale a des conséquences sur l'apprentissage du français oral des apprenants. L'on a parfois constaté qu'ils ne sont pas vraiment conscients de leurs pratiques orales, il faut dire que l'utilisation du créole acrolectal est aussi une marque de prestige, de promotion sociale et d'appartenance au groupe scolarisé par rapport à l'ensemble qui est relativement scolarisé et alphabétisé. Les parents eux aussi, qu'ils soient scolarisés ou non risquent de voir leurs enfants s'exprimer en français. Le créole acrolectal est pour eux aussi un signe d'apprentissage du français. De plus, ils ne cessent de rectifier le parler de leurs enfants en portant des corrections sur la prononciation d'un mot, d'une phrase en français dans une conversation ou un dialogue familial en créole, par exemple, sur les tensions entre (/i/ [i]) et (/u/ [y]),

sur le (/r/ [R]) et (/w/ [w]). Ainsi, le créole acrolectal est un signe d'honneur et de respect. Nous comprenons u'ic i la langue pour les interactants joue pleinement une double fonction : la fonction communicative et la fonction symbolique dans l'enseignement / apprentissage. Non seulement la langue s'expli ue lui-même, mais elle sert aussi à expliquer les sciences, les non sciences et la vie de ceux qui la pratique. Pour s' faire afin de ne pas s'en faire, le recours à la perspective pragmatique et didactique de l'oral est une priorité afin de toucher la plaie du doigt. Il s'agit de pointer les besoins et les problèmes communicatifs des apprenants selon les données sociolinguistiques et sociodidactiques des créolophones. Au fait u'à l'oral, nous sommes dans une réalité d'usages vivants, le recours à la pragmatique des interactions, variées et variables est aussi une stratégie pragmatique et didactique pour le passage de la science faite à la science en action. Les variétés « inter-résolectales » collectées nous permettent de comprendre les différentes tensions entre les variétés résolectales suivantes : telle idiolectale, ethnolectale, régiolectale, dialectale, sociolectale, technolectale provoquent d'autres tensions sociales sous-jacentes. La variation idiolectale, par exemple, est un acte créateur morpholexical et morphosyntaxique, une stratégie pragmati ue de l'interactant dans le jeu et l'enjeu de ses mots dans le contexte d'usages. L'interactant créolophone peut décider d'effectuer des emprunts de parole en fonction de l'échange. Tous ces points ciblés constituent des variables sociolinguistiques et sociodidactiques importantes à prendre en compte. De plus, l'on a ien o se rvé u' à l'autre out de l'interaction, il a l'effet réellement produit et la conscience de son interlocuteur ue c'est ien telle pratique variétale qui a été utilisée en s'appu ant sur les caractéristi ues m orpholexicales et morphosyntaxiques des énoncés par la mise à proximité et à distance des deux langues (créole et français). Ce répertoire « inter-résolectal » est un ensemble coloré, connoté, ps chosocial et contextualisé dans le sens de Brom er g et de Cha r ol, c'est logi ue dans le sens de Trognon et de Batt, c'est actionnel et communicationnel pour Zacklad et interculturel pour G.D. Véroni ue , c'est tout un continuum de variétés résolectales et contextualisée pour Blanchet et Bulot parce u' il n' a pas de limite étanche entre les variétés « inter-résolectales ». C'est la non-séparabilité entre les variétés résolectales jus u 'alors o se rvées.

1.3.3. Perspective pragmatique et didactique de l'oral : deux démarches spécifiques et complémentaires

La présente recherche tente de proposer un projet pragmatique et didactique de l'oral susceptible d'aider les décideurs sociopolitiques à la mise en œuvre d'une méthode pragmatique. Cette démarche partira d'un contenu de formation selon les données sociolinguistiques et sociodidactiques de l'espace créolophone de (L1). L'on se servira de la culture créole pour co-construire la pragmatique et la didactique de l'oral de ((L2) : le français), de ((L3) l'anglais) et de ((L4) l'espagnol). Cette stratégie pragmatique et didactique de l'oral permettra aux apprenants à partir de la culture de L1 d'apprendre le français oral, l'anglais oral et l'espagnol oral au service de la recherche dans le contexte d'interactions scolaires, culturelles, sociales, économiques et politiques. Ce projet innovant de l'oral oblige particulièrement à préparer les enseignants, dans un contexte pluriel et interculturel, à mieux cibler l'enseignement/apprentissage de l'oral aussi bien au niveau micro que macro-sociolinguistique. C'est toute une démarche pragmatique et didactique du plurilinguisme dans la contextualisation et la transposition de l'oral. Il s'agit de valoriser et de revaloriser le pluralisme de l'oral en contexte endogène et exogène. C'est en outre l'un des moyens et l'une des stratégies pragmatiques qui valent et permettent au sujet agissant d'être libre de choisir comme le soutient Berlin, « d'être libre de choisir, et de ne pas se voir imposer des choix est un ingrédient inaliénable de ce qui rend humain les êtres humains », Nachi, M., (2010 : 37).

- **Critère spécifique et transversal dans les pratiques transposables de l'oral**

L'on s'accorde à dire que tout projet pragmatique et didactique de l'oral recourant à la pratique « inter-réolialectale » et à l'insécurité pragmalinguistique dans le contexte d'usages forme un contenu de formation et présuppose deux démarches spécifiques, transversales et complémentaires. Dans un premier temps, il s'agit de la délimitation de la pratique « inter-réolialectale » à l'insécurité pragmalinguistique partagée et co-construite autour de l'activité scientifique concernée; en l'occurrence, de circonscrire le domaine de l'oral comme étant un objet enseignable à contextualiser et à transposer. Ce besoin est aussi important que les recherches dans ce domaine qui s'avèrent encore insuffisantes, compte tenu de la difficulté à délimiter cet objet présenté par Jean François Halté comme

une espèce d'OVM (objet verbal mal identifié), confus, indéfiniment s'incrété, usé avant même d'avoir réellement servi. Dans un second temps, la transposition et la contextualisation didactiques de la pratique « inter-résolectale » comme savoirs oraux relativement partagés en termes de compétences orales inégales, transversales et spécifiques sont à réinvestir dans le système éducatif haïtien. Les repères socioculturels et sociopragmatiques des interactants sont à prendre en compte selon le paradigme de la recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Ces repères sont à identifier éventuellement sous forme d'un référentiel de formation dans l'enseignement/apprentissage de l'oral des langues au service de la recherche dans le contexte sociolinguistique haïtien. Au constat de ces compétences orales inégales, transversales et spécifiques, il convient d'ajouter comme objectifs pragmatiques et didactiques l'observation des comportements langagiers dans des situations diversifiées de l'enseignement de l'oral. Il s'agit de provoquer un exposé-débat au moment opportun, de favoriser des échanges socio-langagiers en classe et les exploiter au plan pragmatique, didactique et pédagogique. Ces objectifs pourraient recourir à l'approche pragmatique et didactique de l'oral selon les compétences des interactants. Ils mettraient l'accent, à titre d'exemples, sur l'évaluation pragmatique, formative, informative et communicative dans les pratiques scolaires. La compétence pragmatique de l'oral, dans la perspective de Nachi, M., (2010 : 40), permet aux sujets parlants d'agir dans un monde commun, de coordonner leurs actions (compétences praxéologiques), de les justifier (compétence métapragmatique), d'œuvrer à la formation d'accords. Dans cette visée pragmatique et didactique, la contextualisation de l'oral à partir du répertoire « inter-résolectal » ramène les pratiques scolaires aux pratiques sociales, avec focalisation sur les pratiques socio-langagières dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral est aussi une démarche interactionnelle, variationnelle, descriptive, explicative, conflictuelle, relationnelle et intégrative du tenant à l'autorisant. Car, « les tenants de la perspective interactionniste rejettent l'existence des déterminismes sociaux et mettent l'accent sur la liberté de l'individu de choisir entre diverses façons de parler en fonction du contexte¹⁰⁶ ». Ainsi, l'oral comme savoir

¹⁰⁶ Lafontaine D., (1985 : 58), *Le parti pris des mots, Normes et attitudes linguistiques*, Université de Liège, Belgique.

pragmatique dans la perspective sociolinguistique et sociodidactique revient à le considérer comme un objet et un outil d'orientation pragmatique à contextualiser et didactiser » corrélativement à un objet et un moyen de formation. Aussi, l'oral en tant qu'objet volant, va-t-il obéir de ce fait au principe et au processus du traitement de ce projet pragmatique et didactique sans l'avoir usé ? La contextualisation de l'oral implique la transposition pragmatique et didactique du savoir savant en savoir-agir et en savoir-interagir. Il peut s'agir de focaliser sur les pratiques linguistico-culturelles des créolophones afin d'améliorer leurs pratiques de classe. C'est un espace conflictuel, interactionnel et relationnel de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique. Ces points de repère permettent d'agir sur la représentation des pratiques sociales à partir des pratiques scolaires. Toutefois, s'agissant de l'activité de l'oral, la problématique de la pratique « inter-résolectale » s'avère relativement résolue si l'apprenant apprend à développer au fil de ses stratégies d'apprentissage ses compétences critiques dans les pratiques diversitaires en contexte d'usages. Initier l'apprenant à la complexité de l'oral imputable se heurte à la difficulté de circonscrire un champ de référence et d'un savoir savant précis pour l'apprentissage de l'oral. Cette initiation sera au service de la recherche (tout comme d'ailleurs l'activité d'écriture, puis une fois les deux (oral et écrit) sont axées sur des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-interagir plutôt que sur des savoirs). L'oral pris dans cette démarche, est essentiellement complexe c'est-à-dire la contextualisation de l'oral est au processus du développement des compétences spécifiques et transversales des créolophones. D'une façon plus générale, les sujets interactants apprendront à utiliser les deux langues (créole et français), deux systèmes complexes, ouverts et évolutifs de règles sociales, de pratiques et d'usages partagés par le grand nombre.

- **Critère multifactoriel de l'oral à privilégier et à optimiser**

Les données sociolinguistiques et sociodidactiques collectées jusqu'alors apportent à cette thèse des arguments riches et originaux. Car, selon Robert Lafont¹⁰⁷ : « l'oral permet de saisir les phénomènes linguistiques dans leur construction et leur émergence. Il

¹⁰⁷ Barberis, Jn-M., Morel, M-A., Faure, L., Müller, F. E., Traverso, V., Fornel -M., Léon, J. et Lafon, R. (dir). (1997 : 3-4), « Contextualisation de l'oral », *Cahiers de praxématique*, Université Paul Valéry-Montpellier III.

permet également d'illustrer la complexe interaction entre le langage et ses conditions de production-réception ». Ainsi, dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, nous engageons notre problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique entre deux cadres de référence méthodologique. Il s'agit d'un double ancrage interactionniste et variationniste proposé par Gumperz, Hymes et Labov fondateurs d'une sociolinguistique interactionnelle et variationnelle, aussi appelée ethnographie de la communication. Ces cadres interactifs et participatifs privilégiés sont aussi appelés ethnosociolinguistique de la communication selon Blanchet, Ph., (2000). Cette perspective va éclairer notre démarche spécifique et transversale dans la transposition et la contextualisation didactiques de l'oral dans le système éducatif haïtien.

- Cadre de pratiques linguistiques transposables :

Le premier cadre est inscrit dans la perspective sociolinguistique, pragmatique, sociopragmatique et pragmalinguistique de la pratique socio-langagière en tant que manifestation physique de la parole dans les pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires dont les interactants sont responsables. Ceci comporte des faces acoustiques et sonores, une dimension auditive, des habiletés articulatoires et des échanges selon des discours contextualisés. Selon Blanchet, Ph. et Martinez, P., (2010 : 210) « le système éducatif doit relever le défi de reconnaître les compétences plurilingues dans leur diversité des enfants scolarisés et de trouver les moyens didactiques pour développer ces compétences. « Une analyse multifactorielle des situations plurilingues » (Martinez, 2008 : 47) pourrait contribuer à mettre en place un dispositif d'adaptation des enseignements des langues aux exigences fonctionnelles nées du développement des sociétés. Il ne s'agit pas seulement de promouvoir une diversification de l'offre en langues dans le contexte scolaire, mais de trouver une gestion didactique de cette pluralité offerte par des supports sociaux et aller vers un décloisonnement des langues dans les classes de langues. Il ne peut y avoir de parallélisme dans les modalités d'enseignement des différentes langues et comme le souligne D. Coste, « le développement d'une compétence plurilingue, au sens plus complexe pris par la notion, ne relève plus seulement d'une stratégie de diversification des langues en contexte scolaire mais doit

trouver sa place au cœur du projet éducatif » » (2008 : 96)¹⁰⁸. Ainsi, l'on reprend Miled, M. et Dolz, J., (2007), qui expliquent que la « pratique socio-langagière implique de nombreuses considérations sur la voix comme support acoustique de la parole, les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'intonation, l'accent, les diverses formes de textualité orale, les moyens non linguistiques et multicodeurs associés à la communication orale ». Il s'agit d'ici la diversité des domaines savants de référence qui constituent les sous-jacents explicites et implicites des activités de classe de langues. L'on focalisera sur l'étude sociolinguistique des pratiques « inter-réolactales », celle de la pragmatique du lexique en créole et en français haïtiens, de la grammaire du sens et de la signification en contexte d'usages, des genres oraux dans la pragmatique de l'oral et de l'interculturel. L'on tiendra compte également de la phonétique et de la phonologie, de la phonostylistique, de l'analyse discursive etc. Dans cette perspective sociolinguistique et pragmatique, des programmes de formation destinés aux enseignants de langues : créole /français, créole/anglais, créole/espagnol pourraient intégrer des aspects ciblés relevant de ces axes. Cette démarche pragmatique et didactique de l'oral suivra les besoins de la contextualisation et de la transposition didactiques et de renforcement au plan sociolinguistique et sociodidactique. Eventuellement à la suite d'une analyse des besoins et des problèmes communicatifs, l'on s'accorde à transposer, contextualiser et intervenir à partir du corpus retenu dans le domaine de l'oral.

- Cadre de pratiques langagières transposables :

Le second cadre est rattaché aux objectifs pragmatiques de la sociolinguistique, de la linguistique et de la culture à des fins didactiques des genres oraux dans les pratiques extrascolaires aux pratiques scolaires. Il focalisera sur l'apprentissage des langues au service de la recherche, puis sur des conduites socio-langagières spontanées et requises dans le contexte sociolinguistique haïtien. Ce sont des axes précis de domaines dits « contributoires », ainsi, interpellés dans le souci constant d'un ancrage contextuel au plan sociopragmatique, pragmlinguistique et didactique. Dans la transposition et la contextualisations didactiques de l'oral, nous insisterons sur les analyses des statuts

¹⁰⁸ Blanchet, Ph. et Martinez, P., 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme*, Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

sociolinguistiques scolaires et extrascolaires; puis nous élaborerons un référentiel de compétences. Ce référentiel tiendra compte de la démarche pragmatique et de didactique de l'oral tout en développant chez l'élève des compétences orales diversifiées. « On s'emploie régulièrement à articuler ces objets et démarches disjoints, dont l'universitarisation de la didactique du français langue étrangère a accentué le caractère monographique et sectoriel, en modèle. Ces modélisations du domaine social de l'enseignement-apprentissage des langues cherchent à rétablir des transversalités entre les différentes tendances de la didactique (identifiées¹⁰⁹ par Halté 2001 : 16) qui navigue entre des pôles *technologistes* (prééminence donnée à la transposition du savoir savant en savoir scolaire), *psychopédagogue* (on privilégie les déterminants externes comme la psychologie ou la sociologie des apprenants), *sociodidactiste* (articulations fortes des pratiques scolaires aux pratiques sociales, avec focalisation sur les pratiques langagières) ou encore *praxéologique* (perspective interventionniste) », Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (2011 : 33). A titre d'exemples de la démarche pragmatique et didactique de l'oral : nous proposons des fiches didactiques du français à côté du créole. Nous optons pour la pragmatique et didactique de l'oral au plan interculturel et intraculturel, pour la phonétique corrective, la phonologie notamment dans le champ du créole/français, et de leurs interactions avec les composantes de la pratique « inter-résolectale ». La description et l'explication du répertoire « inter-résolectal » selon les repères pragmatiques de la sociolinguistique interactionnelle et variationnelle seront bénéfiques au plan pragmatique et didactique de l'oral. L'objectif poursuivi est d'améliorer les pratiques scolaires à partir des pratiques sociales et avec focalisation sur des pratiques socio-langagières chez l'élève en créole/français, en créole/anglais et en créole/espagnol. Ces différents aspects de la démarche pragmatique et didactique de l'oral seront à la base de l'évaluation diagnostique et pragmatique des acquis scolaires, sociopolitiques, culturels, interculturels et scientifiques. Certains de ces domaines, s'ils sont tournés vers des transpositions et des contextualisations ciblées, peuvent être inscrits dans les cursus de formation continue des enseignants à différents niveaux, sous forme de compétences spécifiques et transversales à développer.

¹⁰⁹ En ce qui concerne le français langue maternelle, mais que l'on peut aussi adopter pour caractériser plus généralement la production en didactique des langues et des cultures.

- **Critères statutaires et asymétriques : fonctions sociales de l'oral (créole et français)**

Les statuts du français et du créole sont à cerner aux plans sociopragmatiques, pragmatolinguistiques et sociolinguistiques et à cibler dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Ils peuvent être appréhendés par référence au statut spécifique et transversal du français oral à côté du créole oral. Le français, langue seconde et étrangère assume de fait des rôles institutionnels, scolaires, culturels et politiques juxtaposés et différents de ceux du créole, langue première et nationale. La prise en compte de ce rapport conflictuel, variationnel, interactionnel et relationnel entre le français et le créole va être illustrée à l'aide des exemples puisés au corpus du travail. A partir du contexte haïtien, les finalités éducatives sont assignées à l'amélioration de l'oral par la qualité de l'écoute, la parole partagée renvoyant à l'éducation et à la formation des acteurs sociaux. Il s'agit en fait d'une réponse à l'inégalité, à l'exclusion par le silence et au choc de la communication interculturelle, au monisme. Ce qui est résumé par la formule suivante selon nous : « faire parler en parlant dans la contextualisation et la transposition de l'oral ». Les rôles du français, langue de la scolarisation haïtienne, se démarquent aussi de ceux de l'anglais et de l'espagnol, langues étrangères ; la visée première du français est de produire des actes de parole dans des situations communicatives plutôt fonctionnelles et utilitaires. Contrairement au créole oral, l'objectif est encore un moyen à gagner. La démarche pragmatique et didactique de l'oral vise essentiellement la communication immédiate des interactants et leur insertion professionnelle et entrepreneuriale. Notre démarche est aussi située dans la perspective de G. Vigner (2001) définissant les fonctions de l'oral ainsi que l'oral prend en définitive trois formes d'usages qui peuvent se retrouver aux différents moments de la scolarité et qui nous sert d'éclairage dans la transposition et la contextualisation didactiques de l'oral en créole et en français :

- **Critère oral des pratiques sociales ordinaires**

L'oral du quotidien de la vie sociale en Haïti (à des degrés variables et interactionnels selon les langues enseignées et en présence) : le créole oral : langue nationale et officielle, relativement dominée et le français oral : langue officielle, pratiquée par une minorité élitiste, mais relativement dominante.

- **Critère oral des pratiques scolaires**

L'oral du quotidien de la classe de langues en Haïti : le créole oral prépondérant et le français oral est rarement pratiqué ou pratiqué de manière limitée,

- **Critère oral des pratiques élaborées**

L'oral élaboré tel qu'il prend forme dans certains usages de la vie sociale et intellectuelle et (politique) : exposés en public, entretiens, débats. Autant de situations qui peuvent engager une dynamique des apprentissages, plus difficiles à maîtriser dans l'immédiat, mais riches d'effets à terme. Nous enchaînons avec Hazaël-Massieux, M-Ch., (2011 : 134)¹¹⁰ qui nous dit que : « c'est sans doute là le point le plus préoccupant quant à l'avenir de ces langues (créole-français) : le manque de conviction des locuteurs eux-mêmes à promouvoir leur langue. L'usage généralisé en Haïti du créole haïtien (environ 85% de la population est unilingue créole), protège certainement, à moyen terme au moins, la langue de disparition l'haïtien ne donne aucun signe d'obsolescence, et rien au contraire présente tous les traits d'une langue en voie d'instrumentalisation et de standardisation progressive, malgré l'existence de variété diverses dans l'île. Les questions économiques et politiques qui freinent tout développement du pays ne sont certes pas à négliger car ils empêchent le développement notamment scolaire et universitaire de l'haïtien, en l'absence de manuels, d'ouvrages fonctionnels et répandus dans cette langue. Toutefois, il s'agit bel et bien de la langue principale et souvent unique de plus de 10 millions de personnes au pays même, sans compter l'importante diaspora, et la disparition de l'haïtien n'est guère concevable ».

1.3.4. Résumé, autocritique et apports de la partie I à la partie II

En résumé, il nous est impossible d'éviter des représentations et des tensions par rapport à nos pratiques, puisque nous ne sommes jamais en dehors des pratiques sociolangagières et de la représentation de ces pratiques qui nous définissent. Malgré l'asymétrie des dialogues et des fonctions sociales manifestée dans les pratiques « inter-résolectales » des sujets interactants, il y a toujours un pararéféré, c'est-à-dire un savoir

¹¹⁰ Hazaël-Massieux, M-Ch., (2011 : 134), *Les créoles à base lexicale française*, Editions Ophrys 25, rue Ginoux 75015 Paris – France

commun, donc, la s métrie. L'existence de l'unité « inter-résolectale » montre que l'espace dialogique haïtien est partagé par deux langues principales en présence (créole et français). Elles s'influencent en permanence et génèrent l'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique. La signification des quêtes et fuites traitées précédemment par rapport aux différentes variétés résolectales retenues dans le cadre de notre démarche est manifeste tout au long de la thèse.

Notre positionnement épistémologique va des « pratiques ordinaires » aux « pratiques transposables » selon les « théories du contexte ». Cette position nous permet de comprendre que la société monolingue (monocodique) n'a jamais existé et n'existe pas dans la pratique des langues. L'on passe toujours de variété résolectale en variété résolectale, donc, personne ne parle la langue : on ne parle toujours qu'un répertoire linguistico-culturel dans une langue donnée. Pour reprendre l'idée de Calvet (1999), le destin de l'homme est de confronter au plurilinguisme et à la pluriculture. Même au sein des créolophones qui sont relativement unilingues, il y a des tensions dans l'intercompréhension d'une collectivité à une autre. En dépit de tout, certains créolophones relativement unilingues arrivent à comprendre certaines choses en français. L'objectif scientifique de la thèse n'est pas de plaider pour une société unilingue, mais de se positionner à partir d'un discours scientifique pour une école plurilingue afin d'améliorer non seulement l'enseignement/apprentissage de l'oral des deux langues mais aussi ceux des langues étrangères. Si nous tenons à critiquer et à prouver la fausseté des modèles traditionnels existant au sein du système éducatif haïtien, on le fait en vue d'une amélioration des pratiques de classe aux pratiques sociales par rapport aux pratiques socio-langagières émergentes des deux langues. Le choix de ce sujet témoigne de notre intérêt aux avancées des théories du contexte dans les pratiques transposables au champ des sciences du langage, telle : la pragmatique, la sociolinguistique, la créolistique, la sociodidactique, la communication. Et notre souci permanent est d'appuyer notre démarche sur des fondements théoriques et empiriques dans la perspective glottopolitique de Bulot (2004 : 63 ; 2006 : 59-61); Blanchet et Bulot (2008) à savoir : « les glottopolitiques dirigistes sont le fait d'un groupe social ayant le pouvoir d'exercer une coercition, etc. Les glottopolitiques libérales participent d'un laisser-faire », chaque

acteur social (agent ou instance) étant supposé à égalité de capacité à intervenir, etc. Les glottopolitiques autogestionnaires sont celles d'un groupe d'acteurs sociaux concernés, etc. Ainsi, l'empirique s'approcherait du prisme des théories du contexte en rapport avec l'insécurité sociopragmatique et pragmalinguistique. En effet, une politique linguistique et éducative suivant les formes d'interaction et d'interlocution de la société haïtienne s'impose au plan sociodidactique dans la contextualisation et transposition didactique d'ordre interne et externe. Une fois de plus, la problématique de cette recherche est la manifestation du mouvement dialectique, d'un échange osmotique appelé pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », un paradigme de recherche privilégié dans le cadre de notre démarche. Nous concluons cette partie en reprenant Hooland, M. V., (2005 : 77-78), dans l'analyse de plusieurs aspects de la langue dans la perspective de Gumperz en stipulant que : « la façon dont les interlocuteurs utilisent diverses variétés d'une langue, ou diverses langues, au cours des échanges (principe de l'interlecte, d'alternance codique et de covariance établis par la sociolinguistique) montre comment ces choix participent à des stratégies d'interaction, comment se construisent des cadres culturels pour l'interprétation des énoncés et des énonciations, en quoi ces choix sont signifiants, quelles inférences fondées sur quels indices se produisent, comment ces modalités d'interaction fonctionnent dans le cas de contacts entre locuteurs appartenant à des communautés ethnolinguistiques et sociolinguistiques différentes ».

Partie II

2.0.0. Cadre épistémologique, principes théoriques et méthodologiques de la problématique

Posture de l'épistémologie¹¹¹ socio-constructiviste-relativiste privilégiée selon ce paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » dans la pluralité et la diversité sociolinguistiques pour un double ancrage interactionniste et variationniste en vue d'améliorer le système éducatif haïtien :

- Comment et en quoi la pratique « inter-résolectale » peut-elle s'imposer pour développer, valoriser et revaloriser les compétences sociopragmatiques et sociolinguistiques des genres oraux des créolophones bilingues ? Comment et en quoi une démarche pragmatique en didactique de l'oral peut être utile dans la contextualisation des pratiques sociales ordinaires des deux langues : créole et français ?
- La problématique du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires de l'oral : sécurité ou insécurité pragmalinguistique ?

Le cadre méthodologique et épistémologique de la recherche exploratoire en sociolinguistique et en pragmatique, d'une part, et en sociodidactique de l'oral d'autre part, articule l'ethnographie de la parole et de la communication « inter-résolectales ». Le dénivellement interprétatif de la problématique recouvre la pragmatique des interactions orales cadrée selon les critères d'analyses et les repères conceptuels à partir d'un dispositif contextuel. Du particulier vers le général, de l'observation participante à l'entretien interactif, nous avons cerné les faits observables du cycle dynamique « inter-résolectal » à l'insécurité pragmalinguistique selon des critères et des repères théoriques et pratiques. L'objectif est de comprendre les phénomènes sociolinguistiques et

¹¹¹ On entendra par épistémologie l'activité philosophique qui porte sur les savoirs de référence organisés en théories scientifiques, et qui vise en premier lieu à en restituer l'intelligibilité conceptuelle interne (cf. la définition qu'en donne le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi) : « Partie de la philosophie qui a pour objet l'étude critique des postulats, conclusions et méthodes d'une science particulière, considérée du point de vue de son évolution, afin d'en déterminer l'origine logique, la valeur et la portée scientifique et philosophique ». Ce sens limite son champ à la théorie des sciences et la différencie de la théorie de la connaissance scientifique et non-scientifique telle qu'elle peut l'envisager l'approche anglo-saxonne par exemple. Galli, H., Verney-Carron, N., Alcantara, Jn-P., Jacques, M. et Maurel, L., (2013 : 7), *Les didactiques au prisme de l'épistémologie, Une approche plurielle*, Editions Universitaires de Dijon.

sociodidactiques entre les deux phénomènes, puis, d'expliquer les mécanismes et les tensions sous-jacents permettant d'affiner la recherche. Cette démarche consiste à faire la saisie des pratiques « inter-résolectales » des décideurs sociopolitiques et intellectuels, pratiques de la vie sociale des bases intercommunautaires et de la vie scolaire dont l'épistémologie socio-constructiviste de la diversité se prête à étudier la rencontre interactive des variétés « inter-résolectales » qui génèrent à la fois la sécurité et l'insécurité pragmlinguistique. Ainsi, les théories pragmatiques, pragmatistes et sociolinguistiques constituées et institutionnalisées par des chercheurs divers nous aident à comprendre et à intervenir en direction de la démarche pragmatique et didactique de l'oral des créolophones haïtiens. La pragmatique des interactions interculturelles valorise la perspective sociolinguistique interactionnelle de l'objet étudié : « la problématique du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques à l'insécurité pragmlinguistique ». Elle est intégrée dans une dynamique de co-construction de la signification et du sens dans le contexte d'interactions sociopolitiques dans les médias, contexte d'interactions scolaires et intercommunautaires. C'est toute une démarche empirico-inductive, interactive et participante. Il s'agit de repérer les représentations des pratiques et les tensions sous-jacentes, puis les causes et les conséquences de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique par rapport au phénomène de francisation et de créolisation dans le contexte sociolinguistique haïtien. Notre objectif vise l'étude de la pratique acrolectale institutionnalisée et instituée dans le contexte sociopragmatique où l'on peut faire appel à des connaissances du contexte social et les faons d'ajuster l'usage de la langue en situation sociopolitique, médiatique et scolaire. Il est aussi du contexte pragmlinguistique où l'on peut aider l'apprenant à développer sa compétence pragmlinguistique, c'est-à-dire, son savoir-faire, son savoir-interagir et son savoir-être pour s'intégrer aux conversations en français oral avec aisance. Il s'agit de la parole dans le travail et non la parole à propos ou sur le travail (Boutet, 1995)¹¹². Le traitement de la pratique « inter-résolectale » dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien va s'orienter sur deux grandes perspectives. Les deux tendent de plus en plus à se conjuguer dans une perspective « conflictiviste » (promue par les sociolinguistes

¹¹² Léglise, I., Canut, E., Desmet, I. et Garric, N., (2006 : 47), *Applications et implications en Sciences du langage*, L'Harmattan.

catalans et occitans) qui décrit et analyse historiquement le contact de langue en conflit déclaré ou virtuel ; ce qui conduit à la constitution de deux grandes ensembles de langues : les langues dominantes et les langues dominées. Ces dernières étant en danger de substitution et les locuteurs, conscients de ce danger, n'ont qu'une voie pour rééquilibrer la situation : la normalisation de langue dominée (minorée, et le plus souvent minoritaire), s'appuyant sur une standardisation et une codification de la langue concernée¹¹³ ; une perspective « coopérativiste » dont les principaux promoteurs sont les sociolinguistes suisses du groupe Bâle-Neuchâtel qui considèrent que le contact n'est pas forcément conflictuel et que la coopération interactionnelle prend toute sa part dans les échanges exolingues¹¹⁴ et (endolingues). Il s'agit d'une perspective microsociolinguistique (à la différence de l'autre orientation, essentiellement macrosociolinguistique) qui opte pour une version irénique du contact de langues¹¹⁵ [...]. L'analyse de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique vue de manière micro et macrosociolinguistique permet de décrire les régularités et les irrégularités de niveau spécifique, transversal et global qui dirigent les choix des codes constitutifs du répertoire « inter-résolectal » de la société haïtienne. C'est aussi vrai lors que l'analyse est focalisée sur les pratiques socio-langagières flottantes¹¹⁶ et interpersonnelles des interactants haïtiens. La hiérarchie des critères à utiliser n'apparaît pas toujours clairement dans la stratification sociale et dans l'écart entre les comportements qu'ils ont et qu'ils traduisent dans leurs discours épilinguistiques. Il s'agit de contextualiser les représentations, les tensions et les mécanismes sous-jacents de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique » entre le créole et le français. Le chapitre suivant fait le relais de la démarche dans le prolongement de thèse.

¹¹³ Aracil, L.I.V., 1982, « Papers de sociolingüística », Barcelona, *La Magrana*, Lafont, R., 1997, Quarante ans de la sociolinguistique à la périphérie, Paris, L'Harmattan ; R.LI. Ninyoles, 1995, *Conflicte lingüístic valencià*, Valancià, Elliseu Climent (2^{ème} éd.). Cité par H. Broyer dans un article : *Culture et Recherche* N° 124, Hiver, 2010-2011, Diversité des langues et plurilinguisme.

¹¹⁴ Lüdi, G. et Py, B., 1986, *Etre bilingue*, Berne, Lang.

¹¹⁵ Boyer, H., 1987, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langue ?* Paris, L'Harmattan.

¹¹⁶ Drescher, M. et Franck-Job, B. (eds), 2007, *Le changement en français*, Peter Lang.

Chapitre 1

2.1.1. Contexte scientifique et postures épistémologiques des pratiques diversitaires : perspective socio-constructiviste-relativiste

« Problématiser » les interactions entre le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires et l'insécurité pragmlinguistique dans le contexte scientifique revient à poser le problème du phénomène interactionnel et variationnel de francisation et de créolisation permanent aux théories du contexte. Il s'agit ici du contexte sociopragmatique, pragmlinguistique, pragmatique, sociolinguistique, sociodidactique de la communication. L'on se situe dans le domaine de la pragmatique selon les repères conceptuels de la sociopragmatique et pragmlinguistique. Ces repères précités renvoient au domaine de la sociolinguistique selon un double ancrage variationniste et interactionniste au sens de Labov, de Hymes, de Gumperz, de Blanchet, de Bulot, de Marcellesi, de Claude Vargas, de Ro il lard à titre d'exemples. Le cycle dynamique « inter-résolectal » des créolophones relativement bilingues représente des pratiques orales ordinaires avec des règles variables et interactionnelles. La problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique va être étudiée selon le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théoriques du contexte + pratiques transposables ». Ces études reposent sur des exigences rigoureuses et empiriques dans les disciplines scientifiques, institutionnalisées et situées dans le cadre de la recherche. Il s'agit de faire de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique un objet scientifique de la partie au tout et du tout à la partie, du plus petit au plus complexe et du plus complexe au plus petit autrement dit, de l'infiniment complexe à l'infiniment grand jusqu'à l'infiniment petit. Les théories du contexte en Sciences du langage jouent un rôle rassembleur de critères d'analyses et de repères conceptuels nous permettant de poser la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique. Le cycle dynamique « inter-résolectal » haïtien convoque l'approche pragmatiste de (Rorty et Putman¹¹⁷) stipulant que par le langage nous créons notre propre réalité, c'est-à-dire que l'on ne peut sortir du langage pour se rapprocher de la réalité d'un objet ; sur l'approche pragmatique de la sociolinguistique de (Blanchet, Bulot, Robillard

¹¹⁷ Christophe, Sch. Rorty, 12/2007, Critique davidsonienne du réalisme putnamien, *Tracés : Revues des sciences humaines*. Consulté le 15/04/13 sur le site [Revues.org](http://www.Revues.org)

et Chiss) qui refuse le formalisme en linguistique au profit de la contextualisation. Ainsi, le concept est un outil d'intelligibilité, un outil d'analyse qui nous aide à clarifier la trajectoire du phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation qui donne le jour au répertoire « inter-réolialectal ». Ce répertoire verbal relève de la sécurité et de l'insécurité pragmalinguistique chez les créolophones relativement bilingues. Ces deux phénomènes sociolinguistiques ne sont pas sans conséquences au plan sociopragmatique, pragmalinguistique, sociolinguistique, ontolinguistique et sociodidactique par rapport aux attentes institutionnelles, professionnelles et entrepreneuriales dans le contexte haïtien. La problématique de la pratique « inter-réolialectale » à l'insécurité pragmalinguistique posée aujourd'hui n'a pas été encore pointée du doigt dans le contexte haïtien. Le concept interlectal a été posé dans le contexte martiniquais comme phénomène linguistique par Prudent¹¹⁸, (1981 et 1984) en tant que fait observable entre deux langues en présence et s'atteste aussi à la Réunion par Bulot, T.¹¹⁹, (2004 : 22).

Le deuxième aspect a été décrit selon Bretegnier A. et Ledegen, G., (2002 : 11) et nous citons « S'il est un point sur lequel les analyses se rencontrent, c'est que les sentiments d'IL (de l'insécurité linguistique) sont à comprendre en regard des hiérarchisations de lectures qui caractérisent les organisations sociolinguistiques, instaurant sur le plan social et institutionnel une variété linguistique comme modèle normatif en référence duquel les autres variétés en présence sont évaluées par défaut. La perception de son incapacité à conformer son dire au modèle normatif de référence générerait ainsi un sentiment d'insécurité sur le plan linguistique, décrit par Michel Francard et al. (1993) comme une « quête non-réussite de légitimité », se manifestant en particulier d'une part par la « sujétion » du locuteur à un modèle linguistique (perçu) « exogène », élaboré et véhiculé hors de son groupe, de sa communauté linguistique, et auquel le *bien parler* prescrit de se conformer, et d'autre part, par des attitudes et représentations ambivalentes vis-à-vis des variétés *endogènes*, propres à son groupe, à sa région, à sa condition sociale, etc., dépréciée car perçues illégitimes, fautives, en regard du modèle de référence, et

¹¹⁸ Prudent, L-F., (1981 : 31), Les productions interlectales ne se rattachent ni véritablement au créole ni véritablement au français, mais à cet espace créatif qu'est l'interlecte, cet ensemble de paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte ».

¹¹⁹ Bulot, T., 2004, « Les parlers jeunes, Pratiques urbaines et sociales », *Cahiers de sociolinguistique* N° 9, Presses Universitaires de Rennes.

dotées en même temps de qualités affectives, de chaleur, de connivence, d'expressivité de soi, etc., refusée à la variété prestigieuse. La problématique que l'on théorise en contextualisant ici est déjà posée au chapitre I de la partie I dans l'articulation des variétés « inter-résolectales ». Le phénomène « inter-résolectal » haïtien est ici posé d'après ses tensions et ses mécanismes sous-jacents dans le cycle dynamique des pratiques diversitaires. On s'érige ainsi en des modèles explicatifs dans une épistémologie fine des pratiques diversitaires de l'oral selon le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Les modèles étudiés ont été présentés et problématisés de la pluralité interne à la pluralité externe entre le créole et le français comme :

- Le modèle basilectal « røk » des gens relativement non-scolarisés : cible des Collectivités Rurales
- Le modèle acrolectal « suave » des gens scolarisés et favorisés en situation de mobilité sociopolitique : cible des Collectivités Urbaines
- Le modèle mésolectal « røk et suave » élaboré et autonome dans les pratiques scolaires au plan glottopolitique.

Sous ces trois modèles de « pratiques ordinaires » reposent les « théories du contexte » par opposition, par interaction, par intégration et par relation entre les unités variétales complexes de la sociolinguistique haïtienne pour de nouvelles « pratiques transposables ». Dans le champ des sciences du langage et de la science de l'information et de la communication, nous posons la problématique du cycle dynamique « inter-résolectal » du phénomène de créolisation et de francisation dans la communication haïtienne. La créolistique selon Prudent permet la description scientifique des langues créoles (dans leur dimension linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, pragmatique, didactique) et celle des contextes situationnels de la créolophonie comme des situations sociolinguistiques où une langue créole coexiste avec une ou plusieurs autres langues, Prudent, L.F.¹²⁰, (1981-1999 : 3). Les deux langues (créole et français) se croisent dans l'atmosphère de l'écrit, de l'oral, de la littérature, de la conversation courante, de la discussion, de l'exposé-débat, de l'entretien et de l'interview. Elles se

¹²⁰ Prudent, L-F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Persée* In : *Langages*, 15^e année, n°61, p.13-38. (Consulté 10-07-2010) : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_61-1866.

mêlent aussi dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires en Haïti et se manifestent à travers les comportements sociolinguistiques des interactants. Les profils et les facteurs sociolinguistiques qui traversent le débat sur les caractéristiques du créole à côté du français en Haïti mènent au statut d'une langue à part entière. Or, toute langue se définit généralement comme système linguistique servant à communiquer. Ainsi, dit-on des créoles qu'ils sont des : « (...) systèmes linguistiques particuliers et autonomes », Chaudenson, (1995 : 4). Comme toute langue, un créole constitue un « (...) moyen de communication entre les membres d'une communauté linguistique, que l'on peut apprendre, que l'on peut décrire (dont on peut dégager les règles de fonctionnement, et donc dont on peut écrire la grammaire, compiler le lexique, etc.) » Hazaël-Massieux, (1993 : 11). Tout en demeurant un (o)util de communication, la langue est aussi une barrière entre les différentes communautés humaines si elle n'est pas parlée par chacune de ces communautés », Bernabé, (1983 :18).

Certains auteurs voient dans la dimension conflictuelle des langues en présence, un caractère essentiel, tant au plan linguistique qu'aux plans socioculturel et sociopolitique (Bernabé, 1983). D'autres, interrogent le mode opératoire de dynamisme linguistique (Prudent, 1980). Tous osent cependant, une situation complexe de diversité dès qu'il faut déterminer comment le créole se transforme au contact du français et, comment dans le même temps, il étend ses domaines d'usage. Ces créolistes nous permettent de comprendre que la pratique « inter-résolectale » par rapport à l'insécurité pragmatolinguistique est un phénomène de changement et d'interaction du créole au français et du français au créole. Ainsi, tout changement de pratique « inter-résolectale » sous l'impact de l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique peut être problématisé et évalué dans l'articulation du paradigme de recherche « pratiques ordinaires+ théories du contexte + pratiques transposables ». Dans le cadre de notre problématique, la théorie des pratiques aux théories du contexte peut être aussi comprise par le biais du réseau contextuel de signification tiré à partir du contexte sociolinguistique haïtien selon une autre théorie de la construction de niche (résolectale). Cette théorie nous donne même un rôle vital au regard de notre propre évolution dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires aux profils sociolinguistiques haïtiens dans les deux langues (créole et français) sous notre observation. Parmi ces

nombreuses vertus, les théories du contexte, comme la théorie des pratiques ou la théorie de la construction de niche (résoclectale) peuvent expliquer par opposition, par interaction, par intégration et par relation à la fois les cascades de changement écolinguistico-culturel rapide entre les variétés résoclectales (à l'interaction du phénomène de francisation et de créolisation dans l'espace haïtien). Ces deux phénomènes ont recours au cycle dynamique « inter-résoclectal », à l'émergence, à l'immanence et à la permanence des pratiques diversitaires, de temps à autre, aux changements écolinguistico-culturels qui paraissent au départ comme des innovations totales dans l'insécurité pragmatolinguistique. Le répertoire « inter-résoclectal » en est l'un des nombreux exemples

- **Critère écolinguistique au plan ontogénétique et phylogénétique**

Au plan relationnel, variationnel et interactionnel, « pour un ontolinguiste, le *dasein*¹²¹ a l'intérêt fondamental de permettre une manière de poser l'être comme foncièrement social. On ne peut être si on n'est avec : avec les autres, avec/dans le monde (cela fait écho à la fameuse « linguistique séculière » de W Labov, ou sociolinguistique). Dit autrement, cela consiste à proposer que le foyer des sciences humaines est essentiellement la *relation*, donc le processus, la dimension dynamique, et la narration (relation) de tout cela. Ainsi [...] le paradoxe de l'observateur n'a plus de raison d'être, car si l'on ne peut s'y avec, tenter d'appréhender l'autre isolé de toute relation n'a pas de sens¹²² ». L'on peut comprendre la différence qui existe entre la technolinguistique¹²³ et l'ontolinguistique. « Depuis les origines de l'homme, dans les marges, la linguistique a fait du chemin, réintroduisant progressivement, sous des formes apparemment en rupture, différentes, modernes, divers aspects relevant de l'ontolinguistique. La sociolinguistique a ainsi renoué avec les dimensions sociale et de politique linguistique, les approches ethnographiques ont parfois réintroduit la dimension historique, les représentations, mais sans ré-examiner les bases épistémologiques de la linguistique, avec lesquelles il existe

¹²¹ En s'appuyant sur M. Heidegger et en partant de l'entre-deux, de l'homme comme interprète du monde avec la notion de *dasein* que l'herméneutique de P. Ricoeur emprunte à ce dernier, et que Robillard résume : comme le fait « être », c'est être au monde, c'est être avec, et que cela peut signifier, pour un être humain, être seul au monde.

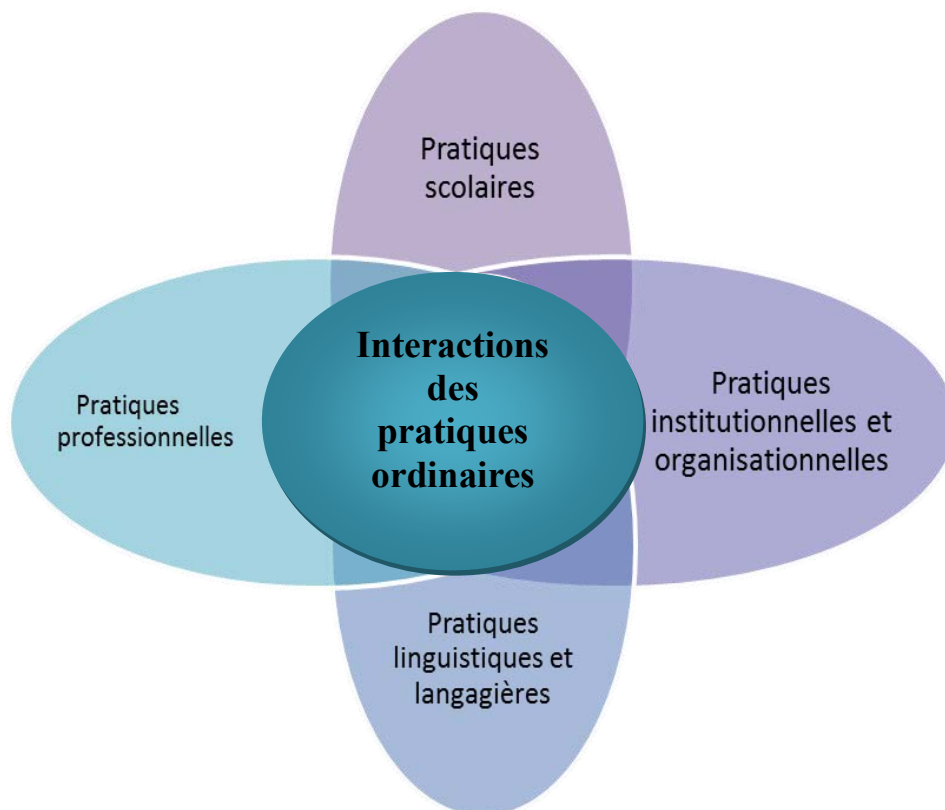
¹²² Selon Robillard, D. (de), (2008 : 34-35), *Perspectives alterlinguistiques*, Vol. 2 Harmattan.

¹²³ On se référera avec intérêt aux travaux de Patrick Sériot sur la dimension linguistique de la tradition religieuse (et l'inverse, qui est complémentaire) : http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/publi_seriot.html (Consulté le 28/2/2007).

maintenant de fortes tensions et contradictions. Il ne reste plus un aspect : celui de la visée téléologique, indispensable dans une perspective constructiviste. [...] Cette dimension est présente chez P. Ricœur explicitement à toute perspective ontologique, mais elle est cependant à une autre qu'il convient de traiter rapidement, celle du sens caché : « l'interprétation [...] est le travail de pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent, à déployer les niveaux de significations impliquées dans la signification littérale ». Il est donc clair, par rapport à l'entrée traditionnelle en technolinguistique, qui consiste à privilégier la matérialité des signes, que ce qui est privilégié dans une approche ontolinguistique est le sens social, pour reprendre Robillard, (2008 : 8-9) ». Ainsi, la matérialité des signes renvoie aux interventions glottopolitiques de Blanchet et le sens social recouvre le dénivellement interprétatif selon le dispositif des théories du contexte. Il est donc important d'avoir à l'esprit que le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires à l'insécurité pragmalinguistique dans les pratiques sociales permet aux créolophones de modifier l'environnement socio-langagier dans lequel ils vivent, et que ces environnements modifiés réagissent à leur tour par opposition, par interaction, par intégration et par relation avec des composantes du milieu. Ces composantes socio-langagières se trouvant imbriquées dans le contexte d'interactions sociopolitiques, institutionnelles, socioprofessionnelles, etc., à leur tour, ont été sélectionnées pour de nouvelles pratiques scolaires et extrascolaires chez ces créolophones haïtiens. C'est toute une co-construction *par* et *pour* la démarche pragmatique et didactique de l'oral dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires des créolophones. Ainsi, nous reprenons André-Frédéric Hoyaux, (2006) qui stipule que « lorsqu'on veut réfléchir à l'intentionnalité que l'habitant projette quand il s'entoure de son monde, il faut autant analyser ce monde construit *par lui* que comprendre les motivations *pour lui* de cette construction. Si le premier temps de la construction (le *par lui*) peut se révéler sous diverses formes expressives—la littérature, les pratiques corporelles, la construction des bâtiments, le discours, etc.—qui permettent à l'habitant d'assigner des sentiments aux choses et aux êtres dont il s'entoure, à tout ce qui de près ou de loin le préoccupe, le second temps (le *pour lui*) est plus strictement rattaché à la parole de cet habitant qui rend compte du « en vue de quoi » ces constructions premières sont effectuées à tel endroit, à tel moment ou en relation avec telle personne ». Un processus de va-et-vient dans

l'espace conflictuel, interactionnel, variationnel et relationnel du paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » commence alors. C'est tout un cycle dynamique « inter-résolectal » à double ancrage (interactionniste et variationniste) dans lequel le créolophone relativement bilingue développe les pratiques sociales et les pratiques sociales développent le créolophone à la fois en créole et en français. Ces pratiques et stratégies interactionnelles sont aussi mises à l'intersection des pratiques linguistico-culturelles et des pratiques sociopolitiques des décideurs. Elles évoluent dans les pratiques scolaires, professionnelles et entrepreneuriales du pays. Ainsi, les repères théoriques et pratiques de la sociopragmatique, de la pragmalinguistique et de la sociolinguistique à la construction de niche « inter-résolectale » nous permettront de contextualiser et de transposer au plan pragmatique et sociodidactique les pratiques de classe, de profession et de l'entreprise. Au final, il s'agit d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en français et en créole au service de la recherche scientifique.

- **Interaction et variation des écologies des pratiques ordinaires**



Dans une perspective de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », « les études menées jusqu'à présent sur les corpus mettent à l'épreuve des représentations des pratiques sociales et des conceptions de l'oral encore largement marquées par la norme écrite. Le problème central est la faiblesse des interactants créolophones dans la pratique de l'oral. Ces études déplacent aussi les problématiques sociodidactiques en intégrant des dimensions jusque-là marginales dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde. C'est la dimension praxéologique avec la prise en compte des actions non verbales et simplement co-verbales ou para-verbales) (cf. Paule Fioux) auxquelles s'articulent les actions et interactions verbales. La dimension sociodidactique relie l'oral aux contextes et aux situations d'emploi à l'enseignement/apprentissage (cf. Colette Noau). En bref, déplacement d'une problématique linguistique vers une problématique communicationnelle (interactionnelle et variationnelle) où les représentations et les pratiques sociales que les locuteurs se font des situations et des manières d'prendre la parole sont parfois à dé-construire pour éviter que ne surgissent malentendus interculturels et interlinguistiques (cf. Nathalie Auger). Mais, sous cet angle, c'est surtout l'écart entre l'oral enseigné et l'oral effectivement pratiqué dans le lieu d'enseignement, la classe, qui est interrogé ici, afin de l'atténuer en particulier dans une perspective de français langue seconde dans un environnement partiellement francophone (Le français dans le monde ; Recherches et applications. Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ? Janvier 2008, n° 43 : 8-9) ».

Celui vient d'être dit appuie notre paradigme de recherche qui est « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». C'est tout un processus de contextualisation et de transposition didactiques de l'oral à mettre en œuvre et à apprendre dans les deux langues en partage afin d'améliorer les pratiques scolaires, professionnelles et entrepreneuriales. Ces pratiques émergentes, dans la prise en compte de la culture et de la pratique scientifique impliquent la recherche de l'efficacité et de rupture de la pratique de l'oral dans une insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique en permanence. Et le jour où l'on trouve cet efficacité linguistico-socioculturel et scientifique, si l'on se réfère à notre corpus dans la représentation des inégalités des deux langues, ce serait la possibilité de savoir interagir, de savoir-faire et

de savoir être autrement. C'est-à-dire nous sommes toujours dans l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique et jamais en dehors de la pratique socio-langagière dans les deux langues en partage qui nous définissent dans le contexte haïtien. Puisque nous ne sommes jamais en dehors de la pratique linguistico-culturelle, l'enseignement / apprentissage de l'oral dans les deux langues en partage est déterminant pour le développement des compétences orales et scientifiques durables chez les apprenants haïtiens. Au plan phylogénétique et ontogénétique, nous comprenons, dans la perspective écolinguistique de Calvet, que l'homme dans ses pratiques socio-langagières et scientifiques se développe par un processus interactionnel et variationnel où il participe à l'évolution de ses pratiques socio-langagières et les pratiques socio-langagières elles-mêmes participent de retour au développement de l'intelligence de l'homme : il s'agit donc de toute une spirale de pratique et stratégie pragmatique à l'émergence, à l'immanence et à la permanence de ses pratiques. Cette stratégie pragmatique permet à l'homme lui-même de s'adapter, de s'accommoder en assimilant les pratiques sociales pour ne pas être isolé du reste du monde plurilingue et scientifique. Selon l'approche écolinguistique, Calvet, (1999 : 17) stipule [...] si l'écologie est la science qui étudie les rapports entre les organismes et leur milieu, l'écolinguistique étudie les rapports entre les langues et leur milieu, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société¹²⁴ ». Ainsi, la différence entre les pratiques du créole basilectal, mésolectal et acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » à côté du français oral est d'ordre écolinguistique, culturel, institutionnel, organisationnel, économique, politique et social. Ces dimensions ont été développées selon l'approche écologique des pratiques linguistico-culturelles dans une dimension résolectale tout au long de cette thèse.

Alors, qu'est-ce qu'une niche écolinguistique dans la perspective de niche « inter-résolectale » du créole et du français haïtiens ? – « Pour reprendre Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2013 : 77), surtout dans le chapitre de Blanchet qui stipule que : « parmi les modèles d'analyse et d'évaluation des politiques linguistiques, le modèle écolinguistique de

¹²⁴ Calvet, L-Jn, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon.

Haugen¹²⁵ (1971 : 25)-(1972) développé par Calvet 1999) sous la forme d'un modèle gravitationnel, est particulièrement pertinent. La notion d'écologie des langues est directement associée aujourd'hui à la gestion de la pluralité linguistique (Boudreau, Dubois et alii, 2002) ». En fait, nous pouvons comprendre que l'insécurité pragmlinguistique à la pratique « inter-résolectale » n'est pas le fruit du hasard et n'a pas évolué dans le vide. Elle correspondait forcément à une situation d'interaction, d'insécurité et d'inconfort qui, à la base, pourrait résulter d'une cause à l'effet ou de la contingence aux conséquences.

Dans la perspective de Marcellesi (1975), de Baggioni (1997) et de Calvet(1999), « un système écolinguistique est [...] en constant changement sous la pression d'une évolution permanente, fruit des pratiques et des représentations, et cette évolution, qui affecte à la fois la forme et les fonctions des langues, peut brusquement s'accélérer sous l'effet d'une révolution ... », Calvet, (1999 : 288). Ainsi, la construction de niche de variétés résolectales entre le créole et le français induit la niche « inter-résolectale » répondant au besoin et aux problèmes communicatifs dans le contexte d'interactions de l'énonciation haïtienne. Ainsi, nous citons Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Légise, I. et Miller, C., (2003 : 128-129), dans la prise en compte du langage, de la catégorisation et de l'identité ; ils formulent à ce sujet que « l'un des fondements de l'interactionnisme est de considérer qu'au-delà de rôle et de statuts relativement stables, l'identité personnelle et sociale est co-construite et (re)négociée dans les interactions sociales et particulièrement dans leur dimension verbale Gumperz, (1989 : 14). Si dans la recherche d'éléments identitaires, aucun des niveaux de l'analyse linguistique ne saurait être écarté a priori, divers auteurs ont montré que le lexique, qui entretient une relation particulière à la cognition sociale¹²⁶, fonctionne à la fois comme support et vecteur des représentations sociales, constitutives de sens sociaux, facteurs d'ancrage de connaissances nouvelles et

¹²⁵ Haugen, E., (1971 : 19-26), « The ecology of language », *The linguistic reporter, supplement*, 25 Winter.

¹²⁶ Eu égard aux pistes de recherche ouvertes mais aussi aux débats et aux critiques suscités par l'ethnolinguistique, la question est de savoir à quel degré le lexique structure la réalité reste d'actualité, notamment dans la perspective d'une prise en compte par la linguistique de la théorie des représentations sociales. Pour Rom Harré « une représentation sociale est la version d'une théorie, dont le partage est facilité par la maîtrise commune d'un vocabulaire adéquat » (Harré, 1989 :149-150). Il adopte un point de vue constructionniste en situant la localisation première de la cognition dans la sphère publique-collective et « en particulier dans la conversation ».

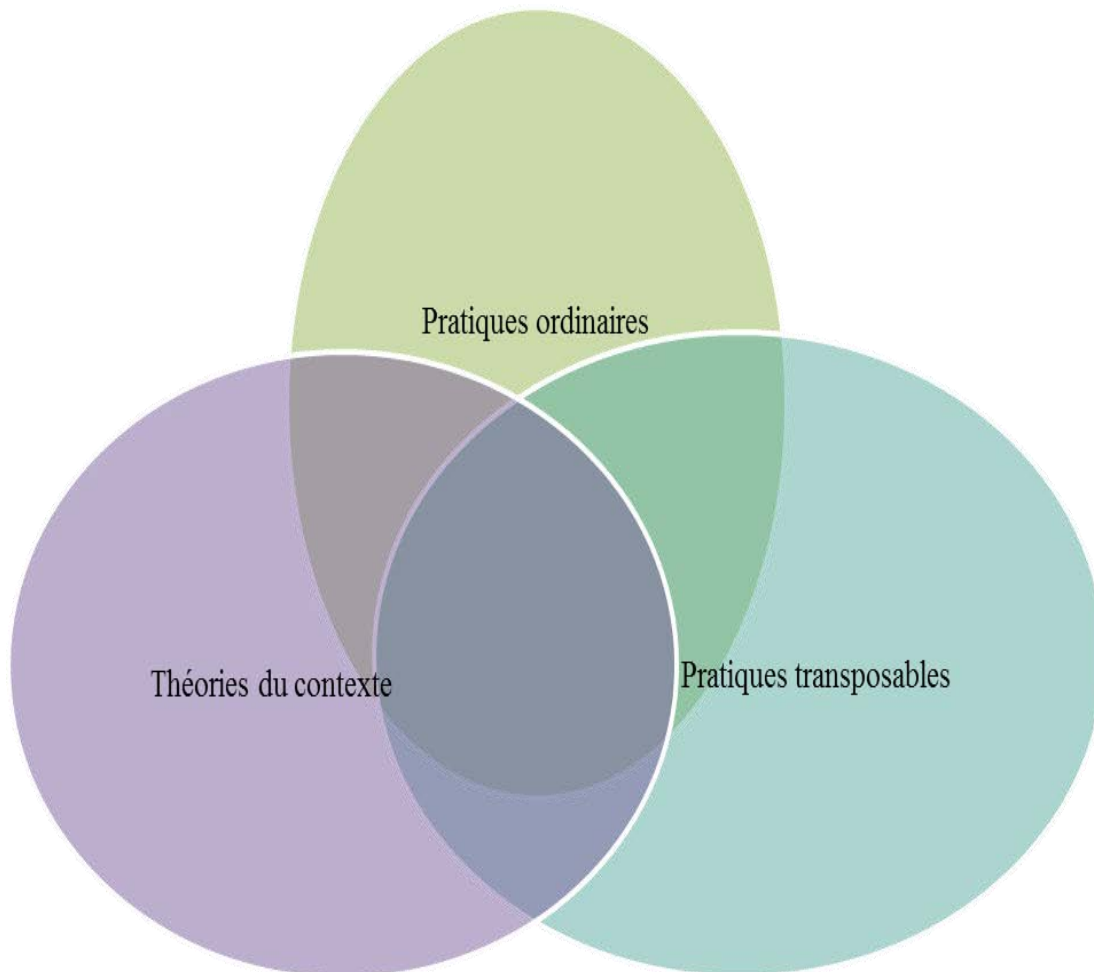
de stabilité cognitive ». En somme, la pratique « inter-résolectale » est une unité d'analyse dans la dimension résolectale de pratiques : une unité de variétés résolectales multiplexes et complexes au sens de Blanchet, Ph., (2003 : 279-303) et nous citons : « il s'agit [...] de modèles reconstitutifs en aval, c'est-à-dire les modalités selon lesquelles, par une modélisation, le chercheur formule, présente, rend lisibles et intelligibles les résultats de sa recherche, en terme *descriptifs*, *explicatifs* ou *interprétatifs* ou en terme *prescriptifs* (de préconisation). En ce sens « un modèle n'est jamais qu'une métaphore, une abstraction qui nous permet de concevoir de façon plus simple le fonctionnement d'un ensemble complexe d'éléments » Calvet, (1999a : 19). C'est le sens de modèle que retient le *Dictionnaire des sciences humaines* Gressle et alii, (1994 : 241-242) : « Objet formel obtenu par abstraction à partir de données concrètes. À la fois figuration et schéma directeur, le modèle, à partir duquel on peut raisonner scientifiquement, aide à comprendre, prévoir ou justifier. Les sciences qui étudient les activités infiniment complexes des hommes et des sociétés tentent d'organiser logiquement les données empiriques et d'élaborer des modèles ». Ainsi, nous articulons une trilogie pour la compréhension et l'explication de notre paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » en trois exigences.

Dans le cadre épistémologique qui est le nôtre ici, on vise bien sûr un usage fort, de type interprétatif direct, en cohérence avec une théorie sociolinguistique « contextique » de la signification comme interprétatif d'une situation par la modélisation d'un contexte, lui-même ciblé par des signaux langagiers et des expériences sociales », Blanchet, Ph., (2012 : 170). Ainsi, selon l'usage interprétatif direct : on intègre et on mobilise un certain contexte explicitement envisagé dans la construction de la signification. On définit alors le *phénomène étudié* comme ce sur quoi convergent les focales (le point de mire, ce qui est au centre de l'observation, ce sur quoi porte en priorité la recherche). Ce(s) phénomène(s) sont observés dans des situations (sociolinguistiques ou plus spécifiquement didactiques : une situation est le réseau ponctuel d'interactions mutuelles directes entre des acteurs-locuteurs ici et maintenant lors d'une observation (participante). *Le contexte est alors, dans une recherche, ce vers quoi ou sur quoi ne convergent pas la focale/ ce qui n'est pas au centre de la focalisation/ ce depuis quoi on règle les focales* (y

compris le contexte du chercheur et de la recherche) mais u'on fait néanmoins entrer dans le champ (Idem).

2.1.2. Exigences épistémologiques du paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables »

- Les exigences « pratiques » de la problématique du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à la l'insécurité pragmalinguistique sont ainsi présentées selon « nous » dans ce modèle paradigmatique de recherche :



Selon Blanchet, Ph, (2009 : 10¹²⁷) « Il n' a pas de dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation l'élément fait partie du

¹²⁷ Blanchet, Ph., Moore, D., Assellah Rahal, S., 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, éditions des archives contemporaines, AUF.

contexte et le contexte fait de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable ». Ainsi, nous avons formulé dans une perspective interactionniste et variationniste notre paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » au plan épistémologique. Nous pouvons comprendre que le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires est le résultat du contexte sociolinguistique des créolophones relativement bilingues qui lui-même façonne et engendre les pratiques par les interactions des composantes du milieu. De telles pratiques extrascolaires sont repérées et récupérées par la suite pour de nouvelles pratiques scolaires de langues au service de la science. Nous utilisons une approche interactionniste et variationniste au sein des sciences du langage en pragmatique et en sociolinguistique afin de comprendre et d'expliquer ce phénomène de francisation et de créolisation en présence. Cette approche nous permet d'avoir un regard à la fois spécifique et transversal au travers de notre paradigme de recherche.

Ce paradigme est un prisme qui nous aide à comprendre, à expliquer et à interpréter le cycle dynamique « inter-résolectal » à l'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. « C'est pour quoi lorsqu'on s'intéresse aux performances langagières, il est adéquat de les saisir en *situation d'interaction*. Ce qui suppose de traiter de données empiriques qui laissent intacts tous les indices communicationnels dont le verbal n'est qu'une part ; qui se collectent en suivant une méthodologie inspirée de l'observation participante (et de l'entretien interactif) ; qui s'analysent en fonction d'une théorie de l'interaction sociale (et d'une théorie de la variation sociale dans les théories du contexte). L'ethnographie de la communication a vu sa naissance et son développement attachés à deux noms : D. Hymes et J. Gumperz. Depuis la situation négligée², d'autres apports ont conflué : le second Labov [...] ¹²⁸ » Dans le souci d'étudier le cycle dynamique « inter-résolectal » à l'insécurité pragmalinguistique des créolophones haïtiens comme l'objet scientifique de la recherche en « contexte » d'après ses usages, nous utilisons ce double ancrage interactionniste et variationniste.

¹²⁸ Gumperz, J. (1989 : VIII), *Sociolinguistique interactionnelle, Une approche interprétative*, Présentation de Jacky Simonin, L'Harmattan.

Autrement dit, dès que l'on touche une variété sociolinguistique dans les pratiques orales ordinaires, l'on entrevoit que ces unités sont multiplexes au plan sociolinguistiques¹²⁹. Ainsi, la variété basilectale, mésolocale et acrolectale formant le cycle dynamique « inter-réolocale » des pratiques diversitaires est duale, variable, interactionnelle, relationnelle et intégrante quelle que soit l'unité multiplexe étudiée et analysée. Ce regard nous conduit dans un positionnement épistémologique et théorique de la diversité sociolinguistique dans le cadre de notre problématique de la pratique « inter-réolocale » à l'insécurité pragmatolinguistique posée jusqu'alors. Toutes les unités multiplexes de variétés réolocales de valeurs sociolinguistiques et culturelles sont duales, variables, interactionnelles, relationnelles et intégrantes dans la pratique « inter-réolocale » de notre terrain situé et empirique. Ainsi, les intégrations des valeurs linguistico-culturelles en groupes de variété réolocale relèvent des règles syntaxiques : [[langage] langue] et [parole] pratique linguistico-culturelle]. Le signe linguistique comme la variété sociolinguistique est l'association d'une valeur 'signifiante' contextualisée (phonomorphologique) à une valeur 'signifiée' (grammatico-sémantique). Montrer qu'il y a la dualité, la variation, l'interaction, l'intégration et la relation entre les variétés sociolinguistiques est aussi affirmer que la diversité linguistico-culturelle est un fait observable de langue et de culture. Ainsi, observer l'articulation du rapport entre deux plans de cette dualité interactionnelle et variationnelle est aussi affirmer le caractère exclusivement pragmatolinguistique et sociopragmatique des principes de définition du signifiant et du signifié actualisés en contexte d'interactions réolocales du terrain observé.

« [...] La recherche créoliste (R. Chaudenson / L.F. Prudent) africaniste (G. Maness), (Chapitre 7) avec l'idée que les langues sont co-construites (c'est une vision plus large et plus dynamique de la co-variance labovienne, un peu mécaniste, spatiale et fruste), que les modalités d'existence des langues font partie de celles des sociétés et de la façon dont on envisage leur avenir, ce qui rappelle la « reconnaissance-naissance » de J-B. Marcellesi (Chapitre 7). En somme, l'idée de L.J. Calvet à propos de l'écologie des langues s'insère dans cet ensemble de théories, à conditions que l'on radicalise son point de

¹²⁹ Huck, D. et Blanchet, Ph., 2005, « Minorations, minorisations, minorités », Etudes exploratoires. *Cahiers de sociolinguistique* N° 10. (P. 31).

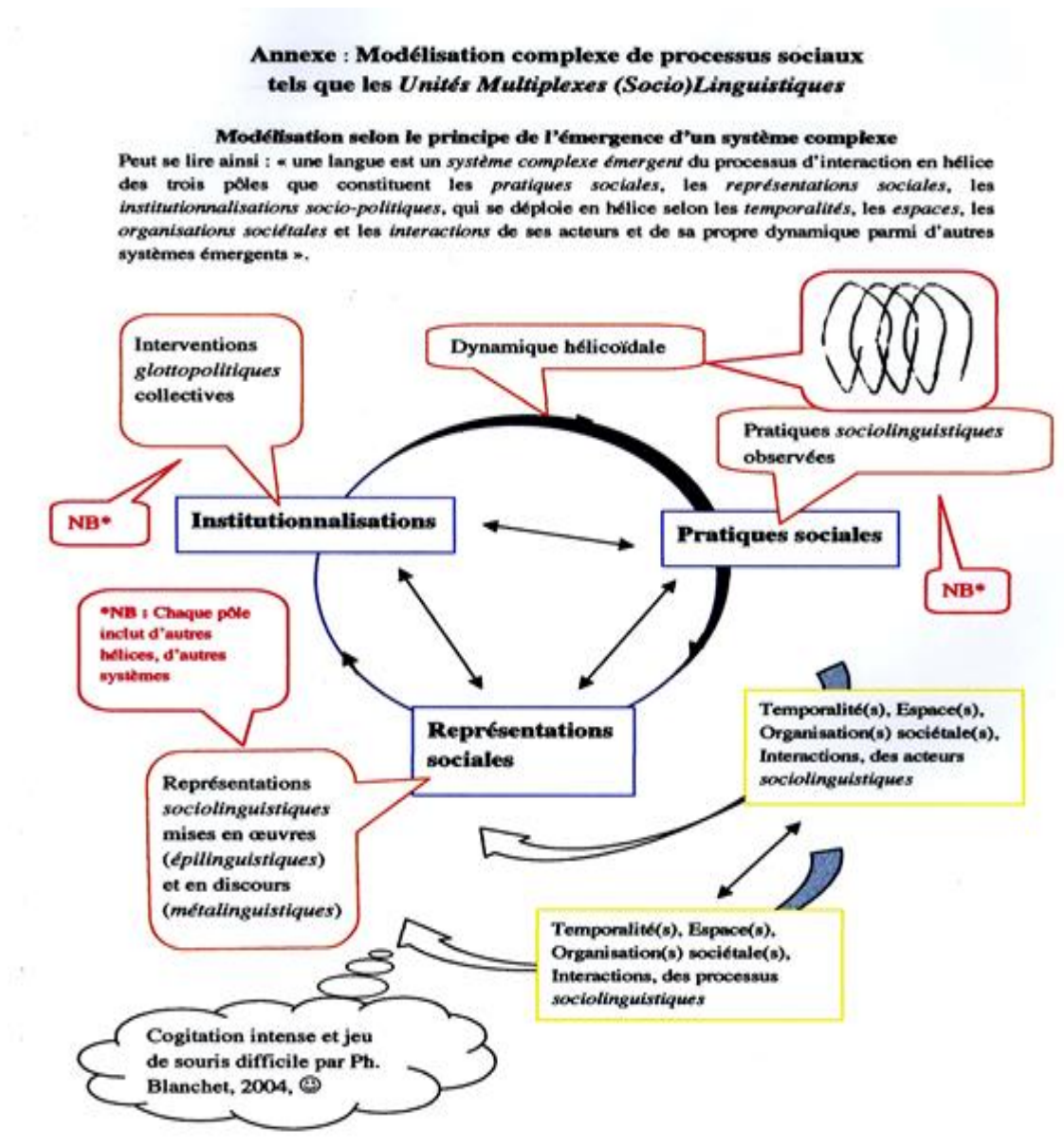
vue, qui, dans sa réflexion de 1999 (Calvet, 1999) demeure encore assez évolutionniste et déterministe. [...] Dans toutes ces linguistiques usées (ici), on retrouve l'idée qu'un projet sous-tend l'évolution des langues : le type de relation envisagé, construit avec l'autre, contribue à donner forme et structure à la langue qui sert de communication. Cela signifie qu'un des moteurs du changement est l'engagement affectif, l'investissement social des locuteurs, leur historicité et donc leur projection dans l'avenir : une langue construite une relation, est la trace d'une relation ancienne, ou d'un projet relationnel, Robillard, (2008 : 39) ». Ainsi est préconisé le projet pragmatique et didactique de l'oral dans le contexte plurilingue de l'école haïtienne.

- **Cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques ordinaires selon les Unités Multiplexes de Blanchet**

La signification, dans les théories sociolinguistiques est saisissable par le contexte d'usages interprétatifs; ainsi méthodiquement dans l'architecture des pratiques sociolangagières, elle peut être délimitable et réductible en Unités Multiplexes pour en faire des recherches exploratoires par l'usage et le contexte des formes de l'objet observé et situé. « Dans une démarche interprétative, la dominante reste donc évidemment empirico-inductive, puisque le chercheur ne peut prévoir où le discours des enquêtés l'emmènera ni le détail micro-sociolinguistique des phénomènes qui vont lui faire prendre conscience de l'intérêt d'une dimension nouvelle du problème ou de la pertinence d'un indice rapporté à un contexte particulier, une situation particulière. De plus, dans un domaine où, par définition, le langage tient une place centrale, où il est conçu, comme existant avant tout lors d'interactions, où l'on entre par la diversité relativisante, où les phénomènes d'intersubjectivité se manifestent de façon complexe, où enfin le choix théorique fondamental est le croisement des paramètres culturels, sociaux et linguistiques (ethno-sociolinguistique), une telle approche méthodologique s'impose. Comme le rappelle avec force H. Walter à propos des enquêtes, « l'outil doit s'adapter constamment aux variations de l'objet d'étude et non l'inverse¹³⁰ ». Dans cette perspective pragmatique, la problématique du cycle dynamique « inter-résolectal » à l'insécurité pragmatolinguistique est ainsi engagée dans cette voie épistémologique, théorique et méthodologique des pratiques diversitaires. Cette approche des « théories du

¹³⁰ Blanchet, Ph., (2012 : 40-41)

contexte » est à cet égard bénéfique au plan sociolinguistique, pragmatique et sociodidactique pour les « pratiques transposables ». Ainsi nous recourons aux Unités Multiplexes de Blanchet :



La délimitation même de l'objet scientifique de la recherche sur la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique peut cependant suivre plusieurs degrés dans la compréhension du phénomène « inter-résolectal » haïtien. Selon les théories du contexte de Blanchet, Ph., (2005 : 31-38), l'on peut lire ainsi :

« (u') une langue¹³¹ est un système complexe émergent du processus d'interaction en hélice des trois pôles que constituent les pratiques sociales, les représentations, les institutionnalisations socio-politiques, qui se déploie en hélice selon les temporalités, les espaces, les organisations sociétales et les interactions de ses acteurs et de sa propre dynamique parmi d'autres systèmes émergents ».

Premièrement, ce modèle qualitatif nous aide à délimiter l'objet social de la recherche à l'objet scientifique posé à partir de l'objet d'enquête dans le cycle dynamique inter-rélectal des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmlinguistique. Ainsi, les faits observables touchés dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien se trouvent ici appuyés selon la perspective de Blanchet dans les différents points comme les pratiques sociales, les représentations, les institutionnalisations sociopolitiques dont l'interprétation dénivelée par rapport à notre problématique doit nous faire adopter la position épistémologique de l'approche diversitaire. Car la signification co-construite dans le cadre de la recherche correspond à des phénomènes délimitables situés (correspondant à des phénomènes linguistico-culturels divers) dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. Deuxièmement, ce qui, en dépit de l'usage, est fait ici de la problématique de la pratique « inter-rélectale » à l'insécurité pragmlinguistique, implique que celle-ci doive revendiquer une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Cette démarche diversitaire dispose d'objets et de significations à la fois spécifiques et transversaux insérés dans la perspective de « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Ce prisme relève des théories des pratiques en sociolinguistique, en pragmatique, en sociodidactique et en communication. Dans notre démarche, « il ne s'agira pas de reprendre l'ambition de la pensée simple qui était de contrôler et maîtriser le réel. Il s'agit de s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui », E. Morin, 1994 : 10). Le paradigme de notre recherche nous permet d'avoir le privilège de réinterpréter et de se réapproprier le travail de recherche dans le contexte d'interactions pragmatiques et didactiques de l'oral (du créole et du français haïtiens). Ainsi, nous améliorerons les

¹³¹ Blanchet, Ph., (2005 : 31-38), l'annexe : Modélisation complexe de processus sociaux tels que les Unités Multiplexes (Socio) Linguistiques/ Modélisation selon les principes de l'émergence d'un système complexe

pratiques scolaires et extrascolaires. L'objectif poursuivi jusqu' alors permet de convoquer le paradoxe de Janus de Latour, B.¹³², (1995 : 21-55) afin de comprendre les balises entre la science faite et la science entrain de se faire. Autrement dit, selon Baudouin Jurdant, la science faite est une science écrite, fixe derrière la raison universelle de l'écriture et la science entrain de se faire relève du domaine de la pratique orale dans la science en action : la recherche.

« De par son histoire, son caractère pluridisciplinaire et ses positionnements théoriques, la sociolinguistique invite à exercer des critiques (constructives) sur l'ensemble des Sciences du langage, afin d'éviter notamment que celles-ci ne sclérosent à force de s'enfermer dans des chapelles hyperspécialisées. Cette critique doit être explicitée aux étudiants. « Si l'enseignement universitaire est essentiellement défini par sa scientificité, par le fait qu'il est réalisé par des chercheurs (pour ma part j'y tiens), alors il faut aussi former les étudiants à une méthode scientifique (au sens d'E. Morin) : celle du doute, de la nuance et de la relativité de résultats en formes d'hypothèses toujours renouvelées, celle du renoncement à la vérité unique et définitive, celle donc de l'hétérogénéité des théories, des méthodes, des configurations disciplinaires, celle de la modestie et de la contingence des connaissances [...] Faute de quoi, on se situe hors d'une pensée scientifique (au sens large du terme) et/ou dans une démarche d'hégémonie, même inconsciente...[...] par conséquent, la démarche sociolinguistique marginalisée met en lumière de vastes et profonds enjeux épistémologiques il s'agit de poser le problème autrement qu'en termes de noyau/périphérie, compris parce qu'il n'y a pas de noyau dur », en tout cas qui le soit de façon définitive et universelle. » Blanchet, Ph., (2007 : 10-11), Claude, V., Calvet, L.-Jn, Gasquet-Cyrus, M., Véronique, D., Vion, R. (dir), (2010 : 180-181). Cette posture épistémologique de l'approche diversitaire nous conduit à un tournant pragmatique et pragmatiste qui nous permet de relativiser les pratiques scolaires par rapports aux pratiques extrascolaires et linguistico-culturelles des deux langues dans le choix des tâches (activités et créativités) de classe. Il s'agit aussi de prendre en charge la vulnérabilité des apprenants dans leur engagement par rapport aux pratiques « inter-résolectales » émergentes et changeantes. Dans cette perspective de recherche, entre les

¹³² Latour, B., 1995, *Sciences en question, Le métier de chercheur regard d'un anthropologue*, INRA, Paris.

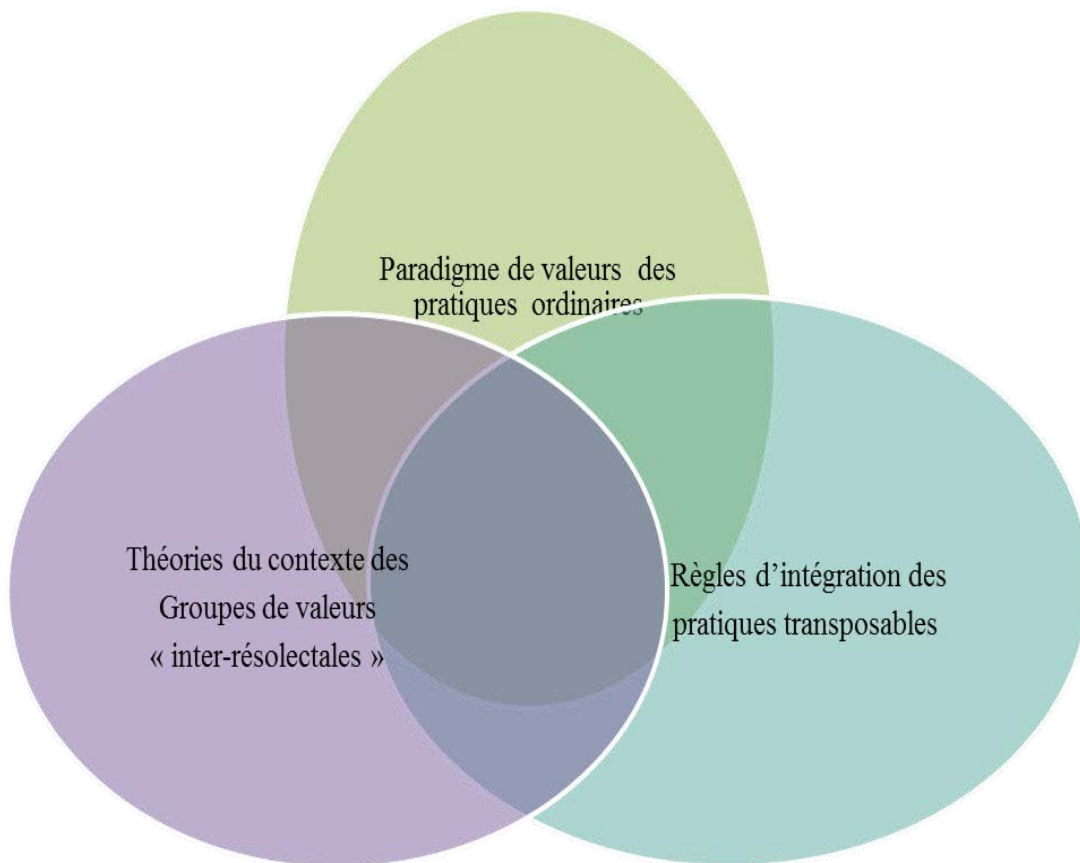
interactants et leurs pratiques, il n'y a pas de rupture, mais recherche de l'unité en permanence. Ainsi se rétablit le lien, la continuité entre les points de vue du sens commun et de la science. Nous privilégions ces méthodes empirico-inductives d'observation participante, de l'entretien interactif en situation d'interactions pour qu'on saisisse les actions en train de se faire, dans ce qu'elles ont de concret et singulier. Par cette induction, nous faisons référence à l'indéterminisme, à la contingence, au continuïsme, à l'empirisme et au naturalisme dans l'épistémologie pragmatiste et pragmatique¹³³. Car la linguistique joue le rôle de modèle historique dans ce passage de la philosophie pragmatiste à la science, puisque c'est là, pour la première fois, qu'une science ou qu'un de ses domaines est qualifié de « pragmatique ».

Du pragmatisme à la pragmatique, la sociolinguistique au sens (de Gumperz, de Marcellesi, de Blanchet, de Vargas, de Boltanski, ...) met l'accent sur l'objet en contexte d'après ses usages interprétatifs directs. Le contexte d'interactions orales nous est important en ceci à partir de là les interactants se trouvent plongés dans des situations d'interactions concrètes dans lesquelles ils mettent à l'épreuve leurs compétences au plan sociopragmatique, pragmalinguistique, métapragmatique, sociolinguistique et linguistique. Quels que soient les choix théoriques et méthodologiques propres à chacun des modèles épistémologiques d'analyse en pragmatique, en sociolinguistique, en communication et en sociodidactique que l'on partage en sciences du langage, on peut questionner et comprendre la problématique de la pratique « inter-réolocale » à l'insécurité pragmalinguistique sur les principes de paradigme de recherche suivant : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Ainsi, ce paradigme de recherche s'inscrit dans la perspective de Huck, D. et Blanchet, Ph., (2005 : 28-29), stipulant que « les trois principes clés d'une méthode de la pensée complexe sont le *dialogisme* (intégration des paradoxes et antagonismes binaires dans un ensemble à la fois concurrentiel et complémentaire), la *récurtivité rétro-action* en hélice puisque qu'il s'agit de penser des systèmes ouverts et évolutifs et non une causalité linéaire : les pratiques linguistiques engendrent et permettent les codes linguistiques qui engendrent et permettent les pratiques), l'*hologrammie* (le tout est dans la partie qui est dans le tout... :

¹³³ Madelrieux, S., 16 avril 2009, « Pragmatistes et pragmatiques », la vie des idées.fr. *Tracés*. (Consulté en été 2012 sur le site la vie des idées.fr).

toute société est dans la langue (qui est dans toute la société qui...). Le « tout » - globalité provisoire et approximative émergeant d'une situation - est à la fois plus et moins que la somme des parties : ainsi une langue permet de produire beaucoup plus d'items linguistiques – des « mots » par exemple – que ceux qui sont effectivement produits et l'ensemble des pratiques dépasse largement les pratiques prédictibles et attestées d'une langue). Ce « tout » est modélisable comme une unité multiplexe, constituée de plusieurs pôles distincts et indissociables, porteuse de caractéristiques spécifiques, d'où son nom (E. Morin parle d'*unitas multiplex* et d'*unités complexes* »).

2.1.3. Paradigme de valeurs triadiques partagées dans le cycle dynamique « inter-résolectal » du créole et du français



Dans la perspective de ces valeurs triadiques partagées, les langues sont méthodiquement et pragmatiquement analysées comme des systèmes ouverts et évolutifs de règles d'usages contextualisés. Leurs pratiques socio-langagières et linguistiques interprétées par un double ancrage interactionniste et variationniste en

sociolinguistique sont aussi analysées de diversité en diversité et de variété en variété. En didactique contextualisée, on part d'un choix sélectif de méthode jus u'à la mise en groupes de valeurs transposables de la partie au tout et du tout à la partie, de micro à macro et de macro à micro. Traditionnellement, les trois constituants sont définis dans des tensions linguistico-culturelles, sociales, sociopolitiques, affectives, institutionnelles et organisationnelles. Ces constituants se trouvent impliqués dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires qui suivent :

- des paradigmes de valeurs de la diversité se définissant par opposition, par interaction et par intégration et par relation entre les pratiques dans le contexte de ses usages;
- des s ntagmes, ou structure d'intégration, d'interaction, d'opposition et de relation de valeurs en valeurs d'une pratique moins complexe au plus complexe : de l'unité dialogu e à l'unité variétale multiplexe.

Exemple : [Le [créole] [est] [une] [langue] [à] [base] [lexicale] [française]]

- une s ntaxe, règle d'intégration, d'interaction, d'opposition et de relation des valeurs en groupes, une dimension résolectale avec les catégories de règles variables et interactionnelles.

En outre, des deux points de vue interactionnistes et variationnistes de l'usage signifiant et du contexte signifié, leur relation peut être spécifiée et interprétée selon le tableau suivant : Paradigme de valeurs partagées, structures d'intégration de ces valeurs et catégories de règles d'intégration de valeurs en groupe

- **Double ancrage : interactionniste et variationniste selon les théories du contexte**

Paradigme de valeurs « inter-résolectales » partagées selon les règles et le contexte d'usages du créole et du français haïtiens (corpus en annexe) : espace de tensions et en tension (poids syntaxique et social)	
Français oral : L₂	Créole oral : L₁
Valeurs phonologiques	Valeurs phonologiques

Définies oppositivement selon une liste de catégories phonologiques exemple toutes catégories identiques par ailleurs, /S / s'oppose à /p / selon la catégorie de « sonorisation » /S /étant sonore, /p/ non. Ainsi, /S/ et /p/ sont définis comme phonèmes en français. Exemple : Sa petite peau est saine.	/S / et /p / gardent les mêmes valeurs en créole proximité phonologique, mais le /S /en créole selon le contexte peut avoir une grande distance phonologique en finale des mots par rapport au genre féminin/masculin en français malgré leur proximité phonique. Exemple : Ti po li sen.
Valeurs grammaticales :	Valeurs grammaticales :
Définies oppositivement selon une liste de catégories grammaticales Exemple : Toutes catégories identiques par ailleurs, « travail s'oppose à « travaux » selon la catégorie du « nombre », « travail » étant singulier, « travaux » pluriel, ainsi « ail » et « aux » sont définis comme morphèmes en français.	En créole, grammaticalement la distance est marquée morphologiquement par rapport au français. « Travay la s'oppose à « travay yo », déjà, la morphologie du créole est analytique et celle du français est synthétique en grande partie, malgré certaine proximité sémantique et grammaticale.
Groupes de valeurs :	Groupes de valeurs :
Définis comme schémas d'intégration des phonèmes en syllabe. Exemple : déplier = [[D] e] [[[p] l] i] [[j] e]	Les schémas d'intégration des phonèmes en syllabe sont les mêmes en créole, malgré la distance morphologique. Exemple : deplie = [[d] e] [[[p] l] i] [[j] e]
Règles d'intégration de valeurs en groupes :	Règles d'intégration de valeurs en groupes :

Définies comme contraintes d'implications catégorielles entre les phonèmes dans les syllabes. Ex plis: [[[p] l] i], mais pas* [[g] b] i]	Définies comme contraintes d'implications catégorielles entre les phonèmes dans les syllabes. Ex pli : [[[p] l] i], mais pas* [[g] b] i]
Définis comme contraintes d'implications catégorielles entre les morphèmes et les signes dans les signes ou les syntagmes. Ex : [tra] [vail]], mais pas * [tra [val]]	En créole, les contraintes d'implications catégorielles entre les morphèmes et les signes dans les signes ou les syntagmes sont les mêmes, mais la moulinette morphosyntaxique du créole tend à se distancier et s'autonomiser par rapport à celle du français. Exemple : Maten an, li kanyank kanyank, mais pas* maten an, li yankank yankank.
Les règles d'intégration de valeurs par opposition, par interaction, par intégration et par relation nous permettent de cibler le poids syntaxique et social dans le passage d'une langue à l'autre (créole et français). u' il s'agisse du créole ou du français, la pragmatique s'intéresse à l'étude des règles et du contexte des pratiques ordinaires et à l'agir interactionnel, la sociolinguistique, à l'hétérogénéité des pratiques ordinaires, la didactique, au choix sélectif des pratiques transposables. Ces perspectives d'analyse font les relations entre l'empirique, le logique et le relationnel », Morin, 1994 :12). Dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, l'enjeu de l'insécurité pragmalinguistique est marqué dans le jeu interactionnel et variationnel du phénomène de créolisation et de francisation. Au final, le réinvestissement des données sociolinguistiques et sociodidactiques à des fins pragmatiques et didactiques de l'oral est la finalité de la thèse. On vise ainsi à améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral dans le	

système éducatif haïtien au service de la science. La prise en compte du répertoire « inter-résolectal » est à la fois une position réductionniste, heuristique et complexe qui nous permet d'ordonner de manière spécifique et transversale la problématique de l'oral entre la francisation et la créolisation. Il s'agit de la découper en petits morceaux du plus petit au plus complexe et l'inverse est important afin de comprendre le degré du phénomène « inter-résolectal » et ses tensions sous-jacentes. « Le philosophe des sciences, G. Bachelard, avait découvert que le simple n'existe pas il n'y a que du simplifié. La science construit l'objet en l'extraisant de son environnement complexe pour le mettre dans des situations expérimentales non complexes. La science n'est pas l'étude de l'univers simple, c'est une simplification heuristique nécessaire pour dégager certaines propriétés, voire certaines lois » ; les disputes épistémologiques entre Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc., passe la complexité sous silence selon Morin, (1994 : 24). Dans une perspective épistémologique de la complexité, E. Morin, (1994 : 32) cite : « Méthodiquement, il devient difficile d'étudier les systèmes ouverts comme des entités radicalement isolables. Théoriquement et empiriquement, le concept de système ouvert ouvre la porte à une théorie de l'évolution, qui ne peut provenir que des interactions entre système et éco-système, et, qui, dans ses bonds organisationnels les plus remarquables, peut être conçu comme le dépassement du système en un méta-système. La porte est dès lors ouverte vers la théorie des systèmes auto-éco-organiseurs, ouverts eux-mêmes bien sûr (car loin d'échapper à l'ouverture, l'évolution vers la complexité l'accroît), c'est-à-dire des systèmes vivants ». Dans cette même lancée, Gribbin postule selon les données de la physique quantique qu'il est difficile de concevoir, de comprendre un phénomène sans le système auquel il est intégré, John Gribbin¹³⁴, (2009 : 17) et l'on résume dans la perspective de Gribbin : « seul ce qui a été observé est réel » dans l'entretien interactif.

Dans la perspective de l'observation participante et de l'entretien interactif, les faits observés du terrain sont réels. Ainsi, la problématique de l'oral interactionnel et

¹³⁴ Gribbin, J., 2009, *Le chat de Schrödinger, La physique quantique et réalité*, Flammarion.

variationnel posée entre L₁ et L₂ repose sur les principes ouverts et évolutifs à la signification dans la grammaire de leurs oppositions et de leurs combinaisons. Le sujet interactant signifie de façon toujours particulière et à chaque fois unique. Ce qui nous a permis de comprendre que les pratiques scolaires par rapport aux pratiques extrascolaires et avec focalisation sur les pratiques socio-langagières sont à la fois le lieu des principes auxquels nous sommes socialement assujettis pour advenir à la pensée, et celui de l'irréductibilité de la responsabilité et de la liberté humaine. D'après Yule (1996 : 133), « la pragmatique est l'étude des significations produites par un locuteur, en sens grammaticaux, lexicaux et syntaxiques distinctifs. Il ajoute que cela consiste à l'étude des relations entre les formes linguistiques et les usages de ces formes ». Les chercheurs considèrent généralement la pragmatique comme théorie de la langue dans son utilisation. Au regard de la diversité linguistique des créolophones haïtiens, nous enchaînons avec Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Léglise, I. et Miller, C., (2004 : 128-130) qui stipulent que : « l'un des actes fondateurs de la sociolinguistique est la réinterprétation par W. Labov de la variation libre structuraliste qui a permis de montrer comment « l'existence d'une variation structurée dans la communauté », Gadet, (1992 : 7) permettait la manifestation /reconnaissance¹³⁵ d'identité personnelle et sociale. Ont-ils poursuivi ? Un des moyens de décrire l'activité de catégorisation sociale dans sa dimension verbale est donc d'isoler certaines unités lexicales et de déterminer leur contribution à l'affirmation de soi et des siens. [...] Cette approche doit être affinée dans un double ancrage :

- La première, de type variationniste, consiste à suivre la position épistémologique inaugurée par W. Labov selon laquelle il n'est pas de code linguistique homogène. Cette démarche est fondée sur l'observation de ce qui, dans les pratiques langagières, apparaît comme sociolinguistiquement marquée. Labov [(William), linguiste américain (Passaic, New Jersey, 1927). Elève d'U. Weinreich, ses recherches portent sur le changement linguistique qu'il étudie, au travers d'enquêtes sur le terrain, dans des communautés (New York, en particulier le ghetto noir de Harlem). Selon lui, toute étude linguistique prendre en compte

¹³⁵ Ces deux activités me semblent indissociables : comme dans une boucle perception-action, le fait qu'on le manifeste plus ou moins inconsciemment son identité est à l'expérience que l'on a de la connaître chez autrui, et donc à la faculté de chaque locuteur-auditeur à de procéder à des attributions, certes plus ou moins biaisées, mais néanmoins souvent fonctionnelles.

les variables sociales ; le changement n'est pas seulement fonction du facteur temps, mais aussi de la structure sociale de la communauté étudiée].

- La seconde, de type interactionniste, implique « ... d'étudier en profondeur des exemples choisis d'interaction pour voir si les acteurs se comprennent ou non, et de dégager comment les participants interprètent ce qui se passe. Puis : (a) en déduire quelles hypothèses les locuteurs ont dû faire sur le plan social pour agir comme ils le font, et (b) déterminer empiriquement comment les signes linguistiques communiquent dans le processus de l'interprétation » (Gumperz 1989b :34).

Ces principes, essentiels dans la démarche de J.J.Gumperz lui font reconsidérer deux aspects principaux du dispositif classique de la linguistique et de la sociolinguistique. D'une part le traitement d'un corpus fermé, auquel il préfère des données « ouvertes » issues des situations, « rencontres-clefs » (« key-encounters ») qui dans un itinéraire individuel s'avère décisives (recrutement d'émancipée, décision de justice, certains rituels publics...). Au cours de ces situations, les protagonistes déploient des stratégies discursives chargées de sens. On mobilise alors tout un ensemble de ressources qu'on puisse dans son répertoire social et langagier. Et selon le jeu ainsi joué, dans l'ici et maintenant, c'est au-delà de la situation beaucoup plus qui se joue. D'autre part, la mise en cause de la notion même de communauté linguistique découle de ce parti de méthode. Il prend en cela le contre-pied du variationnisme socio-linguistique qui admet en tant que telle une communauté anthropologiquement spécifique, en la considérant comme un système social, culturel, linguistique fermé sur lui-même. Ou qui, en opérant par la magie de l'échantillonnage statistique, construit une population définie a priori : agrégat d'individus 'représentatifs' atomisés, sans lien social. C'est là un point de la controverse entre sociolinguistique interactionnelle et sociolinguistique variationniste, Gumperz, (1989 : X-XI), dans la présentation de Jacky Simonin. Au sens de Lorenza Mondada (1998 :132), il s'agit de « privilégier d'abord les relations sociales » et de s'intéresser aux structurations et aux fonctionnements sociaux, tels qu'ils se configurent partiellement dans et par les interactions. Cette approche amène, quant à elle, à s'intéresser aux processus et aux produits de la catégorisation que mettent en œuvre des sujets sociaux et

historiques comme le souligne Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Léglise, I. et Miller, C. (2004).

Poser la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique dans la perspective interactionniste et variationniste est aussi une quête de la compréhension du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Il s'agit de concevoir la conjonction de l'un et du multiple de l'autre (unitas multiplex) », Morin, (1994 :19). En se positionnant dans une épistémologie des pratiques diversitaires, nous convoquons le cadre de l'épistémologie fine de Philippe Blanchet et de Didier de Ro il lard et u' ainsi nous citons Dès u'on se fonde sur la diversité des pratiques et sur le plurilinguisme ordinaire des personnes et des sociétés, c'est à la fois l'o je t m me de la linguistique (la langue/ses pratiques) et sa méthodologie (recueil/traitement des données) ui sont à construire autrement. C'est ien ce u'on t proposé la linguisti ue fonctionnelle et, à sa suite, la sociolinguisti ue, en s'ancrant dans une démarche de terrain de type empirico-inductive (Auroux, 1998 ; Blanchet, 2000).

Cette divergence porte bien sur les *modèles épistémologiques*, ce que souligne S. Auroux à maintes reprises (1994, 1996, 1998). Les linguistiques structuro-générativo-cognitivistes (tendance dure), « de bureau », adoptent les critères classiques de scientificité issus des sciences dures : schématiquement, une méthode hypothético-déductive appli ué e à l'anal se atomisante d'une mécanique interne », une recherche logico-mathémati ue d'o j ectivité et de prédictibilité. Voir par exemple O. Soutet (1995 :178) citant J.-C. Milner : « Comme le souligne avec force J.-C. Milner, si les mots ont un sens, parler de *science* du langage, en l'espèce proposer une théorie authentiquement scientifique de la langue présuppose que, dans de tels emplois, les mots *science* et *scientifique* soient entendus dans leurs sens strict, celui u'ils ont ua nd on parle de sciences de la nature ou de sciences exactes ». D. de Robillard cite également des propos édifiants de Milner et M. Gasquet-Cyrus en donne quelques autres exemples significatifs chez d'autres linguistes, dans leurs textes ici-même.

En revanche, les linguistiques socio-pragmatico-fonctionnelles, de terrain, adoptent d'autres critères, adaptés aux spécificités des prati ue s humaines u'elles décrivent et cherchent à comprendre : une méthode empirico-inductive d'o ser vation en contexte écolinguistique, une interprétation nuancée assumante le point de vue du chercheur

(partie prenante des faits humains u'il étudie), une modestie certaine devant la multiplicité partiellement imprévisi le de prati ue s complexes ui n'o é issent pas u'à des lois rationnelles, pas plus u'à des lois uni uement linguisti ues », Blanchet Ph. et Robillard (de) D., (2003 : 287-288).

2.1.4. Délimitation du corpus « inter-résolectal » dans le contexte d'interactions extrascolaires et scolaires

Le terrain empirique est le contexte sociolinguistique interactionnel et variationnel des élections présidentielles 2000/2011 : une échelle chronolectale et géolectale du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires entre le phénomène de créolisation et de francisation de la communication haïtienne : unité et diversité dans les variétés résolectales.

- **Délimitation qualitative et paradigme compréhensif du corpus « inter-résolectal »**

Contexte d'interactions institutionnelles et organisationnelles pendant les présidentielles 2000/2011	Dispositif contextuel de 40 séquences : Contexte d'interactions sociopoliti ue s, intercommunautaires, médiatiques et scolaires en créole et en français)											
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	...
O.P.L	<u>Représentations et tensions sociales dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires haïtiennes</u> Les données sociolinguistiques et sociodidactiques que nous avons collectées sur le terrain consistent à montrer comment se manifeste le va-et-vient de la pratique « inter-											
A.L.A												
K.I.D/Alyans demokratik												
M.P.S.N												

MOCHRENA	résélectale à l'insécurité sociopragmatique et pragmalinguistique. Elles consistent également à montrer comment le phénomène étudié évolue dans la pratique de chaque jour dans le contexte d'interactions sociopolitiques, médiatiques, intercommunautaires et scolaires. Les tensions sous-jacentes à ces pratiques sont d'une envergure nationale et institutionnelle : églises, écoles, médias, institutions privées et publiques, mais, la quantité des énoncés « inter-résélectaux » collectés est relativement suffisante pour pouvoir apporter un éclairage pour des lecteurs-chercheurs. Cet éclairage se portera sur la problématique du phénomène « inter-résélectal » et le degré de la compréhension de cette pratique par rapport à l'insécurité pragmalinguistique, aux tensions sous-jacentes tenant la rigueur à l'essor du créole et du français haïtiens. Les faits observés ne sont qu'un phénomène complexe et divers, tel que l'on a mis les énoncés en évidence dans les 40 séquences orales collectées et sélectionnées. La pratique « inter-résélectale » (francisation et créolisation en même temps) est tellement courante cela devient émergent et permanent au fur et à mesure dans la mise en place d'un macro-système jusqu'à ce que l'on ne s'aperçoive plus s'il s'agit du créole ou du français, mais un mélange de deux. Cette pratique acrolectale évaluée a été et est institutionnalisée par les décideurs sociopolitiques. Ainsi donc, la question de créole oral ou de français oral séparé dans la pratique quotidienne est un leurre, car dans l'observation participante et l'entretien interactif nous collectons des pratiques « inter-résélectales » qui sont relativement basilectales, mésélectales et acrolectales à côté d'un français oral élaboré, limité, faible.
Chambre des députés	
M.D.N	
Chambre du sénat	
Porte-parole de la P.N.H	
F.U.S.I.O.N	
P.P.N	
F.Lavalas	
Les Ministères	
R.P	
R.D.N.P	
Ecoles	
Universités	

	Le phénomène « inter-résolectal » est un macro-système ouvert et évolutif, donc complexe et manifeste un avenir incertain du français oral et du créole oral qui pourrait avoir des conséquences sur le développement des compétences orales inégales. Celles-ci ne favorisent pas les pratiques de classe dans les concours d'entrée à l'université, à l'insertion professionnelle et à la vie entrepreneuriale en Haïti. Rien de ce que l'on pourrait appeler français oral ou créole oral ne figure dans le programme du ministère, voire l'existence de l'ouvrage didactique dans le domaine de l'oral permettant aux personnels enseignants d'améliorer leurs pratiques et les pratiques scolaires dans les deux principales langues du pays¹³⁶. Les données ethnographiques qui sont ainsi co-construites ici exigent donc, à l'inverse du positivisme, de conserver leur contexte d'apparition et leur processus d'évolution, leur traçabilité », leur trajectoire. Ces données ont trait aux comportements, aux pratiques langagières et aux représentations de ces pratiques que manifestent individus et groupes dans leur rapport social et symbolique aux deux langues (créole et français haïtiens). Entre le niveau « macro » et celui du « micro », entre structures sociales et situation d'interactions se jouent les deux systèmes linguistiques et les données ethnographiques de notre corpus « inter-résolectal ».

Nous avons obtenu ce corpus « inter-résolectal » dans les interactions orales de la vie quotidienne, le contexte d'interactions sociopolitiques dans les médias, dans le contexte d'interactions scolaires et dans le contexte d'interactions de la vie intercommunautaire. À

¹³⁶ Corpus annexé à titre d'exemples des variétés « inter-résolectales » dans le contexte des pratiques linguistico-culturelles, des pratiques sociales, médiatiques et politiques de tensions et en tension.

l'intersection des pratiques médiatiques et des pratiques sociopolitiques, qui sont deux puissantes instances dans la production des formes de pratiques diversitaires et des normes, les élections présidentielles constituent des espaces-temps sociaux particuliers. Les pratiques diversitaires diffusées et véhiculées au cours des campagnes électorales participent à la production des représentations sociales, aux tensions linguistico-culturelles, sociales et politiques. Elles se manifestent dans la pratique « inter-résolectale » sur le contexte sociolinguistique haïtien. De ce point de mire, les campagnes électorales et la manière dont elles sont traitées médiatiquement de 2000 à 2010 constituent des moments d'observation particulièrement prolifiques pour les chercheurs d'horizons différents en sciences humaines et sociales. Car ces moments de pratiques diversitaires sont souvent spécifiques, transversales et mobilisés comme des matériaux de recherche en sciences du langage, sciences de l'information et de la communication, en sociodidactique et en science politique pour ne citer que cela. Notre corpus « inter-résolectal » articule deux paradigmes de valeurs au prix de l'épistémologie des pratiques diversitaires. Il s'agit du phénomène « inter-résolectal » à l'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique. Le phénomène de francisation et de créolisation se définissant dans la pratique « inter-résolectale » par opposition, par interaction, par intégration et par relation englobe les variétés résolectales. Les deux phénomènes se structurent dans deux modes de vie en télescopage à travers la tradition et la modernité¹³⁷ par intégration et par interaction de valeurs en valeurs. Ce double regard débouche jusqu'à un niveau de compréhension plus complexe et plus fine de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique en contexte d'interactions restreintes et larges. Ces formes de pratiques orales par ses règles d'intégration de valeurs en groupe représenteraient un avenir incertain pour les pratiques scolaires, professionnelles dans la vie entrepreneuriale. Les deux langues allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires, partagent un espace de tensions et en tension. La sociolinguistique et la sociodidactique, sciences de terrain, s'appuient sur l'étude pragmatique des interactions de ce phénomène de mélange en dehors de l'école et à l'école : espaces de tensions et en tension. Cette étude pragmatique pointe l'approche empirico-inductive de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique du terrain. Cette démarche reprend

¹³⁷ Simonin, J., 2001.

la fonctionnalité communautaire et intercommunautaire entre les variétés du créole oral, limitées, à côté d'un français oral partiellement pratiqué de manière occasionnelle dans une insécurité pragmatolinguistique permanente. La pratique « inter-réolialectale » émergente issue des deux phénomènes linguistiques est la recherche de la valorisation par la francisation malgré l'imposition de la créolisation.

- **Double mode de signification des « pratiques ordinaires » : sémiotique et sémantique**

Situé et institué dans les contextes d'interactions sociopolitiques, scolaires et intercommunautaires, notre corpus est le résultat de la pratique « inter-réolialectale » à l'insécurité pragmatolinguistique. Le répertoire « inter-réolialectal » se coproduit et se reproduit, se construit et se reconstruit dans les jeux et les enjeux de l'activité, de la créativité dialogiques et des fonctions sociales deux langues : « créole et français » sur le territoire haïtien. C'est tout un processus interactionnel et variationnel qui se renouvelle à chaque fois unique dans un chaos de sens, contrairement à Mondada, (1999), qui stipule que « les interactions verbales ne se déroulent pas de façon chaotique ». Ce corpus se caractérise au contraire par différents ajustements permanents en fonction des différents éléments de la situation de communication et en fonction des différentes productions verbales des interlocuteurs. Tout discours est co-construit par ses énonciateurs. Pour compléter l'expression « speaking is interacting » Gumperz, (1989 : 29), nous pouvons ajouter interagir, c'est co-construire¹³⁸ » ce qui revient toujours à se parler. Le dialogue, lieu de l'activité et de la diversité de langage, est un espace de tensions et en tension partagé entre les deux pôles dialogués dans les deux principales langues d'Haïti. La prise en charge de la compétence sociolinguistique, sociopragmatique et pragmatolinguistique (phénomène interactionnel et variationnel de francisation et de créolisation en permanence et en émergence) est d'une importance capitale au plan sociodidactique. Les repères sociolinguistiques et socioculturels sont partiellement en français oral dont la pratique limitée est majoritairement livresque et écrite.

¹³⁸ André, V. et Canut, E., 2007, « Etudier les pratiques langagières orales pour mieux appréhender les phénomènes de communication sociale l'exemple des reprises et des reformulations dans les interactions verbales », Actes du colloque Tenth International Symposium on Social Communication, organisé par le centre de linguistique appliquée, 22-27 J, Santiago de Cuba.

Ainsi, est posée la problématique de l'insécurité pragmlinguistique dans la pratique inter-résolectale ». Ce cadre méthodologique, théorique et épistémologique diversifié garde à l'esprit une réflexion analytique et critique dans la construction du savoir selon les compétences sur les modèles de pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques convoqués. La sociodidactique, cadre théorique auquel nous nous référons, propose de prendre en compte les données « inter-résolectales » de la sociolinguistique issues de la situation des apprenants et des cadres sociopolitiques pour les réinvestir dans les situations d'enseignement/apprentissage de l'oral : pratiques transposables. Nous pouvons constater que dans les pratiques scolaires et extrascolaires, les règles d'intégration des valeurs sociolinguistiques et linguistiques en groupes, c'est-à-dire les catégories de règles d'intégration de valeurs en valeurs sont souvent transgressées et cela met le sujet parlant dans une situation d'inconfort et d'insécurité à l'oral. Ainsi, les objectifs pragmatiques convoqués à partir du paradigme de recherche de la thèse consistent à étudier le champ des pratiques scolaires aux pratiques sociales et avec focalisation sur les pratiques socio-langagières. Cette stratégie résume la collecte des pratiques et des représentations sociales en tension afin de les étudier à partir des théories du contexte appropriées pour ensuite les réinvestir à des pratiques de classe. Ces données sociolinguistiques et sociodidactiques vont relativiser l'étude des règles d'usage des deux langues (créole et français) en classe de langue, car la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée est variable et interactionnelle. La langue, dans le cycle dynamique « inter-résolectal », selon les tenants de la socio-linguistique en sciences du langage, en général et particulièrement située dans le contexte sociolinguistique haïtien, est le seul code pratiqué qui articule deux modes de signification : la sémiotique et la sémantique au plan sociopragmatique et pragmlinguistique, ainsi les pratiques diversitaires du langage génèrent la langue qui génère les pratiques diversitaires du langage :

- **Sémiotique moderne privilégie le signe linguistique :**

La sémiotique vise les modes de signification pour reprendre Kristeva J pour une sémanalyse. Le premier mode de signification où ses unités se définissent les unes par rapport aux autres. C'est un rapport d'opposition, d'interaction, d'intégration et de relation dans l'espace figuratif du signe et de variété de tensions et en tension. La

différence d'une unité fait la valeur de l'autre dans la dualité, l'interaction et l'intégration de signes et de variétés sémiotiques allant de son déploiement figuratif à son contexte d'usages : pragmalinguistiques.

- **Sémantique interprétative au plan langagier :**

La sémantique interprétative recouvre l'axe paradigmatique et syntagmatique et s'érige à l'aire couverte dans le domaine de la signification, par un mot, par un groupe de mots de la langue. Le deuxième mode de signification ne provient pas d'une définition à priori, mais à posteriori où la signification d'une unité lexicale dans une variété de langue est le résultat de l'ensemble ou la somme de son contexte dans l'espace figuratif de l'interaction entre les variétés en tension (du sens au son et non l'inverse). Il n'y a pas de valeurs significatives à priori, mais à posteriori c'est la dualité, l'interaction, l'intégration et la relation dans la co-construction du sens, de la signification dans son contexte d'usages sociopragmatiques.

« La pragmatique vise donc à (comprendre) et à expliquer comment la parole, (pratique des pratiques), est bien plus qu'une simple application de la langue, (elle) est en même temps en variation par rapport à des codes établis et génératrice de nouveaux codes et que le sens des énoncés dépend dans une large mesure des positions respectives des interlocuteurs à l'intérieur d'échange conversationnel¹³⁹ ». Les modes de signification se renouvellent à chaque fois unique grâce à la syntaxe, complexe combinatoire des règles d'opposition, d'interaction, d'intégration et de relation des valeurs en groupes ou en catégories. Seule la langue peut s'interpréter elle-même et interprète à partir des pratiques diversitaires tous les autres systèmes de valeurs. Ainsi, la langue est un système dialogique ouvert et évolutif où l'espace dialogique de tensions et en tension est la seule échelle d'intelligibilité dans le chaos de signification et de sens. Le sujet interagissant est responsable de ses actes diversitaires, ainsi la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisé connaît l'entrée didactique et pédagogique par les interactants à partir de leurs pratiques. L'ouverture et la fermeture sémiotiques et sémantiques nous obligent à conclure que la signification est le résultat des pratiques diversitaires. En résumé, le sujet est dans la langue et la langue est dans le sujet qui est dans la société définie par la

¹³⁹ Gwenolé, F., 2007, « L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels & perspectives », Université de Nantes (consulté en été 2011 sur le site google).

langue. Cela n'empêche qu'il y ait toujours recherche et rupture de l'équilibre entre le sujet parlant et le sujet entendant. Car, entre l'interprétation et la compréhension, il y a toujours « asymétrie » et « symétrie » dans les pratiques diversitaires de l'oral : la dualité et l'interaction.

2.1.5. Justifications de ces paradigmes scientifiques dans la problématique posée

- Traits définitoires des concepts opératoires et intérêts de la perspective de la démarche pragmatique et didactique de l'oral :

- Ethno-sociolinguistique / créolistique
- Cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires
- Compétences sociopragmatiques et pragmalinguistiques
- Compétence opérationnelle et interactionnelle
- Contextualisation et transposition didactiques
- Communication /intercompréhension
- Didactique de l'oral/pragmatique de l'oral
- Insécurité sociopragmatique et pragmalinguistique
- Sociodidactique et Sociolinguistique urbaine / interactionnelle / variationnelle
- Répertoire « inter-résolectal » /pragmatique et didactique de l'oral
- Recherche et rupture de l'équilibre de l'oral /compétence plurilingue déséquilibrée
- Paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables »

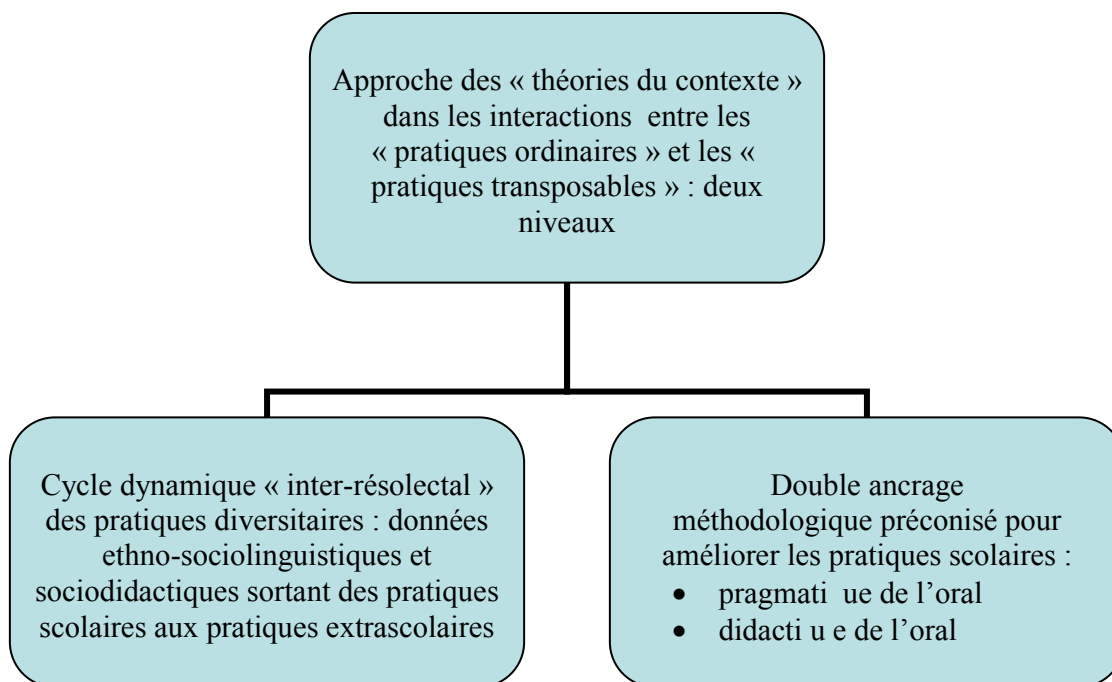
...

Ces concepts opératoires, à titre d'exemples, en sciences du langage et en sciences de l'information et de la communication ont des trajectoires significatives dans le cadre participatif, interactif et interprétatif de la recherche. Dans la perspective de Blanchet, Ph, (2000 : 100), de Myers, M. J., (2004) et d'autres tenants en sciences humaines et sociales, ces repères conceptuels consistent à contourner la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique posée dans son cadre spécifique et transversal. Ils nous permettent de faire la saisie globale et focalisée de la problématique de l'oral, dans la compréhension fine du contexte d'interactions pédagogiques, institutionnelles, organisationnelles, éducatives, sociales, culturelles, économiques,

politiques, linguistiques et professionnelles. Le rôle du contexte dans l'enseignement/apprentissage de l'oral dans la science en action est déterminant au plan pragmatique et sociopragmatique. La problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatique peut être comprise, expliquée et interprétée par les approches pragmatiques et sociopragmatiques dans le courant de la pragmatique. Il s'agit d'améliorer l'apprentissage de l'oral et l'intervention didactique et pédagogique des enseignants en langues et en sciences. A titre d'exemples, la construction de niche « inter-résolectale » provient de la force du pragmatique et du sociopragmatique dans le contexte extrascolaire. A partir des objectifs pragmatiques et didactiques de l'oral, l'on peut créer des stratégies interactionnelles à l'intersection des deux langues utilisées afin d'améliorer les pratiques scolaires de l'oral sur la base lexicale et syntaxique selon les besoins et les problèmes communicatifs repérés. Nous mettons l'accent, dans un second temps, sur le paradigme sociopragmatique de l'objet scientifique dans le contexte sociolinguistique haïtien afin d'avoir la saisie globale et sociale du phénomène « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Ainsi, la contextualisation de l'oral par rapport à la problématique posée sera comprise par la mise à proximité et à distance de la spécificité dans la coexistence du français et du créole en contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Malgré tout, trouver le point de la convergence culturelle et linguistique est insuffisant s'il n'est pas contextualisé dans les pratiques de classe; or le point de convergence sociolinguistique se retrouve à deux niveaux : le niveau « inter-résolectal » (données linguistiques et langagières) et le niveau méthodologique (objectifs pragmatiques et didactiques de l'oral) :

- **Perspective des « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables »**

Ces données « inter-résolectales » de l'ethno-sociolinguistique de la communication haïtienne méritent d'être contextualisées selon la démarche pragmatique et didactique de l'oral. Elles consistent à améliorer les pratiques scolaires non seulement pour la compréhension et l'intercompréhension dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en tant qu'objet, mais aussi comme outil et moyen pour l'enseignement/apprentissage des sciences :



• **Critère sociopragmatique et pragmlinguistique pour la didactique de l'oral entre L₁ et L₂**

Le langage, en tant que moyen humain, s'explique lui-même et explique le monde des sciences et des non-sciences. Les repères sociopragmatiques et pragmlinguistiques sont à identifier afin d'agir en conséquence au plan pragmatique et didactique dans le contexte d'usages des deux langues. Nous insistons sur la construction du savoir des apprenants par la signification dans l'apprentissage des langues au fait qu'il est compris que tout passe par le contexte qui englobe toute l'intelligence humaine médiatisée dans les pratiques diversitaires. Le contexte d'interactions orales privilégié dans notre recherche consiste à développer et valoriser la conscience pragmlinguistique et sociopragmatique de l'oral des créolophones relativement bilingues. La perspective pragmlinguistique et sociopragmatique se joue entre les phénomènes de francisation et de créolisation allant du tenant à l'aboutissant dans le répertoire « inter-résolectal ». La pratique « inter-résolectale » est une pratique médiatisée, actualisée et prélevée dans le contexte d'interactions sociales, elle permettra d'éclairer l'insécurité pragmlinguistique à des niveaux divers dans les deux langues au service de la contextualisation et de la transposition didactiques de l'oral. La sociopragmatique est aussi comprise comme un processus macropragmatique, constitué et institué par des séquences d'inférences

explicites et implicites gouvernées par des principes de coopération rationnelle et irrationnelle, pour reprendre l'idée de Recanatì, F., (2007 : 25-27).

« Le principe épistémologique central de la sociopragmatique en sciences du langage est de s'intéresser aux faits socioculturels et langagiers dans leurs relations avec le contexte réel d'existence. Ainsi, nous reprenons Blanchet, Ph., (1995 : 9), qui résume la pragmatique de la façon dont : « [...] le langage [...] produit de la signification. C'est-à-dire des effets dans le contexte communicatif de son utilisation par les locuteurs ». La sociopragmatique conceptualise le langage et son usage en fonction de l'interaction réelle entre les interlocuteurs en contexte. Ainsi, les interactants co-construisent une interaction socio-langagière. La communication dans ce cas est envisagée alors comme un rituel social reposant sur des conventions de coopération¹⁴⁰ ». Ainsi, le répertoire « inter-résolectal » retenu dans le cadre de la recherche est une unité de signification, une séquence de l'acte de communication. Celle-ci implique les interactants sociopolitiques dans les médias et les apprenants en salle de classe dans des situations socio-langagières particulières. L'analyse et l'évaluation des effets « inter-résolectaux » identifiés dans le cadre de cette thèse reposent sur une perspective interdisciplinaire au champ des sciences du langage et de la communication : la sociolinguistique, la pragmatique (l'analyse des interactions orales), la description du corpus, l'ethnographie de la communication, l'analyse socio-spaciale et construction identitaire, la sociodidactique. La problématique de l'oral de la recherche repose sur le modèle pragmatique en concevant le langage comme « action et interaction » dans la communication. Ce modèle est pertinent dans le cadre de notre démarche dans la mesure où l'on peut rendre compte de la signification des phrases émises dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires en fonction de leurs contextes d'usages. Ainsi, parler c'est faire, agir et interagir, c'est-à-dire accomplir un acte interprétatif direct, posé par des actions et interactions en contexte social. Tout locuteur construit une relation avec son allocutaire qui doit être analysée en termes de rôles et de positions. L'acte illocutionnaire assigne des rôles aux différents interlocuteurs. Les faits de parole sont aussi des faits sociaux. C'est donc ce positionnement épistémologique qui constitue l'originalité et la fécondité de la

¹⁴⁰Blanchet, Ph., 1995, « La pragmatique d'Austin à Goffman », Paris, Bertrand Lacoste. Gwenolé Fortin, 2007, article consulté le 10/12/12 sur le site : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-3-page-167.htm

pragmatique « par ses méthodes, ses convergences disciplinaires, la vision globale plurielle de l'homme communautaire qu'elle développe, elle occupe en effet une place particulière dans le champ scientifique » Blanchet, Ph., (1995 :111). Le sens dans la pragmatique des interactions orales est immanent dans le contexte auquel il est co-construit, négocié et modifié dans la réalité sociale, mais non imposé aux acteurs sociaux.

La présente étude tente de cerner la problématique de l'oral et vise à améliorer la pratique des créolophones bilingues en développant, en communiquant et en valorisant leur compétence sociopragmatique, pragmalinguistique, sociolinguistique, ... de l'oral en créole et en français dans la science en action. Dans le contexte d'interactions sociales, l'interactant possède au moins le créole oral au niveau national : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-agir et interagir pour pouvoir s'intégrer dans une dynamique conversationnelle avec aisance. Il s'agit d'une compétence pragmatique, sociopragmatique, pragmalinguistique, métapragmatique et sociolinguistique à exploiter pour enseigner le français oral qui reste une lacune dans le système éducatif haïtien. Par les règles d'usage d'une langue et d'une culture données, les interactants créolophones trouvent un terrain favorable afin d'arriver à une entente leur permettant de s'organiser, de faire des affaires et des recherches pour reprendre l'idée de Mers, M.J. (2004). C'est le côté pragmalinguistique qui entre en jeu dans l'utilisation de la langue à ces fins. Le point de départ de notre problématique de l'oral est de questionner à ces fins le répertoire « inter-réolialectal » et l'insécurité pragmalinguistique. Ce répertoire dans le contexte sociolinguistique haïtien est le produit d'une situation d'inconfort et d'insécurité. C'est aussi le résultat collectif collecté dans la dynamique interactionnelle et variationnelle du phénomène de créolisation et francisation haïtiennes. Dans cet espace de tensions et en tension, la constitution et la révision des pratiques socio-langagières ordinaires se jouent entre le français et le créole. Selon les données de notre corpus, la problématique de la pratique « inter-réolialectale » à l'insécurité pragmalinguistique entre les deux langues entraîne de lourdes conséquences sur les pratiques scolaires et professionnelles. Ce regard porté sur les pratiques des créolophones relativement bilingues est aussi une tentative de distanciation des scolarisés vis-à-vis de l'ensemble non scolarisés. La pragmalinguistique et la sociopragmatique dans ce cas-là ont trait à la mise en œuvre des données sociolinguistiques du terrain. Il s'agit des faits socio-langagiers en situations de

communication, de l'activité centrée par opposition, par interaction, par intégration et par relation entre les interactants. L'espace « inter-résolectal » de tensions et en tension se rattache aux interactants dans leur manière de réguler en tant qu'êtres vivants. Dans la perspective des tenants pragmatistes et pragmaticiens, c'est nous qui créons toujours notre propre réalité. Nous construisons aussi une réalité symbolique à la fois faible et forte à partir des pratiques diversitaires.

Ainsi, nous accrochons au cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques, un système ouvert et évolutif, qui, à chaque fois, est unique. Les compétences orales à développer, à créer relèvent de l'utilisation de la langue au plan sociolinguistique, sociopragmatique et pragmalinguistique. La problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique interroge sur le problème de la pratique du créole L₁ dans la conduite de l'apprentissage du français oral L₂ et l'inverse va au-delà de la linguistique. Cette démarche consiste à contourner les tensions dans les représentations des pratiques, les causes et les conséquences comme facteurs agissant et faisant partie des implicites dans le contexte sociolinguistique des créolophones haïtiens. En résumé, l'éclairage pragmalinguistique concerne la mise en œuvre de l'entourage dans le contexte sociolinguistique. Dans la perspective pragmalinguistique, la langue est utilisée en contexte de situation intraculturel et interculturel. La sociopragmatique s'impose au plan sociodidactique dans la prise en compte des pratiques diversitaires et socio-culturelles dans l'enseignement / apprentissage de l'oral au service de la recherche scientifique.

Chapitre 2

2.2.1. Questionnement sur les pratiques scolaires et extrascolaires entre L₁ et L₂

De l'objet social à l'objet scientifique posé, l'objet de l'enquête revêt d'une importance capitale en tant que faits observables du terrain. Nous avons étudié et analysé le répertoire « inter-résolectal » par rapport à l'insécurité pragmatolinguistique selon le double ancrage interactionniste et variationniste. Ces deux phénomènes interactionnels et variationnels (la francisation et la créolisation) ont été étudiés au moyen des repères méthodologiques et techniques de l'observation participante et de l'entretien interactif. Le degré de compréhension du phénomène « inter-résolectal » nous aide à mettre en évidence les tensions, les causes, les contingences des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires par rapport aux conséquences constatées. Les effets pragmatiques de « l'inter-résolectalité » du phénomène ont été diagnostiqués, analysés, traités, synthétisés, catégorisés et interprétés selon des critères précis de la sociolinguistique et de la sociodidactique au long de la partie III. Ainsi, nous avons procédé à la mise des deux langues à proximité et à distance à partir du corpus retenu pour le traitement des données. La pratique « inter-résolectale » ciblée est celle du contexte d'interactions scolaires, intercommunautaires et sociopolitiques. Ensuite ces données sociolinguistiques et sociodidactiques vont être réinvesties, contextualisées et transposées selon la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée pour l'amélioration du français oral et des sciences à côté du créole oral.

Présentement, les faits massifs observables et constatés dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires relèvent d'une envergure nationale. Mais pour pouvoir comprendre, observer, décrire, expliquer et interpréter le fonctionnement de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique, notre étude est située dans la période allant de 2000 à 2011. Il s'agit de repérer les pratiques orales émergentes d'Haïti tout en reflétant les trois grandes variétés écolinguistiques du créole oral (le basilecte, le mésolecte et l'acrolecte), mais limitées au français oral dans la pratique quotidienne. Ces trois grandes variétés

constituent le « système écolinguistique¹⁴¹ » du créole et du français haïtiens. C'est le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires à l'insécurité pragmlinguistique expliqué tout au long de la thèse. La pragmatique des interactions valorise la perspective sociolinguistique de l'objet étudié (la pratique « inter-résolectale » et l'insécurité pragmlinguistique) en posant les questions suivantes : Qui parle ? À qui ? De quoi ? Quand ? Où ? Par quels moyens ? Comment ? Combien ? Et pourquoi ? Ce sont des variables interactionnelles. Cette démarche valorise une méthodologie ethnographique basée sur l'observation participante, l'entretien interactif et discipline la pensée scientifique de la recherche. La compréhension, la description, l'explication et l'interprétation du fonctionnement de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique est le but assigné à cette approche ethnographique. La prise en compte du contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien est déterminante pour l'ensemble des choix discursifs dans le cadre de ce travail. L'on se propose de diagnostiquer le répertoire acrolectal du cycle dynamique « inter-résolectal » à partir du corpus retenu. La perspective pragmatique de la démarche nous permet de comprendre que les interactants sont responsables de leurs pratiques, à savoir : Qui Parle ? À qui ? De quoi ? De quoi ? Cette approche en Sciences du langage peut mettre en évidence des aspects révélateurs intéressant le champ de la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral, et donner des réponses sur les pratiques diversitaires : celles-ci répondent de façon parfois surprenantes à des questions déjà posées ou non par des sociolinguistes, des pragmaticiens et didacticiens. Les repères des données collectées sont circonscrits de la manière suivante :

- Les données du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires sont prises dans le contexte d'interactions sociopolitiques et intercommunautaires dans les joutes électorales à l'occasion des élections présidentielles. Ce sont des cas de francisation et créolisation entrant en interaction avec l'oral du quotidien de la vie sociale et intellectuelle des décideurs sociopolitiques. A partir de là, l'on

¹⁴¹ «Un système écolinguistique est [...] en constant changement sous la pression d'une évolution permanente, fruit des pratiques et des représentations, et cette évolution, qui affecte à la fois la forme et les fonctions des langues, peut brusquement s'accélérer sous l'effet d'une révolution ... » Calvet, L.-Jn., (1999 : 288).

- a enregistré 21 séquences orales sur les ondes de radio nationale et internationale et sur la chaîne de télé du 26 et 28 Novembre 2000 au Mars 2011.
- Le deuxième répertoire interlinguistique relève de la pratique orale du quotidien de la vie sociale des groupes et des leaders politiques (les bases et les leaders). Ce sont des cas de créolisation des noms des bases. On a enregistré et noté 51 énoncés créoles et 4 énoncés français sur les ondes de radio et les chaînes de télé de 2000 à 2008 en contextes d'interactions sociales, économiques et politiques. Ces 51 énoncés forment une grande séquence selon les besoins et les problèmes communicatifs ciblés.
 - Pour les pratiques orales du quotidien de la vie scolaire, il s'agit des cas de représentation des pratiques scolaires par rapport aux pratiques extrascolaires. Des cas qui relèvent du phénomène de créolisation et de francisation que l'on a observés dans les interactions orales des apprenants-étudiants entre eux dans les différentes écoles de la Capitale. On a enregistré 19 petites séquences orales. Ce qui donne en tout 40 séquences orales annexées.

- L'objectif secondaire

L'objectif secondaire de l'enquête est de collecter des données pertinentes de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique, de choisir les méthodes et les techniques appropriées dans leur rigueur et leur précision, de pratiquer l'honnêteté intellectuelle hors de tout soupçon de fraude et de plagiat.

2.2.2. Objectif opérationnel et stratégies interactionnelles dans la collecte des données

Il s'agit de repérer sur le terrain empirique les faits massifs et observables dans le contexte d'usages entre les variétés fonctionnelles dans la dynamique du phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation. Nous procédons par l'observation participante, l'entretien interactif, la description, l'explication, la catégorisation et l'interprétation du phénomène « inter-résolectal ». Nous évoluons de variété en variété, de diversité en diversité dans un contexte créolophone identitaire défini. Ainsi, nous comprenons que dans une langue, le locuteur désigne l'ensemble de caractères linguistiques socio-différenciés qu'on peut regrouper en « structure et éco-

structure », que l'on peut référer à un groupe social, à un groupe professionnel, à un temps donné, à un espace, à une situation d'interactions et au genre. Nous tenons à montrer qu'à partir des analyses thématiques, le lien conceptuel existant entre les formes de pratique et l'interprétation extralinguistique va éclairer, dans la diversité sociolinguistique, la compréhension des variétés résolectales. Ainsi, nous avons évalué et diagnostiqué les profils sociolinguistiques des enquêtés à partir du degré de compréhension codique et inférentielle de 60 interactants à partir de la pratique acrolectale à l'insécurité pragmatolinguistique ciblée. Nous avons procédé par niveau d'éducation avec cette variété résolectale : le créole acrolectal. Cette démarche nous a permis aussi d'étudier les représentations allant des pratiques scolaires aux pratiques sociales et avec focalisation sur les pratiques socio-langagières de 100 apprenants entre les deux langues : (60 + 51 + 40 + 52 + 5 + 50) : cela donne 258 enquêtés observés et interviewés. Au final, nous pourrions contextualiser et transposer les données sociolinguistiques et sociodidactiques au plan pragmatique et didactique de l'oral sous forme d'un référentiel de compétences à développer.

2.2.3. Quand ? Qui parle à qui ? De quoi ? Où ?

a) Phasage de collectes des données en contexte d'interactions sociopolitiques

L'étude du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmatolinguistique s'est déroulée avec les données qu'on a prises le 21 mai et le 26 novembre 2000, le 28 novembre 2010 jusqu'au 20 mars 2011. Elle prendra fin en 2014 lorsque toutes les conditions seront réunies pour traiter le problème de tensions linguistico-culturelles et sociopolitiques ciblées. En observant ce qui s'est passé pendant les élections présidentielles dans les interactions entre les journalistes et les décideurs sociopolitiques, nous avons enregistré 21 séquences orales. Elles ont été enregistrées sur les ondes de la radio Ginen, Caraïbe et Vision 2000 puis sur les chaînes de Télémax (télé-5), Télé Éclair (télé-4), Metro news et France-info. Ces séquences ont été prises à compter de 7 hres et 8 hres, 10 hres et 11 hres du soir à Port-au-Prince pendant la course électorale : les présidentielles. Ces 21 séquences présentent les pratiques linguistico-culturelles des décideurs sociopolitiques dans les médias. L'enregistrement des données

est de 10 à 15 minutes. Ces fragments ont été transcrits en conformité avec le système phonologique du créole haïtien (Système d'orthographe officielle de 1981) et complétés par une grande séquence prise à la volée, ce qui donne 21 séquences. Ils émanent de 20 personnalités différentes des différents groupements politiques : Fanmi lavalas, les partis politiques de la Convergence démocratique refractionnés à plusieurs reprises selon leurs intérêts jusqu'à la présidentielle du 28 Novembre 2010. Dix (10) des 21 séquences font l'objet d'études de la pratique acrolectale à l'insécurité pragmatolinguistique au niveau micro-sociopragmatique et sociolinguistique par niveau d'éducation. Cette procédure consiste à évaluer et diagnostiquer le degré du phénomène de francisation et de créolisation entrant en contexte d'interactions orales permanentes et émergentes. Pour pouvoir questionner les représentations des pratiques diversitaires dans le cycle dynamique « inter-réolectal », ces 21 séquences sont complétées par 19 autres séquences relevant du contexte d'interactions orales des pratiques scolaires. Ainsi, l'on pourra évaluer de manière diagnostique les conséquences énormes de la problématique de pratique « inter-réolectale » sur la représentation des pratiques et l'apprentissage oral des deux langues (créole et français) dans la vie sociale, scolaire, culturelle, intellectuelle et politique. Ces 40 séquences orales constituent des données sociolinguistiques et sociodidactiques nous permettant de montrer la dimension matérielle du cycle dynamique « inter-réolectal » au quotidien. Cette problématique de l'oral est au cœur de la vie sociopolitique dans les médias et le contexte d'interactions intercommunautaires et scolaires.

b) Phasage de collectes des données dans le contexte d'interactions scolaires

Dans les lieux de l'observation participante et de l'entretien interactif « individuel et collectif », la pratique « inter-réolectale », l'espace dialogique de tensions et en tension, est le lieu de constitution et de révision des pratiques haïtiennes. C'est le lieu de communication sociale où se conduit cette expérienciation interactive selon son contexte institutionnel et organisationnel, dépendamment de la cogestion du temps de l'interaction. Les variétés orales de la vie scolaire en français et en créole portent les marques formelles et identitaires dans le comportement et la représentation des interactants créolophones.

2.2.4. Par quels moyens ? Stratégies et évaluations diagnostiques du créole acrolectal

Les données collectées dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones haïtiens sont en cours de traitement au moyen d'une approche systématique. Cette dernière suit minutieusement le repère paradigmatique de recherche « pratiques ordinaires + théoriques du contexte + pratiques transposables » selon les critères de la sociolinguistique interactionnelle et variationnelle, de la pragmatique et de la sociodidactique. Nous suivons les méthodes contextualisées, descriptives, explicatives, analytiques, interprétatives enfin statistiques tendancielle et comparatives selon les besoins de la démonstration ethnographique de la recherche. Notre démarche adoptée peut remplir plusieurs fonctions selon Isabelle P. et Jean-Michel E., (2009 : 122) « 1 *être visibles* pour assurer à nos recherches une visibilité sociale tant pour les autres que pour le corps social, 2 *être lisibles* dans la mesure où agir efficacement sur les représentations, c'est aussi agir sur le transfert des concepts et analyses dans le corps social, 3 *être méthodologiques* parce qu'il faut mettre en place une appropriation critique des outils et réflexions sur la médiatisation des discours scientifiques, 4 *être scientifiques* car ils peuvent et doivent être une des modalités de la production de données analysables, de corpus comme fictions ethno-situés, et enfin, 5 *être politiques* dans la mesure où ils tentent une action sur le lien social tant par l'usage d'outil de grande diffusion que par la valeur démonstrative du recours à l'image ».

✓ Première démarche : évaluations diagnostiques du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-réolectal » des pratiques

a) Moyens et conditions des évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale

Nous avons suivi pendant l'enquête le processus de compréhension codique et inférentielle des mots, des phrases émises et des séquences du créole acrolectal dans le contexte d'interactions scolaires, intercommunautaires et sociopolitiques. Nous avons pris neuf (9) énoncés lexicaux par séquence sur dix (10) et cela donne quatre-vingt-dix (90) mots évalués en contexte. Cinq phrases émises ont été aussi prises par séquence sur dix (10), ce qui donne cinquante (50) phrases émises par séquence en contexte

d'interactions sociopolitiques, enfin dix (10) séquences ont été évaluées. Ceci se fait dans le but d'évaluer le niveau de tensions entre la compréhension et la non-compréhension des non-scolarisés, scolarisés de fondamental et de secondaire. Pour nos informateurs, nous avons pris cinq (5) (analphabètes), cinq (5) (élèves de 7ème), cinq (5) de (8ème), cinq (5) de (3ème), cinq (5) de (2ème), vingt-deux (22) de (philo : terminale), cinq (5) de (1ère année universitaire : L1), trois (3) de (4ème année universitaire : L4), cinq (5)(professionnels) = soixante (60) enquêtés. Des questions ont été posées aux informateurs en créole et en contexte d'interactions. L'idée est de procéder aux évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale du créole après les élections par les processus de compréhension codique et inférentielle des répondants. Il s'agit en fait de déterminer le processus d'intercompréhension entre les variétés dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires par le fait qu'elles procèdent de l'un et qu'elles sont dirigées vers l'autre. Ces pratiques constituent justement le coproduit des situations d'interactions du locuteur agissant et de l'auditeur agissant. Tout locuteur natif d'une langue donnée comme le créole et le français pourrait spontanément faire la différence entre les variétés résolectales dans les pratiques diversitaires (pratique basilectale, mésolectale et acrolectale). Ce qui forme le répertoire « inter-résolectal » des créolophones entre les deux langues (créole et français), peu importe leur degré de scolarisation ou de familiarité avec l'usage quotidien du langage créole et du français.

Notre démarche repose sur trois points dans ce paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». L'existence de ces 40 séquences forme le corpus de l'usage oral et social dans les dialogues et les fonctions sociales des deux langues (créole et français). Ce corpus oral nous permet de démontrer la présence d'un nombre limité de variétés résolectales dans la pratique « inter-résolectale » du quotidien. De là, on est reparti sur le terrain avec 10 séquences retenues au hasard dans le cadre de la recherche exploratoire sur la pratique « inter-résolectale » et l'insécurité pragmatolinguistique et des matériels d'accompagnement qui sont un questionnaire d'enquête sous forme de fiches, 10 séquences orales, un magnétophone digital, un crayon et des fiches de notes.

b) Degré de scolarisation et compréhension du phénomène acrolectal

Pour répondre aux interrogations de la problématique de recherche posée ci-dessus, nous sommes allés sur le terrain dans l'intention de faire les évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale du créole et afin de comprendre, de décrire, d'expliquer et d'interpréter le phénomène dans son contexte d'usage. Ensuite, il s'agit de réinvestir ces données sociolinguistiques et sociodidactiques selon la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée. Ainsi, nous avons évalué le degré de compréhension de 9 catégories de sujets interactants, selon leur niveau de scolarisation. Nous avons pris les non-scolarisés et les scolarisés de fondamental, de secondaire, d'université et aussi des professionnels. Il s'agit de cinq(5)(analphabètes), cinq(5) élèves de (7ème), cinq(5) de (8ème), cinq(5) de (3ème), cinq(5) de (2ème), vingt et deux(22) de (philo : terminale), cinq(5) étudiants (1ère année univ : L1), trois(3) de (4ème année univ : L4), cinq(5)(professionnels) = soixante (60) enquêtés. Dans un premier temps, l'ensemble des interactants forment les « cadres interactifs et participatifs de l'enquête c'est-à-dire le niveau d'éducation. Le statut de ceux qui impliquent dans la comparaison du répertoire acrolectal du créole par rapport aux autres variétés orales dans le processus de compréhension codique et inférentielle relève de catégories différentes. L'évaluation diagnostique du repérage des tensions sociolinguistiques et sociopragmatiques est faite sur deux processus de compréhension : processus codiques et processus inférentiels de la pratique « inter-résolectale » haïtienne.

c) Terrain et échantillon du corpus oral : champ médiatique, politique et scolaire

Sur la base de ce repérage de tensions de la pratique acrolectale du créole marquée au répertoire « inter-résolectal », nous avons évalué les représentations des pratiques diversitaires. Ainsi, nous sommes partis sur le terrain dans le but de comparer et de comprendre, d'expliquer et d'interpréter les représentations de ces pratiques selon les faits observés et constatés. Nous avons choisi un nombre limité de soixante (60) informateurs répondants. A cette fin, nous avons formulé des questions sur dix (10) des vingt-et-une (21) séquences orales avec des indicateurs lexicaux, syntaxiques et séquentiels précis en contexte d'usages. Nous avons travaillé avec des auditeurs-locuteurs

créoles relativement unilingues et bilingues, répartis ensuite en neuf (9) catégories, selon leur niveau de scolarisation.

d) Evaluations diagnostiques de la pratique acrolectale du créole

Des comparaisons du créole acrolectal des décideurs sociopolitiques dans le cycle dynamique « inter-résolectal » ont été effectuées dans la perspective du processus d'interaction de la compréhension codique et inférentielle à la non compréhension des auditeurs créolophones. Nous avons mené des observations participantes et des entretiens interactifs à cet effet. L'idée était de mettre à l'épreuve la pratique acrolectale en termes d'indicateur lexical, syntaxique et séquentiel. Dans cette optique nous avons étudié le degré de tensions dans le processus d'interaction de la compréhension à la non-compréhension entre les variétés retenues du phénomène « inter-résolectal » des pratiques diversitaires permanentes et émergentes. Les indicateurs sont repérés dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien formant notre corpus d'études : unités énonciatives (unité lexicale, phrastique et séquentielle).

e) La pratique acrolectale du créole, blocage total ou partiel ?

Enfin, par cette interrogation, on verra si le répertoire acrolectal du créole en termes d'indicateur dans les évaluations diagnostiques du phénomène « inter-résolectal » constaté et repéré entraîne ou représente un blocage partiel ou total. Entre les tensions de la compréhension à la non-compréhension des différents auditeurs répondants, le répertoire basilectal et mésolectal a été mis en examen dans le cycle dynamique « inter-résolectal ». La raison pour laquelle on a mené cette enquête est le fait que la pratique acrolectale est une des variétés partagées entre le créole et le français, or les auditeurs-locuteurs sont relativement unilingues. Ils pratiquent le créole comme langue nationale et quotidienne par rapport à une minorité élitiste utilisant le français oral de manière occasionnelle selon les besoins. Le résultat de cette mise en examen de la pratique acrolectale nous servira de balises dans le questionnement de la représentation des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. La contextualisation et la

transposition didactiques des données peuvent être réinvesties selon une démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée. Cette perspective pragmatique et sociodidactique permet de ramener le français oral à côté du créole oral dans le contexte d'interactions scolaires, institutionnelles et professionnelles. Le répertoire « inter-résolectal » dans le cycle dynamique des pratiques diversitaires est non seulement un objet pour l'enseignement/apprentissage du créole oral et du français oral, mais aussi un moyen et un outil pour l'enseignement/apprentissage des sciences dans le contexte sociolinguistique haïtien. Cette recherche exploratoire est réalisée dans la ville de Carrefour et dans la Capitale de Port-au-Prince à l'école et en dehors de l'école.

L'objectif est de vérifier si les échantillons pris à titre d'exemples ont effectivement affecté le degré de compréhension des répondants d'origine différente. Nous avons procédé par l'observation participante, l'entretien interactif (individuel et collectif) axé sur le système de compréhension du public avec les séquences orales supposées partagées si l'on se réfère au terme de Robert Galisson : le pararéféré. Dans cette perspective, le langage pour nous est « action et interaction », ainsi, nous reprenons Charaudeau (2004 : 152) stipulant que la pragmatique étudie le langage dans son contexte d'usages en tant qu'acte doté d'intention ou non orientant le comportement au quotidien entre le créole et le français : « Le point de vue pragmatique considère que le langage est un acte doté d'une certaine force (illocutoire, perlocutoire) orientée vers l'interlocuteur, force qui, d'une part, témoignerait de l'intention langagière du sujet parlant et, d'autre part, obligerait l'interlocuteur à avoir, à son tour, un comportement langagier conforme aux caractéristiques de cette force. En cela, le langage est lui-même action puis qu'il fait ou fait faire, [...]. Ce point de vue, dont Austin et Searle ont été les promoteurs [...] fonde le langage en acte. On remarquera qu'ici le rapport entre langage et action est un rapport de fusion de l'un dans l'autre [...]. Il n'y a pas langage au service de l'action ni action comme productrice de langage, mais langage en action ou langage-action, Claude C. et Isabelle O., (2004 : 17) ». La reprise du concept « langage en action ou du langage-action » est un critère théorique et pratique au vu de l'utilité des concepts comme « sociopragmatique et pragmalinguistique » dans la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique relève d'un point fort à l'appui de

l'analyse et de l'évaluation diagnostique du phénomène de francisation et de créolisation de la recherche.

Cette approche pragmatique a traditionnellement axé sa recherche sur les usages d'interactions verbales, paraverbales, non-verbales et les processus de compréhension codique et inférentiel au niveau de l'acte propositionnel. Selon ces critères et ces repères pragmatiques, nous avons découpé les énoncés acrolectaux en acte propositionnel au niveau lexical, morphosyntaxique et séquentiel. De ce fait, si le répertoire « inter-résolectal » peut être compris et partagé par l'ensemble des membres intercommunautaires en tant qu'identité collective, linguistique et culturelle des créolophones ; cela peut constituer un fondement suffisamment solide pour que des recherches soient systématiquement entreprises en ce domaine de l'oral. C'est la raison pour laquelle la recherche portant sur la pratique « inter-résolectale » et l'insécurité pragmlinguistique » dans la compréhension codique et inférentielle du créole acrolectal constitueront la substance de ce chapitre. L'étude de l'insécurité pragmlinguistique dans le discours « inter-résolectal », inclurait les conditions sociales, les représentations du type d'activité et du contexte matériel et événementiel des actes et des effets « inter-résolectaux » des deux langues. Elle serait interactionnelle dans l'entretien entre le chercheur et l'informateur, car attentive à lier actions et réactions plus ou moins ritualisées et routinières des interlocuteurs (Goffman), comme l'est la régulation communicationnelle intersubjective de leurs enjeux en fonction des buts partageables d'action (Ghiglione et Charol, 2000). Pour ce faire, nous sélectionnons un échantillon pour chacune des variables mentionnées avec lesquelles nous avons formulé des questions pour chaque unité à évaluer.

Dans les travaux des créolistes comme Paule Filoux (2007 : 41), P. Cellier, (op.cit., 1985 : 94), ils analysent, eux, les variations du créole au niveau de la syntaxe et de la morphosyntaxe, en différenciant des « lectes » : le créole basilectal, mésolectal et acrolectal [...], auxquelles nous faisons référence dans les interactions des variétés retenues dans le cadre de ce travail. Dans « ces mix-lingues pour reprendre le terme de Lebon-Eyquem, M., Bulot, T. et Ledegen, G., (2012 : 107), E. Adelin (2008), (les locuteurs scolarisés) n'utilisent ni le français, ni le créole seul, produisent beaucoup d'énoncés « inter-résolectaux » quelle que soit la situation de communication [...] ». Ces stratégies

interactionnelles et convergentes consistent à collecter et à traiter les données du terrain à la fois comme formes de pratique selon les repères sociolinguistiques pris à titre d'exemples, et à faire des évaluations diagnostiques selon les variables lexicales, phrastiques et séquentielles.

**f) Alors, comment un mot prend-il sa signification dans le cycle dynamique
« inter-résolectal » des pratiques diversitaires ?**

Pour répondre à cette interrogation, nous reprenons Vernet, P., (2001 : 40-53) de son livre « Analyse du roman Eritye Vilokan » sur le lexique du créole et du français en stipulant : « u'u n mot n'a pas lui seul un sens tout pr t, déjà là. Un mot pour trouver son sens, a e soin de concours d'autres mots ui l'entourent, ui l'accompagnent, ui se trouvent dans son contexte. Il peut s'agir soit d'un contexte proche ; un mot ui se trouve immédiatement avant lui ou après lui ; soit d'un contexte un peu moins proche tous les mots qui sont dans la phrase. Ou encore le contexte peut être beaucoup plus large, plus lointain, c'est-à-dire u'il peut tre constitué d'autres mots ou d'autres phrases du texte (ou dans les interactions orales). Et parfois cela peut être le recours à tout le texte (en contexte étendu) qui permet de comprendre toute la profondeur du sens (et de la signification) d'un mot. Ainsi donc le sens (et la signification) d'un mot n'existe pas au départ dans un mot. Le sens (ou la signification) doit se constituer avec des matériaux (en contexte). Ceux-là sont constitués d'autres mots ui accompagnent le mot en ue stion. Il s'agit d'un travail construit, fini, d'un sens fini, d'un résultat. [...] . En somme, la signification d'unité lexicale, morphosyntaxique et séquentielle est la somme de son contexte proche, moins proche, large, plus lointain et étendu dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires.

- **1^e Cadre participatif, interactif et interprétatif » de l'enquête (CPIIE)**
- **Présentation des séquences (S₁ à S₁₀) « inte-résorlectales » aux répondants : nombre de rencontres = (60)**

(CPIIE)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
S ₁ =11 fois	1	1	1	1	1	5		1	
S ₂ =10 fois	1	1	1	1	1	4	1		
S ₃ =11 fois	1	1	1	1	1	5			1
S ₄ =12 fois	1	1	1	1	1	6			1
S ₅ = 8 fois	1	1	1	1	1	2	1		
	5	5	5	5	5	22			
S ₆ = 1 fois									1
S ₇ = 2 fois							1	1	
S ₈ = 2 fois							1	1	
S ₉ = 2 fois							1		1
S ₁₀ =1 fois									1
60	5	5	5	5	5	22	5	3	5
Catégories	Analphabètes	7 ^{ème} année fondamentale	8 ^{ème} année fondamentale	3 ^{ème} année secondaire	2 ^{ème} année secondaire	Philo : terminale	1 ^{ère} année univ : L1	4 ^{ème} année univ : L4	Niveau Socioprofessionnel

L'objectif de cette recherche exploratoire est d'évaluer les tensions linguistiques et sociales entre la compréhension et la non compréhension dans la pratique acrolectale du créole des interactants. En quoi ces tensions génèrent-elles l'insécurité pragmlinguistique des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires ? Pour mener cette enquête, nous avons utilisés les unités lexicales, morphosyntaxiques et séquentielles comme des variables et des indicateurs dans les évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale. Dans ce cadre participatif, interactif et interprétatif, les formes de pratique ont été prises telles qu'elles sont comme elles ont été co-produites dans les situations

d'interactions orales par les interactants. Ainsi, est posée une fois de plus, la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique des interactants. « De nombreux travaux des ethnographes de la communication, sociolinguistes, pragmaticiens en analyse de conversation portant sur des conversations attestées ont montré que l'interprétation des énoncés dans la conversation est le plus souvent dépendante de leur placement au sein de séquences d'actions (où l'espace dialogique en tension est la seule échelle d'intelligibilité). En particulier, il est apparu que l'interprétation d'un acte accompli par la parole dépend largement de sa place à l'intérieur de la séquence conversationnelle¹⁴² ». Maintenant, il s'agit de procéder aux évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale par rapport au degré de compréhension et de non compréhension des locuteurs auditeurs au plan sociopragmatique, sociodidactique et sociolinguistique. De cette étude « inter-résolectale », nous avons identifié, expliqué, analysé, synthétisé, classé et interprété le degré des effets « inter-résolectaux » de l'insécurité pragmalinguistique par rapport à plusieurs paramètres du chapitre 1, 2, 3 et 4 de la partie III.

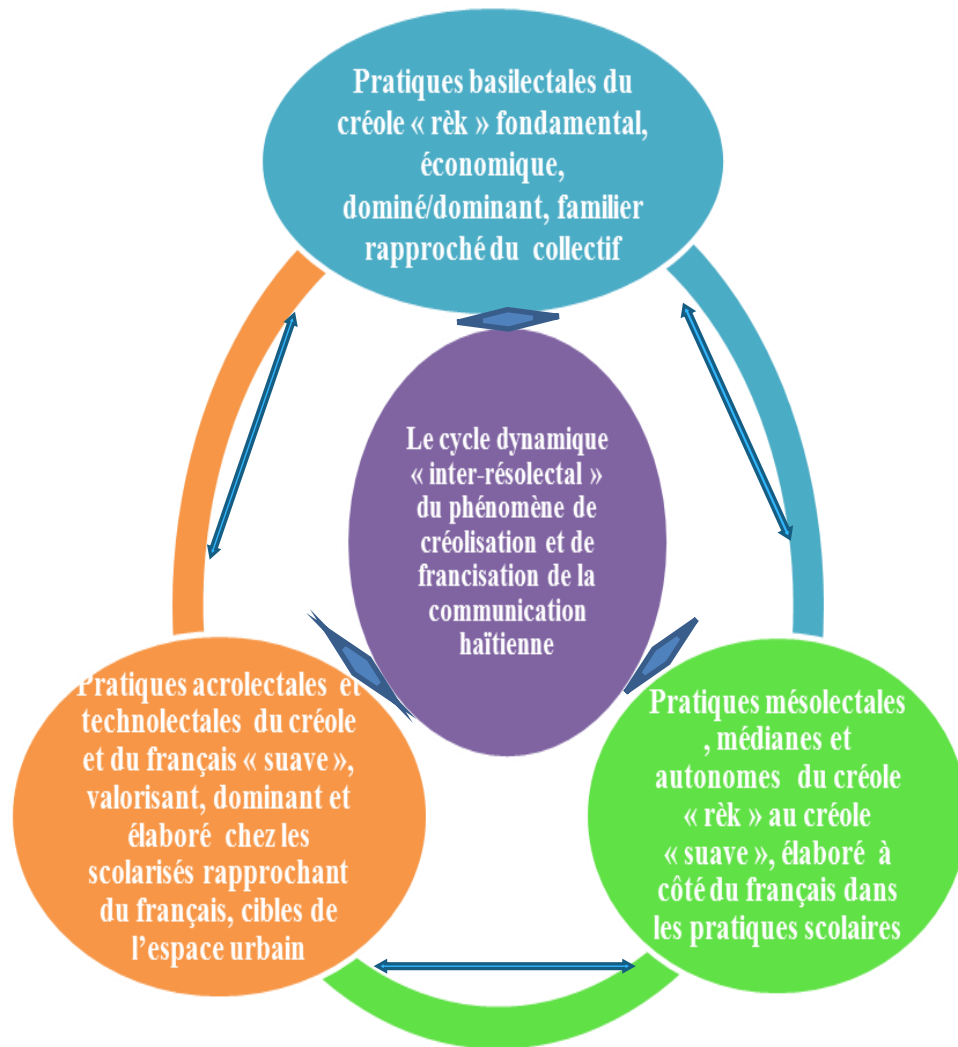
- **Evaluations diagnostiques du créole acrolectal : nombre de rencontres et des entretiens = 60**

Partant de ce modèle du qualitatif qualitatif, la tentative de classification que l'on vise par rapport à ces repères sociolinguistiques des deux principales langues haïtiennes forme le répertoire « inter-résolectal » servant aux évaluations diagnostiques. Cette perspective « inter-résolectale » recouvre le résultat de notre observation participante et de nos entretiens interactifs, car selon Blanchet, Ph., (2012 : 48), « en termes d'une éthique sociale et scientifique [...], l'acteur ici pris par l'informateur, qui n'est pas un « cobaye mais un réel producteur de savoir (d'où la notion de témoin plutôt que d'informateur), et pour qui la recherche sur ses ressources linguistiques et sa diglossie¹⁴³ développe souvent une dynamique émancipatoire essentiel » :

¹⁴² DE FORNEL, M., LEON, J. (2000).

¹⁴³ Dans le cadre de la thèse, nous employons le terme « inter-résolecte » au lieu de « interlecte » dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique du pays pour prendre en compte la dimension intercommunautaire.

- **Evaluations diagnostiques de la pratique acrolectale**



L'on comprend qu'entre les variétés inter-résolectales, il n'y a pas de séparation étanche, autrement dit, c'est la non-séparabilité entre les variétés, elles sont en effet susceptibles de varier de groupes en groupes, elles sont interactionnelles, conflictuelles, variationnelles, relationnelles et intégrantes. Elles courent de diversité en diversité dans la trajectoire « inter-résolectale » des pratiques. Cela signifie que les pratiques ordinaires reflètent la réalité empirique et sociale d'une langue et d'une société données telle qu'elle est. Entre les spirales se trouvent les variétés résolectales. Elles ne visent pas en catégories bien distinctes, mais se présentent plutôt comme un continuum sur lequel interagissent, s'échelonnent et parfois se chevauchent différentes valeurs, pour reprendre l'interrogation de C. Kerbrat-Orecchioni, in Où en est la pragmatique ? 1995.

II. Deuxième démarche : questionnement sur la représentation des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires des interactants

a) Profils socio-linguistiques des interactants

Vingt-huit (28) questions ont été formulées et reformulées à chaque fois selon les besoins et les problèmes communicatifs dans les évaluations diagnostiques de la représentation des pratiques (en annexe). Des thèmes communs des deux programmes du ministère ont été pris comme dispositif du questionnement en créole et en français. Il s'agit des exemples pris dans le contexte des genres oraux : (genre narratif, explicatif, descriptif, informatif, dialogal et argumentatif). A titre d'exemples, nous avons formulé des questions sur le récit d'enfance, la vie familiale, les jeux d'enfance, les souvenirs d'élève et le projet d'avenir. Deux supports ont été aussi utilisés afin de mobiliser les deux ressources stratégiques des apprenants, par exemple, l'identité, le déjà là, le vécu en créole et les acquis en cours des apprenants en français. Il s'agit, d'une part, d'un récit oral du « souvenir d'élève », un extrait d'Archipel 2 (Cahier d'exercices, p.87) et d'autre part, d'un récit d'enfance de Dan Laferrière 'L'odeur du café' (texte authentique), chapitre I. Ces deux extraits représentent un double ancrage intraculturel et interculturel au plan sociopragmatique et sociolinguistique. Ce double ancrage permet de déclencher la parole des apprenants concernés. La stratégie pragmatique des interactions orales permet à chacun de se référer à ses amis d'enfance, ses jeux d'enfance (le cache-cache) (lago) à partir du jeu de marelle, des pratiques vivrières et stratégies alimentaires (le manioc, de la description du lieu de mémoire (la cachette), du projet d'assainissement de l'environnement, de la vie familiale et d'autres souvenirs. Cette stratégie interactionnelle nous permet d'évaluer la représentation des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires et avec focalisation sur des profils socio-linguistiques des interactants par rapport à l'insécurité pragmatolinguistique. La séance d'observation a été organisée en groupe-classe : un groupe de 10 élèves appliqués, un groupe de 10 élèves moyens et un autre de 10 élèves faibles classés selon le critère de la moyenne du deuxième contrôle de l'école dans une classe de 52 élèves. Certains d'entre eux posent des questions aux intervenants comme si c'étaient des journalistes et des invités.

Dans les évaluations des actes didactiques et pédagogiques situés, nous comprenons que la compétence sociopragmatique est inséparable de l'action située puis qu'on est compétent en faisant quelque chose. Le cadre actionnel et interactionnel établi par le chercheur et le recours à la tâche située permettent aux apprenants de mobiliser leurs compétences antérieures pour de nouvelles pratiques. Les quatre (4) salles de 9^{ème} ont été observées avec un effectif de (40 à 50) élèves environ. Dans la description des échanges, la dimension actionnelle et interactionnelle implique de coupler les actions extralinguistiques (structures opérationnelles) et les actions linguistiques (structure textuelle) si l'on veut rendre compte de l'interaction d'une façon plus complète, et donc mieux la comprendre. Si l'on se réfère au Cadre, La perspective actionnelle considère avant tout l'utilisateur-apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement linguistiques) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités linguistiques, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent une signification, Lions-Olivieri Liria, (2003 : 25).

- **2^e Cadre participatif, interactif et observable de la recherche**

Nous présentons le cadre participatif, interactif et observable à partir des actes pédagogiques et didactiques entre l'enseignant et les apprenants dans la co-construction du savoir, du savoir-faire, du savoir-agir et interagir, du savoir-co-agir, puis du savoir-être. Le savoir-être se travaille dans une spirale d'actions et interactions. Il s'agit de la co-construction, de la cogestion du sens et de la signification dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, à titre d'exemples :

(1^e) Nous avons fait appel à deux volontaires, un garçon et une fille comme présentateurs et animateurs pour pouvoir animer la séance à chaque séquence. (2^e) Un groupe de 3 apprenants a été choisi par rangée de siège pour donner un brin d'explications concernant les extraits lus c'est-à-dire présenter l'ouvrage. Il s'agit d'un résumé oral de ce que chacun a écrit dans ses fiches, puis on passe à la présentation individuelle. (3^e) Après l'exposé de cinq minutes environ, nous avons pris quatre questions par rangée. (4^e) La facilité de prise de parole entre le créole et le français a été

comparée pendant le déroulement de la séance. (5^e) Nous avons demandé à chacun des apprenants de se servir de son cahier et de noter les erreurs commises par ses pairs à l'oral pour ensuite proposer une correction à chaud. (6^e) Les objectifs pris en compte dans le programme de 9^{ème} année fondamentale ont été analysés et évalués en termes de déficit et de progrès en contexte situationnel d'interactions orales chez les apprenants. (7^e) Après avoir exposé et lu les fiches techniques, nous avons sollicité d'abord des explications de la part des filles, ensuite des garçons. (8^e) En cas d'erreurs de trajectoires « inter-résolectales », nous avons demandé aux apprenants de reformuler leurs énoncés pour se corriger à chaud au su et au vu de tous. (9^e) Après la prise de parole, l'attention des apprenants a été attirée par l'enseignant sur l'emploi de ses usages oraux c'est-à-dire à chaque séquence et séance, on fait la re-utilisation de quelques actes de parole liés et variés à certains actes sociaux du programme, par exemple, un récit oral d'enfance, le journal intime, le journal de la classe, le projet professionnel ...). (10^e) Pendant l'activité dialogique entre les apprenants, l'accent est mis sur leurs différents types de stratégie interactionnelle et sur la trajectoire « inter-résolectale » dans la prise de parole de chaque intervenant. (11^e) Pendant les exposés, la langue créole n'est pas interdite au cas où les apprenants auraient e besoin d'éclaircir certains points de leur pensée et après, ils reformulent en français oral.

Pour citer Rosen et Le cadre, le nouvel objectif de la didactique des langues et des cultures n'est plus de former un « étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues », mais de former des acteurs sociaux capables non plus seulement « de cohabiter ni même d'interagir, mais aussi et surtout d'agir ensemble dans une perspective commune, c'est-à-dire de « co-agir » , et s'il est possible de contribuer à l'élaboration d' « un « projet de société », un « faire ensemble » à dimensions à la fois collective et historique afin d'éviter, dans un projet pragmatique et didactique, toute dérive dangereuse et meurtrière. (12^e) En tant que guide-enquêteur, nous avons circulé partout dans la classe, parfois pour valoriser, encourager l'effort, le progrès des apprenants ou pour blâmer un turbulent, éveiller un passif, un rêveur dans la salle. (13^e) Nous avons fait l'enregistrement de 25 interactants sur 52 dans la salle. Après la transcription de leurs énoncés est faite en français comme on l'entend (en annexe). L'analyse, l'évaluation diagnostique détaillées et la synthèse des données collectées,

classées par catégorie, hiérarchisées par la dominante thématique, structurées selon les règles et analysées selon les critères et les repères conceptuels. Elles seront traitées dans la partie III de la thèse afin de pouvoir dégager les types d'insécurité pragmatolinguistique et de répondre aux interrogations posées par rapport à la problématique de la recherche.

- Remarques-

Nous avons observé aussi que les apprenants ont du mal à relater l'activité et le niveau d'études de leurs parents. Ils ont honte de ce que font leurs parents et beaucoup d'autres ne savent pas. Lorsqu'on leur demande pourquoi ils ont du mal à cela, ils ont répondu que leurs parents sont des « brasseurs », dans la réalité haïtienne, ce sont des gens qui se livrent à des activités différentes, mais saines, pour subvenir aux besoins de leur famille, ils n'ont pas de métier fixe, donc, ils « rassent » pour gagner leur vie. Selon l'enquête menée, le nombre d'enfants par famille va parfois au-delà de 8 environ, mais la plupart sont de mère et de père différents, ce qu'on appelle famille recomposée. Les groupes-classes sont hétérogènes tant sur le plan linguistique, social, culturel, économique et politique. Enfin de compte, la diversité des pratiques est partout définie dans le cadre de la thèse.

b) Profil de l'âge des interactants-apprenants dans le contexte d'interactions scolaires

➤ Première phase d'observation participante et des entretiens interactifs :

Au plan sociopragmatolinguistique et pragmatolinguistique, l'interactant n'est jamais en dehors de ses pratiques linguistiques et langagières qui le définissent toujours dans un contexte social. Dans l'observation participante et l'entretien interactif entre les apprenants, nous nous sommes entretenus longuement avec 50 élèves environ. Ils sont de 9ème année fondamentale (le niveau collège en France). Il y avait quatre classes de 40 à 50 élèves environ, âgés de 14 à 17 ans, au Collège J.S.-C., Carrefour, zone de Truitier. L'on a fait passer des fiches signalétiques de notre protocole d'enquête dans la classe de 9ème IV dans l'intention de questionner la représentation de leur pratique entre les deux langues. Il s'agit aussi d'avoir leur référent socioculturel par rapport à leur forme de pratique linguistico-culturelle. Dans une salle de 9ème1 par exemple, il y a 27 filles, une de 13 ans, treize (13) ont 14 ans, six (6) de 15 ans, une (1) de 16 ans, une (1) de 17 ans. Il y a 24 garçons, un de 13 ans, neuf (9) de 14 ans, neuf (9) de 15 ans, trois (3) de 16 ans,

donc dans cette classe les apprenants vont de 13 à 17 ans. Dans un deuxième temps, l'on a fait passer des fiches signalétiques dans la classe de 7ème à 9ème dont les 9èmes sont prises à titre d'exemples. Chaque classe a un nombre de 40 / 57 élèves. Dans la salle de 9^{ème} IV, il y avait 19 filles, cinq (5) ont 15 ans, deux (2) de 13 ans, deux (2) de 16 ans, dix (10) de 14 ans. Il y avait 21 garçons, onze (11) de 14 ans, quatre (4) de 15 ans, trois (3) de 11 ans, donc dans cette classe les apprenants vont de 11 à 16 ans. Nous avons observé et interviewé en tout (40+ 51+ 52 = 143) élèves sur quatre classes.

➤ **Deuxième phase des entretiens :**

Nous avons interviewé cinq élèves de 3ème année fondamentale, âgés de 8 à 9 ans au Collège Notre Dame des petits, Carrefour, zone de Marotière 75. (École favorisée).

➤ **Troisième phase des entretiens :**

La troisième phase était dix (10) élèves de 9ème année fondamentale, âgée de 14 à 16 ans, au Collège Juvénat Sacré-Cœur, Carrefour, zone de Truitier (capitale école favorisée).

➤ **Quatrième phase des entretiens :**

Avec cinq (5) anciens lycéens et 5 anciens collégiens étudiants de la Capitale, âgés de 20 à 26 ans, l'enquête a été réalisée pour le quatrième entretien.

➤ **Cinquième phase des entretiens :**

Dix (10) élèves faisaient partie de l'enquête. Ils étaient de 5ème années fondamentales, âgées de 10 à 14 ans, de l'Institution Mixte Monseigneur François Garriel Al bert Dorélien, zone avoisinante de Carrefour entre Lamentin 52 et 54, la cour de Saint Charles, (École moyenne).

➤ **Sixième phase des entretiens :**

Nous avons pris cinq élèves de 4ème année fondamentale, âgés de 8 à 16 ans, étaient au Grand Collège Mixte Martin Luther King, zone de Dégan (province : école complètement défavorisée).

➤ **Septième phase des entretiens :**

Dix (10) élèves ont été pris en 6ème année fondamentale, âgé de 12 à 17 ans, Ecole Chrétienne de la Sainteté (E.C.S), zone avoisinante de Carrefour, Dégan, la grenade prolongée, impasse tito # 23 (école défavorisée).

Ce travail a été réalisé pour la saisie globale du profil socio-linguistique et de la représentation des pratiques des interactants dans les deux langues enseignées et en présence : cas du créole et du français. Les référents socioculturels et la représentation des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires peuvent être déterminants dans la relation des apprenants avec leur contexte d'existence.

➤ **Les phasages d'observation participante et des entretiens interactifs, individuels et collectifs**

Sujets interactants au niveau fondamental (école primaire, secondaire, universitaire et socioprofessionnel) :

60 + 51 + 40 + 52 + 5 + 50 = 258 enquêtés observés et interviewés	
a) 3ème et 4ème A.F	= 10 élèves
b) 5ème A.F	= 10 élèves
c) 6ème A.F	= 10 élèves
d) 9ème A.F	= 10 élèves
e) Anciens lycéens et collégiens	= 10 étudiants
f) Trois classes de 9 ^{ème} année	= 143 élèves (observation participante)
g) Instituteurs et Enseignants	= 5 répondants

Le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires est le moment où l'individu perd l'autonomie de sa représentation et la représentation de ses pratiques dans la trajectoire « inter-résolectale » pour entrer dans la sphère d'influence immédiate du public qui l'entoure. Dans la perspective de Goffman, dès qu'une autre personne entre dans son champ de perception, de représentation, il est sur ses gardes et amené à la surveillance de l'impression qu'il donne à voir pour écarter de lui tout soupçon. Tout acteur est dans la nécessité de rendre son comportement raisonnable au regard des événements en cours.

Cette manière de se composer un personnage en toute sincérité relève de la routine mais souvent du calcul. La maîtrise des impressions est pour Goffman un fait de communication ordinaire. L'écheveau des interactions en face-à-face est son domaine privilégié. Goffman cherche à élucider les « moments et leurs hommes », c'est-à-dire les rites interactionnels qui réunissent les acteurs sous l'égide de définitions sociales dont ils

doivent s'accommoder, afin que l'échange, autant que possible, n'entame en rien l'estime qu'ils pensent mériter mutuellement. Un cadre de significations et de comportements possibles enveloppe les acteurs en présence et leur donne une orientation de conduite, des attentes mutuelles normatives. Il pourvoit les individus d'un schéma d'interprétation, au double sens du terme, à la fois pour jouer avec pertinence leur personnage et pour comprendre également celui de l'autre. Des règles innombrables régissent le déroulement des interactions, les manières de se voir, de s'adresser à l'autre, de l'écouter, de le regarder, de le toucher, de prendre son tour de parole, de s'inscrire dans une file d'attente, de se croiser sur le trottoir ou face à une porte sans heurter... Une myriade de rituels mineurs suggère les comportements afin que toute rencontre se déroule de manière fluide en évitant les tensions ou les bévues. Leurs formes et leurs signes relèvent d'un ordre symbolique à un groupe. Goffman distingue l'interaction focalisée, la conversation par exemple, où les acteurs sont engagés les uns avec les autres par une attention soutenue. Une interaction non focalisée est une coprésence plus vague : les passants dans une rue, les clients d'un magasin, une file d'attente devant un cinéma, Le Breton, D., (2012 : 107-108).

2.2.5. Comment ? Techniques et outils méthodologiques pour la collecte des données

a) Les techniques et les outils mis en cours pour collecter les données

Pendant l'enquête, nous avons à notre disposition, un protocole d'enquêtes (un questionnaire), des grilles d'observation directe à participation active, nous avons aussi procédé par entretien interactif (individuel et collectif). Nous avons des matériels d'accompagnement comme un magnétophone digital, un crayon et des fiches de notes. Ensuite, on a procédé par le découpage du corpus « inter-réolactal » en acte propositionnel en ayant comme variables et indicateurs à évaluer : les mots, phrases émises et les séquences. Il s'agit de l'unité lexicale, morphosyntaxique et séquentielle dans le processus d'interactions de compréhension codique et inférentielle de la pratique acrolectale. Les évaluations diagnostiques se déroulaient selon les stratégies interactionnelles expliquées ci-dessus. Alors, la représentation des pratiques recherchées

des répondants se cantonne aux tensions entre la compréhension et la non compréhension de la pratique acrolectale à l'insécurité pragmalinguistique observée. Nous insistons sur les formes de pratiques effectivement co-produites dans le contexte d'interactions sociopolitiques, scolaires et intercommunautaires pendant les joutes électorales par rapport au degré d'éducation des enquêtés. L'objectif est de comprendre, d'expliquer et d'interpréter le créole acrolectal dans la trajectoire du paradigme de recherche suivant « pratiques ordinaires + théoriques du contexte + pratiques transposables ». Ainsi, l'on peut améliorer les pratiques scolaires à partir des données sociolinguistiques et sociodidactiques.

La pratique « inter-résolectale » est placée au cœur de notre problématique de recherche où le principe de l'entretien nous permet d'ordonner les questions qui n'ont cessé de hanter les décideurs sociopolitiques, les acteurs sociaux, les participants et les bénéficiaires du système éducatif haïtien. Ainsi, nous comprenons que l'objectif du sociolinguiste est d'observer le contexte et les situations d'interactions verbales, d'interviewer les interactants et d'analyser leurs habitudes, leurs formes de pratique sociale, questionner les représentations de leurs pratiques en contexte d'usages pour reprendre l'idée de Isabelle Léglise¹⁴⁴. L'interview interactive est également nommée semi-directive, ce qui pourrait inciter à penser qu'elle se situe à égale distance des types directifs et non directifs, en un juste milieu permettant d'éviter les excès de ces deux extrêmes. Il n'en est rien. L'entretien interactif s'est construit non sur l'emprunt aux deux méthodes (entretien directif et non directif), mais à partir du rejet de la position qui leur est commune (croire) neutraliser l'interaction pour obtenir de la parole authentique. Au contraire, il s'agira, de l'entretien interactif qui prend appui théorique sur l'épistémologie interactionniste et variationniste de (Bakhtine, Bateson, Labov, Goffman, Vion, Gumperz, Traverso, Blanchet, de Bulot, ...). Ainsi l'on choisit l'interaction et la variation des pratiques linguistico-culturelles au lieu de tenter en vain de les contourner. Si la pragmatique des interactions valorise la sociolinguistique interactionnelle et variationnelle, elle est la réalité de stratégie première de toutes les pratiques socio-langagières et l'espace dialogique de tensions et en tension. Elle est également le seul lieu dans l'échelle d'intelligibilité et d'authenticité de la parole. Et la parole dans l'espace de

¹⁴⁴ Léglise, I., Canut, E., Desmet, I. et Garric, N., (2006 : 46).

dialogue n'est jamais individuelle, elle est le résultat d'un sujet pluriel dans une spirale d'actions et interactions collectives et situées.

Nous enchaînons, dans la perspective de Kerbrat-Orecchioni (1990 :13) qui stipule que « tout discours est une construction collective » ou une « réalisation interactive ». Dans la perspective de Calvet, L.-J. et de Dumont, P., (1999), le principal atout de l'interview interactive est de se fonder sur les enseignements de l'analyse des pratiques langagières : toute parole est dialogale, ce à quoi ne saurait faire exception de l'entretien. Il convient dès lors de poser tout à fait différemment la question de l'authenticité de la parole : il n'est un lieu, hors de l'interaction verbale, où l'on trouverait de la parole authentique du sujet. Chaque locuteur dans l'interaction maîtrise plusieurs variétés qui peuvent être basilectales, mésolectales et acrolectales dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. La parole d'un locuteur est authentique dès qu'elle est appropriée à un type d'interaction. A titre d'exemples, le corpus « inter-résolectal » de notre thèse relève du contexte d'interactions sociopolitiques, médiatiques, intercommunautaires et scolaires, donc, il est authentique. Ainsi, recueillir de la parole par interview c'est recueillir une parole façonnée par l'interaction de l'interview. Il faut en faire son deuil : quelle que soit la technique employée, la parole quotidienne ne pourra être saisie par entretien. Si tel est l'objet de recherche que l'on se donne, il faut prendre la peine d'aller l'observer dans les pratiques sociales interactives quotidiennes qu'elle structure. La parole récoltée par entretien est façonnée globalement par ce genre mais également localement par de nombreux paramètres contextuels qui interviennent dans toute interaction.

b) Implications du sociolinguiste et du sociodidacticien dans la trajectoire « inter-résolectale » sur le terrain

Le terme entretien, dans la perspective de Calvet, L.J. et de Dumont, P., (1999), est un type d'interaction verbale auquel ont recours les sciences humaines et sociales, notamment en sociolinguistique et comporte une nuance utilitaire, un élément d'arrangement en tout cas d'exception « ménager une entrevue ». Il conserve un caractère sérieux et confidentiel d'un tête-à-tête et d'un rapport oral et écrit entre deux personnes, dont l'une transmet à l'autre des informations concernant un objet précis. La rigueur de

l'entretien distingue l'entretien du sens courant. Au sens technique, c'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, paraverbale et non-verbale pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé, par exemple, contourner la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique dans le contexte d'interactions extrascolaires et scolaires en Haïti. Pour reprendre Blanchet, Ph., (2012 :106-107), stipulant que « sur un plan global, la nécessité d'une implication consciente du sujet chercheur relève de deux arguments majeurs. D'une part la science n'est pas hors du temps, de l'espace, de l'histoire, de la vie sociale, culturelle, etc. Elle participe pleinement de la dialectique, en recevant les mouvements et y contribuant. C'est l'un des points clés d'une approche relativiste ou historiciste en histoire des sciences¹⁴⁵. Les chercheurs ne sont pas des individus à part mais des individus socialisés à part entière. Il est patent, par exemple, que le développement du paradigme scientifique « compréhensif » est directement corrélé à une « quête de sens et d'humanisme [...]. Il est important pour sa posture scientifique que le chercheur soit conscient de ces inévitables liens avec les courants socioculturels et les idéologiques, comme il est important pour la société que le « savant » ne soit pas « supérieur » et détachés des « basses réalités ».

Enfin, en son sens, « le champ scientifique est un champ social comme un autre, avec ses rapports de forces et ses monopoles, ses luttes et ses stratégies, ses intérêts et ses profits », ainsi l'a fort bien montré Bourdieu¹⁴⁶, repris par Morin¹⁴⁷. D'autre part, ce dont traite la recherche scientifique, et plus que tout en science(s) de l'Homme, est évidemment un phénomène où le sujet chercheur entre en compte, de même, dans notre cas, que les sujets témoins et membres des groupes étudiés. C'est l'une des caractéristiques clés qui, on l'a vu, fondent une épistémologie interprétative¹⁴⁸».

¹⁴⁵ Cf. Vinck, D., et G. Jucquois, (1996 :14-17), *Sociologie des sciences*, Paris, A. Colin, *La méthode comparative dans les sciences de l'Homme*, op.cit., notamment.

¹⁴⁶ Bourdieu, P., (1970 : 89), « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2/3,

¹⁴⁷ Morin, E., (1991 : 73-76), *La méthode*, vol. 4, op.cit.

¹⁴⁸ Blanchet, Ph., 2000, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie : Une approche ethno-sociolinguistique de terrain*, Presses Universitaires de Rennes.

A côté de l'aspect technique de l'entretien il existe quatre principes d'intervention sociales¹⁴⁹ : 1) l'extériorité c'est-à-dire qu'il ne faut pas entrer dans les jeux et les enjeux de pouvoir, car les structures sont toujours hiérarchisées, donc la relation de pouvoir est à éviter. 2) L'entretien doit être triangulaire, c'est-à-dire qu'il doit être systématique afin qu'elle soit vérifiée dans d'autres situations d'entretien. 3) Il faut pratiquer le dérangement c'est-à-dire qu'on doit poser des questions qu'on n'ose pas poser. 4) Pratiquer le non savoir c'est-à-dire négocier avec les acteurs témoins afin de faire apparaître sa compétence d'usage oral. C'est un instrument fondamental d'interaction humaine que constituent la situation d'entretien et les mécanismes variés que cette interaction met en cause. L'entretien collectif a surtout pour avantage de faciliter le recueil de la parole individuelle. Il permet de multiplier le nombre d'entretus et d'élargir l'éventail des réponses recueillies ; en bref, de gagner du temps et de l'argent. Cette méthode contribue à réduire les inhibitions individuelles par un effet d'entraînement (il suffit qu'un participant, plus tard, commence à divulguer ses impressions personnelles pour que les autres y soient entraînés) et elle facilite le travail de remémoration (l'échange des souvenirs et des perceptions opère comme un déclencheur). La « tradition » anglo-saxonne en tous les cas où elle est présentée dans les manuels, ceux de Morgan et de Krueger, en particulier, insiste sur le fait que l'entretien collectif est une méthode permettant de saisir du sens partagé, voire du consensus (Sophie Duchesne, Florence Haegel), (2004 : 11-14). Parmi les types de méthodes d'entretien, l'observation participante, l'entretien interactif, individuel et collectif sont retenus dans le cadre d'un travail en groupe restreint réunis sur une longue durée (plusieurs mois), de privilégier l'action sur ces groupes par l'auto-analyse et enfin, de mettre l'accent sur la dimension conflictuelle, interactionnelle, variationnelle, relationnelle et intégrante. Il s'agit, donc, de comprendre ce que le groupe produit à l'instar de Morgan (Morgan, 1997 : 6). Ainsi, nous considérons que l'intérêt de l'entretien collectif ne se réside pas dans le gain de temps que permettrait le fait d'interviewer simultanément plusieurs personnes, mais bien dans le fait qu'il permet de saisir ce qui est dit dans le cadre d'une discussion : le corpus qu'il permet de constituer est le produit d'interactions sociales (Sophie, D., Florence, H.

¹⁴⁹ Heller, M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique, Langues et apprentissage des langues*, Editions Didier-Paris.

2004 : 19). L'entretien collectif est un moyen de production de données susceptibles d'être mesurées et comparées.

**- Questions formulées et reformulées pour un nombre de 258 enquêtés¹⁵⁰
(annexé)**

- des questions rares, à formulations et reformulations simples ;
- des réponses peuvent être riches, complexes, à contenu profond ;
- la liberté la plus grande laissée à l'enquêteur et à l'enquêté ;
- la durée est pratiquement non limitée ;
- la répétition possible des entretiens ;
- le but, l'importance est accordée à la personne enquêtée

Nous avons utile auprès des nos informateurs répondants d'autres stratégies comme les exposés-débats dans l'intention d'évaluer diagnostiquement leur profil socio-linguistique, les formes de leur pratique et leur représentation des pratiques spécifiquement entre la francisation et la créolisation. L'entretien apparaît donc comme un merveilleux outil de collecte des données et sa médiation permettrait d'atteindre la parole des informateurs en court-circuitant les pratiques diversitaires et sociales dans lesquelles elle se construit au quotidien. Le détour de l'interview irait plus rapidement- sinon plus droit – au but de l'observation directe des dites pratiques. Rien de moins, l'interview ne va pas de soi parce que son objet – la parole – est toujours co-produit intersubjectivement. Comme le propose Gardin (1988), les interlocuteurs A et B participent activement à la co-construction de l'énoncé, que toute énonciation est co-énonciation et l'énonciation elle-même est le produit de l'interaction entre deux ou plusieurs individus socialement organisés.

2.2.6. Combien et pourquoi ? Approche qualitative quantifiée et contextualisée

a) Le dispositif contextuel de l'approche qualitative quantifiée

¹⁵⁰ (Dumont et Calvet, éd.(1999), Heller, M., éd.(2002), Grawitz, M.: éd. (2005), Blanchet Ph., éd. (2000).

La quantité et la qualité d'informations contextuelles de faits massifs et observables qui ont été requis et traités relèveront du choix des échantillons de mesure pris dans une population de 258 répondants en contexte d'interactions. Le corpus « inter-résolectal » de l'enquête se situe entre 21 mai et le 26 novembre 2000 et le 28 Novembre 2010 jusqu'au Mars 2011. Dans le cadre de notre démarche, nous privilégions le « qualitatif quantifié et contextualisé », c'est-à-dire les sujets informateurs ne sont pas considérés comme des variables, mais comme un « tout » ; car ils sont responsables de leur pratique dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Les informations tirées de leurs pratiques ont été traitées et présentées sous formes matérielles et saisissables à partir des observations présentées, à titre d'exemples. La fréquence des observables est identifiable sous formes thématiques traitées dans le corps du travail. Les variables lexicales, morphosyntaxiques et séquentielles utilisées dans le traitement des données sociolinguistiques et sociodidactiques des créolophones sont des variables qualitatives quantifiées et contextualisées selon le besoin de la démonstration. Le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires de notre problématique de recherche est aussi appelé contexte référentiel, factuel et existentiel. Il concerne l'influence entre l'extralinguistique et la pratique « inter-résolectale » des créolophones relativement unilingues et bilingues. Nous avons traité, dans une perspective identitaire et plurielle, les formes de pratique des participants par rapport à leur environnement physique et aux instants où leurs pratiques ont lieu. Le contexte référentiel des données est probablement un point de rencontre considérable dans la trajectoire de ce paradigme compréhensif privilégié « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ».

Ainsi, la triade énonciative de Joly (ego/Hic/Nunc) trouve toute sa place dans ce type de contexte. Il correspond à l'environnement physique immédiat des protagonistes (espace, temps, nature et texture de la communication). À l'oral comme à l'écrit, la présence de l'interlocuteur et l'absence de l'environnement co-textuel offrent la possibilité à l'interlocuteur d'influencer la construction et structuration du contexte, de telle sorte que, celui-ci, indépendamment de la modification que lui fait déjà subir toute phrase énoncée, et il acquiert une grande dynamisme. Par sa manière d'être (geste, mimique... et parole), l'interlocuteur est à même de changer ou de construire aussi bien

le co-texte que le contexte situationnel. Selon Pourtois et Desmet, (2004 : 37), le contexte est l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement, il devient un élément incontournable des recherches de types « qualitatif quantifié et contextualisé » qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés (comme responsables de leurs pratiques et) comme un tout ». Il est fondamental dans un paradigme compréhensif de « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Nous insistons sur le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires dont le concept de contexte avec la notion de circonstances accompagnent un événement situé, marqué, institué ou manqué.

Le contexte devient élément fondamental épistémique et méthodologique où l'interactant comme tout autre est un acteur agissant¹⁵¹. Le cadre interactionnel de la parole des sujets interactants redéfinit le contexte d'interactions dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Ce cadre diffère du contexte de la contextualisation qui est le processus d'interaction et d'interprétation entre le sujet et le reste de la dynamique des pratiques diversitaires qu'on observe. En ce qui concerne le contexte extralinguistique, les choses se présentent très différemment puisque ce contexte est à la fois exogène, endogène et hétérogène dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Dans ce cas, il n'y a pas de frontière entre le texte (le répertoire « inter-résolectal ») et le contexte extralinguistique, malgré, le matériel non verbal si l'on ne s'intéresse qu'au matériau linguistique. La mimogestualité sera exclue du texte et à verser au compte du contexte ; mais on peut trouver plus légitime l'attitude constante à incorporer à ce que J. Cosnier appelle le « totexte (le texte total) l'ensemble des unités sémiotiques produites par les participants à l'interaction. Mais que faire des gestes « praxiques » (ouvrir la fenêtre, allumer une cigarette, etc.), sans parler des unités « statiques » (caractéristiques physiques et vestimentaires des participants) ? Une fois de plus, c'est selon et à ce niveau aussi il y a pour le chercheur analyste des choix à faire et des décisions à prendre¹⁵² selon les cas.

¹⁵¹ Parrini-A., S., 2007, « Contexte et contextualisation dans l'approche qualitative de la communication organisationnelle » n°3 ; Université de Nice SA.

¹⁵² Cette question est aussi l'objet de vifs débats dans le champ de l'analyse du discours et de la linguistique interactionniste. Pour un écho de ces débats, voir par exemple le numéro 26 (2004) des cahiers de Linguistique française, « Les modèles du discours face au concept d'action ».

b) Profil et repère socio-spatial entre certains enseignants et apprenants des écoles

Par une approche ethnographique, nous avons reçu les témoignages de certaines jardinières d'enfant et conseillères pédagogiques. Elles ont douze (12) ans d'expérience au préscolaire de 3ème année fondamentale. Pendant l'entretien, les enfants ne voulaient pas prendre la parole, alors elles témoignent à leur place. Elles étaient trois jardinières : Nirva Desrosiers, Judith Jeannot et Lavaud Lovely. Nirva Desrosiers travaille au petit Jardin de Nirvana de Gressier (Zone Lambi), Judith Jeannot au petit Jardin de Quisqueya de côte-Plage 22 # 1, Lavaud Lovel à l'établissement scolaire Jardin d'enfant (Saint Vincent de Paul sise à Sigüeneau) (Léogane). Les petits de 3ème année préscolaire ne voulaient pas parler, mais les institutrices prennent la parole à leur place : « Elles nous disent qu'il faut apprendre aux apprenants à vivre dans les deux langues (créole et français) et d'autres pratiques orales comme l'anglais et l'espagnol. Alors, lorsqu'on a affaire à des enfants comme les nôtres (nos petits créolophones) dont le milieu familial, l'entourage social restent éloignés des pratiques orales du français voire de l'anglais et de l'espagnol, il appartient à l'école de créer des moyens et des conditions didactiques et pédagogiques pour que cette pratique orale soit une accumulation d'expériences pour chacun. L'initiation aux espaces dialogués privilégiés de l'oral est un moyen pour l'enfant de découvrir les gestes cultivés de la parole qui vont utilement accompagner les apprentissages et les entretenir. Elles nous font part de leur méthode de travail et nous présentent quelques outils médiateurs fabriqués pour faciliter le déclenchement de l'oral en français (comme par des images et les objets dans les composantes du milieu créolophone) et enfin elles terminent en disant que si jamais au niveau fondamental, l'on poursuivait de la même manière jusqu'à la terminale, l'on pourrait améliorer ce genre de problème dans les pratiques scolaires et professionnelles et même en dehors de l'école ».

Dans un deuxième temps, nous avons fait passer une fiche d'observation auprès de certains enseignants, malheureusement, seuls deux sur vingt ont répondu à notre enquête. Jude, un des enseignants, est né à Léogâne le 30 / 01 / 75 et demeure à Carrefour, Truitier, rue chez Cator prolongé, Impasse Destin # 4, il est de niveau universitaire, il a pour passe-temps la lecture, la musique, il est de religion protestante. Il travaille au Juvénat Collège Sacré-Cœur et dans d'autres écoles de la Capitale. Il est chargé de cours

en composition française. Il travaille de concert avec l'enseignant qui est responsable d'enseigner aux enfants le fonctionnement des différents types de textes et le texte expliqué. Il veille à ce que les élèves s'appliquent comme il se doit en composant des textes de types différents selon la demande de l'école. Louis-Marc, deuxième enseignant, il habite, 20 Ruelle Sapotille, impasse progrès, Truitier, Carrefour. Il est détenteur d'un master I, en sciences du langage, Université de Rouen. Lui aussi, il enseigne aux élèves la grammaire française (les règles) et l'orthographe (la conjugaison). Il n'est d'aucune religion. Il vient à peine d'arriver dans cet établissement scolaire. Pour le besoin du contexte référentiel et existentiel des données, nous avons dressé certains repères socio-spatiaux et des lieux d'origine des apprenants tout comme des enseignants interactants, les activités de leur père et celles de leur mère. Certains d'entre eux (20 environ) viennent de la ville de Carrefour dans ses zones avoisinantes. D'autres viennent des villes de provinces différentes telles : Léogâne, Grand-Goâve, Jacmel, Bainet, Cap-Haïtien, Cayes, Grand'Anse, Jérémie, Ouanaminté pour ne citer que celles-là. Nous avons signalé également, à titre d'exemples, les activités de leur père. Il y en a parmi eux qui sont : « Ouvriers, Ingénieurs, Professeurs de Math, de Physique, commerçants, chauffeurs de taxi, Agents de Sécurité, Cultivateurs, etc. Nous avons aussi pris des exemples comme les activités de leur mère. Il y en a parmi elles qui sont : « Couturières, institutrices, commerçantes, esthéticiennes, enseignante, infirmière etc.

A partir de ces exemples, nous comprenons que la frontière étanche entre texte et contexte n'existe pas pour reprendre Blanchet, elle est indissociable et co-construite par et pour l'analyse sociopragmatique, pragmatolinguistique, sociolinguistique, sociodidactique, etc. La principale question qui se pose à ce niveau est de savoir quels sont les ingrédients qui composent le contexte non-discursif (extralinguistique). Sans vouloir prendre ici les nombreuses modélisations pragmatiques qui ont été proposées du contexte¹⁵³ ; mentionnons rapidement quelques-uns de ces constituants et les problèmes qu'ils posent à propos du cadre spatio-temporel, participatif et interactif (généralement appelé situation). Rappelons simplement que s'il est « partagé » dans les échanges en face-à-face, il ne l'est pas à l'écrit (échanges épistolaires par exemple), ni même au

¹⁵³ Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso, V., (2004 :75-111), *Types d'interactions verbales et genres de l'oral*, Arman Colin, Langages.

téléphone en ce qui concerne le cadre spatial ; et que cela a des incidences non négligeables sur la construction du message (voir par exemple la présence obsessionnelle du « T'es où là ? » ou de ses variantes dans la communication par téléphone mobile). L'on intègre aussi généralement à la « situation » le canal (oral, écrit ou mixte¹⁵⁴) et le type de support du discours échangé; les participants (dont l'ensemble forme le « cadre participatif et interactif » en tant qu'instance productrice du texte, d'une part, occupent avec leurs caractéristiques individuelles, leurs statuts et leurs rôles) une place bien particulière dans le dispositif contextuel. D'autre part, ils ont emmagasiné toutes sortes de savoirs, en particulier sur le contexte. On est enclin à admettre l'existence entre les participants et le contexte d'une relation d'inclusion mutuelle : les participants sont parties intégrantes du contexte mais aussi le contexte, sous la forme d'un ensemble de savoirs pratiques sur le contexte, est partie intégrante des participants; le chercheur lui-même n'est pas en dehors du contexte.

Le contexte participe au tissage entre les variétés « inter-résolectales » à l'insécurité pragmatolinguistique et celles-ci font partie du contexte. Ils sont inséparables, insécables dans les formes de pratique « inter-résolectales ». Notons que ces participants ont aussi stocké dans leur mémoire discursive des informations sur le cotexte, ce qui vient brouiller cette fois la frontière entre contexte interne et externe : ce qui un instant relève du « texte » T1 va recevoir en T2 le statut de cotexte, mais aussi de contexte en tant qu'informations incorporées à la compétence « encyclopédique » des participants. Les autres composantes du contexte posent elles aussi un certain nombre de problèmes, par exemple le lieu de l'échange se situe d'une part entre le cadre spatial (qui a souvent une destination privilégiée : salle de classe, boutique, tribunal, espace public, etc.), et les participants (qui ont leurs objectifs propres) ; le genre de l'interaction se rattache lui aussi et au « site », et aux participants (qui ont intériorisé certaines « règles du genre »; il peut en outre changer au cours de l'interaction.

2.2.7. Le Pourquoi ? répond à la finalité de cette thèse

¹⁵⁴ Bouchard, R., 2005, « Le « cours », un événement orolographique structuré : Etude des inter-actions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le français dans le monde : recherches et applications*, 64-74.

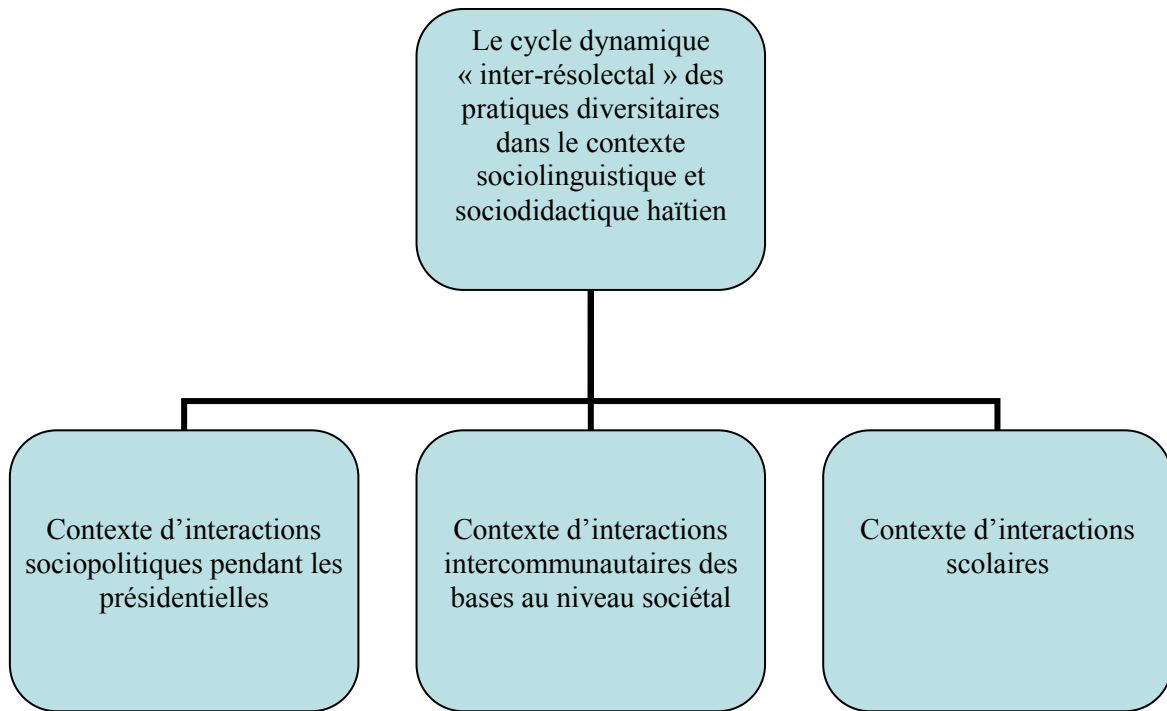
Cette finalité consiste à comprendre, à étudier et à faire comprendre, à expliquer et à interpréter le degré de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique entre les langues enseignées et en présence en Haïti. Il s'agit d'expliquer des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires comment le français oral est faible, non enseigné et limité à côté le créole oral. Ensuite de dégager et de repérer les effets « inter-résolectaux » à partir de leur cause, leur implication sous-jacente et leur contingence par rapport à l'insécurité pragmlinguistique des interactants. L'objectif est de servir des données sociolinguistiques et sociodidactiques pour améliorer les pratiques scolaires et professionnelles en contexte d'interactions pédagogiques, didactiques, éducatives, sociales, culturelles, économiques, politiques et institutionnelles. Il s'agit aussi de tirer les conséquences, les incidences de la pratique « inter-résolectale » face à l'insécurité pragmlinguistique au système éducatif haïtien selon des critères précis. D'autres faits sous-jacents tiennent rigueur au développement des compétences et consistent à agir sur les représentations des pratiques des apprenants dans les deux langues en Haïti. Enfin, l'on proposera une démarche pragmatique et didactique de l'oral en élaborant un référentiel de compétences tenant compte du contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. L'objectif est d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français oral et des sciences à l'école et en dehors de l'école.

2.2.8. Résumé partiel, autocritique et apports de la partie II dans le prolongement de la thèse à la partie suivante

Ayant observé la pratique « inter-résolectale » par rapport à l'insécurité pragmlinguistique dans le contexte d'interactions sociopolitiques pendant les présidentielles de 21 Mai, 26 au 28 Novembre 2000 et du 28 Novembre 2010 jusqu'au Mars 2011. Nous avons constaté le phénomène « inter-résolectal » des pratiques sur le terrain. L'on s'est entretenu longuement avec des répondants sur ce phénomène dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. L'expérience du terrain dans les évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale a été faite par niveau de scolarisation avec des interactants relativement bilingues. On a évalué les effets « inter-résolectaux »

rapport à la compréhension codique et inférentielle du créole acrolectal dans le contexte d'usages.

➤ **Résumé partiel du contexte sociolinguistique et sociodidactique étayé entre les variétés du créole oral et celles du français oral**



Avec les données u'o n a collectées dans la recherche exploratoire sur le terrain empirique, nous procédions par niveau d'éducation pour pouvoir diagnostiquer le créole accrolectal. L'approche sociopragmatique et pragmalinguistique adoptée dans cette enquête est un paradigme ui replace l'interactant responsable de ses actes diversitaires au cœur de son énonciation. Elle nous aide à travailler avec ce paradigme compréhensif de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». La pragmatique tient compte par ses méthodes, ses convergences disciplinaires, la vision globale plurielle de l'homme communiquant u'el le développe. Notre démarche empirico-inductive et relativiste repose sur le cadre épistémologique de la diversité linguistico-culturelle. Nous partons des faits observables selon les repères conceptuels de l'interaction et de la variation de la sociolinguistique, tels : le repère basilectal, mésolectal, acrolectal, interlectal et résolectal, donc « inter-résolectal ». Ces variétés vont

être traitées selon d'autres repères et critères conceptuels de la pragmatique et de la sociolinguistique au besoin de la démarche pragmatique et didactique de l'oral. Donc, l'objet d'étude est la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique dans le contexte d'usages du quotidien de la vie scolaire, sociale, culturelle, économique, intellectuelle et politique. Le terrain haïtien nous livre un dispositif contextuel justifiant les données sociolinguistiques et sociodidactiques collectées dans le contexte d'usages. Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires implique une attention nouvelle à la diversité des langues et cultures, telles qu'elles s'expriment dans la diversité des discours, des genres et de textes en créole et en français. Ceci amène à redéfinir le rôle du sociolinguiste ou du linguiste de terrain, comme le montre Baylon, C., (1991 : 25) : « la langue que révèle la linguistique de terrain n'est qu'un artéfact scientifique sans lien avec une quelconque praxis [...] ».

Le linguiste de terrain travaille sur un corpus pris en contexte, sur des faits collectés grâce à une enquête menée selon des règles établies empiriquement, conduite grâce aux techniques de l'observation participante, du questionnaire et de l'entretien interactif. Il travaille sur l'usage réel dans des groupes sociaux concrets afin d'aboutir à des résultats. Ainsi, les variétés socio-langagières sont une part du monde où nous vivons, sinon ce monde même. « Le sens fonde et manifeste la doxa, et ne peut alors se percevoir qu'à l'intérieur de pratiques sociales de génération et d'interprétation de signes », Longhi, J., (2008 : 52-53). Au final, la situation, l'événement présidentiel du 21 Mai, 26 Novembre 2000 au 28 novembre jusqu'au Mars 2011 a donné naissance à un répertoire « inter-résolectal » avec lequel on a pu former le corpus du travail. Ce corpus relève du phénomène interactionnel de créolisation et de francisation dans les formes de pratique haïtienne. Ces observables ont suscité notre curiosité quant au degré de compréhension de ce phénomène sociolinguistique et sociodidactique tant au niveau méthodologique et théorique qu'au niveau pratique. Ainsi, l'on a posé le cadre épistémologique des pratiques diversitaires dans la trajectoire de ce paradigme compréhensif, qualitatif et synthétique « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Le respect scrupuleux de certains principes méthodologiques, théoriques et techniques de la recherche nous garantira des résultats.

Partie III

3.0.0. Résultats, diagnostic et représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires

Le diagnostic sociolinguistique et sociodidactique des deux langues (créole et français) dans le contexte haïtien consiste à comprendre, expliquer, analyser, catégoriser, interpréter et synthétiser la problématique de la pratique « inter-résolectale » en rapport avec l'insécurité pragmlinguistique des interactants. Dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires, sans la pratique de l'oral, l'enseignant enseigne le français comme si c'était la langue première de tous les haïtiens ; pourtant la langue française se découvre très tard à l'école. Loin de toutes les pratiques réelles du contexte d'usages, l'école ne dispense aucun enseignement du français oral ; seul du français écrit est enseigné. Prenons, à titre d'exemples, le jeune français, à l'école, il va découvrir les règles de sa langue puis u'il est conscient u'il parle une langue valorisante. Pour les scolarisés haïtiens, ils ne sont pas conscients u'ils parlent une langue valorisante au même titre que le français qui reste toujours valorisant en dépit des contraintes orales. Entre la créolisation et la francisation, les scolarisés sont tiraillés dans une pratique « inter-résolectale » ; ce qui entraîne une insécurité pragmlinguistique par le fait u'il n'a pas de modèle oral de référence. La pratique du français oral est loin d'être le résultat des pratiques scolaires. Ainsi, le moindre écart en français oral est condamnable.

La faiblesse de pratique réelle du français oral influence le créole oral qui lui-même limite la pratique du français oral dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Dans cet espace de tensions et en tension sous-jacentes et déclarées dans les pratiques des deux langues en présence et en contact surgissent les évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale à l'insécurité pragmlinguistique. Pour la compréhension du problème, nous sommes partis observer les faits dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires auprès des sujets parlants qui nous garantissent des données. A partir des analyses exploratoires de ces données, nous pouvons maintenant identifier, expliquer et interpréter les résultats trouvés parmi les différentes variétés pratiquées entre le créole et le français. Les différentes formes de pratiques sont rassemblées au titre du concept « inter-résolectal » dans un éventail résolectal. Ce dernier concept, dans la perspective de Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Léglise, I. et

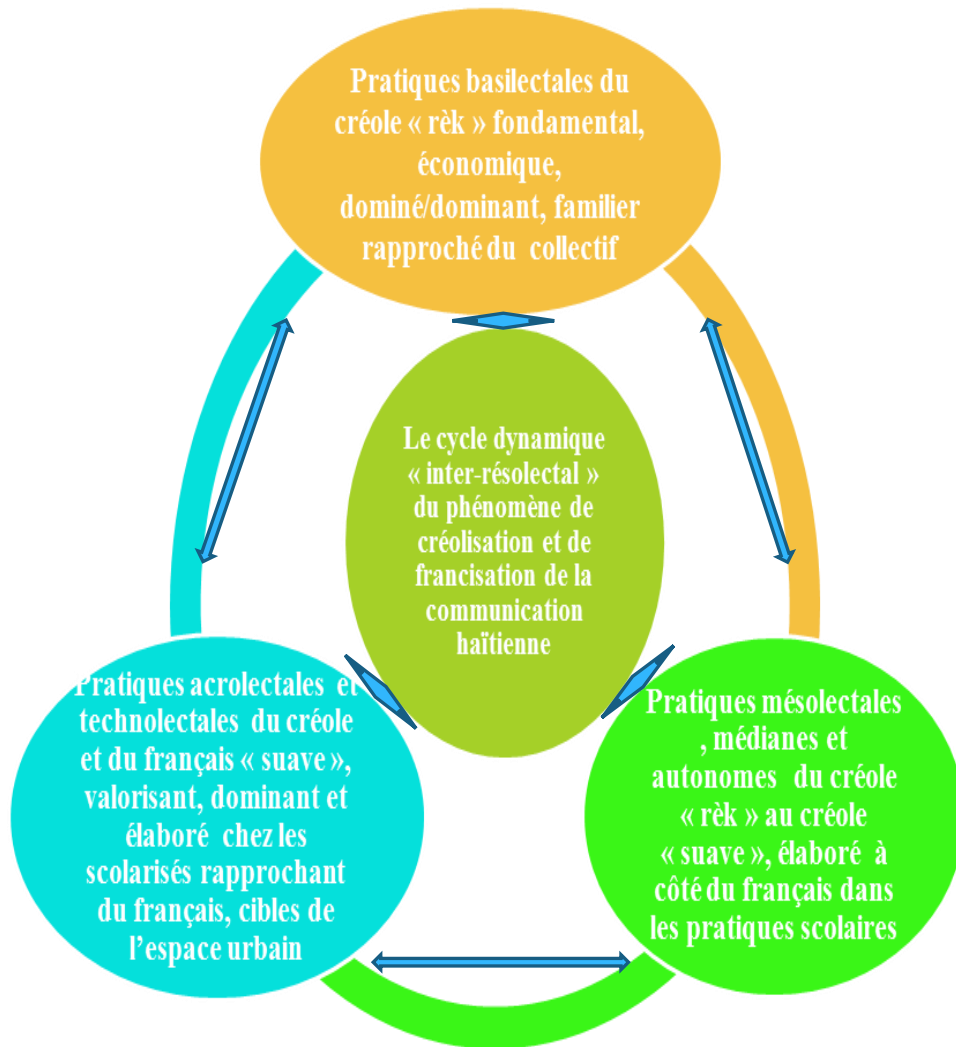
Miller, C., (2004 : 189-), articule la structure sociale et la structure linguistique à [la structure mentale à travers le comportement linguistique du créole et du français étudié] dans le cadre de notre recherche. Le cycle dynamique « inter-résolectal » comme l'interlecte est un répertoire linguistico-culturel utilisé dans un réseau de communication défini tout au long de la thèse. A partir de ces deux concepts, nous mettons davantage l'accent sur la dynamique des structures sociétales et sociales aux structures linguistiques et mentales de nos enquêtés. Ainsi compris, personne ne peut agir en dehors de ce que son cerveau lui commande de faire. Notre comportement est notre cerveau, car parler est traduire les structures mentales et sociales (la représentation et la symbolisation des pratiques) à partir des structures linguistiques et culturelles.

A ce sujet, nous citons Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C., (éds) (2004 : 9-10), qui stipulent que « le discours est un lieu où les opérations cognitives se matérialisent. Il médiatise la relation que le sujet énonciateur établit avec lui-même, avec ses partenaires, et avec le monde dont il parle. L'analyse linguistique qu'il présente et la distinction qu'il établit entre représentation de référence » et « représentation en usage » évite une réduction des représentations aux structures mentales ou cognitives, pour en proposer une vision qui reste dynamique, [...], Py, B., (1997-2000) ». Alors, les données sociolinguistiques et sociodidactiques du milieu créolophone consistent à comprendre le degré du phénomène « inter-résolectal » comme véhicule d'une identité. Celle-ci se définit par la connaissance des pratiques diversitaires partagées de l'entourage social, culturel, économique et politique des interactants, l'apprentissage et l'affirmation des valeurs partagées des groupes. Ainsi, agir sur les représentations des interactants est aussi agir sur leurs pratiques diversitaires et leurs valeurs accordées à ces pratiques. Mais, sans une connaissance profonde des différents types de tensions entre les deux phénomènes de créolisation et de francisation, sans avoir identifié les profils sociolinguistiques des apprenants des créolophones, l'agir professionnel des enseignants sur les représentations des apprenants et sur leurs pratiques sera sans effets et mis à mal.

Chapitre I

3.1.1. Résultats : tensions, représentations et degré de compréhension du phénomène acrolectal et technolectal haïtien

- A quel degré la pratique acrolectale et technolectale entre le phénomène interactionnel de francisation et de créolisation pose-t-il problème de compréhension, s'il pose vraiment problème ?
- Diagnostic et études du processus de compréhension lexicale du créole acrolectal dans les interactions des « pratiques ordinaires » :



- Comment évaluer, contextualiser et transposer les effets « inter-résolectaux » à des fins pragmatiques et didactiques pour l'amélioration des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires entre le français oral et le créole oral ?

a) Démarche et procédure : variables nominales converties en variables numériques

Nous avons évalué le créole acrolectal et technolectal dans son contexte d'usages. C'est une des pratiques institutionnalisées par les décideurs sociopolitiques. Sur la base de compréhension codique et inférentielle du créole acrolectal, nous avons posé aux auditeurs-locuteurs répondants des questions simples. La finalité de ces questions est de savoir si les soixante (60) informateurs que l'on a interrogés comprennent ou ne comprennent pas les quatre-vingt-dix (90) énoncés-mots, cinquante (50) énoncés et dix (10) séquences, puis saisir l'idée et tirer les conséquences des effets « inter-résolectaux » des deux langues. La compréhension du phénomène « inter-résolectal » permettra de réinvestir ces données au plan pragmatique et didactique de l'oral. Le traitement des données collectées des soixante (60) répondants est codé pour le besoin de la démonstration. Selon les contextes d'interactions, les variables-mots, phrases et séquences peuvent avoir des liens de significations proches et éloignés dans les deux langues selon les interprétants et le contexte d'usages. Cette recherche nous permettra de comprendre et d'exploiter les effets « inter-résolectaux » par la mise à proximité et à distance dans le projet pragmatique et didactique de l'oral des deux langues.

Le degré de compréhension des interactants dans le processus d'interactions codiques et inférentielles des énoncés « inter-résolectaux » valorise la problématique posée dès le départ. Ensuite les énoncés reçus (réponses en mots et en séquences) des locuteurs-auditeurs en rapport avec les questions posées permettent d'extraire les énoncés compris des énoncés non-compris, ainsi codé pour le besoin de la démonstration : Comprend =1, Ne comprend pas = 0. Cette stratégie interactionnelle nous aide dans le traitement des données venant des répondants en variables nominales converties en variables numériques pour le besoin du traitement des données collectées « 1 et 0 » qui

symbolisent « mots, phrases et séquences » compris et non-compris selon la consigne et le mode d’instruction exigeant la réponse des répondants en mots et en phrase effectivement émis.

b) Étapes de traitement des données sur le fichier Excel : les procédures

- Présentation d’un échantillon non-probabiliste de 10 séquences orales réparties
- **Questions posées aux informateurs en créole et en contexte d’interactions sociales :**
 - Ki sans mo sa a genyen pou ou ? Kisa li vle di ?
 - Quel est le sens de ce mot pour toi ? Sa signification ?

- Présentation des échantillons

Nous avons présenté un échantillon non-probabiliste de 10 séquences orales réparties en 9 énoncés lexicaux par séquence. Neuf (9) mots sont disposés par séquences=9 *10 = 90 mots en contexte d’interactions verbaux, paraverbaux, non-verbaux et situationnelles = 90 réponses nominales. On a procédé par variable nominale, après chaque énoncé-mot, une réponse nominale convertie ensuite en variable numérique pour le besoin de la démonstration de la démarche.

- Disposition des variables par niveau d’éducation

Nous avons disposé les variables par niveau d’éducation des acteurs sociaux pour la compréhension lexicale en acte de calcul : les mots sont disposés en 9 degrés sur une barre horizontale, codés ainsi : compréhension du groupe du mot1... / du mot2.../ mesurés verticalement selon le niveau d’éducation de 9 catégories :

**- Présentation des séquences (de S₁ à S₁₀) « inte-résorlectales » aux
répondants : nombre de rencontres et d'entretiens interactifs = 60**

Rencontres	1	2	3	4	5	6	7	8	9
S ₁ =11 fois	1	1	1	1	1	5		1	
S ₂ =10 fois	1	1	1	1	1	4	1		
S ₃ =11 fois	1	1	1	1	1	5			1
S ₄ =12 fois	1	1	1	1	1	6			1
S ₅ = 8 fois	1	1	1	1	1	2	1		
	5	5	5	5	5	22			
S ₆ = 1 fois									1
S ₇ = 2 fois							1	1	
S ₈ = 2 fois							1	1	
S ₉ = 2 fois							1		1
S ₁₀ =1 fois									1
60	5	5	5	5	5	22	5	3	5
Catégories	Analphabètes	7 ^{ème} année fondamentale	8 ^{ème} année fondamentale	3 ^{ème} année secondaire	2 ^{ème} année secondaire	Philo : terminale	1 ^{ère} année univ : L1	4 ^{ème} année univ : L4	Niveau Socioprofessionnel

- Conversion des variables nominales en variables numériques

Nous avons procédé ainsi, à chaque variable nominale, après chaque énoncé-mot, une réponse nominale convertie ensuite en variable numérique pour le besoin de la

démonstration. La disposition est verticale en 9 catégories de : 5 5 5 5 5 22 5
3 5 = 60 répondants.

- **Codage : « 0 » ne comprend pas et « 1 » comprend.**

Les variables nominales (énoncés-mots) sont converties en variables numériques pour les
e soins d'étude de la tendance. « 1 » = compréh et « 0 » = non-compréh

c) Variables nominales (énoncés-mots) en variables numériques sur deux axes

0	1	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	1	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	1	1	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	1	0	0
0	0	0	1	1	0	1	0	0
1	1	1	1	1	1	1	0	0
0	1	0	1	0	1	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	1	0	0	0	0
0	1	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0

0	1	0	0	1	0	0	0	0
0	1	1	1	0	0	1	1	1
0	0	1	0	1	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	1	0	0	0
0	1	0	0	1	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	1	0	0	1
1	1	1	0	1	1	1	0	0
1	1	0	0	0	1	0	0	1
1	1	0	1	1	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	1	0	0	0
0	1	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	1	0	0	1	0	1
0	0	1	0	0	1	1	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	1	0	1
1	0	0	1	0	0	0	0	1
0	1	0	1	1	1	1	1	1
0	1	1	0	1	1	0	0	0
1	0	1	0	0	1	1	0	1
1	1	0	1	1	0	1	0	1
0	1	0	0	0	1	1	1	1
1	1	0	0	0	1	0	0	0
1	1	0	1	1	0	1	1	1

0	1	0	1	1	0	1	0	1
0	1	1	1	0	0	1	1	1
0	0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	0	0	1	0	0	0
0	1	0	1	1	0	0	0	0
0	1	1	1	0	0	1	0	1
1	1	1	0	1	1	0	1	0
1	1	1	1	0	1	1	1	1
1	1	1	0	1	0	1	1	0
0	1	0	1	1	0	1	1	0
0	0	1	0	0	1	1	1	1
0	1	1	1	0	1	0	0	1
1	1	1	1	0	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0	1	1	1

Nota Bene : Les variables nominales (énoncés-mots) sont converties en variables numériques pour les besoins d'étude de la tendance de la pratique acrolectale dans le cycle dynamique « inter-résolectal des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmlinguistique. Ainsi, on a mis « 1 » pour la compréhension et « 0 » pour la non-compréhension lexicale et inférentielle. Cela consiste à saisir le degré de la compréhension et de la non-compréhension du créole acrolectal et le degré de l'insécurité pragmlinguistique dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Le groupe « énoncé-mot1 » est un code qui représente les neuf premiers énoncés lexicaux différents (9 premiers énoncés de chaque séquence ainsi de suite) provenant de 10 séquences composant 90 énoncés lexicaux différents placés à la verticale dans le plan de codage et ainsi de suite.

3.1.2. Les tableaux des résultats des données nominales en variables numériques

Résultat pour la compréhension des groupes d'énoncés-mots par niveau d'éducation : 9 énoncés lexicaux * 10 séquences réparties en 9 catégories = 90																		
Comp	COMP GM ₁		COMP GM ₂		COMP GM ₃		COMP GM ₄		COMP GM ₅		COMP GM ₆		COMP GM ₇		COMP GM ₈		COMP GM ₉	
Niv. Educ.	0.00, ne comprends pas	1.00 Comprends	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend	0.00 ne comprend pas	1.00 comprend
	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté	Compté
8.00, 4è année univ-		3		3		3	2	1	1	2	1	2	1	2		3	2	1
1.00, Analp	5		3	2	5		5		4	1	3	2	5		5		4	1
2.00, 7è AF	4	1	3	2	3	2	3	2	4	1	4	1	4	1	5		5	
3.00, 8è AF	3	2	3	2	5		3	2	3	2	3	2	3	2	5		5	
4.00, 3è	4	1	2	3	3	2	4	1	3	2	4	1	4	1	4		4	

Sec.																		
5.00, se- conde	4	1	2	3	3	2	5		3	2	4	1	3	2	5	1	5	1
7.00, 1 ^{ère} univ	5		3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	4	1	3	2
9.00, prof.	3	2	1	4	1	4	2	3	4	1	3	2	2	3	2	3	2	3
6.00, philo	12	10	8	14	14	8	14	8	15	7	11	11	10	12	17	5	9	13
Total	40	20	25	35	36	24	40	20	39	21	36	24	35	25	47	13	39	21

a) Tableau du qualitatif quantifié : pourcentage et profil de compréhension lexicale

Tableau de Fréquence du pourcentage et profil de compréhension et de non-compréhension lexicales				
COMPGM1 compréhension du groupe de mot 1 : énoncés lexicaux				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	40	66,7	66,7	66,7
1,00 comprend	20	33,3	33,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	
Pour la « COMPGM1 », 40 sur 60 des répondants ne comprennent pas, 20 comprennent. Le pourcentage de la compréhension est de 33,3 %. La non-compréhension est de 66,7 %.				

COMPGM2 compréhension du groupe de mot 2 : énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	25	41,7	41,7	41,7
1,00 comprend	35	58,3	58,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Sur 60 des répondants, 25 ne comprennent pas la « COMPGM2 », 35 comprennent. Le pourcentage de la compréhension est de 58,3 %. La non-compréhension est de 41,7 %.

COMPGM3 compréhension du groupe de mot 3 : énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	36	60,0	60,0	60,0
1,00 comprend	24	40,0	40,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Pour la « COMPGM3 », 36 sur 60 des répondants ne comprennent pas, 24 comprennent. Le pourcentage de la compréhension est de 40,0% et 60,0 % à la non-compréhension.

COMPGM4 compréhension du groupe de mot 4 : énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	40	66,7	66,7	66,7
1,00 comprend	20	33,3	33,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

40 sur 60 des répondants ne comprennent pas la « COMPM4 », 20 comprennent. Le pourcentage de la non-compréhension est de 66,7 % et 33,3% pour la compréhension.

COMPGM5 compréhension du groupe de mot 5 : énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	39	65,0	65,0	65,0
1,00 comprend	21	35,0	35,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Pour la « COMPGM5 », 39 sur 60 des répondants ne comprennent pas, 21 comprennent. Le pourcentage à la compréhension est de 35,0 %. La non-compréhension est de 65,0 %.

COMPGM6 compréhension du groupe de mot 6 : énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	36	60,0	60,0	60,0
1,00 comprend	24	40,0	40,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

36 sur 60 des répondants ne comprennent pas la « COMPGM6 », 24 comprennent. Le pourcentage de la non-compréhension est de 60,0 % et 40,0 % pour la compréhension.

COMPGM7 compréhension du groupe de mot 7 : énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	35	58,3	58,3	58,3
1,00 comprend	25	41,7	41,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Pour la « COMPGM7 », 35 sur 60 des répondants ne comprennent pas, 25 comprennent. Le pourcentage de la non-compréhension est de 58,3 % et 41,7 % pour la compréhension.

COMPGM8 compréhension du groupe de mot 8 : énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	47	78,3	78,3	78,3
1,00 comprend	13	21,7	21,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

47 sur 60 des répondants ne comprennent pas la « COMPGM8 », 13 comprennent. Le pourcentage de la non-compréhension est de 78,3 % et 21,7 % pour la compréhension.

COMPGM9 compréhension du groupe de mot 9: énoncés lexicaux

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	39	65,0	65,0	65,0
1.00 comprend	21	35,0	35,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Pour la « COMPGM9 », 39 sur 60 des répondants ne comprennent pas, 21 comprennent. Le pourcentage de la non-compréhension est de 65,0 % et 35,0 % pour la compréhension.

b) Tensions entre la compréhension et la non-compréhension lexicales de la pratique acrolectale

Cette enquête porte sur un échantillon non probabiliste de 60 répondants classés en 9 catégories selon leur niveau d'instruction. Constitué sur une base volontaire grâce à la technique de recherche exploratoire, cet échantillon s'étend des analphabètes aux universitaires haïtiens en passant par les techniciens socioprofessionnels.

- Le pourcentage de « compgm1 : 66,7%, Compgm2 : 41,7%, compgm3 : 60,0 %, compgm4 : 66,7 %, compgm5 : 65,0 %, compgm6 : 60,0 %, compgm7 : 58,3 %, compgm8 : 78,3 % et compgm9 : 65,0 % s'étend à la non-compréhension.
- L'éventail est de « 41,7%, 60,0%, 60,0%, 65,0%, 65,0%, 66,7 %, 66,7% jusqu'à 78,3% » à la non-compréhension.

Au lieu de placer la barre médiane au seuil de l'éducation, c'est-à-dire entre les analphabètes et les lettrés, nous l'avons posé dans un éventail de pourcentage de 21,7 % à 78,3%. Alors, les tensions linguistiques et les tensions sociales se jouent entre la non-compréhension et la compréhension du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires de l'oral.

- L'infime pourcentage de la compréhension est de « compgm1 : 33,3 %, compgm2 : 58,3 %, compgm3 : 40,0 %, compgm4 : 33,3 %, compgm5 : 35,0 %, compgm6 : 40,0 %, compgm7 : 41,7 %, compgm8 : 21,7 % jusqu'à la compgm9 : 35,0 %.

- La compréhension va de « 21,7 %, 33,3 %, 35,0 %, 40,0% à 58,3% ». Les tensions sous-jacentes et marquées s'étendent de « 21,7 % à 58,3 % » pour la compréhension lexicale de la pratique du créole acrolectal.

Nous pouvons remarquer que les 78,3 % environ de notre échantillon de ceux qui ne comprennent pas se trouvent concentrés au niveau terminal : classe de philo. C'est aussi à ce niveau qu'ils étaient plus ou moins ouverts à nos entretiens interactifs.

- **Non-compréhension sur compréhension morpholexicale : tendance à la baisse**

La tendance est à la non-compréhension lexicale dans la pratique acrolectale. Ces résultats montrent la portée de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité sociopragmatique et pragmalinguistique posée dès le départ. Dans notre plan de codage, nous avons octroyé des valeurs nominales aux modalités de nos variables, exception faite pour la variable niveau d'instruction où des valeurs ordinales sont de mise selon le besoin de la démonstration de l'étude. Théoriquement, les énoncés-mots et les séquences énonciatives (phrases émises) sélectionnés dans le contexte d'usages et d'interactions sociopolitiques haïtiennes présentent des difficultés de compréhension à des degrés divers. Dans la pratique orale du quotidien de la vie sociale, l'intercompréhension des créolophones relativement unilingues tend à l'asymétrie des pratiques ordinaires dans le cycle dynamique « inter-résolectal » haïtien.

L'écart entre les pratiques crée des zones de tensions et de frictions dans les différentes fréquences d'entendement dans le contexte d'interactions intercommunautaires. Le pourcentage maximal et minimal est à tirer du précédent rapport sur les résultats des évaluations diagnostiques du créole acrolectal. Au-delà de la diversité des pratiques évidentes se dégagent des points communs (le pararéférentiel) qui cimentent les interactants haïtiens. Entre les pratiques basi/mésolectales et acrolectales se dégage un répertoire lexical très largement partagé et entendu au grand public. Tous les éléments linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques évalués et analysés jusqu'ici font sens à la problématique du discours « inter-résolectal ». Ces études diagnostiques considèrent les sujets interactants dans le contexte d'usages inter-résolectaux ». Les actions liées aux activités humaines sont inscrites dans les processus d'interactions

communicationnelles elles-mêmes. Il s'agit non seulement de comprendre et de se comprendre selon les observables, mais il s'agit aussi de comprendre pour agir-ensemble ou de faire agir en se comprenant. Agir-ensemble se trouve validé dans le « nous : nou » intégral et intérateur et cela fait la force de ce « nous : nou » collectif en dépit des pratiques diversitaires. Faire agir en se comprenant suppose des capacités sociopragmatiques, pragmalinguistiques et métapragmatiques pour interpréter des énoncés contextualisés et donc mettre en rapport le cadre social de référence pertinent situationnellement (Goffman, 1991 : 30-31 et Chabrol), et les contraintes contractuelles (contrat de communication) qui en découlent pour les dispositifs et les rôles communicationnels qui sous-tendent les échanges nécessaires à la réalisation des buts (cadre interactionnel), (Chabrol et Isabelle, (2004 :19)).

3.1.3. Résultats : évaluations diagnostiques de la compréhension des énoncés (phrastiques) acrolectaux

a) Présentation de la démarche

Dans les évaluations diagnostiques du créole acrolectal au plan syntagmatique, nous partions d'une stratégie interactionnelle nous permettant de cibler ce répertoire associé des deux langues (créole et français). Ce mélange que nous avons présenté aux interactants est un phénomène « inter-résolectal » provenant des réseaux d'interactions et de relations sociales marquées. Des questions ont été posées sur chacune de ces séquences énonciatives en créole. Des marqueurs de structuration acrolectale ont été présentés. Cinquante (50) énoncés relativement acrolectaux ont été identifiés comme variables pour les évaluations diagnostiques de la compréhension acrolectale. La prise en compte de cette pratique variétale polynormative part du mélange de langue1 et de langue2.

- **Voici les questions posées pour la deuxième partie de l'entretien interactif et de l'observation participante :**

- « Eske ou konprann fraz sa a ? kisa ou konprann ? ki sans fraz sa a genyen pou ou nan tout sa ou sot tande la a ?¹⁵⁵ »

Nous avons mis 5 énoncés (phrases émises) en évidence pour chacune des séquences orales.

➤ **Nous avons procédé « séquence par séquence ».**

Nous avons pris cinq (5) énoncés (phrases émises) par séquence = $5 * 10 = 50$ énoncés (phrases émises) en contexte d'interactions orales (verbales, paraverbales, non-verbales). Cela équivaut à cinquante (50) réponses nominales converties en variables numériques au sein de l'analyse sociolinguistique et sociodidactique. Nous avons procédé « séquence par séquence », des énoncés (phrases émises) les moins francisées aux plus francisées : disposés en cinq (5) degrés horizontalement, codés de la manière suivante : compréhension de la séquence énonciative groupe d'énoncé1, groupe d'énoncé 2, groupe d'énoncé 3, groupe d'énoncé 4, groupe d'énoncé5. Ces énoncés sont disposés verticalement par neuf (9) catégories de : 5 5 5 5 5 22 5 3 5 = 60 répondants par niveau d'éducation. Les variables phrases émises sont converties en variables numériques au besoin de la démonstration de l'analyse. Ainsi, nous avons deux codes numériques : « 1 » égale (=) compréhension et « 0 » équivaut à (=) non-compréhension.

b) **Variables des phrases émises converties en variables numériques**

0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	1	2
1	0	0	1	1	3
0	0	0	0	0	0
1	0	1	1	2	5
0	0	0	0	0	0

¹⁵⁵ « Est ce que tu comprends cette phrase ? u' est-ce que tu comprends ? Quel est le sens de cet énoncé dans tout ce que tu viens d'entendre ? »

1	0	0	1	0	2
0	1	0	0	1	2
1	0	0	1	1	3
0	0	0	0	1	1
2	1	0	2	3	8
0	0	0	0	0	0
1	0	0	1	0	2
0	0	1	0	0	1
1	0	1	0	1	3
1	0	0	0	1	2
3	0	2	1	2	8
0	0	0	1	0	1
0	0	0	1	0	1
0	1	0	0	0	1
1	0	0	0	1	2
0	1	0	1	1	3
1	2	0	3	2	8
0	0	0	0	1	1
1	0	0	1	0	2
0	1	0	1	0	2
1	0	0	0	1	2
0	1	1	0	1	3
2	2	1	2	3	10
1	1	1	0	0	3
1	1	0	1	0	3

1	0	0	1	1	3
1	0	0	0	1	2
0	1	1	1	0	3
0	0	0	1	1	2
1	0	0	1	0	2
0	0	1	0	0	1
1	1	1	1	1	5
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	1
1	1	1	1	0	4
0	1	1	0	1	3
1	1	1	0	1	4
0	1	0	1	1	3
1	1	1	1	1	5
0	1	1	0	0	2
1	1	1	1	1	5
1	1	0	1	1	4
1	1	1	1	1	5
1	0	1	1	1	4
0	0	1	1	1	3
13	13	13	14	14	67
1	0	0	1	0	2
1	1	1	1	1	5
1	1	0	0	1	3
1	1	0	0	1	3
0	1	0	0	0	1
4	4	1	2	3	14

1	0	1	1	1	4
0	0	1	0	1	2
1	1	1	1	1	5
2	1	3	2	3	11
1	1	1	0	1	4
0	0	1	0	0	1
1	1	1	0	0	3
0	1	1	0	0	2
0	1	0	1	1	3
2	4	4	1	2	13
58	50	46	55	66	275

c) Résultat du qualitatif quantifié selon le plan de codage des séquences acrolectales (phrases)

Cinq (5) séquences énonciatives * dix (10) séquences réparties en neuf (9) catégories										
Compréhension du groupe d'énoncés (COMPGE)	COMPGE E1		COMPGE E2		COMPGE E3		COMPGE E4		COMPGE E5	
	0.00	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00	0.00	1.00
Niveau d'éducation	Ne comprend pas	Comprend	Ne comprend pas	Comprend	Ne comprend pas	Comprend	Ne comprend pas	Comprend	Ne comprend pas	Comprend

8.00, 4 ^e année universitaire	1	2	2	1		3	1	2		3
1.00, analphabète	4	1	5		4	1	4	1	3	2
2.00, 7 ^e année fondamentale	3	2	4	1	5		3	2	2	3
3.00, 8 ^e année Fondamentale	2	3	5		3	2	4	1	3	2
4.00, 3 ^e année secondaire	4	1	3	2	5		2	3	3	2
5.00, Seconde	3	2	3	2	4	1	3	2	2	3
7.00, 1 ^{ère} année universitaire	1	4	1	4	4	1	3	2	2	3
9.00, Professionnel	3	2	1	4	1	4	4	1	3	2
6.00, Philo	9	13	9	13	9	13	8	14	8	14
Total	30	30	33	27	35	25	32	28	26	34

d) Tableau de fréquence du qualitatif quantifié : résultats

Résultats				
COMPGE1 compréhension du groupe d'énoncé 1				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	30	50,0	50,0	50,0
1,00 comprend	30	50,0	50,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	
Pour la « COMPGE1 », sur 60 interactants répondants 30 ne comprennent pas et les 30 autres comprennent. Le pourcentage de la compréhension est 50 %.				
COMPGE2 compréhension du groupe d'énoncé 2				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	33	55,0	55,0	55,0
1,00 comprend	27	45,0	45,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	
Pour la « COMPGE2 », 33 sur 60 des répondants ne comprennent pas, 27 comprennent. Le pourcentage de la non-compréhension est de 55,0 %. La compréhension est de 45,0 %.				
COMPGE3 compréhension du groupe d'énoncé 3				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	35	58,3	58,3	58,3
1,00 comprend	25	41,7	41,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	
Pour la « COMPGE3 », sur 60 des répondants agissants 35 ne comprennent pas, 25 comprennent. Le pourcentage de la compréhension est 41,7 %. La non-compréhension est de 58,3 %.				

COMPGE4 compréhension du groupe d'énoncé 4

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	32	53,3	53,3	53,3
1,00 comprend	28	46,7	46,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Pour la « COMPGE 4 », 32 sur 60 des sujets répondants ne comprennent pas, 28 comprennent. Le pourcentage de la compréhension est de 46,7 %. La non-compréhension est de 53,3 %.

COMPGE5 compréhension du groupe d'énoncé 5

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	26	43,3	43,3	43,3
1,00 comprend	34	56,7	56,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Pour la « COMPGE5 », sur 60 des interactants répondants 26 ne comprennent pas, 34 comprennent. Le pourcentage à la non-compréhension est 43,3 %. La compréhension est de 56,7 %.

e) Paramètres morphosyntaxiques : compréhension acrolectale dans l'interprétation des données « inter-résolectales »

La deuxième approche est de type énonciatif dans le processus d'interactions de compréhension acrolectale des phrases émises dans le contexte d'usages. Il s'agit de l'interprétation codifiée et inférentielle des énoncés acrolectaux. C'est un répertoire « inter-résolectal » partagé entre le créole et le français. Dans cette perspective, l'oral est un jeu et un enjeu qui ne repose que sur des règles comme le souligne J. Habermas lorsqu'il fait référence à Wittgenstein sur le jeu du langage et ses règles. En fait, l'analyse sociolinguistique et sociodidactique des énoncés « inter-résolectaux » permet de montrer que l'oral et l'écrit font l'objet de deux structurations dont l'écrit fixe et l'oral bouge sans fin. Toutes deux reposent sur la grammaire en tant que « système et éco-système »

de règles du jeu et de l'enjeu de langage, mais l'oral repose essentiellement sur la pragmatique qui, elle-même, étudie le contexte d'interactions des pratiques diversitaires. La règle du jeu est reprise par C. Blanche-Benveniste dans le jeu de la syntaxe et de la macrosyntaxe, ce que Danon-Boileau (et al.1991) appelle la double contrainte de l'intégration syntaxique et de l'intégration discursive. La syntaxe de C. Blanche-Benveniste comme l'intégration syntaxique de Danon-Boileau (et al.) sont communes à l'écrit et à l'oral, du fait de leurs liens avec la situation, le contexte et son caractère dynamique l'action et l'interaction. Le virage actionnel et interactionnel de ce jeu socio-langagier établit une situation de mobilité entre la macrosyntaxe et le contexte par le repère thématique et le foyer rhématique autour d'un élément prédicatif.

« Selon certains chercheurs C. Blanche-Benveniste et P. Cappeau, il existe deux types de dépendance syntaxique, typiquement différents. Les combinaisons morphosyntaxiques qui relèvent du domaine du verbe et de ses dépendances (micro-grammaire des catégories) ; les relations macro-syntaxiques qui rendent compte de la cohésion de « longues productions orales et écrites » (p.53), dans lesquelles de nombreux « compléments » et autres « propositions » ne sont pas, le plus souvent, régis par le verbe, mais en rapport d'interdépendance avec l'ensemble de la construction verbale. En fait, la macro-syntaxe est ici envisagée comme une extension de la syntaxe, puisqu'elle permet « de traiter les faits syntaxiques avec plus de cohérence » (p.74), (d'où un possible recouvrement de deux niveaux dans le cadre du processus de compréhension codique et inférentielle de cette recherche). Donc, l'unité informationnelle et pragmatique, peut être constituée d'une ou plusieurs expressions relationnellement connexes destinées à l'accomplissement d'un acte illocutoire¹⁵⁶ ».

Nota Bene ! Le groupe « énoncé phrastique1 » est un code qui représente les cinq premières séquences énonciatives différentes (5 premiers énoncés de chaque séquence ainsi de suite) provenant de 10 séquences composant 50 énoncés différents placés à la verticale dans le plan de codage. Il en va de même pour le tableau des énoncés-mots (les 9 premiers énoncés-mots de chaque séquence différente disposée à la verticale) et ainsi de suite.

¹⁵⁶ Avanzi, M., 2005, « Macro-syntaxe et pragmatique, L'analyse linguistique de l'oral », *Lidil* n°31, en ligne le 03 Octobre 2007.

- **Non-compréhension sur compréhension morphosyntaxique des énoncés : tendance à la baisse**

Toutes catégories confondues, la tendance est à la non-compréhension des sens et de la signification des énoncés. Contrairement à toute attente, prenons par exemple : le pourcentage du processus d'interactions de la compréhension codique et inférentielle du créole acrolectal se présente ainsi : « COMPGE1 : 50,0 %, COMPGE2 : 45,0 %, COMPGE3 : 41,7 %, COMPGE4 : 46,7 % et de COMPGE5 : 36,7 % ». La compréhension du créole acrolectal se trouve dans une fourchette de 36,7 % à 50,0 %. La tendance est à la non-compréhension dans un éventail de « COMPGE1 : 50,0 %, COMPGE2 : 55,0 %, COMPGE3 : 58,3 %, COMPGE4 : 53,3 % et de COMPGE5 : 43,3 % ». La tension s'élève de 43,3 % à 58,8 % dans la non-compréhension du créole acrolectal. Au final, il n'y a pas une forte corrélation entre le degré de compréhension et de non-compréhension des interactants, en dépit de leur niveau d'éducation. Il y a, en revanche, une forte tension entre les pratiques scolaires et les extrascolaires dans le contexte d'interactions sociopolitiques et médiatiques, dans le contexte d'interactions intercommunautaires et scolaires. Le pourcentage bascule entre la compréhension et la non-compréhension dans un comparatif d'inégalité. Le degré de compréhension de ces séquences énonciatives par rapport au niveau d'instruction des interactants dans la saisie globale des idées est relativement faible, par conséquent les intentions des décideurs sociopolitiques restent une cible à atteindre. La technique de rapprochement aux informateurs-témoins était participante et interactive dans les évaluations diagnostiques du créole acrolectal. Les faits observés de l'entretien interactif et le dispositif contextuel de la présidentielle aidaient les interactants à la saisie globale du créole acrolectal, en dépit de leur niveau d'éducation. Autrement dit, la pratique du créole acrolectal n'était pas toujours accessible au plan lexical et morphosyntaxique. Dans ce cas, comme le contexte situationnel était potentiellement acrolectal et communicatif, alors il était relativement difficile de saisir l'intention des décideurs sociopolitiques et leurs idées. Elles sont véhiculées et régulées par la coexistence du créole et du français dans le contexte d'interactions socioculturelles et sociopolitiques du pays pendant les élections présidentielles.

3.1.4. Résultats : évaluations diagnostiques globales de la compréhension de dix (10) séquences acrolectales dans le cycle « inter-résolectal »

a) Présentation de la démarche

- Questions posées en créole :

« Kisa ou konprann an gwo nan tout sa l di a ? - u' est-ce que tu comprends en tout ça ? En gros ? -Ki entans on moun k'ap pale a ? / Kisa l vle fè ou kwè ?/ kote l vle mennen ou¹⁵⁷ ? »

- Deuxième type de questions :

Ki entans on moun k'ap pale a ? Kisa l' vle fè ou kwè ? Kote l' vle mennen ou¹⁵⁸ ? »
Nous avons procédé « séquence par séquence », c'est-à-dire de séquences moins francisées aux séquences plus francisées. L'objectif était de saisir, à partir de la dominante, le message, la résultante, la compréhension globale de chaque séquence. Nous avons posé trois questions par séquence pour chaque répondant qui équivaut à soixante (60) réponses nominales converties en variables numériques. Le codage est « 1 » pour la compréhension et « 0 » pour la non-compréhension ; dans le tableau, nous avons COMPI1 (I= idée 1) et COMPI2 (I= intention 2). Ce type de compréhension dépasse le cadre du lexique et de la phrase émise dans le contexte d'interactions sociopolitiques des décideurs, elle est plutôt de type séquentiel et tend vers la compréhension globale de chaque séquence acrolectale en son contexte d'usages.

b) Variables séquentielles converties en variables numériques

- La disposition est à la verticale selon le niveau d'éducation des répondants

Idées		Intentions
1		0
0		0
0		0

¹⁵⁷Quelle est l'intention de celui qui parle ? u' est-ce u'il aimerait te faire croire ? Où est-ce u'il veut t'emmener ?

¹⁵⁸u elle est l'intention de celui qui parle ? u' est-ce u'il aimerait te faire croire ? Où est-ce u'il veut t'emmener ?

0		0
0		0
1		1
1		1
1		1
1		0
0		0
0		0
1		1
0		0
0		0
0		0
0		0
1		1
1		0
1		1
0		0
1		0
1		1
1		1
1		1
0		1
1		1
1		0

0		0
1		1
0		1
0		0
1		1
1		1
1		1
1		1
0		0
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		0
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
0		1
1		1
1		1
1		1
1		1
0		1
1		1
1		1

0		1
1		1
1		1
0		0
1		1
0		1

c) Résultat du qualitatif quantifié pour la compréhension globale de 10 séquences acrolectales (codées idées et intentions)

Niveau d'éducation	Compréhension de dix (10) séquences acrolectales codées (Idées)		Compréhension de dix (10) séquences codées (Intentions)	
	,00 ne comprend	1,00 comprend	,00 ne comprend pas	1,00 comprend
	Compté	Compté	Compté	Compté
8,00 4 ^e années universitaires	1	2		3
1,00 analphabète	4	1	5	3
2,00 7 ^e année fondamentale	1	4	2	1
3,00 8 ^e année fondamentale	4	1	4	2
4,00 3 ^e secondaire	2	3	3	4
5,00 seconde	1	4	1	5

7,00 1ere année universitaire	1	4	1	4
9,00 professionnels	2	3	5	17
6,00 philos	5	17		
Total	21	39	21	39

d) Résultats : évaluations diagnostiques de la compréhension globale des dix (10) séquences acrolectales :

Les résultats sont les suivants dans les tableaux des « Rencontres interactives» :				
COMPI1 compréhension globale de 10 séquences (codée« idée des éciideurs »)				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	21	35,0	35,0	35,0
1,00 comprend	39	65,0	65,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	
COMPI2 compréhension globale de 10 séquences				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00 ne comprend pas	21	35,0	35,0	35,0
1,00 comprend	39	65,0	65,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

e) Interprétations globales de la compréhension du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires

La saisie globale des idées et de l'intention dans les évaluations diagnostiques de la compréhension des séquences acrolectales relève du corpus « inter-résolectal » dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires des créolophones pendant les présidentielles. L'interprétation des données sociolinguistiques et sociodidactiques nous aide dans la compréhension globale du créole acrolectal qui peut être la saisie totale ou partielle des idées et de l'intention des acteurs sociopolitiques. Dans les trois niveaux, les tensions sont à la fois sous-jacentes, marquées et manifestées dans l'espace de tension entre la compréhension et la non-compréhension du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires. Elles s'étendent de 21,7 % à 58,3 % pour la compréhension lexicale du créole acrolectal. Au lieu de placer la barre médiane au seuil de l'éducation, c'est-à-dire entre les analphabètes et les lettrés, nous l'avons posée dans un éventail de pourcentage de 21,7 % à 78,3 % pour la non-compréhension lexicale. Au niveau morphosyntaxique, d'une part, la compréhension du créole acrolectal se trouve dans une fourchette de 36,7 % à 50,0 %, puis de 43,3 % à 58,8 % pour la non-compréhension d'autre part.

- **Processus de compréhension et interactions séquentielles du créole acrolectal : tendance à la hausse**

Le travail réalisé jusqu'ici se fait sur 10 séquences dans un éventail de 21 séquences extraites allant de la pratique asilectale, mésolectale et acrolectale jusqu'au répertoire « inter-résolectal ». 21 répondants sur 60 disent qu'ils ne comprennent pas et 39 confirment qu'ils comprennent. Nous avons repris la démarche et la procédure d'écoute de séquence en séquence : drôle d'effets de surprise, le résultat est 21 répondants sur 60 ne comprennent pas, les 39 autres déclarent comprendre. Le pourcentage de la compréhension est 65,0 % et le nombre de ceux qui ne comprennent pas est de 35,0 %. En résumé, ceux qui ne comprennent pas les énoncés lexicaux, les séquences énonciatives (phrases émises) du créole acrolectal, peuvent-ils avoir une saisie globale de dix (10) séquences et apprécier les idées et les intentions des décideurs sociopolitiques ? Au niveau d'éducation, l'insécurité pragmatolinguistique des interactants créolophones et relativement unilingues se situe-t-elle ?

Au vu des tendances observées, la compréhension des idées véhiculées dans le contexte d'interactions sociopolitiques haïtiennes est en rapport avec le niveau d'éducation des interactants. En effet, dans les analyses sociolinguistiques et sociodidactiques entre les tensions linguistiques et les tensions sociales, les résultats des évaluations diagnostiques du créole acrolectal suscitent le recours à la politique linguistique et éducative : donc une stratégie glottopolitique dirigiste, libérale et autogestionnaire est à mettre en oeuvre. En général, l'objectif des présidentielles est de se faire comprendre sur la base d'un programme, d'un projet social, d'un pacte de responsabilité afin de manipuler et de séduire l'électorat; or le jeu séducteur des décideurs sociopolitiques se trouve coincé entre la francisation et la créolisation en permanence, donc, se faire comprendre et faire-agir ensemble ou co-agir écarteraient l'objectif fixé. Alors, comment atteindre l'électorat lorsque la pratique du créole acrolectal des décideurs sociopolitiques, porteurs du projet social du peuple se trouve éloignée de la pratique basilectale du collectif ? Entre le niveau de scolarisation des répondants et leur processus de compréhension, nous avons constaté une corrélation relativement positive. Autrement dit, plus le niveau de scolarisation de l'enquête est élevé, plus la probabilité qu'il comprenne les énoncés lexicaux, les séquences énonciatives (phrases émises et séquences) du créole acrolectal des locuteurs-décideurs l'est aussi. De cette tendance générale se démarquent les variables lexicales et phrastiques par rapport aux variables séquentielles. Contrairement aux variables séquentielles dans la saisie globale des idées et des intentions des décideurs sociopolitiques, les variables lexicales et phrastiques sont à l'incompréhension. Pour ceux qui affirment comprendre certaines parties des différents éléments énonciatifs et séquentiels, mais hésitent sur les autres, la tendance est à la compréhension. Nous constatons que ceux qui attestent leur compréhension sur des énoncés (mots, phrases et séquences) mis à l'épreuve, demeurent d'avis mitigé sur les autres, c'est-à-dire que la variété acrolectale pose pour eux le problème de compréhension. Au final, le seuil de compréhension des énoncés lexicaux, des séquences énonciatives où (les idées et les intentions) véhiculées à travers les discours oraux dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires se situerait au niveau des études scolaires où les avis sont effectivement partagés entre les pratiques diversitaires.

Dans son dictionnaire de l'éducation, Legendre (1993)¹⁵⁹ définit l'évaluation diagnostique comme une opération qui « sert à préciser un état, une situation, par l'identification de paramètres significatifs ». Le diagnostic sociolinguistique et sociodidactique, pédagogique et didactique peut être considéré comme un ensemble d'informations décrivant et interprétant des pratiques acrolectales particulières en rapport avec les autres pratiques dans une situation éducative et sociolinguistique en vue de l'améliorer. Par conséquent, l'évaluation diagnostique du créole acrolectal se veut un ensemble d'actions et d'interactions instrumentalisées selon notre observation participante et de nos entretiens interactifs, alors que le diagnostic sociolinguistique du créole acrolectal en rapport avec les autres pratiques est le résultat obtenu. Ces informations tiennent compte non seulement des caractéristiques individuelles des témoins et de contenu évalués, mais aussi la façon dont ce contenu est évalué. Ainsi, l'on comprend que, dans l'enseignement traditionnel du pays, il n'y avait pas d'ancrage interactionniste et variationniste allant des pratiques scolaires aux pratiques sociales et avec focalisation sur des pratiques socio-langagières dans les deux langues (français-créole). À titre d'exemples, les activités socioculturelles (carnaval, rara, croisade, animations de quartiers, les musiques racines, les rapps créoles) sont toujours en créole. Les interactions dans les espaces publics : le stade et les centres sportifs, les marchés publics sont en créole, en revanche, les enseignes commerciales et les panneaux de signalisation routière sont en français. Les centres commerciaux, les supermarchés dans les interactions vendeurs-acheteurs fonctionnent en créole, donc, l'oral du quotidien de la vie socioculturelle n'est pas en français. Autant d'indicateurs d'utilité ou d'inutilité publique favorisent l'espace exclusif des pratiques ordinaires d'une langue par rapport à l'autre (créole et français). La problématique posée ici à savoir l'insécurité pragmatolinguistique à la pratique « inter-réolialectale » se pose aussi au niveau de l'intercompréhension lexicale et phrasale dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. C'est une situation d'inconfort et d'insécurité que nous pouvons tous expérimenter pendant les périodes présidentielles en Haïti. Ainsi, étant conscient de ces besoins et problèmes communicatifs, nous avons présenté, lu et répété une liste de mots et de phrases en contexte et selon les règles d'usages et questionné les représentations de

¹⁵⁹ Legendre, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.

pratiques des interactants : 258 répondants se sont montrés disponibles. En partant du fait qu'un locuteur natif soit généralement capable de répéter telles ou telles séquences énonciatives dans sa langue, l'on en déduit que le diagnostic du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires consiste à identifier, parmi les variables à reproduire, les indices sonores distinctifs, sans en abstraire un sens, une signification en contexte d'usages. En fait, se passe-t-il quand un locuteur entend un discours et le comprend ? De fait, l'on peut dire que comprendre un discours veut dire saisir le sens, la signification et l'intention du locuteur selon le contexte d'usages spécifiques et globaux du dialogue.

Dans le cadre de cette recherche, une représentation phonologique d'un mot est utilisée comme base pour trouver l'information emmagasinée selon les sons de la langue. La signification d'une phrase énoncée ou d'un discours dépend de la somme de son contexte d'usages. L'on peut conclure selon les tenants des sciences du langage que les opérations sociolinguistiques sont en synchronisation avec les opérations cérébrales des sujets interactants. Les représentations des pratiques diversitaires se trouvent confrontées, transformées, interprétées dans le contexte d'interactions codiques et inférentielles des deux langues. Parfois, il est difficile de déterminer exactement à quoi une représentation devrait ressembler. Enfin, à quel niveau le dénivellement interprétatif d'une unité linguistico-culturelle s'achève-t-elle ?

La problématique de l'insécurité pragmatologique à la pratique inter-résolectale est aussi un sujet d'opinion dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique où les deux langues sont en contact permanent. Ainsi, la pratique orale des deux langues devient une pierre d'achoppement pour les scolarisés acrolectaux surtout lorsqu'il s'agit de faire une déclaration publique. Le débat public dans la chambre du sénat et des députés, la joute électorale pendant les élections présidentielles et la pratique de la vie quotidienne ne sont pas épargnés du phénomène « inter-résolectal ». Les interactants sont toujours dans l'embarras de choix lexical et syntaxique entre le créole et le français sans mélange, malgré le contexte d'usages. Ces faits nous ont conduit à questionner la situation du 21 Mai au 26 Novembre 2000 jusqu'aux dernières élections présidentielles de 2010 en Haïti où les locuteurs-décideurs sociopolitiques pratiquent une variété acrolectale qui entrave une bonne compréhension du public.

Au final, le diagnostic sociolinguistique, pragmatique, pédagogique et sociodidactique peut être considéré comme un ensemble d'informations du qualitatif quantifié dans la perspective compréhensive du paradigme de recherche de la thèse. Ce diagnostic sociolinguistique et sociodidactique décrit un dispositif contextuel selon des repères conceptuels et des critères d'analyses à partir des sous-séquences théoriques où l'on arrive à poser les paramètres significatifs qui rongent le système éducatif haïtien en vue d'envisager l'améliorer par la suite. L'évaluation diagnostique et les analyses tendanciennes du créole acrolectal charrient un ensemble d'actions situées tandis que le diagnostic lui-même résulte de ces actions. Autrement dit, les résultats obtenus représentent le diagnostic du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Ces informations de notre approche qualitative quantifiée tiennent compte des faiblesses des compétences pragmatiques, sociolinguistiques et linguistiques des interactants entre le créole et le français. La pratique acrolectale des décideurs sociopolitiques pendant les élections présidentielles entraîne une incompréhension parfois totale parfois partielle par rapport au degré de compréhension des scolarisés et des non scolarisés. Au final, l'insécurité pramalinguistique et sociopragmatique dépistée à partir du corpus « inter-résolectal » des pratiques dans les évaluations diagnostiques du créole acrolectal des décideurs sociopolitiques donne deux considérations avec deux tendances observées :

- Première tendance observée :

En dépit de la familiarité des interactants créolophones avec certaines formes de pratique acrolectale, la compréhension, malgré le contexte d'usages, est corrélée à leur degré de scolarisation. En résumé, plus la scolarisation des interactants est élevée, plus la probabilité qu'ils comprennent le créole acrolectal l'est aussi.

- Deuxième tendance observée :

En dépit du degré d'intégration, de mobilité et de relations interculturelles des interactants créolophones dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires entre le créole et le français haïtiens, la compréhension du créole acrolectal reste partielle. Autrement dit, la variété acrolectale des décideurs sociopolitiques est partiellement comprise par les électeurs entendants. La trajectoire morphosyntaxique du

créole est différente de celle du français; en dépit de leur proximité et de leur distance, elle crée des effets de surprise dans le degré compréhension des enquêtés.

Selon notre observation et nos entretiens interactifs, le recours à la pratique acrolectale en parlant créole s'effectue en utilisant les mots de français académique et littéraire généralement incompatibles et distants de la représentation du sujet entendant et l'inverse est aussi vrai. Si c'était des mots utilisés dans le contexte d'usage de tous les jours, cela aurait été compréhensible pour les non-scolarisés et les scolarisés moyens. Au contraire, la pratique acrolectale est truffée de mots du français littéraire, académique, en situations de périodes présidentielles et indubitablement destinés à tous les créolophones haïtiens. On en déduit que, pour les décideurs sociopolitiques dans leur prise de parole dans les médias, l'essentiel n'est pas de se faire comprendre des plus petits des créolophones en vue de développer le pays et défendre les plus faibles, mais dans l'objectif de se faire valoir. Le pire, dans la pratique acrolectale du créole pendant les élections présidentielles, est que l'électorat se perd et à commencer par la première personne qui s'exprime dans les médias en ces termes. Car le décideur sociopolitique en contexte d'interactions médiatiques étant la première personne à ne pas comprendre l'objectif de la communication sociale, il bute sur la pratique acrolectale de l'oral et n'atteint pas la force du collectif. Le résultat des données du terrain, à titre d'exemples, le confirme. La compréhension partielle ou totale du créole acrolectal dépend aussi de ce dont on parle, à quel degré on le dit et à quel public on s'adresse ? Ou Qui parle ? De quoi ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? La pratique du créole acrolectal met à l'œuvre et en tension la sélection lexicale et morphosyntaxique dans le passage du créole au français et l'inverse est aussi vraie. L'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique¹⁶⁰ des interactants posée par rapport à la problématique de la pratique « inter-réolectale »

¹⁶⁰ Dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires, nous précisons l'une des significations de ces deux concepts opératoires : « **insécurité sociopragmatique** » est (lorsque l'interactant créolophone se trompe du contexte d'usage intraculturel au contexte d'usage interculturel dans le passage du créole au français et l'inverse. Les valeurs culturelles diffèrent du créole au français et la tension se manifeste entre la prescription et la proscription des normes communicatives et des comportements sociolinguistiques d'une collectivité à une autre.) et « **insécurité pragmalinguistique** » est (lorsque l'interactant créolophone se trompe de l'articulation ou de l'utilisation d'un terme du créole au français et l'inverse dans le contexte et les règles d'usages). L'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique va du contexte d'interactions individuelles au contexte d'interactions collectives. Peters, T., Singuy, P., (65 /1997-118), « Communication et pragmatique interculturelles », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Consulté le 12 / 05/ 2013 sur le site *ERIC*, Google/ asl.univ-montp3.fr.

observée à partir de notre corpus a été ainsi traitée selon des repères et des critères théoriques et pratiques entre les variétés résolectales retenues de la recherche. Donc, selon les résultats obtenus dans les deux considérations et tendances ci-dessus, nous pouvons formuler ces questions qui n'auront peut être pas de réponse tout de suite : a) comment se fait-il que le créole acrolectal pose pour certains le problème de compréhension et pour d'autres non ? b) Quelles sont les représentations des interactants créolophones sur les pratiques diversitaires du créole et du français dans le contexte scolaire et extrascolaire ? c) Quel oral enseigner en Haïti pour éviter de générer les tensions et les inégalités sociales prolongées dans le système éducatif haïtien ? b) Quelle méthode ? Comment faire pour améliorer l'oral dans les deux langues (créole et français) ?

Chapitre 2

3.2.1. Résultats situés à partir des représentations des pratiques scolaires entre L₁ et L₂

a) Représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires par le questionnement des thématiques dominantes

Dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, parler en créole et en français relève d'une position indécise, d'une situation d'inconfort et d'insécurité dans le choix et l'image des deux langues sur le terrain. Cette situation d'inconfort génère l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique chez les interactants créolophones. Face à cette situation observable et aux résultats obtenus dans les évaluations diagnostiques du créole acrolectal, l'on se pose d'autres questions :

- ❖ *Comment se fait-il que le créole acrolectal pose pour certains le problème de compréhension et pour d'autres non ?*
- ❖ *Quelles sont les représentations des interactants créolophones sur les pratiques diversitaires du créole et du français dans le contexte scolaire et extrascolaire ?*

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons observé et interrogé un nombre de (198) enu tés dans le contexte d'interactions scolaires. Alors soixante (60) + (198) cent quatre-vingt-dix-huits égalent à (258) enqu tés. Ce corpus « inter-résolectal » nous permet de questionner la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique des interactants. Ce qu'on vise dans le cadre de ce chapitre est la mise en rapport les interactants avec leurs pratiques et de dégager les tensions sous-jacentes par l'entrée thématique dominante de l'entretien. La uantité de l'information importe peu, ce qui compte dans ce cas, est la ualité de l'information collectée dans les évaluations diagnostiques des pratiques scolaires dans les deux langues. Voilà pourquoi nous privilégions le modèle compréhensif du qualitatif quantifié selon ce paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Ainsi, nous avons traité les énoncés « inter-résolectaux » des apprenants selon les réponses données. Pour ne pas trop influencer les apprenants par nos propres remarques ou nos propres questions, nous les avons invités aussi à discuter en groupe de 10 par

niveau d'éducation, et nous sommes là comme un observateur participant dans l'entretien interactif. Les questions ont été formulées en créole et en français dans le but de comprendre comment les gens pensent en termes de mise à proximité et de mise à distance des deux langues (créole et français). Cela nous permet d'entrevoir par des études de comportements sociolinguistiques comment les apprenants s'y prennent dans la pratique scolaire des deux langues lorsque les besoins et les problèmes communicatifs s'imposent et l'exigent.

b) Sujets interactants : fondamental, secondaire, universitaire et socioprofessionnel :

198 + 60 = 258 enquêtés observés et interviewés	
a) 3ème et 4ème A.F	= 10 élèves
b) 5ème A.F	= 10 élèves
c) 6ème A.F	= 10 élèves
d) 9ème A.F	= 10 élèves
e) Anciens lycéens et collégiens	= 10 étudiants
f) Trois classes de 9 ^{ème} année	= 143 élèves (observation participante) (51+ 40 + 52+ 5+ 50)
g) Instituteurs et Enseignants	= 5 répondants

Notons que la mesure est une représentation abstraite du réel. Dans la part d'incertitude de la recherche, l'on ne mesure pas le réel dans toute son intégralité; car le réel selon les tenants de la science peut être infiniment complexe, infiniment grand et infiniment petit. Toute mesure ne donne qu'une image simplifiée et une possibilité de vérification et de représentation qui peut être forte ou faible du réel. La science crée des opérations mentales aboutissant à des modes opératoires à partir des opérations linguistiques et avec focalisations sur des pratiques diversitaires en permettant de projeter des repères conceptuels sur le réel afin de le saisir. Par exemple, les représentations des pratiques scolaires sont relativement mesurables, elles dégagent la tendance des pratiques diversitaires au moyen des critères d'analyses paradigmatiques et syntagmatiques. Les composantes de la représentation que nous avons évoquées au tableau ci-dessous ont été repérées au cours de l'entretien interactif avec des interactants-élèves et professionnels.

Selon Blanchet Ph. Et Chardenet P., la représentation a des composantes et nous citons « nous n'avons pas l'habitude, dans les enquêtes menées sur les langues, de réunir sous un même nom, celui de « représentations » des réalités très différentes :

- des représentations relatives au répertoire linguistique des locuteurs et permettant d'apprécier le degré de plurilinguisme déclaré des enquêtés et, partant, celui d'une société (« Quelles langues parlez-vous ? ») ;
- des représentations portant sur les situations d'usage social des langues dans la vie courante : « A la maison, quelle langue parlez-vous ? », « Au travail, quelle langue parlez-vous ? » ;
- des représentations concernant de manière spécifique les modes d'acquisition des langues, les stimulants de leur apprentissage et de leur utilisation, les compétences à l'oral et à l'écrit, les habitudes de lecture et d'écriture ;
- enfin, des représentations relatives aux systèmes de valeur que les enquêtés construisent, en situation de plurilinguisme, pour les différentes langues employées par eux et autour d'eux. Comment perçoivent-ils ces langues ? Opèrent-ils des hiérarchisations entre elles ? Sont-elles vues de manière positive ou négative ? A quels univers de références sont-elles associées (religion, travail, modernité, tradition, avenir, science etc.) ?

Parmi ces quatre types de « représentations », les trois premières sont (ce que l'on pourrait appeler) des « représentations de pratiques » : elles traduisant la manière dont les enquêtés voient les usages linguistiques. Le dernier ensemble est d'une autre nature : il permet d'atteindre un système de valeurs. Celui-ci présente à nos yeux une plus forte valeur heuristique en ce sens il peut permettre d'expliquer les choix faits par les sujets en matière de pratiques linguistiques, il se situe en amont de ces choix et peut les motiver. Il constitue une sorte de partie moins visible de l'iceberg qu'il faut aller explorer si l'on veut parvenir à une compréhension du comportement des acteurs linguistiques » Blanchet, Ph. Et Chardenet, P., (2011 : 180-181). Cette perspective sociolinguistique nous apporte un éclairage dans la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique traitée jusqu'alors tout au long de la thèse. Nous avons montré que le phénomène interactionnel de francisation et de créolisation du contexte haïtien est le moteur dans la construction du répertoire « inter-résolectal » dont les

interactants sont le conducteur entre les différents types de tensions. Nous tenons à présenter les représentations des pratiques scolaires par rapport aux différents types de tensions repérées entre la compréhension et la non-compréhension du créole acrolectal du chapitre précédent.

3.2.2. Cadre participatif, interactif et interprétatif dans la représentation allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires

a) Profil sociolinguistique et fréquences des paradigmes de valeurs évoqués : représentations des pratiques scolaires sur l'axe syntagmatique

I

Dynamique des paradigmes séquentiels en catégories : repère thématique et foyer rhématique de nos entretiens interactifs et de notre observation participante						
T / R	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆ ...
E ₁	FLE /FLS	Atout / Métier	Avenir / Bilingue	Héritage Plurilingue	Langue Première	Langue Officielle
E ₂	Langue Première	Récitation	Langue quotidienne	Référence Culturelle	Langue Ancestrale	Langue officielle
E ₃	Français et société	Fier	Libre	Normal	Bien	Langue Adorée
E ₄	Créole Français	Souvenir d'enfance	Lieux de souvenir	Projet d'avenir	Libre, fier, bien, Normal	Créole langue connue
E ₅	Français Difficile	Créole Facile	Libre en Créole	manque d'habitude	Français et métier	Oui

II

E ₆	Emploi et français	Emploi et créole	Difficultés Financières	Réussite et avantage	Connaissance	Français avenir certain

E ₇	Français Langue adorée	Problème oral	Habitude	Timide	Référence orale	FLE
E ₈	Créole / Français	Créole au quotidien	Créole en classe	Créole à l'église	Difficultés orales	Culture /créole /français
E ₉	Libre en créole	Sécurité en français, en créole	Créole, langue première	Être plurilingue / atout	Insécurité en créole, en français	Mélange créole / français
E ₁₀	Français et jetons	Habitude pratique	Livres français	Travail / français	Créole /jetons	Égalité / créole /français

III

E ₁₁	Français / scolarisation	Français / Valeurs sociales	Français / international	Créole / parler mieux	Appartenance culturelle	Français et voyage
E ₁₂	Conscience / créole	Créole /rapidité	Français /lenteur	Bilingue et atout	Créole /français/ officiels	Créole /usage oral non limité
E ₁₃	Créole/ français	Même aisance	Réfléchir en créole	Produire en français	Grand effort	Réfléchir en français
E ₁₄	Dictionnaire	Réflexion en parlant	Marmotter et français	Équivalence créole/ français	Embarras / français oral	Contrariétés
E ₁₅	Manque / Vocabulaire	Créole / français	Français et Dictionnaire	Contrariétés	Jeux et lieux de souvenir	Langues et références

IV

E ₁₆	Système éducatif	Responsable /défaillance orale	16 ans de scolarisation/ français	7 ans/ anglais/ espagnol	Institution /créole	Passe- temps/ créole

E ₁₇	Français oral / matériels didactiques	Grammaires /règles	Vocabulaire	Habitude du créole oral	Initiation orale / école /famille	Français / grammaire /règles
E ₁₈	Le sens local	Le social	Le culturel	L'affectif	Le sens étranger	Récapitula tion
E ₁₉	Enseigner l'oral	Créole /français	Supports audio-visuels	Manuels	École /famille	Règles /définition des mots
E ₂₀	Non	Oui	Silence	Français oral et s'humilier	Le déjà là	Le vécu

V

E ₂₁	Réciter	Poésie	Règles de grammaires	Discours direct /indirect	Résumé/ texte	Méthode / Enseignant
E ₂₂	Oral avant	Écrit avant	Le français et le silence		Définition/mots	Dictée
E ₂₃	Méthode/ Enseignant	École	Système éducatif	Matériels didactiques de l'oral	La honte/ créole /français	Etre plurilingue et le monde
E ₂₄	16 ans sans l'oral	Primauté du créole oral	Primauté du français écrit	La honte et le français		
E ₂₅	Français /avenir	Français/ Travail	Français /université			

- **Cadre d'analyses critérielles et de l'interprétation optimale des dominantes thématiques situées**

Ce cadre allant de (I à V) va de la macro-sociolinguistique (des pratiques extrascolaires) à la micro-sociolinguistique (des pratiques scolaires) pour pouvoir interpréter les observations à partir des critères d'analyses et des repères conceptuels situés. A noter que « E » signifie « entretien », « T », « thème » et « R », « rhème ». Le

cadre participatif, interactif et interprétatif allant de la recherche exploratoire aux analyses exploratoires des données établit le dispositif contextuel des repères thématiques et d'un focus rhématique autour d'un repositionnement prédictif. Dans la perspective de Bulot, « la nomination est signe de maîtrise, elle présuppose la compréhension de l'objet » Houston, (1980 : 25), Bulot T., (2004 : 18). Ainsi la nomination est aussi un processus de représentation et de symbolisation dans l'utilisation d'une donnée. La représentation peut être faible et forte faible lorsque l'objet des pratiques ordinaires est présent et forte en l'absence de l'objet des pratiques. Entre le créole et le français les besoins et les problèmes communicatifs de l'oral en Haïti restent encore une pierre d'achoppement au regard de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique posée jusqu'à lors.

Les théories du contexte, convoquées à partir d'un double ancrage interactionniste et variationniste, tentent de questionner, diagnostiquer, comprendre et interpréter les représentations sociales, les besoins et les défis socioéconomiques de cet espace dialogique. Ainsi l'échec et la déperdition scolaires, le redoublement et l'abandon massifs, l'analphabétisme et les problèmes inter-communicatifs » sous-jacents dégradent le système éducatif haïtien. Après (16) ans de français et (7) ans d'anglais et d'espagnol un poids économique lourd dans la balance de l'État, l'oral est encore un manque à gagner. Les évaluations diagnostiques de ces problèmes montrent alors les inégalités, la fragilité, l'inadéquation et la rupture entre les pratiques scolaires et extrascolaires. Poser la problématique de l'oral en contexte haïtien signifie rechercher comment agir sur les représentations des leaders sociopolitiques pour pouvoir améliorer les pratiques scolaires. Selon Pothier, B., (2009 : 64), « Les représentations constituent une sorte de savoir commun partagé par les individus d'un même groupe et dont le partage, justement, participe à la construction sociale de l'individu. Les représentations engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements. De plus, elles définissent ce qui est acceptable de l'inacceptable dans un contexte social donné. Les représentations participent du maintien des rapports sociaux, elles sont façonnées par eux, dans le même temps elles véhiculent un savoir sur ces rapports sociaux. De plus, elles aident les gens à communiquer et à se diriger dans leur environnement, elles les guident

dans leurs actions. Elles participent de l'élaboration d'une identité sociale et personnelle en lien avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés ». Le créole et le français, selon les représentations des interactants répondants, évoluent de manière inégale au niveau macro-sociolinguistique (dans les pratiques extrascolaires) et au niveau micro-sociolinguistique (dans les pratiques scolaires). Pour reprendre Daniel Moore, « la représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui relient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres. (Moore, 2001 : 10) ». Ayant constaté le contrepoint de ces deux langues, nous tenons à présenter sur l'axe sémantique et paradigmatique les représentations allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires :

- **Critère dominant au mot pivot de « E₁ » : poids du français sur le créole**

Dans le cadre de l'observation participante et de l'entretien interactif, nous présentons les représentations des pratiques scolaires selon le mot pivot de l'entretien « E₁ ». Pour les répondants du « E₁ », le français a été considéré comme une langue étrangère. Ils ont partagé l'idée qu'ils ont du mal à parler cette langue. Pour eux, en dépit de tout, le français reste la langue de leur scolarisation, ils ont senti le besoin de l'apprendre. Pour d'autres le français a une place prépondérante dans leur vie scolaire et sociale. D'après eux, il est important pour quiconque de parler cette langue si l'on veut réussir quelque chose dans ce pays. La langue française, de part et d'autres, représente l'avenir. C'est une langue de prédilection pour eux. Au bout du compte le français est considéré par bon nombre comme leur langue première par le fait qu'ils n'ont pas conscience d'avoir été initié à l'apprentissage de cette langue. Cela n'empêche que d'autres le considèrent comme leur deuxième langue parce qu'ils l'héritent de la colonisation, de plus, elle est officielle. Une minorité observée reste neutre et ne rien dit. Par exemple, « *E_{1e}: J'aimerais être bilingue / parce que j'aime le français et le créole/ (A.C.)* ». « *E_{1f}: Pour moi / le français est une langue étrangère (A. C.)* » (voir l'annexe).

- **Critère dominant au mot pivot de « E₂ » : poids du créole sur le français**

Le créole par rapport au français a un poids significatif pour des répondants de «E₂ ». Ils demeurent convaincus que le créole est leur langue première. Cette langue-là représente leur vie au quotidien de l'enfance à nos jours. D'après eux, elle est une langue de référence culturelle et identitaire marquée parce qu'elle est aussi celle de nos ancêtres. Elle est officielle et nationale. Pour d'autres, le créole est leur identité. Une minorité reste et ne rien dit. Par exemple, « *E_{2e} : Je compterais être plurilingue pour parler le créole et le français / parce que / je ne sais pas vraiment où je vais vivre (R.)(Voir l'annexe) »*. Le rapport de force entre le créole et le français, alimenté, en sociolinguistique, d'autres réflexions sociopolitiques et socioéconomiques sur le terrain où certains linguistes créolistes et générativistes comme Yves Déjean, par exemple, qui voit qu'il est inconcevable de faire cohabiter le créole et le français dans son article « Fransé sé danjé¹⁶¹ ». Contrairement à Yves Dejean, cette thèse plaide pour la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires tant sur le plan pragmatique qu'au plan didactique du créole et du français.

- ❖ **Représentation des pratiques scolaires dans le contexte d'interactions codiques (linguistiques) et inférentielles (socio-langagières)**

La compréhension des variétés « inter-résolectales » orales met en œuvre deux types de processus d'interactions : les processus d'interactions codiques au plan pragmatolinguistique et les processus d'interactions inférentielles au plan sociopragmatique dans l'enquête. Les processus d'interactions codiques sont une stratégie interactionnelle d'interprétation des variétés lexicales partagées des deux langues où les données sont contextualisables et transposables. C'est tout un ensemble de conventions et de pratiques émergentes, par exemple, dans la pratique « inter-résolectale », une phrase émise est un acte résultant d'un contexte situationnel et suppose dans l'espace interactionnel des interprétations et des significations. Ré-investir les données sociolinguistiques et

¹⁶¹ Consulter le 28/04/13 sur <http://ayiticheri.com/wpcontent/uploads/2010/07/dejean20100612rebat.pdf>

sociodidactiques dans les pratiques scolaires suppose évidemment l'existence d'un répertoire « inter-résolectal », un code à la fois commun et divers, ouvert et évolutif (le pararéférent) entre les interactants. A titre d'exemples, l'on peut, mutatis mutandis, comparer cette situation avec celle, dans le registre non verbal, de l'interprétation des panneaux de signalisation routière. Ceux-ci se réfèrent au code de la route, supposé connu des autorités responsables de l'installation de ces panneaux comme usagers de la route. La convention veut ainsi qu'un disque rouge arrêté en son diamètre horizontal d'une épaisse ligne blanche indique une voie à sens interdit, qu'un octogone rouge portant la mention stop impose un arrêt de plusieurs secondes, etc.

Les processus d'interactions codiques et inférentielles dans les interprétations et les significations des énoncés sont aussi pris en charge par la linguistique, composée des disciplines traditionnelles : la phonétique et la phonologie ; la syntaxe et la sémantique. Par exemple, il est convenu que le mot : ours désigne un grand plantigrade carnivore vivant en Europe, en Asie, en Amérique ou dans les régions polaires (lexique : arbitraire du signe) au plan de la norme exogène. Il est aussi convenu selon la norme endogène que le groupe nominal : « Fanmi lavalas » est un parti politique en Haïti, une convention nationale.

La contextualisation et l'interaction de l'oral dans l'interprétation et la signification des « pratiques ordinaires » nécessitent donc le recours à des processus plus sophistiqués que les processus d'interactions codiques : les processus d'interactions inférentielles au plan sociopragmatique. Ces types d'interactions inférentielles tiennent compte de la dimension sociopragmatique l'intraculturel et l'interculturel. Dans le jeu et l'enjeu interactionnel, les processus d'interactions inférentielles relèvent de la réflexion, du raisonnement, de la faculté de déduction et d'induction des interactants dans le contexte d'usages. Pour comprendre une phrase énoncée, il faut disposer de certaines connaissances sur le contexte d'usages qui permettent de faire des hypothèses sur l'état d'esprit, les connaissances et les intentions du locuteur de la phrase énoncée, par exemple : « *il n'y pas de famine en Haïti, car le peuple haïtien se nourrit de mes paroles* » (*message présidentiel (N.V.)*). Au plan sociopragmatique et sociolinguistique, il faut non seulement situer Haïti dans la caraïbe, mais aussi placer l'énoncé dans le contexte d'interactions sociales, culturelles, économiques, institutionnelles et politiques du pays. Ces

connaissances préalables ne s'ont rien de linguistique et ne font l'objet d'aucune association conventionnelle préalable à l'interprétation de la phrase énoncée ; la preuve en est que le même locuteur peut, à des moments différents, utiliser le même énoncé en lui donnant des significations diverses selon le contexte d'usages. Nous prenons un autre exemple : « *Naje pou n' sòti : nage afin qu'on en sorte* » (N.V.). C'est un message présidentiel adressé à l'endroit du peuple haïtien.

Un performatif qui est à la fois explicite et implicite. Il peut s'agir d'un encouragement par rapport à la famine, il peut s'agir pour moi, président, ça va, quant à vous, le peuple, débrouillez-vous, moi, je n' peux rien, c'est « le sauve qui peut ». Il peut s'agir, si cela ne va pas vraiment, lorsque vous allez manifester contre moi (Président), n'oubliez pas de passer me prendre à la présidence, je pourrai même vous accompagner dans la manif. Suivant le contexte d'usages, cette phrase émise (dans les deux langues : créole et français) peut être un ordre, un conseil, une suggestion, un encouragement, une exhortation, un défi, une permission, une ironie etc. Ces connaissances que les interlocuteurs partagent ou peuvent partager reposent, d'une part, sur différents facteurs de contextualisation de l'oral, sur la perception immédiate du contexte environnemental ou référentiel, la situation d'énonciation, le contexte d'interactions sociopolitiques, d'autre part, sur le bagage de connaissances et le savoir dont dispose tout individu, bagage complexe et abondant appelé connaissances de fond ou connaissances encyclopédiques. À titre d'exemples, les énoncés suivants ont été pris dans le contexte d'interactions sociopolitiques et nous servent d'éclairage dans les évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale du créole :

Exemples 1 de la séquence 7 :

S-7

Énoncés

- 1 : *M pa kapab kwè jodi a nan okenn mesyanis /*
- 2 : */An 1990 te genyen aspè pwofetik priz de pouvwa Mesye Aristide la /*
- 3 : */M panse que aspè mesyanik la e li li tonbe /li pa kapab valoir /*
- 4 : */M panse que toute illusion/tout moun ki te genyen sa yo yo evanouyi/*
- 5 : */ Cette histoire de de par exemple que '2001 eben l'ap bon l'ap bon tout bon' m panse que son eslogan*

Exemple2 de la séquence 3 :

S-3

Enoncés

1. : *Nou menm nou mande pou yo mèt laksyon piblik de belle lurette kont Jacques Edouard Alexis /*
2. : */ Tout moun konnen anndan òganizasyon popilè sa yo/anpil zenglando Kache ladan yo / ce sont des crimes /*
3. : */ Moun k'ap fè menace ki pa menm vwale /*
4. : */ Se yon deli prévu et puni par l'article 250 du code pénal /*
5. : */ Si gon moun ki merite bel et bien arete kounye a /pami tout lòt moun / li rele Jacques Edouard Alexis /*

Selon ce que l'on comprend dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, les processus d'interactions inférentielles sont donc l'ensemble du raisonnement de déduction et d'induction. A partir de l'ensemble des phrases émises et des connaissances préalables partagées et de la somme du contexte d'usages par les interlocuteurs, l'interprétation et la signification de cet ensemble d'énoncés dans ce cas sont possibles à des degrés divers. En conséquence, la pratique « inter-résolectale » est un espace dialogique de tensions et en tension, le lieu de constitution et de révision des pratiques haïtiennes. Dialoguer dans cette dimension linguistique et langagière peut vouloir dire récupérer la pensée de l'interlocuteur selon le contexte d'usages pour comprendre le sens et la signification des phrases qu'il prononce entre les deux langues en présence. Il est à noter que les processus d'interactions inférentielles nous permettent d'exploiter les capacités des répondants par inductions dans les déductions générales et dans les évaluations diagnostiques du créole acrolectal. Par exemple, un signe de la main du président Aristide en 2004, lorsqu'il s'adressait à son peuple pendant la fête du drapeau et de l'Université d'Etat d'Haïti où il montrait les cinq doigts de sa main dont l'interprétation ou la signification est : 5 ans, sans négociation possible ! Et le peuple réagit par rapport à ce signe, en montrant de retour les cinq doigts de la main. Les cinq doigts peuvent vouloir dire autre chose comme le titre de la chanson d'un chanteur

haïtien Gracia Delva, député au gouvernement de M. Martelly depuis 2010, « Senk dwèt la » : « les cinq doigts dans l'hygiène du corps.

Dans l'articulation des processus d'interactions inférentielles et les processus d'interactions codiques, le contexte d'usages nous livre l'interprétation et la signification complètes des phrases émises dans un contexte restreint, large, étendu et partagé. Alors, la pragmatique et la didactique de l'oral dans le cadre d'une « dynamique inter-résolectale » des pratiques diversitaires relèvent d'un intérêt capital. La pragmatique, elle-même, est donc l'analyse de l'usage du langage en contexte, c'est-à-dire qu'elle traite tous les phénomènes intervenant dans l'interprétation des phrases émises en contexte d'interactions et qui ne sont pris en charge ni par la syntaxe ni par la sémantique. L'analyse sociopragmatique et pragmalinguistique vient donc compléter l'analyse linguistique pour donner une interprétation complète de la phrase émise en contexte d'usages. Il est en effet très fréquent que la seule analyse linguistique ne permet pas de donner l'interprétation complète d'une phrase émise, par exemple : « Imite l'pairite l » (N.V.) : imite-le, mais ne l'irrite pas (slogan Lavalasien). Cette phrase émise peut faire l'objet de diverses interprétations. De surcroît, l'interprétation de certaines phrases émises exige le recours à des connaissances non linguistiques, à des éléments extérieurs au langage comme les facteurs d'énonciation, de contexte et de contextualisation, Martineau, B., (2010 : 19-25).

« Si la parole est bien le moteur des changements linguistiques, elle n'est pas le fait des individus ; en effet, le mot est l'arène où s'affrontent les accents sociaux contradictoires, les conflits de langue reflètent les conflits de classe à l'intérieur même du système : communauté sémiotique et classe sociale ne se recouvrent pas. La communication verbale, inséparable des autres formes de communication, implique conflit, rapport de domination et de résistance, adaptation ou résistance à la hiérarchie, utilisation de la langue par la classe dominante pour renforcer son pouvoir¹⁶², etc. ».

¹⁶² Bakhtine, M. (V.N. Volochinov), (1977 : 13), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Les Editions de minuit.

b) Représentations des pratiques épilinguistiques et métalinguistiques au plan scolaire entre « E₃ » et « E₁₁ »

- **Critère épilinguistique et métalinguistiques entre L₁ et L₂ relatif aux mots pivots de « E₃ », « E₄ » et de « E₅ »**

Certains de nos répondants nous ont avoué qu'ils se sentent bien, fiers, libres, normaux lorsqu'ils parlent en français parce que, pour eux, le français est une langue de prédilection malgré les difficultés orales. D'autres ont montré le contraire lorsqu'ils disent qu'ils éprouvent plutôt un malaise parce qu'ils ne se reconnaissent pas vraiment dans la pratique du français et une minorité non négligeable est restée sans rien dire. Par exemple, « E_{3c} : *Eu ! j'aime « parler » / [...] je me sens très fier parce que / mon père / ma mère m'a élevé en français / donc / enfin / [...] ma grand-mère m'a dit quand je suis dans une société il faut je parle français merci !*(D) / E_{3d} : *J'aimerais être plurilingue parce que une fois arrivée dans des pays étrangers tu vas avoir aucun problème avec les habitants de ce pays* (D... C.) / E_{3e} : *Je n'aime plus exercer le métier « de mon père ni ma mère » / parce que j'ai déjà un projet professionnel qui est l'informatique* (P. L.) / E_{4k} : *J'aimerais être un plurilingue parce que j'aimerais aider les gens surtout ceux qui ne savent pas parler d'autres langues / Je compterais / je compterais / être plurilingue parce que « *je suis levé » dans un pays où on parle beaucoup le français / elle est notre langue aussi / depuis notre enfance jusqu'à nos jours* (S. L.) /

Les enquêtés de « E₃ » et de « E₄ » ont éprouvé le même sentiment en créole qu'en français. D'une part, ils se sentent bien, fiers, libres, normaux lorsqu'ils parlent en créole parce qu'il n'y a pas d'autres langues qu'ils parlent mieux que le créole tandis que, d'autre part, les autres avaient plutôt un malaise parce qu'ils se sentent honteux de leur langue, pour eux, parler en créole donne l'impression qu'on ne se reconnaît pas dans la pratique du français. Par exemple, « E_{4j} : *Lorsque je / je parle en créole / je me sens très fier parce que c'est la langue de ma mère / de ma grand-mère / mais en français / je ne peux pas m'exprimer vraiment en français / parce que quand arriver à un endroit on parle français / une partie de / une partie de / de la population qui vous / qui vous comprennent et pour moi / ils ne comprennent pas / il y a certains gens qui parlent / qui*

parlent le français pour / pour faire/ pour se montr' [rire] / pour se / pour apparaître différents des autres pourtant quand on parle le créole tout le monde et le message passe très vite (I) »

Pour les répondants de « E₅ » à « E_{9c} », les interactants ont dit « non » u' ils ne parlent pas en français comme en créole parce que le français est plus difficile à parler que le créole. Ils ont dit u' en français, ils sont stressés et timides à exprimer leur pensée tandis u' e n créole, ils sont libres ; de plus, ils sont à l'aise à l'oral. D'après eux, il s'agit d'une ue stion d'ha it ude. D'autres ont répondu « oui », ils croient u'ils sont capables de parler à peu près les deux langues avec la même aisance, mais cela dépend de la situation de communication. Par exemple, « E_{9c} : Pour moi / il faut que je m'exprime en français / quand ma maman parle avec moi en français il faut que je /'il faut que je *repondu'/ y a mon père aussi / quand +++ ! le professeur de français parle dans la classe 'il faut que / que *je suis' [...] après[...] quand +++ j'arrive dans un public / quand tout le monde parle en français il faut que je m'exprime moi aussi en français si / sinon je ne m'exprime pas en français je serai très humilié/ J'aimerais être plurilingue / parce que ça rapporte socialement / économiquement / et c'est beau de parler plusieurs langues / c'est beau de jouer avec les mots (J. C.R.). (S4) « E_{4j} » : Lorsque je / je parle en créole / je me sens très fier parce que c'est la langue de ma mère / de ma grand'mère / mais en français / je ne peux pas m'exprimer vraiment en français / parce que quand arriver à un endroit on parle français / une partie de / une partie de / de la population qui vous / qui vous comprenne et pour moi / ils ne comprennent pas / il y a certains gens qui parlent / qui parlent le français pour / pour faire/ pour se montr' [rire] / pour se / pour apparaître différents des autres pourtant quand on parle le créole tout le monde et le message passe très vite (I).

« L'épilinguisti ue , dans la perspective de Marcellesi, de Blanchet et de Bulot, (2003 : 54) étudie l'aliénation linguisti ue, s'occupe des jugements ue les communautés humaines portent sur leur(s) langue(s) et s'intègrent également à la sociolinguisti ue. En effet dès sa constitution, celle-ci a facilement admis que toutes les tensions linguistiques relevaient d'elle (l'aliénation linguistique) (m me s'il s'agissait de ue stions en apparence purement linguistiques) ». « Tout signe est idéologique ; l'idéologie est le

reflet des structures sociales, donc, toute modification de l'idéologie entraîne une modification de la langue¹⁶³ ». Ainsi compris, toute pratique est idéologique (ou doxologique) ; si l'idéologie (ou la doxologie) est le reflet des pratiques sociales, alors toute modification de l'idéologie (ou de la doxologie) entraîne une modification des pratiques socio-langagières dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. La pratique diversitaire est inhérente à la langue et reflète des variations et interactions sociales.

- **Critère intraculturel et relations interculturelles relatifs aux mots pivots de « E₆ » « E₇ » et « E₈ » : vie verbale à l'école et compétence inégale**

Certains répondants de « E₆ » ont dit « non », s'ils n'utilisent que le créole ils ne sont pas trop sûrs qu'ils pourront réussir leur vie parce qu'il sera difficile voire impossible de trouver un bon emploi dans la société haïtienne si l'on ne s'exprime qu'en créole. Pour eux, le pire est de penser que parler uniquement en créole donne l'impression que l'on n'a été pas à l'école. L'avis contraire est « oui », malgré les difficultés et les différentes façons de voir, le créole reste aussi une langue identitaire. D'après eux, ce n'est pas une langue qui nous permettra de réussir la vie, il s'agit plutôt de la connaissance acquise que l'on a dans un domaine quelconque, quelque soit la langue. Mais, il n'en demeure pas moins que l'appropriation du français oral reste un atout. Une minorité visible est restée neutre. Les répondants de « E₇ » de leur part ont témoigné qu'ils s'intéressent énormément à la langue française pourtant ils ont du mal à la parler. De ce fait, ils croient qu'il s'agit d'un problème d'habitude, d'aide, de référence orale à l'école. Il est aussi un problème de timidité et de stress générés par le système éducatif haïtien. Ils pensent que, s'ils n'ont pas été initiés à la parler dès l'enfance, alors il serait difficile de la parler avec aisance. Pour certains d'entre eux, ils ne se considèrent pas comme « Français » et ils pensent que parler en français est une question de grande classe et d'université, par exemple : « nou poko pale franse paske nou poko rive nan gwo klas, nan inivèsite : nous ne parlons pas encore en français parce qu'on n'est pas encore dans les grandes classes et à l'université ».

¹⁶³ Bakhtine, M., 1977.

». Ils nous ont dit u'ils aiment énormément la langue française mais, hélas ! Le français lui-même ne les aime pas.

D'autres ont expliqué u'ils croient u'ils ne peuvent pas parler le français parce ue ce n'est pas leur langue. Il est une langue étrangère : l'apprentissage de ses règles et le manque de vocabulaire sont un véritable handicap pour la pratique orale. Une minorité non négligeable a pensé ue l'ha it ude du créole dans le quotidien empêche la bonne pratique orale du français ; le reste des enquêtés ne s'est pas exprimé. Pour l'entretien « E₈ », il y en a des interactants qui sont conscients u'ils parlent une langue comme tout le monde. Le créole est parlé chez eux, avec les camarades de classe et à l'église, etc., donc, ils n'ont pas honte. Ils ont dit oui , ce n'est pas une seule, mais deux langues (français et créole). D'autres ont déclaré « non » parce u'ils ne sont pas conscients u'ils parlent un français séparé du créole, mais ils parlent plutôt un répertoire mélangé vu u'ils s'ont confrontés à des difficultés orales. Une minorité visible a gardé le silence.

- **Critère de confort et d'inconfort entre L₁ et L₂ relatif aux mots pivots de « E₉ », « E₁₀ » et « E₁₁ »**

Certains des enquêtés de « E₉ » ont déclaré u'ils se sentent libres en créole, donc, ils sont en sécurité lors u'ils parlent le créole par le fait qu'il est leur langue première. Entre eux, certains ont dit u'ils sont en sécurité en français parce u'ils l'aiment énormément, mais pas autant u'en créole. Dans d'autres cas, c'est le contraire, ils ont dit non u'ils ne se sentent en sécurité ni en créole ni en français parce u'ils les mélangent en parlant. Par méconnaissance du français, ils ont témoigné u'ils ont conscience surtout lors u'ils mélangent les deux langues. De plus, lors ue ue l'on ne parle u'en français, les gens nous traitent « d'intéressant », « de pédant » et lorsque que l'on ne parle u'en créole, ils nous ont dit que l'on n'a pas été à l'école, donc, le mélange est une solution. Dans ce cas, personne ne sait vraiment que faire. Il y en a de ceux qui ont dit « oui » u'ils sont en sécurité en créole parce u'ils sont à l'aise, et non en français parce u'ils ont du mal à l'oral, mais cela n'empêche u'ils parlent en français. En créole, ils ont dit u'ils sont lourdement armés et en français, un tout un petit peu et une minorité non négligeable est restée muette. Par exemple, « E_{9b} : *Je me sens en sécurité*

parce que quand je parle français dans un endroit / il n'y a personne qui me comprend et si j' voudrais avoir quelque chose il / il ne peut la donner et en créole aussi il y a des gens qui parle créole et je parle créole avec eux il me / il me rend beaucoup de services (I) ».

- **Critère relatif à l'oral : vie verbale ici et ailleurs**

Pour « E¹⁰ », bon nombre souhaiterait que l'on parle français chez eux et ailleurs. Pour ces interactants, l'habitude de l'oral est un atout. Ils ont dit que tous les livres sont en français et que l'on est en droit de se préparer pour le marché du travail et de l'entreprise. D'autres voudraient plutôt que le créole se parle chez eux parce qu'il est leur langue première. Il y en a parmi eux qui préféreraient que l'on pratique les deux. Ils aimeraient que l'on parle créole à la maison et le français ailleurs. D'après eux, le choix d'une langue ou d'une autre dépend de la situation sociopolitique du pays. Par exemple, « *E_{10d}: Je souhaite que je parle français à la maison / parce +++ que +++/ j'aime/ j'aime / j'aime la langue français e ! E ! À la maison on fait des jetons pour / pour' / pour' / pour qu'on', pour qu'on *peut habituer avec la langue français / on donne des / des jetons / après on / si / si tu ne parles pas français / on te donne des verbes pour étudier / après si/ si tu ne sais pas le verbe qu'on t'avais donné on te donne 150 ceinturons (I) ».* En général les enquêtés de « E₁₁ » ont témoigné que le français compte le plus pour eux, car toute leur scolarisation se passe en français. Selon eux, lorsque que l'on parle en français, les gens pensent qu'ils ont beaucoup plus d'importance aux yeux de la société haïtienne. Le français par rapport au créole est pour eux une langue internationale. L'avis contraire est que d'autres sont convaincus que le créole compte le plus, car la seule langue qu'ils connaissent et qu'ils savent le mieux parler est le créole. Alors, ils adorent les deux pour des raisons d'appartenance culturelle et d'atouts. Ils placent les deux sur le même plan. Pour eux, la pratique de l'un ou de l'autre dépend de la situation de communication. Et le créole est leur identité collective par rapport au français qui est une obligation. Les deux sont officiels.

**c) Double contrainte : syntaxique et sociale inévitables au passage de L₁ au L₂
ou de L₂ au L₁ au plan scolaire et extrascolaire**

Dans les évaluations diagnostiques du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, les tensions sont à la fois explicites et implicites. Les paradigmes de valeur lexicale, grammaticale et séquentielle traités et évalués dans un éventail de quatre-vingt-dix (90) mots, de cinquante (50) énoncés(phrases émises) et dix (10) séquences de notre corpus montrent que les tensions dégagées jusqu'alors restent un poids énorme pour le système éducatif haïtien. La pratique acrolectale est un poids pesant dans le contexte d'interactions sociopolitiques (pendant les élections présidentielles) au contexte d'interactions scolaires (dans les pratiques scolaires). Selon les questions posées, les interactants mobilisent un certain nombre de compétences sociopragmatiques, pragmalinguistiques, sociolinguistiques et linguistiques leur permettant de déboucher sur deux résultats pour les enquêtes à savoir plus la scolarisation des interactants est élevée plus la probabilité qu'ils comprennent le créole acrolectal l'est aussi. La non-compréhension codique et inférentielle du créole acrolectal reste donc un problème pragmatique et didactique à résoudre. Les processus d'interactions codiques et inférentielles du créole au français et l'inverse reposent sur la grammaire de l'oral (la syntaxe de l'oral) où le mélange est institutionnalisé par les décideurs sociopolitiques de manière consciente et inconsciente. Le travail du dénivellement interprétatif des données sociolinguistiques et sociodidactiques implique ici deux processus de dénivellement codique et inférentiel au plan pragmatique et didactique. Ce double jeu et enjeu relève de la contextualisation et de la transposition didactiques de l'interne à l'externe. Par syntaxe de l'oral, on entend non seulement la mise en ordre de l'énoncé dans la pratique mais aussi la réalisation des actes de parole réussis ou manqués par l'interactant dans le contexte d'interactions orales. Cela met en rapport des dispositifs syntaxiques et la trame sémantique relationnelle, c'est-à-dire les relations de sens que nous exprimons au moyen de séquences énonciatives : possession, localisation dans le temps et l'espace, transitivité, présence, absence, retour, qualification, quantification, etc.; lesquelles, étant des caractéristiques communes du savoir humain, doivent être apprises dans la démarche pragmatique et didactique de l'oral contextualisé.

Concrètement, il s'agit de développer les compétences de l'interactant-apprenant par la contextualisation et par l'interaction de l'oral dans les deux langues (créole et français). Les inflexions grammaticales (marquant le genre, le nombre et la temporalité) sont à contextualiser et à transposer au plan didactique du créole au français. Les énoncés acrolectaux sont systématiquement modifiés dans les interactions avec les autres variétés tout en conservant un nombre d'éléments lexicaux et grammaticaux partagés (puis en introduisant graduellement des mots français au créole et des mots créoles au français de manière à faire ressortir les repères syntaxiques caractéristiques d'une variété à l'autre). La syntaxe du créole basilectal est souvent relâchée, analytique et synthétique. Celle du créole mésolectal est élaborée, analytique et synthétique, elle est l'objet, l'outil et le moyen d'enseignement/apprentissage fondamental dans la formation des interactants apprenants. La syntaxe de la pratique acrolectale du créole est beaucoup plus proche de celle du français. Par exemple, la syntaxe de la séquence-11 se rapproche de celle du français :

Séquence-11 (S₁₁)

Bilan positif de la PNH

Tout sa ki rive en Ayiti en matière de crime / li se yon konsekans tou de sa ka'p pase ailleurs en matière de de crime financière, en matière de crime de sang, en matière de mobilisation de fond de l'économie criminelle qui actuellement représenté 16% de l'économie mondiale / c'est par rien/ et gen on enchevêtrement si ou vle de l'économielégale formelle/ de l'économie parallèle ki fè que frontière yo yo tèlman poreuse que pwoblèm yo, eu ! de jou an jou yo vin pi plus, se pa peyi sa ou te genyen/ Par egzanp y aya ya, 20, 15, zan 10 zan/ nou satisfè dèskeu paregzanp/ nou gen on équilibre dans la société ou konnen ki kote n soti de 2004 a jodian/ nou se yon pasaj trèzenpòtan nan egzistans PNH la /ki remete menm en question egzistans nou ou sonje sa en 2004 / beaucoup d'eau ont coulé sous les ponts/ mais depuis lors nou menm pou jodia apres tremblement de terre la nou gon lòt perspective e nou fikse nou ansanm de bagay pou nou te fè/ genyen kifèt/ genyen ki fèt partiellement/ genyen ki fèt totalement/ genyen ki pa fèt ditou

Frantz Leurbourg, Porteparole de la PNH, vendredi 10 Juin 2011, Metronews.

Dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien, ce qui est le jeu et l'enjeu, ce n'est pas tant de penser et de parler le créole d'une part et le français d'autre part de manière séparable et sans mélange dans la pratique, mais c'est de penser et de parler le créole et le français de sorte qu'ils soient partageables, compréhensibles, intelligibles, co-construits et qu'ils co-appartiennent à la collectivité. Le créole et le français, dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires, sont deux langues principales que les interactants utilisent dans un cadre participatif et interactif commun. « Ainsi, toute interaction sociale actualise, dans un certain contexte, une rencontre d'acteurs sociaux ayant une identité ; des savoirs sociaux conventionnels incluant notamment des postulats culturels concernant les rôles et statuts, des compétences, des attitudes propositionnelles (cf. Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995). Elle se caractérise, de plus, par un certain type de relation sociale préalable : degré de connaissance et type de lien, qu'il soit familial, amical ou professionnel (Chabrol et Isabelle, 2004 : 28-29) ».

- **Compétence interactionnelle et opérationnelle limitées entre L₁ et L₂ relatif aux mots pivots de « E₁₂ », « E₁₃ », « E₁₄ » et « E₁₅ »**

Parmi les créolophones de « E₁₂ » qui ont été questionnés sur la langue la mieux parlée entre le français et le créole, ils ont dit qu'ils avaient conscience qu'ils ne parleraient bien qu'une seule langue. Celle-ci est le créole. Lors qu'ils parlent en créole, ils disent qu'ils sont rapides. Et lors qu'ils s'expriment en français, ils ont constaté qu'ils sont lents de peur qu'ils ne commettent des erreurs. Certains d'entre eux n'ont jamais pensé qu'ils sont bilingues et d'autres l'ont affirmé par le fait que le créole et le français sont deux langues officielles, mais l'usage du créole dépasse largement celui du français, puis une minorité non négligeable est restée muette. Nous prenons « E_{12e} », à titres d'exemples : *« je ne parle pas en français comme je veux parce qu'il y a des mots que je / je ne comprends pas parce que / il y a des mots que je vois dans les livres je ne les vois pas dans le dictionnaire (I) »*. Pour bon nombre des enquêtés de « E₁₃ », le doute est partagé parce qu'ils ont dit qu'ils ne comprennent pas le français au même niveau que le créole, en tout cas, pas avec la même aisance lors qu'on leur parle en créole. Ils affirment qu'ils

pensent, réfléchissent en créole pour transposer par écrire en français. D'autres ont dit u' ils utilisent les deux langues sans trop grand effort. L'exemple de « E_{13a} » est pris à l'appui : *« Oui ! Je comprends le français c'est / c'est un niveau / je / je pense que le français / c'est « un langue » +++ que j'aime / c'est « un langue » +++ que j'aime / et / qu'il +++ n'est pas difficile à parler / on parle le français[...] même en créole / qui / le français n'est pas difficile parce que / si on dit quelque chose / on peut le / on peut les exprimer en créole / je pense que j'aime le français / parce que +++ je le comprend et à l'école e +++ on +++ / on me / on m' apprend le français / et que je ne la trouve pas difficile je peux l'exprimer en créole c'est pour cela que j'aime le français (I) »*

Les sujets entendants de « E₁₄ » en majorité ont répondu que lors u' ils sont en manque de vocabulaire, ils abandonnent et recourent au dictionnaire lors u' ils réfléchissent avec leurs camarades et ils demandent à leurs pairs les explications appropriées. Ils certifient u'ils marmonnent lors u' ils ne trouvent pas l'équivalent d'un mot créole en français. Pour d'autres, lors u' ils se trouvent dans l'embarras du français, ils utilisent le créole et une faible minorité a gardé le silence tout en restant contrariée. Dans « E₁₅ » ils ne réagissent u' en créole lors u' ils sont en manque de vocabulaire en français. Peu d'entre eux ont abandonné et recouru au dictionnaire. Lors u' ils réfléchissent avec les autres et ils leur demandent des explications dans le but de se préparer en conséquence pour une prochaine fois. Les autres ont gardé le silence. Ainsi, l'exemple de « E_{15b} » justifie ce vient d'être dit : *« Je ne peux pas parler comme je veux en français / [rire] / la langue français c'est un manque de vocabulaire « rapidman nou tonbe nan kreyòl paske se lang manman m a papa m / se lang peyi m (I) ».*

d) Du créole mésolectal au français mésolectal : revendication linguistique d'entrejeux et enjeux grammaticalisés de l'oral

La problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique entre le phénomène de créolisation et la francisation renouvellent le degré de notre compréhension par rapport aux résultats des données sociodidactiques et sociolinguistiques haïtiennes. Elle nous permet d'entrevoir la compétence sociopragmatique et sociolinguistique des répondants entre les variétés « inter-

résélectales » qui se distinguent selon des critères précis, mais interagissent et s'entrecroisent sur un continuum linguistico-culturel. Le contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones se rattache au répertoire « inter-résélectal » selon des repères et rassemble la dimension asélectale entre (l'idiolectal, le régiolectal, l'ethnolectal, le dialectal, le technolectal et le sociolectal) placé selon le critère individuel, géographique, communautaire, professionnel, social, culturel, institutionnel, économique et politique). Le repère mésélectal reprend l'ensemble du basilecte et de l'acrolecte aménagés à des fins d'enseignement/apprentissage scolaire comme critère. Le répertoire « inter-résélectal » cimente les réseaux d'interactions et de relations sociales entre les variétés et les groupes créolophones et francophones.

- **Critère mésélectal d'entrejeux et enjeux grammaticalisés de l'oral entre L₁ et L₂ dans le contexte scolaire**

Pour chaque variété sociolinguistique de l'espace de constitution et de révision des pratiques d'une société donnée, il y a une variété privilégiée et valorisée que l'école priorise et à laquelle s'attache la grammaire. Au bout du compte, personne ne parle le créole et le français dans l'ensemble, l'on ne parle toujours qu'un répertoire fait de différentes variétés. Ainsi, le jeu de grammaticalisation à l'oral entre les variétés « inter-résélectales » est de transformer une unité lexicale en une unité grammaticale selon les règles d'utilisation. La perspective pragmatique et didactique de l'oral n'est pas vue comme un enseignement grammatical, mais grammaticalisé et contextualisé dans le cadre de cette recherche. Ainsi, la grammaire est dans la dépendance de l'apprenant parce qu'elle est dans l'activité permanente de son apprentissage. Quelle grammaire, créole ou française ? La perspective pragmatique et didactique de l'oral tend à un enseignement / apprentissage grammaticalisé, car les compétences orales de l'apprenant se développent dans le contexte d'interactions avec l'autre : parler relève du jeu et de l'enjeu entre les règles d'usages. Ainsi, on se trouve confronté à l'effet de la langue dans la mise en discours. Le produit de l'interaction est la connaissance que peut co-construire l'apprenant à un moment donné. Il est difficile de développer tous les répertoires du créole et du français à l'école et de faire une démarcation radicale entre le créole et le

français, car nulle langue n'existe sans le rapport de pouvoir qui est à la fois la contrainte externe (poids de pouvoir social) et la contrainte interne (poids de la syntaxe). Cela montre que le cheminement grammatical d'un apprenant est multiple et hétérogène comme les données de la sociolinguistique et de la sociodidactique des créolophones haïtiens. On grammaticalise toujours à l'oral et jamais à l'écrit, car grammaticaliser signifie jouer avec les règles d'usage ; or l'oral est essentiellement pragmatique qui étudie les règles d'usages dans son contexte, donc parler c'est agir et interagir selon les règles d'usages. On ne peut pas dégrammaticaliser l'apprentissage parce que l'apprenant comme l'enseignant grammaticalisent toujours : on ne peut ne pas grammaticaliser. C'est tout un jeu et un enjeu, à l'oral, on ne peut jouer que sur des règles d'usages qui elles-mêmes sont arbitraires. Le projet pragmatique et didactique de l'oral de cette thèse est de développer la compétence plurinormaliste et plurilingue entre les variétés « inter-résolectales ».

La grammaire de l'oral est inséparable du langage dans son arbitrage puis qu'il est fait de règles d'usages et que les règles d'usages relèvent de la grammaire. C'est toute une dynamique d'interactions et de variations dans les pratiques ordinaires. Dans ce cas, elle a nécessairement une visée pragmatique et didactique où les contextualisateurs servent de repères dans la pratique de l'oral. La visée pragmatique et didactique de l'oral de notre recherche renvoie à l'éducation citoyenne au niveau interne et externe en signifiant les pratiques ordinaires, puis en mettant l'accent sur l'organisation culturelle et interculturelle des deux langues. La grammaire de l'oral est une activité de guidage ou d'établissement toujours en co-construction par le fait que l'enseignement agit sur l'apprenant au niveau représentationnel. Par exemple, la section 9 est à l'appui de notre analyse sur la grammaticalisation et la contextualisation de l'oral dans le contexte d'interactions scolaires : « *E_{9c}* » : *Pour moi / il faut que je m'exprime en français / quand ma maman parle avec moi en français il faut que je / 'il faut que je *repondu' / y a mon père aussi / quand +++ ! le professeur de français parle dans la classe 'il faut que / que *je suis' [...] après[...] quand +++ j'arrive dans un public / quand tout le monde parle en français il faut que je m'exprime moi aussi en français si / sinon je ne m'exprime pas en français je serai très humilié/ J'aimerais être plurilingue / parce que ça rapporte socialement / économiquement / et c'est beau de parler plusieurs langues / c'est beau de*

*jouer avec les mots (J. C.R.). « E_{9d} »: Non ! Je ne compte exercer le métier de mon père et de mère parce que je n'aime pas trop/ ce sont des métiers complexes / on n'a pas beaucoup de temps pour se reposer (J. C. R.). « E_{9e} »: Je pense que parler plusieurs langues est un atout parce que ça va t'aider pour bien communiquer avec les étudiants / les professeurs / les pays aussi (J.C. R.). « E_{9f} »: Mon enfance était très *beau parce que c'était moi l'aîné / je grandissais avec plein de caresses/ de tendresses / j'étais un enfant sage (J.C. R.).*

Dans cette activité d'étape de l'oral, toute parole est acte créateur, toute parole est située, prise en charge par des locuteurs concrets. Ainsi, naturellement, l'apprenant co-construit sa grammaire du créole et du français dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires, en dépit de l'insécurité pragmatolinguistique. Il y a toujours une sacrée signifiante dans la co-production « inter-résolectale », alors, sans qu'on enseigne la grammaire explicite, la pragmatique et la didactique de l'oral contribuent à la grammaticalisation du créole et du français à l'oral, c'est-à-dire, on travaille avec l'apprenant sur sa propre grammaire. C'est un travail de la langue en discours en grammatisant l'apprentissage de l'oral lequel exploite toutes les possibilités de la grammaire dans la co-construction du sens et de la signification. Chacun a stratégie interactionnelle et opérationnelle dans l'apprentissage d'une langue. Le cheminement ou la trajectoire de l'apprenant se fait dans une spirale d'actions et interactions orales dans la pratique d'une langue donnée. Ainsi, la grammaire de l'oral d'un sujet interagissant est une grammaire énonciative qui co-construit et reconstruit le sens et la signification en permanence et à chaque unique. On est toujours entre deux variantes en concurrence dans la pratique d'une langue en créole comme en français : l'une est valorisée et généralisée et l'autre est dévalorisée et stigmatisée. Nous prenons à titre d'exemples la séquence-10 (S₁₀) comme le repère de la pratique acrolectale : « (1) Pral gon mesure ki adopte/ pral gon renforcement maintenant de messieu sa yo eu davantaj machin messieu yo nan zafè lapolis la atravers les rues par les patrouilles soupçonnées tou / pou (yo) pakab rive mete vrèman population an konfyans eu ! pou bal garanti tou keu pou / (2) ou l kab ale nan eleksyon an ak tout quiétude /se sa n kapab di tankou n te te fè l 21 me / pou le 26 novanb pwochen lapolis nasyonan deja mete dispozisyon [...] tankoun te-/ (3) nou nou pral akonpanye popilasyon an nan kadr

*evènman majeur sa a keu nou pral konnen nan egzistans nou [...] A la veille de-e eleksyon ki pwoch pou 26 novanb 2000 yo e nan lakou [moliere reprezantan nan petyonvil] (4) gen yon ansanb d'individu que lapolis te aprehende e (5) individu sa yo se des moun kap komèt de òldòp de krim de vyòl de vòl à main armée e de tentative d'assassinat / jodi a bò kote pa nou – de port-au-prince kote keu komisariya de port-au-prince mete avèk sèvis d'investigasyon antigann avèk eu ! kafeteriya yo yon sèvis de travay nan zòn metropolitèn nan kote keu nou genyen anvironw kenzèn d'individu ki aprehende ... », **Jean Dady. S. Porte-parole de la police nationale d'Haïti** ».*

Nous comprenons que le choix d'une variante est toujours su ordonn é au contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones. Cha ue langue est porteuse d'une vision du monde. Entre le créole et le français sont à l'oeuvre plusieurs types de représentations. Ce qui fait le sens de la pratique basilectale partagée, c'est sa différence avec les autres : la pratique acrolectale et mésolectale. Ainsi, la différence de l'une est l'existence de l'autre.

- **Utilité et intérêt des « pratiques transposables » : critère morphosyntaxique de l'oral au plan scolaire**

Pour les situations d'interactions orales observées et décrites, il est souvent difficile de rattacher certains énoncés de la pratique acrolectale aux autres pratiques, car elle est beaucoup plus proche du français que du créole, mais cela n'empêche qu'à l'intérieur d'un même énoncé, on retrouve imbriqués des bribes de français et de créole. De cette pratique, la syntaxe de certains segments d'énoncé peut être assignée soit au créole soit au français ou ni à l'un ni à l'autre. Dans ce cas, il est pratiquement défini sous le nom de pratique « inter-résolectale ». Au plan pragmatique et didactique de l'oral, la morphosyntaxe, c'est-à-dire l'architecture de ces énoncés pris à titre d'exemples est à ré-investir dans l'amélioration des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. La séquence dix (S₁₀) et quatre (S₄), par exemple, ne répondent pas à la norme endogène du collectif, elle est une variété acrolectale à exploiter au profit de l'enseignement/apprentissage du créole oral et du français oral. Dans la pratique d'une langue, la morphologie et la syntaxe sont intimement liées, si bien que nous soyons

amenés à parler aussi de morphosyntaxe qui, dans le cadre de ce travail d'anal se pose des contraintes de formes et d'agencement des éléments dans les énoncés acrolectaux dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires. L'insécurité pragmlinguistique se manifeste alors entre la planification et l'exécution des énoncés acrolectaux. Cela signifie ue durant l'exécution de l'énoncé, l'interactant doit tenir compte non seulement des aspects phonologi ue s, morphologi ues de l'énoncé planifié dans les deux langues, mais aussi de leurs aspects grammaticaux. Par exemple, la séquence⁴ présente des irrégularités morphosyntaxiques en (S4) « **E_{4k}** » : *J'aimerais être un plurilingue parce que j'aimerais aider les gens surtout ceux qui ne savent pas parler d'autres langues/ / Je compterai / je compterai / être plurilingue parce que « *je suis levé » dans un pays où on parle beaucoup le français / elle est notre langue aussi / depuis notre enfance jusqu'à nos jours / (S. L.). Dans « E_{4k} », l'apprenant s'est trompé entre l'emploi de la forme transitive et de la forme pronominale du verbe « lever » et « se lever ». Exemple Il lève le ras, 'le ras est levé, la séance est levée et il s'est levé de ta le'. Au plan pragmlinguistique, si l'apprenant fait l'utilisation de : je suis levé dans un pa s...à la place de j'ai grandi dans un pa s...on pourrait dire ue l'apprenant pendant cette opération pragmatique fait allusion au verbe créole « leve ». Exemple : m leve nan on pe i kote o pale fransè anpil... Dans ce cas, la démarche pragmatique et didactique de l'oral serait utile face à l'emploi comparatif de ce ver e dans les deux langues.*

e) Inadéquation ou continuum entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires

L'o jectif poursuivi dans les représentations de prati ue s dans « **E₁₆-E₁₉** » est de chercher à comprendre si les sujets apprenants en situation d'interactions orales des langues (français et créole) enseignée et en présence, utilisent ses acquis de L1 (créole) à niveau plus rudimentaire lors u' ils apprennent L2 (fran ais) (stratégie de régression) ou si au contraire, ils récapitulent le processus d'apprentissage du locuteur natif de L2 (stratégie de récapitulation) ou les deux stratégies à la fois dans les pratiques diversitaires des deux langues.

- **Critère spiralaire : stratégie progressive et régressive allant mots pivots de « E₁₆ », « E₁₇ » « E_{18a} », « E_{18b} » et « E₁₉ »**

Ainsi, certains apprenants de « E₁₆ » ont répondu que le système éducatif est la cause de l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique de l'oral des langues par le fait qu'il n'y a pas « de corps sans tête » pour eux, c'est-à-dire le système est responsable de la défaillance de l'usage oral des langues (français, anglais et espagnol) dans les pratiques scolaires. Ils demeurent convaincus que le système éducatif les empêche et représente un frein dans la pratique du français, de l'anglais et de l'espagnol sinon après 16 ans de scolarisation en français et 7 ans en anglais et en espagnol tout le monde aurait dû parler ces langues. D'autres ont déclaré presque la majorité des institutions scolaires publiques et privées, les églises, les marchés publics utilisent le créole au quotidien de la vie sociale, ils jouent, plaisantent et pensent en créole. La majorité des questions posées en salle de classe est en créole et pourtant les devoirs sont en français, donc, le système éducatif haïtien fait face à un très grand problème. En famille, les gens vivent et parlent en créole tandis qu'à l'école, la langue d'enseignement/apprentissage est le français dont on enseigne seulement la grammaire et les textes. Ils n'ont pas plus que deux livres en créole de la première jusqu'à la neuvième année fondamentale. Les gens apprennent dans une langue que certains parlent relativement. Alors, pour eux, s'il n'y avait pas le créole, les gens pourraient parler en français. Ils pensent que la méthode de l'enseignant joue un très grand rôle dans la faiblesse du français oral. La plupart des répondants de « E₁₇ » ont attesté que le problème d'apprentissage du français oral fait montre d'autres paramètres explicatifs comme, par exemple, le manque de supports et de manuels appropriés pour apprendre l'oral. Ils sont convaincus que le problème de grammaire (trop de règles à étudier) et de vocabulaire sont la cause de cette incapacité à parler après 16 ans d'études classées en français. D'autres pensent que l'habileté orale du créole est une des causes de cette incapacité orale. Ils pensent que le problème de pratique du français oral est plutôt dû au fait que l'on n'a jamais été initié, l'on n'a jamais été mis en situation de production orale et une minorité visible ne s'est pas prononcée. En dépit de tout, dans « E_{18a} », ils pensent que « le déjà là », le sens local, le vécu c'est-à-dire les prérequis, les savoirs antérieurs du créole (le bagage social, culturel, affectif et politique) leur servent de tremplin dans l'apprentissage du français. Il y en a parmi eux qui croient qu'ils apprennent directement le sens étranger, c'est-à-dire ils récapitulent ce qu'ils viennent d'apprendre en français et cela n'empêche que l'on nomme a pensé plutôt que

leur apprentissage se situe entre les deux stratégies (intraculturelles et interculturelles) et une minorité s'est tuée. Ce qui n'est pas différent pour « E_{18b} » où la majorité des répondants nous ont rapporté que le sens local, le déjà là, les prérequis créoles, le vécu sont la base de l'apprentissage du français même lorsque les autres ont préféré se concentrer sur le sens étranger, la récapitulation de nouvelles connaissances pour pouvoir apprendre le français. Néanmoins, un petit nombre admet plutôt les deux stratégies interactionnelles et variationnelles dans l'apprentissage du français c'est tout une spirale active et interactive. Une minorité garde toujours le silence.

Dans « E₁₉ », ils ont pensé que l'approche orale du contexte endogène et exogène leur permettra de parler en français. Ils aimeraient qu'on enseigne le français comme une langue étrangère dès l'enfance pour que l'on puisse la parler comme le créole et avec l'aide du créole en les amenant à penser en français. Il s'agit d'utiliser à ces fins des supports audio-visuels, des manuels scolaires appropriés de l'oral. D'après eux, l'on devrait exiger de pratiquer le français à l'école et à la maison, malheureusement, personne ne l'a fait pas. En dépit de tout, certains ont préféré qu'on enseigne uniquement le français et d'autres n'ont rien déclaré. Nous prenons « E₁₉ » à titre d'exemples 1 : « / Pour moi il faut que je m'exprime en français / quand ma maman parle avec moi en français il faut que je / il faut que je réponde / y a mon père aussi / quand !!!!...le professeur de français parle dans la classe il faut que / que je suis [...] après [...] quand !!!! j'arrive dans un public / quand tout le monde parle en français il faut que je m'exprime moi aussi en français si / si non je ne m'exprime pas en français je serai très humilié ». A titre d'exemples 2 : Séquence 1 (S₁) « E_{1b} » : J'aimerais être plurilingue parce que j'aimerais visiter plusieurs pays /

Je compterais être bilingue / -Pour moi / par exemple / le français si *je suis voyagé pour aller étudier en France / Alors si je sais parler français très bien / je trouve ma chance (P. L.). « E_{1c} » : J'en pense que c'est une réalité parce que la langue est utile (P. L.). « E_{1d} » : Mon enfance était très belle et j'étais heureux. + ++ Mes amis où j'ai passé mon enfance' étaient très gentils et 'ils savent vivre' / 'Mes jeux *enfancés' étaient très amusant comme le jeu de petite voiture / Mon souvenir d'enfance/ c'est ma meilleure amie Fabienne (P. L.) ». Dans ces exemples, l'insécurité pragmatolinguistique est immense, mais lorsqu'on isole un cas entre le contexte d'usages de l'auxiliaire 'être et avoir', du

coup l'on constate que l'apprenant se fourvoie, il n'arrive pas encore à faire la démarcation entre les deux. Il aurait dû dire : si je voyage ou si j'ai à voyager ... Là encore l'apprenant pourrait reformuler l'énoncé d'une autre manière. Dans le cas contraire, la morphosyntaxe du français récuse l'emploi de « Je suis voyagé / Je suis levé ». Ces deux architectures montrent que l'insécurité pragmatolinguistique est flagrante entre le contexte d'usages du créole et celui du français, de plus, cela prouve que les apprenants de 9ème IV ne dominent pas encore le contexte d'usages de l'auxiliaire être et avoir dans les exemples de « 1 » et « 2 » : « Je suis voyagé / Je suis levé ». Autrement dit, l'insécurité pragmatolinguistique des apprenants est considérée comme une lacune à combler, un déséquilibre de pratiques scolaires à améliorer en développant les compétences plurilingues de l'oral au plan sociopragmatolinguistique, pragmatolinguistique, sociolinguistique et sociodidactolinguistique. D'une part, c'est un manque de compétences parce que l'apprenant ne connaît pas l'architecture de la pratique collective de ces énoncés et leur construction orale n'est pas encore acquise par son schème intégrateur. D'autre part, ce sont des manques de pratique dans la langue cible : le français, une fois que l'apprenant peut identifier ses faiblesses orales comme telles, il pourra même s'autocorriger par ses propres stratégies interactionnelles de communication.

- **Extraits d'analyses : l'analyse ci-dessus est aussi valable pour les séquences suivantes :**

Séquence-2 en créole acrolectale

- **Extrait repéré à la séquence énonciative (2), (3) et (4) à titre d'exemples**

-1 : Sauveur Pierre Etienne pa janmen fè des menaces de mort contre personne. -2 : Li eksprime point de vue politique de opozisyon demokratik sa a sans jamais lancer des incitations à la violence. -3 : En cette occasion nou denose encore une fois devant pèp la plan macabre lavalasyen yo. -4 : Pou l kapab oblije li de façon illégale à jeter en prison Sauveur Pierre Etienne. -5 : Piga aucun attroupement auprès du tribunal en la circonstance

Séquence-3 en créole

- Extrait repéré à la séquence énonciative (3) à titre d'exemples

-1: Nou menm nou mande pou yo mèt laksyon piblik de belle lurette kont Jacques Edouard Alexis. -2 : Tout moun konnen anndan òganizasyon popilè sa yo/anpil zenglando kache ladan yo / ce sont des crimes. -3 : Moun k'ap fè menace ki pa menm vwale. -4 : Se yon deli prévu et puni par l'article 250 du code pénal. -5 : Si gon moun ki merite bel et bien arete kounye a /pami tout lòt moun/li rele Jacques Edouard Alexis.

Séquence-4

- Extrait repéré à la séquence énonciative (4) à titre d'exemples

-1 : Mwen toujou di que se pa moun de bien yo ki dwe fè bak pou sanzave. -2 : Moun de bien yo dwe assume responsabilite yo pou neutraliser tout rekalsitran ki vle peyi a tounen yon peyi de bandit. -3 : Fò n batay pou demokrasi a tabli. -4 : Se poutèt sa n'ap mande tout moun pou yo assume responsabilite yo. -5 : Pou n pa fè bak devan menas. « E_{16b} » : Si vous « êtes allé faire » un voyage en France ou d'autres continents si vous ne savez pas parler le français / « vous allez honte » (E.).

• Critères d'analyses linguistiques et langagières au plan pragmatique et didactique de l'oral

Entre le créole et le français les pratiques sont transposées, il s'agit d'une stratégie interactionnelle et variationnelle permettant d'utiliser les données afin d'améliorer les pratiques scolaires, par exemple, dans la séquence « E_{16b} » : Vous allez honte = ou pral wont. Donc, cela montre automatiquement que l'apprenant n'a pas eu le temps de penser à cette forme verbale : « Avoir honte ». Au plan pragmatique et didactique de l'oral, il faut signaler à l'apprenant le contexte d'usages de cet énoncé en français et en créole, par exemple : « vous allez avoir honte = ou pral wont ». La sélection syntaxique concerne le choix d'une structure syntaxique (d'un arrangement de mots dans une chaîne) qui reflète à la fois les intentions de l'apprenant et la structure de son discours selon le contexte d'usages. Dans l'exemple « E_{4b} » : « Oui, c'est un atout pour moi, parce que si je voyage dans un autre pays, 'il faudrait que je serais' 'en mesure pour' parler cette langue (S. M. S.) ». L'apprenant s'est trompé du contexte d'usages de « il faudrait que »

au plan morphosyntaxique et pragmalinguistique, car il utilise « il faudrait que je sois en mesure de » au lieu de « il faudrait que je sois en mesure de ». La pragmatique et la didactique de l'oral dans ce cas consistent à enseigner aux apprenants le contexte d'usages des formes de pratiques de ce genre comme le créole acrolectal :

Séquence-5

- Extrait repéré à la séquence énonciative (5) à titre d'exemples

-1 : Peup ayisyen an pran de gwo desizyon demokratik. -2 : L'ap pwonose li sou fòmasyon yon gouvènman provisoir. -3 : N'ap adopte tous lignes importantes et prioritaires de yon pwogram pou gouvènman pwovizwa a. -4 : Pou moun yo voye e apui yo bay eta jenewo k'ap fèt nan Pòtoprens. -5 : E mande moun lavil kou nan mòn pou yo e mache nan menm ligne demokratik la.

Au plan pragmatique et didactique de l'oral, tout discours se compose de deux sélections au moins, dont la première pourrait être représentée au niveau du processus de sélection morphosyntaxique et la deuxième, de sélection morpholexical. Dans ce cas, l'apprenant dispose d'une certaine stratégie quant à l'architecture et au morphème à choisir pendant cette opération pragmatique. Toujours au plan pragmatique et didactique, l'apprenant n'a pas encore intégré les notions additives, énumératives, transitives, résumatives, temporelles... selon la liste des connecteurs proposés par Lita Lundquist, 1980. Considérons l'exemple, E_{7f} » : *Mon enfance était très cool et très tragique / Mes amis d'enfances étaient très gentils. C'est Samuel/ La où j'ai passé mon enfance mes amis étaient aussi gentils/ Entre 7 et 12 ans j'étais un passionné des jeux vidéo/ des activités / des combats / parfois il me bat et je le bats / 'quand j'ai perdu j'ai perdu quand je gagne ça me fait plaisir' / Mes souvenirs d'enfance est une fois où on est allé à Fort Jacques et Alexandre (B. S.).* L'apprenant de cette séquence « E_{7p} » dans la formulation

« u and j'ai perdu j'ai perdu u and je gagne ça me fait plaisir » pense à sa langue première, à savoir le créole en formulant cet énoncé, parce qu'en créole, on dit « Lè mwen pèdi / mwen pèdi, men lè m' gen en tou, kè m' kontan ! ». L'architecture de cet énoncé français : « u and j'ai perdu / j'ai perdu / u and je gagne ça me fait plaisir » est relativement proche de celle du créole. Ainsi observé, le besoin de la pragmatique et de la

didactique de l'oral s'avère nécessaire pour faire remarquer aux apprenants ce qui fait la différence et la ressemblance entre les deux langues dans la mise à proximité et à distance.

Nous prenons d'autres exemples à titre d'illustrations : « *E_{6f}* » : *Mon enfance était *merveilleux / Mes amis étaient de 'beaux qualités' / Mes jeux étaient chic / Mes souvenirs enfants étaient malheureux / j'aimerais / que je sois une / secrétaire pour mon projet d'avenir / 'puis d'aller d'apprendre / eu !' Eu !comptable / science comptable/ parce que là où eu ! J'étais là où je vivais la / eu ! Le secrétariat faisait beaucoup / bon ! Eu ! Que je peux dire que / on /faisait d'effort / parce que 'tout le monde/ dans le pays je vivais' /eu ! J'aimerais avoir le / 'de travailler le secrétariat' / pour moi le secrétariat/ c'est une / c'est un ! Bon ! Qu'est-ce que je peux dire ? 'C'est une chose qui est vraiment important' pour moi (L.A.C.) ».*

Concernant la séquence « *E_{6f}* », l'apprenant s'est trompé du contexte d'usages de la d'architecture de cet énoncé : « j'aimerais / que je sois une / secrétaire pour mon projet d'avenir / puis d'aller d'apprendre eu !' Eu !comptable / science comptable/ » -Il aurait voulu dire / j'aimerais ue je sois une secrétaire, puis d'aller apprendre la science comptable / », mais, en ajoutant un 'd' dans la structure de l'énoncé, il se trompe. La syntaxe française récuse cette structure. Il est de même pour l'énoncé qui suit *parce que 'tout le monde/ dans le pays je vivais' /eu ! J'aimerait avoir le / 'de travailler le secrétariat' . On croit qu'il voulait plutôt dire parce que tout le monde dans le pays où je vivais / eu ! j'aimerait travailler comme secrétaire / »*

Séquence-10

- Extrait repéré à la séquence énonciative (10) à titre d'exemples

« *1: Pral gon lòt mesure ki adopte /pral gon renforcement maintenant de mesieu sa yo eu ! davantaj machin mesiue yo nan zafè lapolis la a travers les rues par les patrouilles soupçonnées tou. -2: Pou l kab ale nan eleksyon an ak tout quiétude. -3 : Nou pral akonpanye popilasyon an nan kadr evènman majeur sa a. -4 : Gen yon ansanb d'individu que lapolis te apréhender. -5 : Individu sa yo se des moun kap komèt de òldòp de krim de vyòl de vòl à main armée e de tentative d'assassinat ».*

Le morphème libre et grammatical de la séquence¹⁰ (S₁₀) comme « que » a une haute fréquence dans l'éventail des séquences acrolectales ; dans les pratiques du créole basilectal et mésolectal, a contrario, c'est superfétatoire, car le système collectif n'en a pas besoin et même dans les pratiques scolaires, il est de trop, mais « que » en français est un connecteur. Donc, les contraintes morphosyntaxiques analysées jusqu' alors sont des incompatibilités qui opposent la morphologie à la syntaxe dans les énoncés acrolectaux pris comme exemples ci-dessus et ci-dessous. Dans la pratique « inter-résolectale » du collectif, les règles d'usages morphosyntaxiques résistent au processus de la décréolisation à la créolisation de l'espace de constitution et de révision des pratiques diversitaires. D'autres exemples en témoignent : « *E_{2f}* : *Dès mon enfance 'j'étais habité à Léogane' et / et/ j'habite à la rue Lacroix au numéro 969 / à léogane il y a beaucoup de canne- à-sucres et beaucoup de mangues /, oui ! Les canne à sucres' sont très délicieuses et /je n'aime pas vraiment les mangues / et / parce que ! Les mangues' ne sont pas très délicieuses pour moi / j'étais une très jolie petite fille / j'avais beaucoup d'amis / j'aimerais jouer à la corde et au « lango » / cache-cache / j'avais la capacité de réciter des poésies dans mon groupe / c'est tout / (R. B.) ».*

Dans l'exemple « *E_{2f}* », l'apprenant dit 'j'étais habité à Léogane', il se trompe du contexte d'usages de l'auxiliaire du verbe habiter, on dirait qu'il voudrait formuler ainsi / j'avais habité à Léogane / Le contexte d'usages de l'auxiliaire être et avoir n'est pas encore acquis, il est à remarquer dans les formulations de plusieurs exemples : « *E_{3f}* *Mon enfance n'était pas vraiment amusant / 'je me suis né à l'hôpital de l'Université d'Haïti / parce que / 'je vivrai seul' à la maison / j'avais une grande sœur elle est en France / Je suis unique enfant à la maison comme je j'avais une poupée/ rien comme souvenir (S. R.)* ». L'exemple « *E_{3f}* » présente une insécurité pragmatolinguistique de type grammaticale entre le temps du récit et celui du discours, il emploie « je vivrai pour je vivais seule à la maison, de plus, il pronominalise le passé composé du verbe naître accompagné de l'auxiliaire être je me suis né pour 'je suis né' à l'hôpital de l'Université d'Etat d'Haïti. Le fait que le contexte et les règles d'usages des mots ne sont pas respectés, cela pose un problème de syntaxe et de compréhension. Cela crée une zone de tensions des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Au bout du compte, le choix des mots est déterminant pour tout constructeur de sens sinon les erreurs de

contexte et de règles d'usages feront beaucoup plus d'anomalie que de normalité. Par exemple, lorsque l'apprenant fait utilisation de l'infirmerie dans cet énoncé « *E_{16c}* » : *J'aimerais exercer celui de ma maman/ parce que / j'aime 'l'infirmerie' parce que 'dans/ dans/ mon rêve/ je rêve de voir que' / 'je suis devenu' une grande infirmière pour soigner les malades/ les bébés/et pour voyager dans d'autres pays pour soigner beaucoup d'autres personnes (E.)* ».

Il a tendance à confondre 'l'infirmière et l'infirmerie' (la profession et lieu de soin), cela joue également sur le sens de ces mots dans les énoncés « inter-résolectaux ». Les effets « inter-résolectaux » dans les pratiques diversitaires sont de type pragmatique, il peut arriver que les éléments du message soient compris ou pas du tout compris. Souvent, même si le message arrive comme il a été transmis, il y aura des divergences entre les référents utilisés par les interactants. Le destinataire peut ne pas comprendre la profondeur du message. Ce dernier pourrait se perdre entre les sens des énoncés pris comme exemples. Et comme corollaire obligé, l'interprétation et la compréhension souhaitées pourront être manquées. Dans l'éventail des significations des énoncés pris à titre d'exemples, l'énonciateur pourrait choisir une et le sujet interprétant entend une autre, donc, l'insécurité pragmalinguistique est de type spécifique et peut être transversale ou globale c'est-à-dire sur toute la chaîne sonore. Dans le cas spécifique comme les présidentielles, la signification connotative et émotionnelle est rarement la même selon le contexte d'interactions. Certains mots ont des connotations extrêmement diverses selon le contexte d'usages. La différence peut être intraculturelle et interculturelle lorsque celui qui reçoit le message, l'interprète en fonction de son cadre de référence et de sa représentation. Chaque sujet parlant a une expérience acquise, une représentation, composée en partie de ses croyances, des valeurs individuelles liées à sa personnalité, et en partie des valeurs et des traditions de groupes auxquels il appartient (famille, profession, milieu, groupe d'âge) et c'est aussi vrai pour le sujet entendant. « Le rapport entre l'insécurité (pragma)linguistique et la conscience normative, et l'importance de s'orienter vers des analyses plus qualitatives, viennent enrichir la problématique du couple notionnel endogène/exogène, fort pertinent, tant les sentiments de sécurité et d'insécurité (pragma)linguistique apparaissent précisément liés aux représentations que construisent les locuteurs des frontières, frontières de langues, de normes, de groupes,

frontières entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu, entre le légitime et l'illégitime, entre le M me et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur, (entre le pa s en dedans et le pays en dehors du chapitre 3). La u te est celle d'une reconnaissance de légitimité, liée à une représentation de la norme comme exogène, autre, extérieure à son lecte, à son groupe d'appartenance, à soi, et en retour, au fait de son identité de locuteur d'une variété hors-norme, de sa propre exogénéité par rapport au groupe sociolinguistique (le locuteur de la variété) légitime, par rapport à la norme¹⁶⁴ ».

- **Critère statutaire de l'oral au plan institutionnel et organisationnel relatif aux mots pivots de « E₂₀ » à « E₂₈ »**

Dans l'entretien de « E₂₀ », certains apprenants ont dit « non, jamais » l'oral n'a été enseigné à l'école et les responsa le s sociopoliti ue s n'ont rien fait à ce sujet tandis que d'autres ont répondu « oui » l'oral a été enseigné à l'école en se référant à la dictée et à la lecture expliquée et une minorité reste sans opinion. Dans « E₂₁ », ils ont confirmé u' à l'école, ils ont l'ha it ude de faire réciter par exemple la poésie, ils expliquent les règles de grammaire (discours direct et indirect). Ils font la présentation de soi, le résumé d'un texte, la dictée, la définition des mots. D'autres ont dit « non, jamais » rien qui ressemble au français oral n'a été enseigné pour toute la scolarité. Une faible quantité n'a rien dit. Les apprenants de « E₂₂ » veulent que l'on enseigne l'« oral avant » parce ue , lors u' on arrive u el ue part, on nous parle et on n'écrit pas, l'avis contraire est « l'écrit avant » parce l'écrit est un support pour pouvoir parler. D'autres n'ont pas d'avis. Les enquêtés de « E₂₃ » relativement majoritaires ont dit que tous les ouvrages utilisés en classe sont en français pourtant le « français oral » reste encore une pierre d'achoppement. D'après eux, il s'agit d'un pro lè me d'enseignement/apprentissage et de méthode (ils ne s'expriment pas tous en français pendant le cours). Il s'agit aussi d'un pro lè me d'ha it ude de pratique négligée dans les deux langues dans les institutions scolaires et le système éducatif. Ces contraintes d'usage du fran ais oral font que certains d'entre eux détestent leur institution scolaire pour n'avoir pas été initiés au plaisir du français oral. D'autres ne cessent de penser que la présence de la langue créole dans

¹⁶⁴ Francard, M., 1989, 1990, 1993a, 1993b in Bretegnier, A. 2002, P.12.

toutes les activités métapragmatiques de la vie est l'une des causes de leur faiblesse, ils croient que tous les manuels devraient être en créole ou une partie en créole et une autre en français et malgré tout peu d'entre eux restent sans rien dire. Les apprenants de « E₂₄ » en majorité ont déclaré non ce n'est pas possible de passer 16 ans de scolarisation en français et de n'être pas capable de parler et d'écrire en français comme on le souhaite. Il est une honte pour certains tandis que pour d'autres, il est encore pire parce qu'ils ont été confiés à l'école pour pouvoir apprendre à parler en français et le reste en minorité garde la neutralité. L'exemple de « E₂₄ » est en appui : « / non ! Il est impossible d'an ! de passer 16 ans à l'école / san / zarriver deu !!! Bien maîtriser la notion de français / à savoir parler et écrire / 16 ans à l'école signifie que on a bouclé le cycle [...] universitaire / je pas besoin de parler de / je pas besoin deu parler de primaire et de secondaire / 16 ans l'école il est normale d'être considéré comme un cadre/ ».

Les créolophones de « E₂₅ » ont pensé que l'avenir d'un haïtien dans cette situation est menacé, surtout lorsqu'on sait que le français est une langue valorisée et porteuse d'un statut national et international à l'ère numérique. L'avis, d'une part, est partagé entre « oui et non » oui par le fait que certains peuvent travailler sans que l'on ne parle le français. « Non », parce que la réussite sera beaucoup plus difficile lorsqu'on ne sait parler que le créole. Tout cela va dépendre de la fonction ou du rôle qu'on doit accomplir dans le domaine professionnel et entrepreneurial du pays, en dépit de tout, il reste une minorité sans avis partagé. Dans « E₂₆ », le besoin du français est encore une soif à apaiser, car ils ont dit « non » que personne ne pourra faire des études universitaires, il n'est pas possible de faire des études universitaires sans avoir su parler et écrire en français. Tous les documents sont en français et de plus pour qu'il y ait formation supérieure, il fallait avoir une base solide dès les classes précédentes, alors, lorsqu'on ne connaît pas le français, on est plus compétitif. Peu d'entre eux restent sans rien déclarer. Quant aux apprenants de « E₂₇ », le français est la deuxième langue du pays pour des raisons institutionnelles et juridiques et en même temps une langue étrangère parce que parler et écrire sont encore un problème à résoudre. L'habitude pratique de l'oral n'est pas intégrée en français. Cela n'empêche que les autres sont convaincus que le français est leur langue première parce qu'ils ont appris cette langue dès l'école maternelle sans pour autant la parler jusqu'à présent. L'on a toujours une opinion sans opinion

déclarée. L'exemple est pris à l'appui : « E₂₇ » : */ pour moi le français est une étrangère parce que moi je suis en 9ème A.F. / je ne peux parler le français / ce pas une langue seconde ni une langue maternelle / parce que les enfants parlent toujours créole / »*. Au final, dans « E₂₈ », les élèves nous ont dit que la grammaire, la conjugaison des verbes, les déterminants adjectifs, le vocabulaire, la rédaction, la conversation, l'expression orale et la lecture ont été enseignés. Ils ont répété que tout s'enseigne en français même le créole parce que pour nous expliquer le créole dans le curriculum (le programme du ministère), ils se servent du français. Une minorité s'est tue.

f) Résumé des représentations des pratiques et des observables de 28 groupes d'entretiens interactifs

En somme de « E₁ » à « E₂₈ », au plan sociopragmatique, pragmalinguistique, sociolinguistique, communicatif et didactique, ces faits observables résument le tableau des paradigmes de valeurs partagées dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires de l'enfant dans les points suivants : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Les données collectées du terrain montrent que les apprenants commencent à faire une démarcation entre les deux types d'usage : le français et le créole à l'oral. Ils créent des stratégies interactionnelles et variationnelles lorsqu'ils prennent la parole malgré les erreurs c'est-à-dire ils demandent à l'enseignant ce qu'il faut dire lorsqu'ils trébuchent sinon ils se servent du créole. Ils récapitulent et ils reformulent si cela s'avère un besoin nécessaire. Chaque fois qu'un élève a pris la parole, il se croise les bras comme si c'était une séance de prière ou de récitation. Il se sent embarrassé et par-ci par-là, il bute sur les mots, parfois, il fait une mauvaise transposition en marmottant, en voulant bien expliquer, bien justifier, il hésite, il fait des cassures partout dans ses énoncés en mélangeant les deux langues. Voici l'exemple d'un des garçons de 9ème IV qui nous explique comment on joue à cache-cache :

Par exemple « E_{3h} » : *pendant mon enfance j'étais très gentil et très doux mes amis d'enfance étaient « très joyeux et intéressantes » et c'était un lieu de paix parce que /et / et les personnes qui habitent [...] n'aiment pas faire de discussions également / ils n'aiment pas faire du bruit qui empêche les gens de dormir [...] Je joue au football spécialement et au cache-cache (jouer à cache-cache pour moi / c'est lorsque / par*

exemple / il y a plusieurs personnes / il y a / l'une / qui +++ je veux dire/ « youn » /il est' / il est celui qui va/ et / chercher les autres/ il voit les autres cacher et / il va les chercher/ il pourra trouver' / il pourra trouver un des'/ des' / de ces autres-là / et / il va passer à la place de l'une) / mon souvenir c'était mon anniversaire (D.C.) ».

L'on a pu observer que parfois, l'apprenant apparaît devant la classe comme un véritable étranger qui ne domine pas le français ; face à cela les autres ont tendance à le tourner en dérision pour avoir commis des erreurs. Dans ce cas, l'apprenant se sent choqué dans sa pratique « inter-résolectale ». Le fait est que la pratique du français oral est très limitée par manque de référence socioculturelle et interculturelle de l'oral, par manque d'exposition à l'environnement francophone. En salle de classe, l'apprenant n'a que les enseignants et les livres comme référence. Cela entraîne parfois une pratique artificielle, livresque et décontextualisée, élaborée et limitée. Un francisé ne sait pas dire grand-chose sans mélanger les deux langues. Il empiète sur les deux langues, il trébuche sur les deux malgré l'effort déployé par les enseignants. Par exemple « E_{3m} » pour expliquer un jeu de marelle (une fille) [...] : « *Mon enfance était très merveilleux / Mes amis d'enfances étaient des génies/ parce que / parfois ! Si je ne savais pas quelque chose / et puis ils m'expliquent/ comment parfois ! Eh ! Je ne savais pas jouer à la carte/ /ils m'ont appris à jouer à la carte/ et puis ! À manger des sucreries aussi ! Parce que je n'aimais pas des sucreries/ c'est pourquoi je dis que mes amis d'enfance étaient des génies/ /J'ai passé mon enfance dans le paradis/ je me sentais tellement heureuse/ je pense que je regrette que de n'avoir pas/ à mes côtés tous mes amis/ Mes jeux d'enfances étaient la marelle / la marelle ! / C'est simple / c'est facile si vous saviez / et votre/ votre eu !comment je pourrais dire ça ! Votre table d'addition / vous / vous pouvez jouer à la marelle / on met 1/ 2 /3 « epi » 4 /5/ « epi » « epi» 6 /7 / / 8 / « epi » 9/ 10 / et pi on fait une ronde / « epi » on met ciel/ (I.) ».*

L'apprenante produit des escamotages au plan morpholexical (ex : « epi » du créole au lieu de « et puis » du français. Au niveau pragmatique et métapragmatique, elle est incapable de tout expliquer à chaud, alors qu'elle est en train de jouer. Là, le besoin de la pragmatique et de la didactique de l'oral s'avère nécessaire dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique scolaire haïtien. Le créole est utilisé en classe afin de

pouvoir faciliter certains d'entre eux dans leur prise de parole, en dépit de tout, dans la reformulation française, nous identifions des mots et phrases des deux langues (créole et français) enchâssés au plan morphosyntaxique et macrosyntaxique dans la forme « inter-résolectale ». Nous prenons à titre d'exemples, « « E_{16b} » (une fille) : / [...] Si vous « êtes allé faire » un voyage en France ou d'autres continents si vous ne savez pas parler le français / « vous allez honte » [...] (E.) / « E_{8a} » (un garçon) Mes amis d'enfances était très *taquinante / je jouais le football / J'étais né à Carrefour-feuille/ vers l'âge de 1 ans / j'habitais à Canne-à- sucre/ c'est là que J'ai passé *tout mon enfance' [...] J'allais chercher de l'eau pour ma mère (Ph. R.) ». Si l'on ne sait pas comment tel mot se dit en français, alors un dictionnaire est une référence comme seul ouvrage qui met fin à certain doute en l'absence ou en présence de l'enseignant. Le registre du français utilisé en salle de classe est beaucoup plus soutenu, littéraire que courant voire familier.

3.2.3. Focalisation sociolinguistique¹⁶⁵ et représentations des pratiques scolaires observées sur l'axe paradigmatique

a) Cadre d'interprétations et critères d'analyses paradigmatiques:

Dans le choix codique et inférentiel fait pendant nos entretiens interactifs et notre observation participante, les deux langues ont été utilisées en même temps. Nous avons pris, à titre d'exemples, plusieurs extraits afin d'attirer l'attention des lecteurs avisés ou non sur les représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Nous voulions aussi montrer le profil socio-linguistique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique pris entre le phénomène de francisation et de créolisation de l'espace. La prise en compte du contexte existentiel des apprenants nous permet de comprendre dès lors en quoi une telle conception de la façon dont on appréhende le contexte est solidaire d'un regard interactionnel, conflictuel, variationnel, relationnel et intégrateur dans l'acquisition et l'apprentissage du créole oral, d'une part, et dans l'enseignement/apprentissage du français oral d'autre part. Une telle conception consiste

¹⁶⁵ La focalisation sociolinguistique et sociodidactique consiste fondamentalement à présenter les pratiques ordinaires focalisées sur le dénivellement interprétatif du paradigme transposable, ouvert et évolutif optimisant le cadre participatif et interactif vers un résultat significatif. C'est un choix pragmatique et didactique fait en vue d'améliorer les pratiques scolaires situées. (Notre explication)

à reprendre Gajo L. et Mondada L (2000) sur le fait que : « -l'apprenant n'est pas un individu isolé mais un acteur social, membre d'un ou de plusieurs groupes, constamment engagé dans des actions collectives : il est un être incarné, ancré dans des contingences historiques et sociales ; l'acquisition (du créole et l'apprentissage du français dans le contexte créolophone) ne sont pas définis par des processus cognitifs universels et abstraits, donc, décontextualisés, mais par des processus d'interactions qui s'ajustent, s'adaptent constamment pour être le plus adéquats possibles aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc situés en contexte ; les processus d'acquisition (et d'apprentissage) ne se manifestent pas seulement dans l'interaction (qui est donc un lieu d'observation pour les décrire) mais se développent aussi grâce à l'interaction (qui est donc un moment d'acquisition) : ces processus ne sont pas donc seulement situés, ils sont aussi distribués, ayant immédiatement une dimension collective, intersubjective¹⁶⁶ ». La prise en compte du contexte acquisitionnel du créole oral en rapport avec le contexte institutionnel de l'enseignement/apprentissage du français oral place l'apprenant créolophone dans ses pratiques en tant qu'acteur social reproducteur et créateur de la pratique « inter-réoléctale » à l'insécurité pragmatolinguistique permanente et émergente.

Ainsi, l'on peut constater que les repères écolinguistiques des apprenants sont totalement créoles et partiellement français. Au-delà de la situation immédiate d'énonciation, il est de plus en plus nécessaire de prendre en considération la « situation d'interactions scolaires » comme tout ce qui est culturellement médiatisé. Tout acte d'énonciation s'inscrit dans une situation d'interactions spécifiques, qui souvent, détermine les structures argumentaires et les propriétés d'un texte ou d'une conversation. Ce type de contexte serait, en analyse linguistico-culturelle, l'équivalent du genre en analyse littéraire. Précisons que toute tentative de classement dans ce domaine serait forcément vouée à l'échec tant les « situations d'interactions » sont diverses et spécifiques. Ce type de contexte n'est pas sans rappeler le « context of situation » de Malinowski. Il coïncide avec l'environnement culturel du discours. En tant que tel, il définit des critères de validité (tel type d'expression, tenue pour « normale » dans une culture s'avère indue dans une autre) ; il opère comme une matrice de genres en fonction

¹⁶⁶ Gajo, L. & Mondada, L. (2000 : 22-23), *Interactions et acquisitions en contexte, Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg : Editions universitaires.

des pratiques qu'il détermine selon les représentations et les croyances. Définir par Armengaud (1985), le « contexte épistémique des croyances », est constitué par tout ce qui est présumé par les interlocuteurs : présupposés, croyances, valeurs, intentions, attentes des protagonistes, etc. Comme note Armengaud, le contexte présuppositionnel permet de fournir des critères de pertinence culturelle.

Nous comprenons que le répertoire « inter-résolectal » est aussi une construction culturelle et peut être interprété selon le contexte, comme le note avec justesse S.Baruk, mathématicienne née en Iran et élevée en Syrie, avant d'arriver en France : « Même dans le plus anodin de la langue quotidienne, les mêmes mots ne disaient plus les mêmes choses. Je ne sais plus de combien de dîners pourtant simplement amicaux je suis repartie affamée, avant d'avoir définitivement compris qu'ici [en Europe] « non merci » ça voulait dire « non, merci », et pas « je dirai oui quand vous aurez assez insisté ». (Baruk, 1993 : 257) ». Le contexte épistémique(ou présuppositionnel) et la contextualisation de l'univers mental des interactants recouvrent l'ensemble des croyances et valeurs communes aux locuteurs, soit de manière a priori (préconstruit), soit a posteriori (construit). Le fait que l'interactant est compétent à inférer, interpréter, présupposer en contexte relève d'une compétence de signification. Quant au contexte externe : cela va de la « situation » (au niveau « micro » à la société dans son entier (niveau « macro », en passant par le niveau de portée intermédiaire ou « méso » qu'est le contexte institutionnel (politique, juridique, académique, médical, etc.). Le contexte interdiscursif, pris dans une perspective « inter-résolectale », inséré dans le précédent, « concerne de façon spécifique le discours c'est-à-dire les aspects langagiers des échanges par référence au contexte de langues : créole et français en Haïti », mais la méthode interactive soulève-t-elle les problèmes des pratiques scolaires? L'entretien interactif utilisé jusqu'alors, en tant que produit en interaction verbale, appartient au type dialogal des interactions verbales, aux côtés de discussion, du débat-exposé, du colloque... et de la conversation fonctionne dans notre scène interactionnelle comme le prototype de ce type interdiscursif. Le premier problème est donc jusqu'où peut-on ou faut-il aller dans la prise en compte du contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien ? Il n'y a évidemment pas de réponse toute faite à cette question, mais ce sont, selon notre corpus « inter-résolectal », les besoins de la démonstration et des objectifs de l'analyse pragmatique,

sociolinguistique et sociodidactique des pratiques ordinaires du terrain qui nous garantissent des résultats. En ce qui concerne le discursif (« cotexte ») : comme il est intrinsèquement de même nature que le texte lui-même (il s'agit dans les deux cas de la face matérielle du discours et de la linguistique).

- **Contextualisation de l'oral focalisée sur l'axe sociolinguistique, psycholinguistique et sociodidactique**

La question qui se pose est de savoir sur quoi repose, à ce niveau, la différence entre texte et contexte, or texte et contexte sont indissociables. Dans ce cas, il s'agit exclusivement d'une décision par rapport à l'analyse, qui va focaliser l'évaluation diagnostique sur tel ou tel segment-énoncé du corpus « inter-réolèctal » quel que soit l'étendu du contexte. C'est uniquement par rapport à ce dispositif « con-textuel » du corpus « inter-réolèctal » que l'on peut parler de contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones haïtiens pour reprendre l'idée de Durandi & Goodwin (1992 : 3). Au fur et à mesure que l'analyse contextuelle progresse, l'événement focal se déplace, et ce qui était texte devient cotexte et inversement dans le contexte. Pour ce qui est du cotexte, les changements et déviations du fil de la conversation sont des choses suffisamment bien connues et banales pour que l'on ne s'attarde pas. Le cotexte est sensible à l'unité et change donc avec l'unité. La première intervention de l'analyse après le choix et la constitution du corpus, laquelle implique dans le cas du discours oral une opération de transcription qui consiste donc dans cette opération de découpage d'un segment du flux discursif à le transformer en « texte » (objet d'analyse), étant donné que l'on travaille toujours sur un « artefact » composant les variétés « inter-réolèctales » d'Haïti. L'on soulignera pour terminer les propriétés suivantes du co(n)texte ; son caractère relatif : le contexte n'existe que par rapport au texte (un contexte n'est jamais que contexte de quelque chose), et le texte n'existe que par rapport à une intervention extérieure (un découpage effectué par l'analyse, et un moment de l'analyse). L'on insiste aussi sur son caractère dynamique et renouvelable; il résulte de ce qui vient d'être dit que le contexte ne doit pas être conçu comme un cadre stable et immuable dans lequel on voit défiler les discours. Certains éléments du contexte demeurent certes inchangés (: le

repérage absolu de certains contextualisateurs) ; mais le contexte est aussi soumis à un remodelage et sans cesse renouvelé (le repérage relatif). Le contexte discursif recadre en permanence les activités conversationnelles (langagières), de ce fait, une situation discursive n'est pas une structure stable et permanente, mais elle se construit progressivement, et se transforme avec le temps ; comme dans le jeu de société, chaque « coup » instaure une situation nouvelle, ou plus exactement une modification plus ou moins radicale de la situation précédente (Caron 1983 :154), Durandi & Goodwin donnant l'exemple de la question qui crée une nouvelle arène pour l'action subséquente » (1992 : 29). Le contexte doit être conçu comme un ensemble de représentations qui jamais ne cesse de se modifier au cours du déroulement de l'interaction (ces représentations pouvant diverger d'un participant à l'autre¹⁶⁷), à titre d'exemples, les fiches didactiques sur le jeu de marelle proposé dans la partie IV de la thèse. Le discours est une activité à la fois conditionnée (par le contexte), et transformative (de ce même contexte) ; donné à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des événements conversationnels.

Bref, la relation entre texte et contexte est non unilatérale, mais réflexive¹⁶⁸ : context shapes language and shapes context. [...]. Context is simply a constraint on language, but also a product of language use. Durandi & Goodwin (1992 : 30-1). Le discours façonne le contexte autant que le contexte façonne le discours c'est là une idée qui apparaît aujourd'hui dans la littérature interactionniste et variationniste comme un véritable leitmotiv. On pourrait l'illustrer de bien des manières c'est surtout à travers l'étude de l'expression de la relation interpersonnelle que Kerbrat-Orecchioni (interactions verbales, t. II, 1^{re} partie) nous permet de comprendre l'action mutuelle que le texte et le contexte exercent l'un sur l'autre, Sandré, M., (2009 : 1-28). Lorsque le contexte est de nature linguistique, l'on est amené à distinguer deux grands types de contextes, correspondant aux deux sens du mot « contexte » généralement reconnus par les dictionnaires (le terme

¹⁶⁷ Pour des exemples, voir Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2005, ch : 2).

¹⁶⁸ Pour reprendre le terme utilisé aujourd'hui dans la littérature interactionniste pour qualifier ce type de relation, « réflexif étant alors l'équivalent de « réciproque » (en mathématique et en logique, une relation réflexive est une relation où un élément donné entretient avec lui-même, par exemple, la synonymie est une relation réflexive puisque tout mot est synonyme de lui-même).

est polysémique), à savoir le contexte linguistique vs extralinguistique ; c'est-à-dire lors u' l'on travaille au niveau du discours ; du contexte « discursif » ou « endogène », dit aussi « cotexte » en analyse textuelle, et « contexte séquentiel » en analyse conversationnelle. Le contexte « externe » ou « exogène », dit aussi « situationnel » lors u' il envisage l'environnement immédiat. Ainsi, nous présentons ces séquences extraites à titre d'exemples : « « E_{2f} » : *Dès mon enfance 'j'étais habité à Léogane' et / et/ j'habite à la rue Lacroix au Numéro 969 / à léogane il y a beaucoup de canne- à-sucres et beaucoup de mangues /, oui ! Les canne à sucres' sont très délicieuses et /je n'aime pas vraiment les mangues / et / parce que ! Les mangues' ne sont pas très délicieuses pour moi / j'étais une très jolie petite fille / j'avais beaucoup d'amis / j'aimerais jouer à la corde et au « ligo » / cache-cache / j'avais la capacité de réciter des poésies dans mon groupe / c'est tout / (R. B. ».)*

En effet, u'il s'agisse du contexte discursif ou extra-discursif, celui-ci peut être envisagé de façon plus ou moins étendue, ce qui introduit une nouvelle distinction, entre le contexte étroit (restreint) vs large (cet axe étant bien entendu graduel, étendu). Pour ce qui est du contexte discursif : tout segment de conversation est enchâssé dans une « séquence » elle-même enchâssée dans une « conversation », laquelle est enchâssée dans un certain nombre « d'histoires conversationnelles », et de proche en proche dans un écheveau infini d'échanges ver a ux. Sans doute cette typologie peut-elle être simplifiée et, en un sens, rendu plus explicite, répond, Sarfati, (2010). Pour la saisie globale d'une signification, il convient de faire le départ entre une notion de contexte restreint, qui comprendrait les données immédiates de la situation de communication (circonstances, éléments de l'interaction), et une notion de contexte étendue, qui inclurait les données a priori intangibles de la communication (situation, présupposées). Compte tenu de ces spécifications et ces transversalisations, nous entrevoyons la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisé comme un continuum entre « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » ayant pour objectif la prise en compte de niveaux contextuels d'ordre de grandeur variables.

b) Critères d'analyses et de synthèse interprétative : autocritique et apports entre L₁ et L₂

La délimitation de la problématique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique dans la perspective paradigmatique de notre recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », nous mène encore une fois vers les différents types d'insécurité pragmlinguistique entre les deux langues en présence. L'étude de l'objet social et scientifique à l'objet d'enquête de la recherche est faite selon les repères théoriques, pratiques et globaux. Ainsi, les mots pivots étaient pris en compte aux niveaux sociopragmatique, pragmlinguistique, sociolinguistique, communicatif et sociodidactique dans la contextualisation et l'interaction de l'oral en contexte haïtien. On dessine alors les contours des scènes interactionnelles et variationnelles dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires où les jeux et les enjeux des formes de pratiques dans les actes scolaires et extrascolaires ritualisés sont à la fois inconscients et conscients, puis cousus de fils linguistico-culturels des deux langues. L'une des principales règles de l'ethno-sociolinguistique de la communication est qu'il doit exister une correspondance significative entre les caractéristiques de la situation d'interactions et les formes de pratiques co-produites. Néanmoins, il est fréquent de constater qu'un grand nombre d'énoncés « inter-résolectaux » ne signifient pas forcément ce à quoi correspond leur structure formelle ou informelle. Dans cette perspective, l'approche sociopragmatique et pragmlinguistique ne s'intéressent pas uniquement aux aspects structuraux des énoncés, mais aussi à leurs caractéristiques pragmatiques, fonctionnelles, qui varient selon le contexte situationnel de la communication. Pour Bernicot (1992a), la forme des énoncés utilisée par un individu dépend non seulement de ses croyances mais aussi des hypothèses qu'il élabore à propos des intentions d'autrui. De cette optique, l'approche pragmatique de l'oral soutient que l'utilisation de certaines formes d'énoncés par le locuteur crée chez l'interlocuteur non seulement des attentes, mais aussi des croyances particulières. Ainsi, la pragmatique de l'oral est en prise directe avec la sociopragmatique et la pragmlinguistique afin de la réinvestir dans le cadre du paradigme de recherche poursuivi « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Les données observables de nos entretiens interactifs, montrent que l'enseignant a fait un travail analytique en français différent d'une analyse en ceci une analyse est un travail conscient, or l'apprenant fait un travail inconscient sur la langue dont l'oral est encore absent. Il n'en a pas besoin, mais,

selon les représentations des pratiques, l'enseignement/apprentissage est fait ainsi. En termes de compétences sociopragmatiques et pragmatolinguistiques, l'apprenant est en faille puisqu'il se trouve coincé dans la pratique contrainte du français oral et du créole oral. Les données collectées, traitées, analysées, catégorisées et interprétées jusqu'alors, allant de « E₁ » à « E₂₈ » de la colonne (T₁, T₂, T₃, T₄, T₅, T₆, T₇, T₈...) consistent à interpréter les représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires selon les critères pratiques et théoriques. Ainsi nous suivons le mode opératoire de la méthode interprétative de Blanchet, Ph., (2012 : 68-71) :

- Mise en relation triangulaire des observables langagiers, avec d'une part le contexte perçu de leur production et avec d'autre part les informations recueillies auprès des locuteurs concernés (compris l'observateur), à savoir leurs interprétations de ces observables (significations d'après eux, compris au plan symbolique), leurs intentions prétendues, leurs motivations justificatives explicites, leurs raisonnements à ce propos, leurs croyances et leurs valeurs. [...].
- Identifications des paradoxes ou antagonismes apparents et recherche de leur dépassement dans une compréhension intégrante. [...].
- Comparaison des parties et du tout, de divers cas similaires selon des paramètres divers, des données quantitatives et des données qualitatives, jusqu'à saturation (au sens compréhensif, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'étude de nouveaux cas n'apporte plus d'enrichissements significatifs pour les types de cas étudiés ; [...]. Ces critères et repères peuvent être intentionnels (discours didactique, informatif, persuasif, justificatif, etc.), thématiques (le contenu), formels et organisationnels (le discours, le contexte), Maingueneau, (1996 : 44) et (2002d : 596), Arrivé et al. (2002 : 235) suivants. Il s'agit en fait de dégager la tendance des résultats trouvés dans le traitement des données « inter-résolectales des pratiques diversitaires sur l'axe paradigmatique :

-Interaction et représentation de l'oral : cadre interprétatif au plan paradigmatique :

- 1^{er} critère : français = L₂ à difficultés orales de la vie scolaire et extrascolaire

Dans le contexte d'interactions scolaires, l'apprenant sait réciter des règles, des poésies, effectuer des dictées, mais il n'est pas évident qu'il soit capable de produire à l'oral des énoncés adaptés à une situation d'interactions et à un contexte donnés. Le français, pour certains apprenants, est considéré aussi comme une langue première par le fait qu'ils l'ont appris en famille minoritaire. Cela n'empêche que le français reste pour le collectif une langue seconde parce qu'il est dit juridiquement que le français est une langue officielle comme le créole ; de plus, il est la langue de la scolarisation dès l'école maternelle. Au final, il est aussi une langue à contraintes vu le poids morphosyntaxique des pratiques diversitaires des deux langues et le poids social dans les représentations de ces pratiques. Après avoir passé seize ans (16 ans) à l'école, l'apprenant créolophone a toujours du mal à parler. Donc, l'apprenant se trouve en situation d'échec par le système éducatif et ses méthodes traditionnelles.

- **2^e critère : l'apprentissage théorique du français écrit à l'école écarte l'oral**

Il en résulte que l'apprenant connaît « théoriquement » la L₂, il sait grammaticalement et logiquement analyser les éléments lexicaux et grammaticaux du français. Il peut dominer l'orthographe grammaticale et lexicale du français, la complémentarité verbale, mais il n'est pas certain qu'il sera capable de mettre ces connaissances en pratique, car l'oral est pragmatiquement action et interaction situées, réussies ou manquées dans tous les secteurs de la vie. Alors contextualiser et transposer les pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires lorsque la situation d'interactions s'impose s'avère difficile pour les apprenants créolophones.

- **3^e critère : français oral dans l'imaginaire linguistique et culturel des apprenants créolophones**

A partir des faits inductifs, l'on a vite compris que l'apprenant, dans le contexte d'interactions scolaires, peut dire beaucoup de choses sur la structure de la langue, mais il ne possède pas la langue orale. En dépit de toutes difficultés et contraintes du français oral des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires, il reste et demeure une langue adorée, choyée, valorisée, porteuse de valeurs nationales et internationales au sein des

créolophones répondants. C'est à travers son imaginaire linguistique¹⁶⁹ et culturel et les représentations que les autres (l'enseignant et les apprenants) ont par rapport à son ilinguisme ue se réalise la construction de l'identité intraculturelle et interculturelle des créolophones. Ainsi, par analogie à l'imaginaire linguistique comme le rapport du sujet à sa langue, nous comprenons par imaginaire culturel le rapport du sujet à sa culture, l'ensemble des représentations ue les individus se font par rapport à la culture et à la langue du peuple dont ils font partie.

- **4^e critère : inadéquation entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires en français oral**

La problématique de l'oral est posée par le manque d'activités métapragmatiques dans la contextualisation de l'oral au plan pragmatique et didactique tenant compte de la diversité et des spécificités existant entre le créole et le français. Les activités et les tâches qui ont été proposées jusqu'alors ne permettaient pas à l'apprenant d'exploiter, de développer, de mobiliser, de valoriser et de communiquer ses compétences sociopragmatiques, pragmatolinguistiques et sociolinguistiques à l'oral face à des situations nouvelles. La charge intraculturelle et interculturelle partagée et acquise entre le français oral et le créole oral reste à ré-investir et à transposer selon la démarche pragmatique et didactique de l'oral à contextualiser.

- **5^e critère : le poids lourd et écrasant du français écrit par rapport au français oral dans les pratiques scolaires**

L'apprenant, dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires, se trouve tiraillé entre la pratique « inter-réolialectale » et l'insécurité pragmatolinguistique. Tout cela traduit les faiblesses des compétences sociolinguistiques, linguistiques et celles des compétences pragmatiques de l'apprenant. Il s'agit aussi d'un manque d'exposition à l'environnement oral des francophones et des implications didactiques des enseignants face aux apprenants. Ces faiblesses fonctionnent à une haute fréquence d'inégalités dans

¹⁶⁹ Houdbine, A-M., 1998, *L'imaginaire : question au modèle et aux applications actuelles* » dans *Limboje si comunicare*, III, si sens, Iasi, Editura Junimea.

la réussite scolaire, universitaire et professionnelle. La situation du français oral est peu fréquente dans la vie quotidienne, elle est réduite, limitée et artificielle. Que l'on fasse abstraction du contexte scolaire ou non, il est vraiment difficile d'affirmer la dominance de l'oral, l'un des registres du français sur l'écrit dans la vie pratique. En résumé, les critères d'analyses poursuivis jusqu'ici rassemblent au plan syntagmatique et paradigmatique les représentations des pratiques et les paradigmes de valeurs partagées. Ces critères et repères pratiques nous permettent de comprendre, d'interpréter et de faire comprendre le comportement socio-linguistico-culturel des apprenants créolophones dans le choix entre les deux langues (créole-français). Le français, en dépit de l'apprentissage théorique, de l'inadéquation entre les activités de classe et le français oral dans la vie extrascolaire, de la prépondérance de l'écrit sur l'oral, reste pour les apprenants un rêve à réaliser, un objectif à atteindre, une soif à apaiser. Le français représente pour les apprenants une langue seconde à difficultés et contraintes orales pour des critères que nous avons déjà évoqués dans les analyses thématiques ci-dessus. C'est à ce niveau-là, l'étude des systèmes de valeurs ouverts et évolutifs construits par les interactants, que se concentrent nos efforts pour expliquer les représentations sociales dans la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique évoquée jusqu'ici.

- **6^e critère : parler une langue comme le français en réfléchissant à ses règles écrites et l'oral**

En pragmatique et en didactique de l'oral, la pratique du français oral relève de l'intérêt des apprenants comme les théories du contexte aux enseignants, mais, les paradigmes ouverts et évolutifs de (T₁, T₂, T₃, T₄, T₅, T₆, T₇, T₈...) ¹⁷⁰ dans les entretiens interactifs de « E₁ » à « E₂₈ » orientent notre regard critique du contexte situationnel de l'espace dialogique de tensions et en tension des créolophones haïtiens. Il ne s'agit pas d'apprendre aux apprenants à réfléchir sur quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Personne ne parle une langue en réfléchissant à ses règles sinon cela tue le plaisir de l'oral. D'une part, lorsqu'on parle en pensant aux règles, on ne parle pas, on fait autre chose ; d'autre part, comme le faisait déjà remarquer Luzzantti en 1988 « dès qu'un

¹⁷⁰ L'entrée par les thématiques dominantes.

locuteur commence (...) à surveiller un tant soit peu son langage, il s'efforce de caler l'oral sur le code écrit. Alors l'enseignement/apprentissage de l'oral suppose des normes et non une norme spécifique. L'interaction entre les normes endogènes et les normes exogènes dans les pratiques scolaires reste à ré-investir dans la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral au plan scolaire. Sans et à cause de la non prise en charge des données « inter-résolectales » focalisées sur des pratiques extrascolaires aux pratiques scolaires, nous revenons fatalement à l'inégalité et à la discrimination socio-linguistico-culturelles. Dans la perspective ethno-sociolinguistique de la communication, les pratiques diversitaires se trouvent confrontées aux évaluations diagnostiques, épilinguistiques et métalinguistiques des sujets interactants dans les pratiques scolaires. Ces évaluations vont de l'oral à l'écrit et par là même les pratiques scolaires seraient polygérées dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral dans deux langues à chaque fois unique. Au plan pragmatique et didactique de l'oral, apprendre le français oral, par exemple, n'est pas un travail de réflexion sur les règles; mais, il s'agit plutôt de jouer avec les règles en apprenant la vie dans les pratiques diversitaires. Parler une langue, c'est apprendre la vie dans la co-construction de la signification. On ne peut pas faire un travail abstrait sur les langues d'apprentissage lorsque le dispositif contextuel du concret n'existe pas. Dans le cas contraire, on n'a qu'une connaissance livresque et décontextualisée. Apprendre aux apprenants à analyser une langue sans pourtant la parler est un travail abstrait et décontextualisé du concret. La réflexion analytique suppose que l'apprenant domine déjà la langue qu'il apprend : le français oral ou le créole oral. On ne pratique pas les règles d'une langue, on pratique la langue automatiquement, inconsciemment dans le jeu et l'enjeu de ses règles dans le contexte d'interactions sociales.

- **7^e critère : recherche de l'équilibre du français oral**

La langue première, par exemple le créole, est chargée sémantiquement, pragmatiquement et culturellement dans tous les aspects de son contexte d'usages. Elle est le vécu et le déjà-là de l'apprenant. Elle participe au développement neuronal, culturel, affectif et social de l'apprenant, donc, l'apprenant en utilisateur social est comme

le tout dans son contexte existentiel. Ainsi, dans la perspective du paradigme « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », l'apprenant se trouvera plongé dans l'interaction entre les pratiques scolaires et extrascolaires. L'exercice du langage coproduit dans les pratiques diversitaires finit par former une sorte de dépôt sédimentaire à la longue. L'accumulation des expériences scolaires et extrascolaires se transforme en valeurs institutionnelles et organisationnelles selon les besoins et les problèmes communicatifs des apprenants. Au plan psycholinguistique et sociolinguistique, elle s'impose au parler individuel en créole et en français. Enfin de compte, être bilingue, c'est être capable de vivre relativement toutes ces dimensions dans les deux langues, en créole et en français, or les francisés haïtiens sont incapables de vivre ces dimensions en français oral, donc l'induction tirée de cette démarche est que le français est une langue seconde (FLS) dont l'oral n'est pas enseigné conformément en contexte haïtien. Ainsi, le français mérite d'être enseigné avec de nouvelles approches pragmatiques et didactiques de l'oral parce qu'il ne participe pas à l'utilité totale de l'apprenant. Au final, si le français, une langue de scolarisation, ne fonctionne pas du côté affectif, cognitif, socioculturel, politique et économique de l'apprenant le résultat souhaité ne sera pas atteint.

- **8^e critère : rupture douloureuse de l'équilibre du créole oral de la famille à l'école**

Selon notre observation participante et nos entretiens interactifs, le français arrive très tard dans la vie de l'apprenant. L'apprenant, dès son arrivée à l'école est en rupture douloureuse avec sa langue première. Bien avant, dans la famille unilingue, tout se fait en créole ; l'école se faisant autre chose en français, l'apprenant se trouve obligé de réfléchir et de penser en créole pour enfin transposer ses pratiques à l'écrit en français. Au cas où il prononcerait un mot de créole dans sa prise de parole, il sera soumis au supplice du jeton dans les écoles congréganistes. Cette forme de pratique du français génère la peur et le stress, puis réduit l'apprenant au silence au plan psycholinguistique. Comment faire progresser l'apprenant sans ses repères et hors de son contexte existentiel ? En résumé, le

cerveau de l'apprenant ne fonctionne pas sans repère et dispositif contextuel, autrement dit, personne ne peut agir en dehors de ce que son cerveau lui commande de faire.

- **9^e critère : le français oral en contexte institutionnel et organisationnel, un défi sociodidactique pour l'école haïtienne**

Une langue qui est utilisée dans le contexte d'interactions institutionnelles et organisationnelles comme dans les entreprises privées et publiques par une minorité élitiste, réduite et limitée, est une langue seconde. En dépit de la présence du français écrit en contexte institutionnel et organisationnel haïtien, la majorité des créolophones unilingues reculés du pays n'a pas d'accès à l'enseignement/apprentissage oral de cette langue. Le fonctionnement oral du français est restreint parce que l'on ne peut pas tout dire en français, par exemple, même le vécu d'une journée. Ce critère assigne le français à la pratique de l'écrit et non à celle de l'oral. La problématique de l'oral est pertinente dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien par le fait qu'elle bute toujours sur un obstacle fondamental qu'est l'écriture à l'école. La conception générale de l'action d'enseignement /apprentissage, consubstantiellement notre système éducatif, est liée à l'écriture comme objet et outil centraux de tout travail intellectuel (Jack Goody¹⁷¹, 2007, pour une réflexion sur la formation dans des sociétés sans écritures). L'école est née avec l'écrit et vit de l'écrit; de ce fait, tailler une place à la pragmatique et la didactique de l'oral est la recherche de l'outil pour une école plurilingue. L'oral est la recherche de l'utilité en permanence dans les pratiques émergentes qui jamais ne cessent puis qu'elles sont vitales. Dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, le jour où le français est pratiqué relativement séparé du créole est l'écriture fixe.

- **10^e critère : l'oral négligé à l'école au détriment de l'apprenant**

En fin de compte, l'école en Haïti s'est fort peu occupée de la prise en charge de la communication orale des apprenants. Les institutions officielles ont, jusqu'à récemment,

¹⁷¹ Goody, J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF.

négligé d'insister sur la nécessité d'une pragmatique et d'une didactique de l'oral contextualisé. Jamais la gestion de la communication orale n'a véritablement été désignée comme un des grands objectifs de l'école fondamentale voire l'école secondaire dans toutes les langues enseignées et en présence en classe. Il est vrai qu'en matière de français oral, les démarches pédagogiques et didactiques ne sont pas faciles à mettre en œuvre. Elles supposent en effet des moyens, des conditions et une formation dont peu de maîtres disposent dans nos écoles. Il est souvent dit que « les paroles s'envolent, les écrits restent ». Ce proverbe est relativement mensonger parce que les écrits peuvent disparaître, être détruits par l'eau et par le feu, mais la parole, une fois qu'elle est enseignée et transmise à quelqu'un, reste dans sa mémoire, parfois enfouie même dans sa chair. Tout le monde sait qu'il est difficile d'effacer l'empreinte d'une parole qui se fait chair, par exemple, d'oublier des injures qui peuvent être aussi difficiles à cicatriser. Mais, nous sommes aussi conscients qu'il est délicat de travailler sur une matière aussi volatile et éphémère que l'oral, car la traçabilité est le problème de l'oral. Dans le cas d'Haïti, la reconstruction souhaitée après le séisme dévastateur du 12 janvier 2010 se définit d'abord dans un langage oral avant d'être écrit, qu'il soit en français et en créole puis qu'on ne peut pas s'imaginer l'haïtien en dehors de pratiques diversitaires qui le définissent. La démarche pragmatique et didactique a pour rôle de ramener l'oral, l'objet verbal, volant identifiable et observable (OVVIO) dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires des créolophones haïtiens.

- **11^e critère : pragmatique de l'oral : acte langagier et linguistique optimal, créateur original à tous égards**

Pour le sociolinguiste et le linguiste pragmaticiens, l'oral est un acte créateur, original et primordial à tous égards ; il précède l'écrit dans l'expérience du locuteur et c'est de l'oral que surgit un système ouvert et évolutif. Sans l'oral la langue n'existe pas, mais l'institution scolaire n'a pas encore accès à cette évidence, pour plusieurs raisons : 1) - Les apprenants vont à l'école pour écrire correctement les mots qu'ils maîtrisent déjà à l'oral, tel n'est pas le cas pour les apprenants créolophones haïtiens dans une famille créolophone unilingue. 2) - L'oral est traditionnellement lié aux pratiques diversitaires (la

pratique basilectale, mésolectale et acrolectale, donc, sociolectale), tel est le cas pour le créole oral et non pour le français oral pour les raisons citées ci-dessus. 3) –L’oral est relativement distingué de l’écrit parce que l’opposition oral/écrit comprend maintenant quatre états de langage : l’oral oral (sons), l’oral transcrit (lettres), l’écrit écrit (lettres), l’écrit oralisé (sons). Toutes ces raisons jouent en défaveur de l’oral – et il y en a bien d’autres – et rendent caduque l’apprentissage de la prononciation de l’oral ordinaire¹⁷². Les données sociolinguistiques et sociodidactiques collectées sur le terrain ont montré que l’oral passe de diversité en diversité et de répertoire en répertoire, car la langue est hétérogène et plurinormative. La saisie spécifique et globale du phénomène « inter-résolectal » dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien est faite selon le degré de compréhension des repères conceptuels selon les critères pratiques dans le dispositif contextuel présenté jusqu’alors. Ces repères conceptuels tirés des travaux de certains chercheurs comme Campbell, Gumperz, Blanchet Ph., Bulot, Prudent, Myers, M. J., ... nous servent de balises, de repères pratiques et théoriques dans le questionnement du phénomène « inter-résolectal » de créolisation et de francisation haïtiennes. Alors au niveau de certains paradigmes de recherche, nous avons posé le questionnement des représentations des pratiques ordinaires comme par exemple, aux niveaux sociopragmatiques et pragmalinguistiques. La sociopragmatique consiste à étudier l’utilisation (l’usage et le contexte) du créole et du français dans le contexte d’interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. Elle permet à partir des repères spatio-socioculturels du dispositif contextuel haïtien de contourner le degré de compréhension du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires à l’insécurité pragmalinguistique.

Le concept pragmalinguistique implique la perspective praxématique, c’est-à-dire le cadre de l’analyse pragmalinguistique où les variables lexicales, phrastiques et textuelles ont été évaluées dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones. C’est toute une co-construction de significations de la recherche dont la spécificité théorique et pratique est de ne pas postuler l’existence d’un signifié immanent aux unités d’analyse, et donc antérieur à leur engagement discursif. Mais, il s’agit plutôt d’induire la

¹⁷² Pruvost, Jn, (2001 : 100), *Les dictionnaires de langue française, Dictionnaires d’apprentissage, dictionnaires spécialisés de langue, dictionnaires de spécialité*, Honoré Champion, Paris.

signification de ces unités par le processus d'interactions inférentielles comme des signifiants actualisés et contextualisés. Ainsi, dans le discours « inter-résolectal » de la vie quotidienne l'interactant ne tient sa pleine aptitude à signifier que de cet engagement dialogique à partir de son dispositif contextuel. Dans cette perspective, le sens d'une unité lexicale est un sens coproduit ou coconstruit, c'est-à-dire le résultat d'une co-production, d'une co-construction est la somme de son contexte. La praxématique s'attache à décrire le degré de compréhension du phénomène sociolinguistique dans le fonctionnement du processus d'interactions codiques et inférentielles. L'analyse et l'évaluation diagnostiques des effets « inter-résolectaux » identifiés ont été orientées vers le cycle dynamique « inter-résolectal » complexe des pratiques diversitaires des sujets interactants, confrontées au réel et aux contraintes de la communication sociale. Les repères sociolinguistiques et sociodidactiques tels l'ensemble des énoncés basilectaux, mésolectaux et acrolectaux, représentent le praxème, c'est-à-dire le moyen interactionnel et variationnel par lequel le sujet interactant verse en créole et en français l'appréhension qu'il a du réel à travers sa perception sensible et son expérience pratique. Il repère des traits déictiques stables (repères absolus) et instables (repères relatifs), réitérés dans des occurrences d'objets regroupés du tenant à l'autissant au niveau basilectal, mésolectal et acrolectal, mais toujours en interaction du créole oral au français oral. « Le processus micropragmatique est une procédure heuristique et cryptique (inconsciente et consciente) qui remplace en partie un processus macropragmatique mais lui repasse les rênes (interactionnelles et variationnelles) en cas de blocage¹⁷³ ».

¹⁷³ Campbell, R., 1981, "Language Acquisition, Psychological Dualism, and the Definition of Pragmatics", In *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, edited by H. Parret, M. Parret, H., Sbisà, M. and Verschueren, J., (1981 :10), possibilities and limitations of pragmatics (Benjamins).

Chapitre 3

3.3.1. Questionnement sur ‘recherche et rupture de l’équilibre’ socio-spatial et sociopolitique de l’inégalité « inter-résolectales »

a) Questionnement des inégalités de réussite scolaire et universitaire : rupture et tensions douloureuses des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires

Les résultats des évaluations diagnostiques et les analyses tendanciennes effectuées à partir du chapitre 1 à savoir le degré de compréhension du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires et du chapitre 2 traitant le questionnement sur les représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires montrent le degré de l’inégalité et de tensions sociales aux tensions linguistico-culturelles du pays. Poser et traiter la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l’insécurité pragmatolinguistique des créolophones relativement il lingues de la partie I jusqu’à la partie III de la thèse consiste à entrevoir le problème qui mine les entrailles de la société haïtienne. Les paramètres explicatifs et le dispositif contextuel des résultats précédents apportent des regards nouveaux dans le prolongement de ce chapitre. C’est donc une priorité de travailler « l’oral » à partir de la sociolinguistique, de la pragmatique, de la communication et de la didactique en classe de langues, d’une part, comme objet d’enseignement/apprentissage, et d’autre part comme outil et moyen dans l’enseignement/apprentissage des sciences dans le contexte haïtien. La situation sociolinguistique et sociodidactique de « l’oral » ciblé en contexte haïtien nous permet de prendre en compte « l’analyse socio-différentielle d’un micro-système qui consiste à isoler un certain nombre de variables et à reconnaître les facteurs qui provoquent l’apparition de telle ou telle forme » Marcellesi, J-B., Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2003 : 74). Le diagnostic du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires et le questionnement sur les représentations de ces pratiques consistent à mettre en exergue les tensions et la rupture douloureuses entre tradition et modernité dans le système éducatif du pays. La rupture et les tensions sont aussi manifestées à titre d’exemples dans le passage de la vie familiale à la vie scolaire entre le créole et le français. Dans le cas qui nous concerne, le français oral est dominé par le français écrit et par le créole oral. La modernité poursuivie s’ouvre à l’innovation

socioéconomique dans la mesure où la finalité de cette prise en charge de l'oral est essentiellement pragmatique et aboutit à l'innovation sociale selon les recherches scientifiques dans le contexte académique, socioprofessionnel et entrepreneurial du pays. Il s'agit aussi d'un ensemble de compétences à développer, à communiquer et à valoriser en Haïti selon les repères pratiques et théoriques de la pragmatique, de la sociolinguistique et de la didactique dans tous les secteurs de la vie, tant au niveau scolaire qu'extrascolaire. Vu l'ampleur de la problématique de l'oral posée dès le départ, chacun est convaincu qu'il faut agir, et pourtant, rien ne se fait, or le phénomène de francisation et de créolisation représente une pierre d'achoppement et ne cesse d'interagir en permanence dans la vie scolaire, sociale, affective, culturelle, intellectuelle, économique et politique. À cela deux raisons majeures à la problématique orale, d'une part, et malgré des travaux fort intéressants de recherche (mais, pas en Haïti), les enseignants ne disposent pas d'outil didactique et pédagogique, directement utilisable pour aider les décideurs sociopolitiques à organiser un enseignement rigoureux et précis dans ce grand domaine; et d'autre part, l'oral passe, persiste à passer pour une pratique secondaire. Dans ce cas, l'oral est à la fois faible, négligé, absent et limité, pourtant l'écrit en Haïti reste prépondérant. Il devient difficile voire impossible à évaluer, parce que l'on évalue ce que l'on a enseigné, or personne ne l'a jamais enseigné ni fait des recherches sur le sujet, dès lors, les responsables ne sauraient l'évaluer. L'oral, ainsi observé, ne correspond à aucune épreuve d'examen scolaire et officiel.

Autant d'indicateurs évidents d'inutilité scolaire et universitaire montrent que l'oral est traité en paria et génère une insécurité pragmlinguistique majeure. Pourtant, l'on est bien forcé d'admettre que l'oral est très présent en créole et partiellement en français, langue de scolarisation du jardin d'enfant à la terminale, voire dans les autres langues enseignées à l'école et à l'université. Si l'oral n'est guère évalué à l'école, il sert constamment à évaluer pragmatiquement autre chose dans tous les secteurs de la vie, depuis les interrogations orales en toutes disciplines jusqu'à l'oral des concours et examens au niveau socioprofessionnel et universitaire. Les incompétences liées à la communication orale débouchent aussi sur la difficulté à l'insertion sociale, professionnelle et entrepreneuriale. Il peut s'agir d'autant de situations et d'occasions de mettre en jeu et en enjeu des compétences sociopragmatiques, pragmlinguistiques et

sociolinguistique de l'oral entre l'école maternelle et l'université. Selon les données pratiques et théoriques de la sociolinguistique et de la sociodidactique, la langue est d'abord orale avant d'être écrite; or, non seulement l'oral n'est pas enseigné, mais ce qui est pire, il fait partie des activités répréhensibles à l'école en créole comme en français. A titre d'exemples, être bavard est toujours considéré comme un défaut majeur ; le bon élève est celui qui sait se taire, pour écouter la parole du maître. Communiquer en créole avec ses voisins ou faire une faute en essayant de pratiquer en français était et est encore un délit majeur et celui qui en est soupçonné sera passible d'un supplice. Cet acte a été sanctionné et est sanctionné sans pitié par de mauvaises notes, des lignes à copier, des châtiments corporels, des souffrances morales. Au final, le supplice du jeton est l'ultime recours. Ainsi, l'une des caractéristiques de la sociolinguistique est la dramatisation, pour reprendre Marcellesi, J-B., Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2003 : 80) « ce n'est sans doute pas la raison que Mioni et Renzi écrivent que la « sociolinguistique existe en premier lieu, parce qu'il y a des problèmes linguistiques qui intéressent la vie sociale de certaines communautés d'une manière tellement dramatique qu'ils mettent en danger leur propre existence ».

La situation sociolinguistique et sociodidactique de l'oral telle qu'elle est présentée depuis la partie I de la thèse jusqu'à ce chapitre présente une source de tensions et en tension entre la francisation et la créolisation dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Et c'est à l'école d'affronter la situation, de cibler les besoins et de poser le problème socio-différentiel et communicatif entre les deux langues (créole et français). Le rôle de la sociolinguistique, de la pragmatique, de la communication et de la didactique de l'oral est de donner la priorité à la parole aux apprenants. Il s'agit des actes linguistiques et langagiers dans des « causeries », des « narrations », des conversations, des « exposés », des « discussions » voire des « débats », des entretiens et des interviews, sans cependant que l'écrit ne soit attendu. Il s'agit en fait de faire de l'apprenant des détenteurs à partir d'une spirale d'actions et d'interactions dans la contextualisation et la transposition de l'oral.

b) Inégalités de réussite professionnelle et pratiques technolinguistiques du créole et du français

A cause de l'oral dans les pratiques scolaires, l'insertion socioprofessionnelle et entrepreneuriale entraîne d'autres travers. Ce problème posé a provoqué l'échec massif chaque année au baccalauréat, au concours d'entrée à l'université et à l'emploi. La démarche pragmatique et didactique de l'oral doit être mise en cours maintenant. Alors, comment faire pour éviter que les pratiques scolaires traditionnelles participent davantage à la fabrication des hiérarchies d'inégalités scolaires et sociales dans une classe de 50 à 100 apprenants environ en Haïti ? Que faire pour améliorer l'oral des apprenants dans ce genre de situation d'interactions ? Peut-on à partir de la recherche scientifique aider le lycée et le collège dans la mesure du possible à accéder à l'innovation sociale et à accroître le poids de cet héritage langagier et linguistique dans les inégalités constatées ? Dans la pratique technolinguistique de l'oral en créole comme en français, certaines incompétences attaquent, plus que d'autres, l'intégrité de la personne, l'image de soi (son *ethos*) [...] ¹⁷⁴. Il est beaucoup plus difficile de s'accepter comme incapable de s'exprimer, d'écouter ou de dialoguer en français comme en créole en Haïti, que comme incapable de réaliser un angle aigu d'un angle obtus ou de maîtriser le génitif, de réciter les règles grammaticales, de la complémentarité verbale par exemple. Le français oral se présente comme un poids social et politique pesant pour les apprenants parce qu'il est une langue de scolarisation dès l'école maternelle à la terminale. Alors, le nombre d'années parcourues est de 16 ans en français et 7 ans en anglais et en espagnol. Malgré tout, les lacunes en langues participent à l'échec scolaire, universitaire, professionnel et entrepreneurial, à l'abandon massif et les conséquences sont flagrantes. La prise en compte d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral dans les pratiques scolaires est une priorité pertinente pour un environnement partiellement francophone. Pour un créolophone natif où le français ne participe pas à la construction totale de son environnement immédiat, développer sa compétence orale dans les deux langues (créole et français) est vitale. Corrélativement, la frontière et la complémentarité entre les

¹⁷⁴ Charmeux, É., 1996, « L'oral, c'est l'Arlésienne de l'école », in Fenêtres sur cours, Cet article reprend d'importants passages de l'ouvrage : *Ap-prendre la parole*, du même auteur, publié aux Éditions SEDRAP, à Toulouse ; parution en novembre 1996.

phénomènes de dimension pragmalinguistique et sociopragmatique, pour reprendre l'idée de Thomas, 1984, ces deux concepts ne sont pas étanches, dans le cadre de notre recherche, ils sont travaillés à des fins complémentaires et spécifiques au plan pragmatique et didactique de l'oral. La dimension pragmalinguistique est d'une importance capitale par rapport à l'utilisation et le contexte d'usages des deux langues (créole et français) et celle de la sociopragmatique relève des rapports entre les interactants et les deux langues (créole et français) dans leurs relations socioculturelles et leurs représentations sociales.

[...] Développer, communiquer et valoriser la pratique basilectale et technolocale du créole et du français selon les compétences sociopragmatiques, pragmalinguistiques et sociolinguistiques selon les théories du contexte relèvent du dispositif contextuel de la pragmatique et de la sociolinguistique. Il s'agit de réinvestir concrètement les données sociolinguistiques et sociodidactiques à des fins pragmatiques et didactiques de l'oral dans leur dimension plurielle en classe. S'il est bien compris que c'est en faisant que l'on se fait, cette stratégie interactionnelle et variationnelle rendra possible l'apprentissage de ces langues dans le contexte haïtien. C'est aussi rendre visibles les différences sociales et inégalitaires qui passent inaperçues dans la pédagogie traditionnelle [...] de l'école et de l'université haïtiennes. Si l'apprenant s'enferme complètement dans sa sphère identitaire créole, la dimension interculturelle de l'apprentissage oral en langues et en sciences ne sera pas atteinte, mais aussi, sans la prise en charge du déjà là dans sa sphère identitaire comme point de repère absolu et relatif, il aurait du mal à développer la pluralité, car le cerveau ne fonctionne pas sans les points de repère. Ce à quoi on s'oppose persiste. Les deux dimensions (l'intraculturel et l'interculturel) sont à prendre en compte au plan pragmatique et didactique de l'oral. Les théories du contexte sont à l'enseignant ce que sont les pratiques ordinaires de l'oral à l'apprenant. Déjà, l'incompétence de l'oral crée l'échec scolaire et l'abandon massif au plan scolaire et universitaire, puis génère l'insécurité pragmalinguistique dans tous les domaines. Les objectifs pragmatiques de l'oral préconisés consistent à l'amélioration des pratiques orales de tout apprenti-usager de langues au service de la recherche scientifique à l'école et à l'université haïtiennes. Il s'agit des dimensions transversales et spécifiques à prendre en compte dans le contexte d'interactions communicatives émergeant dans tous

les secteurs de la vie. A titre d'exemples, le français comme le créole dans la pratique technolocale de l'oral et selon la représentation des métiers en Haïti est un atout à l'insertion socioprofessionnelle et entrepreneuriale. Ils s'agit pour les salariés moyens et supérieurs des sources de revenus émanant essentiellement des pôles suivants : les métiers du discours : les professions intellectuelles comme les professorats des écoles : (enseignants, chercheurs, journalistes, animateurs, médecins, juristes, publistes etc.), le personnel d'encadrement du privé et du public (techniciens, ingénieurs de l'industrie, cadre de la fonction publique, etc.) ; les métiers de l'enseignement ; les métiers du champ sanitaire et social jardin d'enfant ; les métiers de l'informatique : les industries de langue et les bureaux d'études... Ces intermédiaires ainsi situés dans l'organisation du travail puisqu'ils ne participent directement ni à la production ni au commandement. Un simple « Bonjour dans l'entretien interactif », par exemple, dans les langues enseignées aux apprenants peut dire beaucoup et fait la différence d'un professionnel à l'autre quelque soit le domaine. Le ton sur lequel on le prononce indique si on est heureux, excité, ennuyé, pressé, irrité, triste ou effrayé, il peut même traduire certains degrés dans ces états affectifs, cognitifs, etc. Les pratiques diversitaires de l'oral pèsent sur le déroulement de carrière et sont responsables de catégoriser, de sérier, de sélectionner, de calculer et de décrire l'énonciateur. Au bout du compte, le recours à la pragmatique et à la didactique de l'oral du créole et du français de manière spécifique et transversale est inaliénable et imprescriptible pour le développement intraculturel et interculturel durable dans le contexte haïtien.

3.3.2. Questionnement de la quête du pays en dedans à la fuite du pays en dehors : espace de crise sociopolitique et dynamique glottopolitique

a) Dynamique sociopolitique et insécurité pragmalinguistique : une spirale d'interactions et de fragilités glottopolitiques

[...] Chaque pays a la sociolinguistique de sa crise¹⁷⁵ ».

¹⁷⁵ Marcellesi, Jn-B., (1980 : 39-68), *De la crise de la linguistique à la linguistique de crise : la sociolinguistique*, In Marcellesi, Jn-B., (2003 : 53), Bulot, T., (2004 : 9-10), *Sociolinguistique, Epistémologique, langues régionales*, Polynomie, Paris, L'Harmattan

I

Dynamique sociopolitique dans les paradigmes de valeurs séquentielles en catégories : repère thématique et foyer rhématique de nos entretiens interactifs et de notre observation participante						
Paradigmes socio-langagiers et linguistiques / séquences de tensions		P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅
S ₁	Pouvwa ak politik : Pouvoir et politique		Vyolans : violence	Chimè ak kòmandò : chimère et commando	Koudeta elektoral : coup d'état électoral	Naje pou n' sòti : nage afin u'on s'en retire
S ₂	Menas : Menace		Ensitasyon : incitation	Plan makab : plan macabre	Atwoupman : attroupement	Manifestasyon : manifestation
S ₃	Desizyon demokratik Décision démocratique		Magouy : magouille	Action publique : aksyon piblik	Krim : crime	Dezòd : désordre
S ₄	tèrè : terreur		Rasanble : rassembler	Reste mobilize : rester mobiliser	Sékirite publik : sécurité publique	Konvèjans : convergence
S ₅	Vagabonday : vagabondage		Twoub : trouble	Desizyon politik : décision politique	Regwoupe : regrouper	Mobilize : mobilize

II

S₆	Eleksyon ak nominasyon : élection et nomination	Estrateji politik : stratégie politique	Dyagonal : diagonal	Krazebrize : violence	Moun lari : gens de rue
S₇	Enkyetid : inquiétude	Soufrans : souffrance	Mesyanis : messianisme	Evanouyi : évanouir	Revitalizan : revitalisant
S₈	Konpwomi : compromis	Kondane : condamner	Enterè : intérêt	Lejitimite : légitimité	Ris : risque Kredibilite : crédibilité
S₉	Angajman : engagement	Dyalòg : dialogue	Mete ankoz : mise en cause	Volonte pèp la : volonté du peuple	Koudeta : coup d'état
S₁₀	Patwouy polis : patrouille de police	Eleksyon : élection	Krim, vyòl, vòl ak zam : crime, viol, vol à main armée	Asasina : assassinat	Envestigasyon : investigation

III

S₁₁	Konsekans : conséquence	Ekonomi mondyal : économie mondiale	Pwoblèm : problème	Ekilib sosyal : équilibre social	Tranblanmè : tremblement de terre
S₁₂	Negosiyasyon : négociation	Ensatisfaksyon total : insatisfaction totale	Lejitimite popilè : légitimité populaire	Laprès : la presse	Respekte règ jwèt la : respect des règles du jeu

S ₁₃	Fòs fè nwa : force de ténèbre	Latwoublay : trouble	Destabilize : déstabiliser	Ennmi pèp la l'ennemi du peuple	Politik dragonaj : politique de dragonnage
S ₁₄	Dyalòg konsètasyon : dialogue de concertation	Chanjman : changement	Moun grangou : la famine	Grenad : grenade	Analfabèt pa bèt : analphabète n'est te
S ₁₅	Kredibilite : crédibilité	Otorite moral : autorité morale	Legliz : l'église	kriz : crise	Konfli : conflit

IV

S ₁₆	Devlope : développer	Popilasyon : population	Abilite : habilité	Travay lapolis : travail de la police	Prepare kont : préparer contre ...
S ₁₇	Responsabilite : responsabilité	Vòt popilè : vote populaire	Vwa pèp la : voix du peuple	Konfyans : confiance	Devlopman : développement
S ₁₈	Kolektivite tèritoryal : collectivité territoriale	Enterè pèp la : intérêt du peuple	Soufrans : souffrance	Chans : chance	Lamizè : la misère
S ₁₉	Vòt pèp la : le vote du peuple	Mouvman : mouvement	Batay : bataille	Rekonstriksyon : reconstruction	Pwoblèm : problème
S ₂₀	Bourike : galérer	Lespwa : l'espoir	Tètnèg : cherté	Lapenn : la peine	Mal : mal

En quoi la problématique allant des tensions linguistiques et socio-langagières aux tensions sociales, et avec focalisation des tensions institutionnelles et organisationnelles sur le contexte d'interactions résoclectales¹⁷⁶ du « pays en dedans » au « pays en dehors » peut-elle être un tensiomètre des tensiomètres de la sociolinguistique haïtienne ?

Ces données de vingt (20 séquences de I à IV) sont axées sur la trajectoire des faits observables et des effets obtenus permettant de comprendre la fragilité de la coexistence des deux langues (créole et français) dans le système éducatif du pays. La fragilité des pratiques diversitaires dans le cycle dynamique « inter-résoclectal » haïtien. La fragilité du créole-vaudou et du christianisme. La fragilité des bases intercommunautaires et les partis politiques, à titre d'exemples les *gnistes* et *lafanmi lavalas*. La fragilité de nos institutions sociopolitiques et celle des alliances sociopolitiques se font et se défont dans cet espace de relations dialogiques de tensions et en tension.

- **Critère relatif aux tensions fusionnelles et oppositionnelles des pratiques ordinaires**

Le cycle dynamique « inter-résoclectal » des pratiques ordinaires à l'insécurité pragmlinguistique en contexte sociopolitique et socio-historique haïtien relève d'un espace dialogique de tensions et en tension où les créolophones relativement bilingues constituent et révisent leurs pratiques technoclectales dans les deux langues (créole et français). A l'appui, nous reprenons la perspective sociolinguistique de crise selon Bulot T, (2004 : 9-10), « qui répond à un état de crise¹⁷⁷ (crise sans doute sociale ce qui

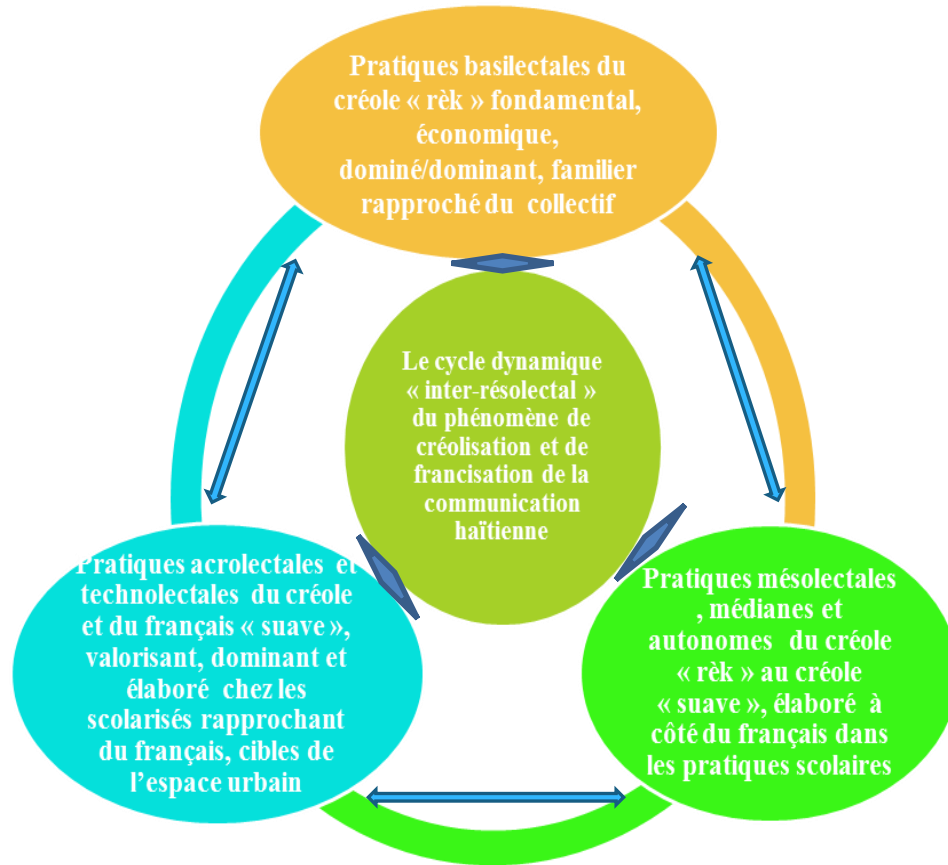
¹⁷⁶ Nous comprenons aussi ce concept selon Blanchet, Ph., (1998 :50), Bulot, T., (2006 : 44-45) pour parler de variétés et nous citons: « dire d'une variété qu'elle est une langue est toujours un acte politique et procède d'une glottonomie appliquée (Guespin, 1985) dans la mesure où, dans une idéologie tendanciellement monolingue, elle assure à ladite variété une légitimité et un statut qu'elle interdit aux autres variétés. [...] D'un point de vue sociolinguistique à ce que Philippe Blanchet, définit comme un réseau minimal (du point de vue linguistique) de variétés (en quelque sorte un système de systèmes) identifié par un même terme et une conscience linguistique spécifiques. Autrement dit, que des individus et/ou groupes d'individus décident, selon une dynamique sociale qui peut être fort diverse, de survaloriser des traits de proximité entre variétés (et non plus de faire l'inverse) pour construire la conscience d'une intelligibilité suffisante pour activer les discours métalinguistiques permettant son amplification et le sentiment d'une unité identifiante ; [...].

¹⁷⁷ Une remarque s'impose : des points de vue épistémologique et socio-historique, la sociolinguistique a été (voir demeure) une linguistique de crise parce qu'elle reflète une société et, partant, ses tensions ou ses

explique que les sociolinguistes la perçoivent et s'en émeuvent mais sûrement épistémique) : la sociolinguistique urbaine est une sociolinguistique en crise et de crise... En crise parce qu'elle naît de la sociolinguistique et traverse donc son premier positionnement identitaire en s'interrogeant sur ce qui la crée et la constitue, ce qui la relie à sa science fondatrice et ce qui l'en différencie. De crise parce qu'elle reflète, comme la sociolinguistique en général, une société qui l'est tout autant et parce que les valeurs qui la sous-tendent (et guident ceux qui la font progresser) amènent à dépasser l'oscillation du changement social et à s'interroger quant à un changement politique » dans le contexte des pratiques ordinaires. Le changement sociopolitique implique le changement sociolinguistique et entraîne d'autres changements. Il peut s'agir du contexte institutionnel, organisationnel, sociodidactique, socioculturel, socio-historique et géographique d'Haïti. Ainsi, les pratiques ordinaires (de l'espace urbain et rural) portent les marques formelles de tensions et projettent la vie cachée des interactants entre le « Nou : nous » et le « Mwen : je ». C'est un autre degré de compréhension dans le questionnement du phénomène « inter-réolactal », révélateur des mécanismes sous-jacents. En effet, tout discours peut se concevoir comme la mise en œuvre d'un double ajustement dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. Le rapport entre les discours qui circulent et les discours qui sont déjà produits sur le sujet (« on-dit, il dit ») met en jeu les identités collectives auxquelles s'identifier ou desquelles se distinguer par rapport à la situation d'interactions. Cette dernière voit apparaître un nouveau discours et contribue à la construction de l'identité que je me forge de moi et celle que je me forge de toi dans le cadre interactionnel, conflictuel, « intégrationnel » et relationnel qui « nous » unit.

désirs de maintien et de changements ; son émergence est, sans peu de contestations possibles, à rapporter un mouvement social, l'ascension des partis de Gauche aux responsabilités (notamment en France mais aussi vraisemblablement en Europe). Il nous semble que la sociolinguistique urbaine, s'inscrivant dans un terrain plus ou autrement circonscrit politiquement, renvoie de manière plus directe (et donc plus « en crise » des interpellations aux preneurs de décisions politiques, interpellations qui concernent autant d'outils (comment appeler un français d'origine maghrébine » ?) Que les résultats (la différenciation rive gauche/rive droite à Rouen par exemple).

- Tensions dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires : communication¹⁷⁸ haïtienne



Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires est la résultante de tensions multiples entre la francisation et la créolisation des pratiques émergentes. Les tensions peuvent être fusionnelles et oppositionnelles pour reprendre Charaudeau, (2009). La tension fusionnelle peut être comprise à partir des pratiques diversitaires dans lesquelles « parler » est toujours, dans une certaine mesure, reproduire des discours préexistants autrement. A ce titre, parler c'est chercher à s'identifier aux autres (tiers présents ou absents, famille, groupes, société...) c'est-à-dire s'identifier à une communauté discursive pour reprendre un peu différemment la terminologie de Jean-

¹⁷⁸ Blanchet, Ph., 2000, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, PUR.

Claude Beacco. La tension oppositionnelle par laquelle toute parole, pour être pertinente et justifiée de sa propre validité, vise toujours, dans une certaine mesure, à être distinguée (neuve, innovante, originale, contradictoire). En ce sens parler c'est chercher à s'opposer aux autres en produisant des discours « inédits, innovants ». Ces deux tensions qui coexistent dans tout discours se cristallisent dans les discours circulant en tant que vecteurs des normes sociales, en concurrence permanente les uns avec les autres et auxquels les acteurs sociaux se réfèrent pour les approuver ou les contester. On peut donc considérer qu'une interaction discursive est toujours une reprise-modification, consciente ou pas, de pratiques ou de textes antérieurs. En ce sens, la parole n'est pas tant un processus de transformation d'un état réel du monde à identifier en un monde signifié (ce qui laisse entendre qu'il existerait un monde premier, non sémiotique, alors que nous pensons que le monde ne peut exister que sémiotisé et contextualisé au cours de l'interaction par autrui). Il existerait aussi par la remise en question de paroles énoncées préalablement par d'autres (On, il(s), tu) en un discours signifié par soi (je) pour un autre (tu, il(s)).

Dans cette perspective, le « monde », le « réel », le « référent » peuvent être conçus comme les éléments d'un stock interdiscursif de façon de parler dans lequel le locuteur puise en fonction des caractéristiques de la situation d'interactions, du contexte d'usages, de la prise en compte de l'interlocuteur et de son projet d'influence. C'est ce que signale Vion, R., (1992) lorsqu'il considère que « toute communication s'inscrit dans la durée : un épisode particulier s'inscrit dans une double histoire l'histoire interactive contractée avec tel individu particulier et l'histoire des manières de dire dont on s'est, jusqu'ici acquitté de ce type d'épisode ». C'est en cela que toute interaction est traversée d'enjeux identitaires l'identité socioculturelle du groupe auquel je m'identifie, du groupe dont « je : mwen » me distingue, l'identité que je : mwen » me forge vis-à-vis de mon interlocuteur, celle que je lui attribue. L'identité qu'il se forge de lui-même et qu'il se forge de moi : mwen » dans une situation donnée et dans une histoire qui « nous : nous » lie, Charaudeau, (2009 : 111-112). Le cycle dynamique « inter-réolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmalinguistique posé dès le départ nous aide à la compréhension du phénomène « inter-réolectal » situé dans le contexte d'interactions des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Pour reprendre

Blanchet et Chardenet stipulant que « les modélisations du domaine social de l'enseignement/apprentissage des langues cherchent à rétablir des transversalités entre les différentes tendances de la didactique (identifiées¹⁷⁹ par Halté (2001 :16). (Ce dernier [...] navigue entre des pôles *technologiste* (prééminence donnée à la transposition du savoir savant en savoir scolaire), *psychopédagogue* (on privilégie les déterminants externes comme la psychologie ou la sociologie des interactants-apprenants), *sociodidactiste* (articulations forte des pratiques scolaires aux pratiques sociales, avec focalisation sur les pratiques langagières) ou encore *praxéologiste* (perspective interventionniste) », Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (2011 : 33). La pratique « inter-résolectale » est la mise en œuvre d'un compromis relationnel, conflictuel, actionnel et interactionnel visant à la recherche d'un équilibre en permanence par le biais d'une négociation entre les deux tendances divergentes. Celles-ci ont été signalées entre la tendance fusionnelle qui me pousse à me con(fondre) avec l'autre pour dire que nous sommes identiques » et la tendance oppositionnelle qui me pousse à me distinguer de l'autre pour dire moi c'est moi et lui c'est lui » et qui se retrouve toujours au « nous : nou » du dialogue. Toute parole navigue donc entre ces deux pôles extrêmes de la reproduction à l'identité, d'une antérieure (cf. la fonction des proverbes même par exemple, si on sait qu'à toute situation nouvelle correspond une occurrence discursive nouvelle) et la parole elle-même est (à la fois) la rupture (et la recherche) systématiques avec les discours antérieurs, Charaudeau, (2009 : 112).

- **Critère relatif aux tensions institutionnelles et organisationnelles au « Nous : nou » intégral et intégrateur**

Dans le contexte sociolinguistique d'Haïti, tous les créolophones relativement bilingues du pays ne parlent pas de la même manière, à titre d'exemples, dans le Nord, le Sud des Cayes et à l'Ouest au Centre du pays (frontière haïtiano-dominicaine), les variétés sociolinguistiques se distinguent et marquent la différence entre les groupes sociaux. Entre le créole et le français se dégage un répertoire « inter-résolectal » de plusieurs

¹⁷⁹ En ce qui concerne le français langue première, mais que l'on peut aussi adopter pour caractériser plus généralement la production en didactique des langues et des culturelles.

variétés dans la diversité des pratiques entre les réseaux de relations et d'interactions sociales. La situation de mobilité et de tensions sociales en Haïti est l'un des facteurs explicatifs qui favorise le lien dans le contexte d'interactions « inter-résolectales », depuis la fête des macoutes de Duvalier père à Port-au-Prince jusqu'à la liberté de parole après 1986. Ainsi, la chute de Duvalier-Fils Jean-Claude, les grands bouleversements politiques de 1991, l'avènement de Jean Bertrand Aristide au pouvoir, le coup d'État du Général Cédras et ses acolytes, puis l'exil d'Aristide favorise la fuite et la quête des créolophones relativement bilingues en situation de mobilité et de tensions. L'exil de Cédras à la suite et le retour d'Aristide-Préval-Jacques Édouard Alexis étaient encore une situation de mobilité et tensions sociales. Les tensions oppositionnelles des différents partis politiques de la convergence démocratique contre le parti Lavalas nous ont apporté la crise de 2004 du gouvernement d'Aristide-Neptune, des bases et lafanmi Lavaslas face au GNB (Grenn Nan Bouda) et aux leaders de la convergence démocratique. Le désastre du tremblement de terre dévastateur du 12 Janvier 2010 qui a coûté la vie à tant d'haïtiens et ravagé les sites urbains du pays sur le gouvernement de Préval-Jacques Édouard Alexis était, mis à part d'autres exemples ultérieurs d'après, la dernière situation de mobilité et de tensions majeures jusqu' alors.

Ces grandes situations de mobilités et de tensions sociales déclenchent et engendrent les tensions linguistiques dans les interactions entre les variétés « inter-résolectales » où la pratique basilectale tend à passer à la pratique mésolectale qui elle aussi tend à la pratique acrolectale et l'inverse est aussi important dans la dimension résolectale. Étudier la spécificité sociolinguistique et sociodidactique dans la coexistence de ces deux langues (créole et français) est aussi étudier les entrailles de la société haïtienne traversée par des conflits politiques, socio-économiques, raciaux, symboliques et idéologiques (la lutte de pouvoir et d'intérêt), donc, conflits sociolinguistiques où l'on est appelé à convoquer la sociolinguistique de crise au sens Bulot, T, (2004) entre les différents types de tensions. Cet espace conflictuel, interactionnel, variationnel, relationnel et intégrateur nous porte à citer aussi Gille, A., (2009) sous l'invitation de Michelle Bard-Jéhi à intervenir dans le cadre de la journée de réflexion sur le thème « Solidarité pour l'unité de la famille haïtienne » le 21 octobre 2009 organisée par A.I.M.E.R.HAITI (Agir Ici Maintenant Ensemble pour Reconstruire Haïti). En fait, il s'agit d'un thème qui reprend une

préoccupation récurrente au sein de la société, celle de l'unité. Com i en de fois, en effet, n'a-t-on pas entendu des appels à l'unité ? Des invitations du genre « An nou mete tèt nou ansanm », des appels au dialogue, des appels pour un grand konbit national, des appels au contrat social du groupe 184 ? Nous présentons le fait observable ironisant le groupe 184 dans un créole relativement basilectal et mésolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires haïtiennes :

Séquence-20 de la recherche

Lespwa

-Lespra, lespwa, lespwa nan timamit, lespwa nan gwo mamit, gwo sak ligidasyon
 lespwa /-He ! Hey ! Ou pa ta di se vre !
 -Adye wi dan !
 -Ou fin pase desan lane nan souse tout richès peyi m/
 -Fè m bourike nan faktori ou san peye/
 -Ou fin souse san m nan pran liv kafe m/
 -Ak kakawo m pou dis kòb/
 -Nan vòlò tout ti moso tè ki te la pou sove grangou m/
 -Lè m goumen pou voye pitit mwen lekòl/
 -Lè m rive nan sa yo rele klas mwayèn nan/
 -Ou monte sou do l pou ou pase/
 -Jodi a ou vle konprann ap vin ofri m lespwa/
 -Mm !mm !
 -Gwo sak lespwa pou **san katreven kat** pyas zòrèy bourik /
 -Ou kwè m kwè ou ! Ou ap mande si konnen !
 -Kilès ou ye ?
 -Se pa ou menm ! Ou menm ! Ou menm ki te vle fè grangou pete fyèl mwen /
 -Nan fè m achte sak diri / sak pwa / savon lave / lwil doliv tèt nèg nan magazen ou /
 -Ou prèske fè maladi pwatchòkò touye pitit mwen /
 -Lekòl ou menm se an youwès li peye /
 -Epi ou ap vin ofri m lespwa ! Se piyay ! Kou k pi di a ! Ou fè mete yon sanksyon
 ekonomik sentre do peyi m ! Sa vle di ou ap eseye touye lespwa pa m nan pandan ou ap
 ofri m yon lespwa malatchòng ! **Yon lespwa pèpè ki pote mak fabrik ou !**

-Ou sonje ! Zafè kochon kreyòl la /
 -Ou sonje jan ou te fè peyzan yo lapenn !
 -Sa k pi rèd ankò ou ap mande m siyen kontra avè ou /
 -He ! Hey ! Se kontra chat ak sourit la /
 -Alon san katreven kat miyaw papa !
 -Mwen pap achte ni kredi ni lajan kontan e sitou mwen pap siyen okenn kontra toutotan ou pa deside di sankatreven kat milya akdekontriksyon pou tout mal ou fè pèp ayisyen /
 -Epi ! Depi ki lè yo te konn fòse bourik bwè dlo !
 -**Nou** pap pran nan fo mamit !
 -Pyebèf pou pyebèf **n'ap** pran l **kay fanmi** /

(Source : Télévision Nationale d'Haïti) Spot publicitaire politique des marchands réalisé au marché des croix-des-bossales comme réplique du gouvernement au pouvoir au parti (groupe 184) avec son contrat social (époque des présidentielles 2001- 2004 en Haïti)

Au début du mois d'Août 2009, s'est tenu à Miami un congrès sur l'unité. *D'après le Nouvelliste (la Presse Nationale d'Haïti)*, ce congrès centré sur le thème de l'unité se voulait être « la grande réunion de la famille haïtienne ». Dans le cas qui nous concerne aujourd'hui, comme, paraît-il, ce fut aussi le cas à Miami, on aligne des mots, qui ne peuvent pas man ue r d'intriguer les esprits. « Solidarité », « Unité » et « famille » renvoient à des idées apparentées. Par définition, la famille est relativement unie et solidaire. ua nd elle ne l'est pas au point u'il faut convo ue r la pensée scientifique pour y réfléchir, celle-ci se retrouve confrontée à un ensemble de questions empiriques. A ue l moment la famille s'est-elle sentie menacée ? Par qui ? De qui ? De quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Combien de fois ? Et pourquoi ? Autrement dit, quelles en sont les causes ? Ou a-t-elle toujours vécu sous la menace ? A-t-on fait référence aux bases sociopolitiques dans les contextes circonstanciels et sociolinguistiques au sein desquels la constitution et la révision des pratiques haïtiennes des groupes intercommunautaires et des leaders politiques (les bases et les leaders) se trouvent confrontées ?

- Repères géographiques des deux langues (créole et français) : pratiques émergentes de tensions et en tension du pays



Nous avons trouvé cette carte géographique Le 21 décembre 2012 à 15h 57 sur le

Site : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/haiti.htm>

Dans les réseaux de contexte d'interactions et de relations sociales, culturelles, linguistiques, économiques et politiques du pays, il nous importe de montrer que les tensions linguistiques tendent à expliquer les tensions sociales qui elles-mêmes tendent à expliquer les tensions linguistiques. Les usages et les effets « inter-résolectaux » à l'insécurité pragmatolinguistique retenus dans la problématique de notre recherche suffiraient à entrevoir que l'on fait nécessairement abstraction de la réalité lorsqu'on expérimente l'appel à l'unité nationale » dans la « diversité » de pratiques en tension. Par cet appel et au vu du corpus retenu, l'on déduit que la diversité de pratiques et le

conflit ont une représentation forte par rapport à l'« unité nationale » souhaitée. Delà, les données collectées dans le contexte sociolinguistique haïtien nous incitent à lire et à comprendre à partir des énonciations quotidiennes en créole et en français que l'appel à cette unité est apparent. Ce répertoire lexical nous a permis d'entrevoir et d'évaluer diagnostiquement le degré de la signification de cet appel à « l'unité » et à la « famille ». Nous pouvons comprendre à partir des marques formelles de notre corpus que la sélection lexicale et syntaxique de ce répertoire sociolinguistique ainsi que son contexte d'usages ne sont pas innocents. La signification du terme « base (baz) représente des réseaux de relations et d'interactions sociales extraits du corpus d'en u te. Cette dimension résolectale est co-construite par le contexte d'usages des marqueurs socio-linguistiques, culturels et identitaires dans les deux langues et forme des paramètres explicatifs dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Nous prenons à titre d'exemples les énoncés suivants pris à la volée dans le contexte d'interactions sociopolitiques et intercommunautaires dans les médias du pays pendant les élections présidentielles entre 2000 et 2010. La sociolinguistique opte pour une théorie de la langue comme pratique sociale fortement idéologisée. Les tensions apparaissent dans le domaine de la sociolinguistique dite de contact.

- **Critère relatif au rôle, statut, à l'identité et à l'ethos des acteurs sociopolitiques**

Les acteurs de la pratique « basirésolectale » parlent la même langue : le créole, mais n'ont la même pratique socio-langagière. La dynamisation et la création lexicales dans le contexte d'interactions « basirésolectales » se lisent au tableau suivant :

Les trajectoires observables des tensions « basirésolectales¹⁸⁰ » aux tensions sociopolitiques	
Créole	Français
1 « <i>baz bale wouze</i> »	<i>Base de balayeurs et d'arroseurs</i>
2 « <i>baz rat pa kaka, sourit pa travèse</i> »	<i>Base de rats constipés, sourit ne traversant</i>

¹⁸⁰ Le terme « basirésolectale » renvoie à la dénomination et au parler des différents groupes intercommunautaires.

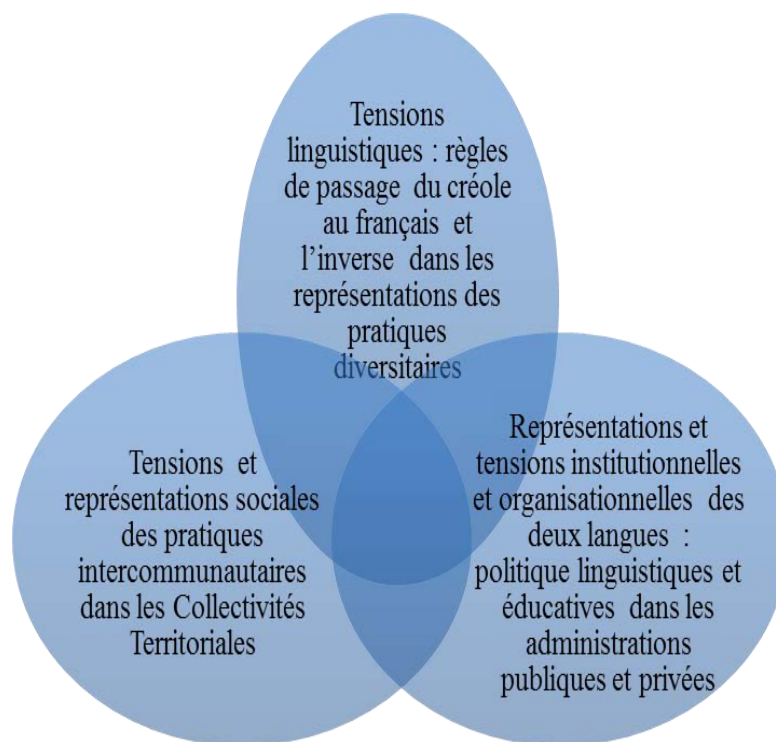
3	« <i>baz zo poul</i> »	<i>Base des os de poulet</i>
4	« <i>baz rache kou poul</i> »	<i>Base d'arracheur de coups de poule</i>
5	« <i>baz zewo tolerans</i> »	<i>Base de zéro tolérance</i>
6	« <i>baz dan fê</i> »	<i>Base dents de fer</i>
7	« <i>baz si ameto</i> »	<i>Base de scie à métaux</i>
8	« <i>baz bizango</i> »	<i>Base de bizango</i>
9	« <i>baz pongongon</i> »	<i>Base de pongongon</i>
10	« <i>baz kako</i> »	<i>Base de cacots</i>
11	« <i>baz dòmì nan bwa</i> »	<i>Base de dòmì nan bwa</i>
12	« <i>baz zonbi</i> »	<i>Base des zombis</i>
13	« <i>baz gran ravin</i> »	<i>Base de grand-ravine</i>
14	« <i>baz tibwa</i> »	<i>Base des petits bois</i>
15	« <i>baz ramikòs</i> » « <i>Raboto</i> »	<i>Base de ramikòs'' 'Raboto'</i>
16	« <i>baz</i> ¹⁸¹ <i>rèd</i> »	<i>Base de Rets</i>
17	« <i>fon rezistan</i> »	<i>Fonds Résistance</i>
18	« <i>greenn nan bouda (GNB)</i> »	<i>Avoir de la couille/ avoir du culot (les gnbistes)</i>

Ainsi, donc, « lors u' un tre parle ce u'il exprime dit ce u'il est. u' est-ce u'il est ? C'est le résultat de sa propre vie, ce u' il a vécu ; une vie qui reprend corps dans le vivre avec les autres, une vie ui s'enracine dans la nuit des temps et ui vient s'actualiser dans le r assage avec des faits d'aujourd'hui », Vernet, P., (2001 : 7).

b) Repères relatifs aux tensions sociolinguistiques au plan institutionnel et organisationnel

Des tensions linguistiques aux tensions sociales, les tensions institutionnelles et organisationnelles peuvent être analysées et interprétées selon les représentations des pratiques sociales. Elles peuvent être méthodiquement évaluées à partir des données collectées des deux langues dans la mise en groupe de valeurs, selon un regard triadique :

¹⁸¹ Baz, dans ce contexte d'usages : groupe de tensions organisé à des fins de nuire.



- des tensions sociopolitiques dans l'architecture d'intégration et d'interaction de valeurs linguistico-culturelles sont partagées entre les partis d'un niveau de plus en plus complexe. Cette complexité va de « Je : mwen » à « Tu : ou » et de « Tu : ou » à « Je : mwen jus u 'au Nous : nou » intégrateur du dialogue social et culturel sortant du « pays en dedans » au « pays en dehors »;
- des tensions plurinormatives règles sociolinguistiques d'intégration des tensions linguistico-culturelles aux tensions sociopolitiques dans le jeu et l'enjeu des valeurs linguistico-culturelles entre les groupes intégrateurs du dialogue institutionnel et organisationnel du pays.

« Le dialogue, voire le conflit, et en tout cas la *tension* entre les points de vue divers est un moteur fondamental de la vie sociétale (et du savoir scientifique lui-même), Blanchet, (2012 : 70) ». Ainsi, l'on voudrait expliquer que l'espace des pratiques ordinaires est un espace de constitution et de révision en tension. Ces pratiques ordinaires articulent tensions sociopolitiques et tensions linguistiques. La sélection des mots dans les interactions orales n'est pas innocente et le fait de nommer un groupe d'individu donne un certain pouvoir. Entre les pratiques sociopolitiques et les pratiques « inter-

résélectales » se constitue une sociolinguistique de tensions et en tension entre les bases intercommunautaires. Comment le mot base prend-il son sens, sa signification ? D'un mot grec 'a sic', « Baz » signifie point d'appui, support. A la base, ce terme charrie une kyrielle de sens et de significations rapprochés comme : « appui, assiette, assise, dessous, échafaud, fond, fondation, fondement, pied, piédestal, pivot, principe, socle, soutien, marche, colonne, soubassement ». Par opposition à « base » le terme « tête » (comme : cime, crête, fâte, pic, point, culminant, toit) se rapproche des mots suivants : dirigeants, chefs, conducteurs, directeurs, gouvernants, intendants, ministres, administrateurs, gestionnaires, leader, décideurs : présidents. Ce terme est aussi une partie du corps humain et contient une matière grise consciente : « le cerveau humain ». Ce dernier est doué d'un pouvoir réflexif. Il sait où il connaît et il peut se regarder penser et découvrir par induction ou par déduction les règles de ses pratiques ordinaires et autres. Il se rend capable de parler et d'écrire sa propre histoire. Par prises de contacts successifs et conscients, par l'interaction de l'intelligence au langage social, de la langue à la culture, des sciences à la société, l'esprit humain dévoile exponentiellement à lui-même les ressorts les plus secrets de sa vie intime par la co-construction de sens et de la signification selon le contexte d'usages. Ainsi, de « base » à « l'armée » surgit un groupe de tensions organisé avec des pratiques linguistico-culturelles focalisées sur des pratiques sociales partagées :

- **Critère lexical et l'éthos : acte langagier de tensions dans la dynamique sociopolitique**

Les trajectoires observables des tensions « basirésélectales » aux tensions sociopolitiques et sociopragmatiques	
Créole	Français
19 « <i>lame reken</i> »	<i>L'armée Requins</i>
20 « <i>lame wouj</i> »	<i>L'armée rouge</i>
21 « <i>lame kayiman</i> »	<i>L'armée caïmans</i>
22 « <i>lame kanibal</i> »	<i>L'armée cannibale</i>
23 « <i>lame timachèt</i> »	<i>L'armée Timanchèt</i>
24 « <i>Operasyon Bagdad</i> »	<i>Opération Bagdad</i>

25 « <i>Makout' pa ladann</i> »	<i>Macoutes</i>
26 « <i>Frap</i> »	<i>Frap(les frapistes de Raoul Cédras)</i>
27 « <i>Atache (detache)</i> »	<i>Atachés (détachés) de Prosper Avril</i>
28 « <i>Grenn sonnen</i> »	<i>Couille sonnante (Homme fort)</i>
29 « <i>Alyas Dan fouchèt</i> »	<i>Alias dents fourchettes</i>
30 « <i>Alyas Kolobri</i> »	<i>Alias colibri</i>
31 « <i>Alyas Nè nè</i> »	<i>Alias Nè nè</i>
32 « <i>Alyas labanyè</i> »	<i>Alias labanière</i>
33 « <i>chimè</i> » <i>manman</i> « <i>baz</i> », <i>papa</i> « <i>baz</i> »	<i>Chimères</i>

Notons u'il s'agit ici des énoncés de sujet interagissant créolophone, un être physique, mental et communiquant qui se trouve au sein du processus d'interactions et d'énonciations et qui prend en charge les énoncés u'il produit. Il se voit responsable de ses actes individuels dans les réseaux d'interactions et de relations sociales où il utilise la langue pour son compte. « C'est avec la pragmatique que « l'intentionnalité du sujet » et les stratégies qui mènent le sujet à la réalisation des actes illocutoires ont été prises en compte. A partir de là, nous voyons apparaître le terme sujet du discours. Charaudeau (2002d : 554) affirme que cette notion est « nécessaire pour préciser le statut, la place et la position du sujet parlant (ou du locuteur) au regard de ce qui est son activité langagière ». Le sujet du discours inclut les données de la situation de communication par rapport au sujet, les procédés de mise en discours u'il utilise, les savoirs, les opinions et les croances u'il a et les informations u'il suppose avoir sur son interlocuteur. C'est donc un sujet composite, libre de faire ses choix et d'user de stratégies discursives diverses ; mais aussi un sujet qui communique dans une scène d'énonciation et qui agit sur le monde et sur les autres sujets au moyen d'actes de langage. En même temps, le sujet du discours prend en compte les réactions possibles de son interlocuteur qui est censé interpréter ses actes et qui est appelé, pour cette raison, sujet interprétant. Ajoutons que « le sujet de l'acte de langage est un acteur social en tant u'il est être communicant

engagé dans un échange langagier, et être communicant en tant qu'il est acteur social engagé dans un contrat de communication » Véronique, (1998 : 97)», Ece Korkut – Irem Onursal, (2009 : 91-92). « O se rvons ue nous en avons déjà découvert l'existence dans le paradoxe de l'acte de langage ui parle de soi-même, sans jamais pouvoir se rattraper. Lorsque je dis : « je parle », je ne rattrape jamais le fait de parler en disant cela. Mais il y a tout de même quelque chose qui se passe j'essaie d'unir l'acte de parler avec le contenu de parole qui se « représenterait soi-même ». Cette union est certes impossible, puis u'il n' a rien de plus éloigné d'un acte u'une représentation imaginaire de cet acte. Elle est impossible, mais elle est proposée comme possible. Dire : « je parle » quand je le fais, c'est, comme l'a montré Austin¹⁸², un engagement, une sorte de promesse autoréalisatrice. Je cherche à faire é uivaloir mon acte et ce ue j'en dis. Je mets sur le même plan, par décision créatrice, mon acte créateur et sa représentation. A vous de me croire ou non. Or il n' a u'un seul lieu où cette é uivalence pourrait tre prise pour vraie : le sujet même de la parole, à la fois source–jamais insaisissable–de son engagement dans cette parole et du jeu discursif », Duclos, D., (2008 : 77).

Alors, quel est le lien tissé entre les énoncés pris à titre d'exemples et leurs locuteurs ? Par leur seule nomination de « bases » tout comme les autres exemples : « l'espace de la banlieue évo ue des problèmes sociaux, violence urbaine, communautarisme, fanatisme religieux, difficultés scolaires, relégation, habitat dégradé, déficit culturel et au plurilinguisme et pratiques langagières stigmatisées.... L'ha it at contredit la vision socialement admise de la normalité et de l'accepta ili té et contri ue à construire « une catégorie de pensée et de désignation : celle de « banlieue » et un espace, Baudin & Genestier, (2002 : 8), Lebon-Eyquem, M., Bulot, T. et Ledegen, G., (2012 : 21-22). Dans la représentation des pratiques diversitaires, la signification des marqueurs socio-linguistiques et culturels est la somme de leur contexte d'usages entre les variétés « inter-résolectales ». A l'appui d'un dictionnaire français contemporain et du terrain d'en u te, nous essayons de chercher la signification de ces énoncés selon leur contexte d'usages. Par exemple,

- « **Lame** » corps de gens de guerre, grand nombre qui a pour synonyme: légion, régiment, un régime militaire, troupe, qui génère des agents combattants.

¹⁸² Austin, J-L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Le Seuil, L'ordre philosophe, Paris.

- « **Kanibal** » qui mange la chair humaine (Anthropophage, féroce, cruel, sauvage, hardi), qui se nourrit de sang et de la chair humaine comme « lame wouj, lame reken ».
- « **reken** », poisson cartilagineux, sélacien au corps fuselé, dont certaines espèces sont dangereuses pour l'homme. Donc, on a l'air de toute personne cupide, dure en affaire comme des requins de la finance.
- « **Kayiman** » reptile crocodilien d'Amérique du Sud, (genre de caiman, fam.alligatoridés) aux mâchoires très larges, au ventre vert-jaune. Enfin de compte, c'est peut-être également individu rusé et sans scrupule.
- « **wouj** », de la couleur du sang, du coquelicot. Qui professe des opinions politiques d'extrême gauche. L'armée rouge L'armée Soviétique, les rouges, les révolutionnaires, les communistes. Qui a le visage coloré par un afflux de sang. Donc, avec les rouges, on en est tout en rouge, on vit tout en rouge, on voit tout en rouge, on agit tout en rouge, on pense tout en rouge.
- « **Bizango** » Blengbendeng, chanpwèl, baka, Zobop, sosyete. Il peut s'agir d'une société secrète de sorcellerie qui n'agit que la nuit.

Dans le contexte d'usages de ces énoncés, les exemples pris en français et en créole jouent le rôle de représentation et de symbolisation fortes en absence tout comme en présence du réel. Autrement dit, les énoncés lexicaux représentent et symbolisent la manifestation physique de tout ce qui se passe dans les pratiques diversitaires des interactants locuteurs. Ainsi, l'on part des structures sociales aux structures mentales et avec focalisation sur les structures linguistico-culturelles des locuteurs. A partir de là, l'on arrive à comprendre que si personne n'a jamais pensé le mot « lame kayiman » à titre d'exemples et ce qu'il charrie dans son contexte d'usages, il n'existe pas, parce que penser est une mise en discours et en relation par opposition, par interaction et par intégration, c'est représenter et symboliser le réel à travers les pratiques linguistiques, langagières et culturelles. Selon ces faits observables, l'on peut ici rappeler la phrase d'Estimé : « Si, bergers du troupeau, nous nous constituons les loups; si gardiens de la maison, nous nous faisons les voleurs qui la brisent et la pillent... » Alain, G., (2009), l'on croit que si les bergers du troupeau en sont eux-mêmes aussi les loups, si les gardiens de la maison sont eux-mêmes les voleurs qui la brisent et qui la pillent, et le troupeau et la

maison n'ont peut-être été que fictifs. Ils constituaient un phénomène dont on n'avait pas encore trouvé le mot pour le nommer, traiter et l'interpréter. Ce n'était toutefois ni un « troupeau », ni une « maison ». Si la famille est menacée dans son unité au point où il faut un appel à la solidarité pour la reconstituer dans cette unité perdue, il se pose alors un problème dont on n'a pas encore le concept, dit-Alain. Le contexte d'interactions sociopolitiques et socio-historiques haïtien part de la construction de l'identité des sujets interactants à l'altérité dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires des décideurs politiques. Si la notion d'identité discursive peut être comprise comme la construction d'un « je : mwen » et d'un « tu : ou » dans la pratique discursive, « je : mwen » et « tu : ou » par conséquent ils sont variables selon les situations et les modalités énonciatives, ce « je : mwen » dans l'interaction orale est difficilement abordable sans qu'on ne soit prise en compte sa dimension argumentative, c'est-à-dire l'ethos ou les images de soi, Amossy, R., Maingueneau, D., (1999) construits par le locuteur au fil de son discours.

Indépendamment des développements théoriques suscités par l'ethos au cours de ces dernières années¹⁸³, il nous semble que l'ethos s'est peu à peu transformé simplement en « image de soi dans le discours », image que le locuteur construit non seulement au cours de chaque situation d'interactions, mais aussi où il sédimente au cours de toute son histoire discursive¹⁸⁴. Certaines approches considéreront alors différents types d'ethos : Amossy, R., (2000 :70) introduira un « ethos prédiscursif », Maingueneau, D., (2002) ajoutera au discursif et prédiscursif un « ethos effectif », (2005 : 91-94) pour le discours politique distinguera entre « ethos de vertu », « ethos de crédibilité », « ethos de sérieux », « ethos de compétence » pour ne citer que quelques-uns d'entre eux. Pour la majorité des chercheurs, l'ethos est toujours un « effet de discours », Maingueneau, D., (1999) et il est indissociable d'un processus argumentatif, dans lequel le locuteur va construire une image de soi en fonction des valeurs qu'il attribuera à son auditoire. Construire une image de soi dans le discours ne consiste pas à dire « je suis ceci ou cela » mais, à partir d'un dire, créer une image de soi qui invitera l'auditoire à se ranger du côté

¹⁸³ Maingueneau, D. et Amossy, R., 1999, en tout premier lieu, à partir de la reprise par Roland Barthes, puis Oswald Ducrot de la notion aristotélicienne d'ethos.

¹⁸⁴ Cf. R. Amossy, 1999. Par ailleurs, par la notion d'histoire discursive, nous évoquons ici le concept d'« histoire conversationnelle » de J. Gumperz (1989).

des propositions émises ou suggérées. Selon O. Ducrot, « analyser L dans le discours, ce n'est pas tant examiner ce qu'il dit de lui-même, qu'étudier l'apparence que lui confèrent les modalités de sa parole »¹⁸⁵. Pour le discours des décideurs politiques, cette image discursive et situationnelle est indissociable d'une représentation sociale attachée à la légitimité institutionnelle et organisationnelle de celui qui prend la parole. Si l'on suit l'idée de P. Charaudeau à ce titre, l'on dirait que : « Le sens que véhicule nos paroles dépend à la fois de ce que nous sommes et de ce que nous disons. L'ethos est le résultat de cette double identité, mais qui finit par se fondre en une seule. [...] Identité sociale et identité discursive fusionnent dans l'ethos. », Charaudeau, P., (2005 : 89) et Charaudeau, P., (2009 : 93-94).

D'autres exemples, la séquence du corpus fait état d'une situation aggravante en se positionnant par rapport à la constitution du pays. L'interactant accuse l'autre en soignant son image dans les séquences prises à titre d'exemples. Nous avons observé, identifié, traité, analysé et interprété les faits observables de ces séquences selon un dispositif contextuel de l'usage oral résultant du phénomène interactionnel de francisation et de créolisation. Ainsi, l'ensemble de ces répertoires énonciatifs (le corpus) nous sert des points d'appui à l'analyse, à l'évaluation et aux résultats des effets inter-résolectaux » délimités entre les deux langues. Les représentations des pratiques et le degré de compréhension de ces effets pragmatiques soulèvent toute la problématique de la pratique « inter-résolectale à l'insécurité pramalinguistique. Au plan pragmatique et pragmatiste, nous créons notre propre pratique par la pratique, nous agissons en fonctions de la représentation des pratiques et du degré de compréhension et de production dans les formes de vie. Les formes de vie sociale se comprennent et s'interprètent selon le contexte des pratiques diversitaires. « Si la langue est chose éminemment sociale, n'est-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable linguistique sans sociolinguistique et que de ce fait la sociolinguistique est la linguistique véritable. 'S'il n'était pas nécessaire de marquer le contraste entre ce travail' (celui qui définit empiriquement comme la sociolinguistique) et l'étude du langage hors de tout contexte social, je dirais volontiers qu'il s'agit là tout simplement de linguistique' écrit Laov (sociolinguistique, p.258) traçant ainsi empiriquement les traits généraux qui opposent à l'heure actuelle,

¹⁸⁵ Amossy, R., (2000 : 65) et Ducrot, O., (1984).

partiellement, linguistique et sociolinguistique », Marcellesi J-B, (2003 : 47). Le rapport entre le créole et le français, entre les deux langues et la société haïtienne, entre les deux langues et les institutions du milieu nous incite à creuser le phénomène « inter-résolectal » à plusieurs niveaux. Nous comprenons que la problématique de la pratique « inter-résolectale » dans la pratique limitée du français oral que l'on traite dans le cadre de cette thèse ne date pas d'aujourd'hui. Nous pouvons comprendre que le degré du phénomène « inter-résolectal » est aussi une tentative de proximité et de distanciation sociolinguistiques, socioculturelles et sociopolitiques entre les scolarisés décideurs créolophones relativement bilingues vis-à-vis de l'ensemble créolophone unilingue. Le rôle, la place et la position des sujets interactants en rapport avec leurs pratiques ont été défendu depuis la partie I jusqu'aux résultats de la partie III. La quête et la fuite des sujets interactants de la partie I, puis l'insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique de la partie III peuvent être expliquées par le jeu d'interactions de « Je » et « tu » jusqu'au « nous » intégral des différents groupes de réseaux de relations et d'interactions sociales.

L'approche sociopragmatique définit, selon certains sociolinguistes, les conditions d'usage, les interdits et les attentes du groupe en matière de contexte, ses modes d'expression normés au sein de la communauté d'appartenance. Les règles pragmatiques se définissent alors au sein d'une communauté (socio-langagière) donnée. L'importance de ces notions de stratégie (interactionnelle et opérationnelle), norme, règle, usage, rituel réside dans l'obligation faite à chaque locuteur, à chaque scripteur, de gérer à la fois un contenu propositionnel, les images du Moi, celle d'autrui, et l'interaction entre un Je et un Tu, dans le cadre d'une activité toujours peu ou prou finalisée. La notion de jeu chez Wittgenstein est définie comme une activité réglée et partagée, toujours à l'intérieur d'un contexte et soumis à des conditions d'usage : le langage est alors fondamentalement public. Donc, comprendre un langage c'est comprendre une culture¹⁸⁶ ». Le lien épistémologique des pratiques diversitaires est ici postulé entre la communication et les relations intraculturelles et interculturelles, entre les formes de pratiques et la représentation des pratiques, l'insécurité pragmlinguistique, sociopragmatique et le degré de compréhension du phénomène « inter-résolectal ». Un

¹⁸⁶ Rossy, J.-G., 1993, *La philosophie analytique*, QSJ, PUF ; F. Armengaud (cf. supra) :26-30

référentiel de compétences linguistiques et langagières est à développer et à valoriser au plan pragmatique et didactique de l'oral dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Dans cette perspective pragmatique et didactique, le contexte d'interactions particulières de la d'ade communicative où chaque interactant a pour arrière-fond un système et un éco-système multidimensionnel de représentations sociolinguistiques et de pratiques sociales de la norme, et les échanges vont permettre à ces représentations seules de s'actualiser au « nous » du dialogue et en discours pédagogique. La prise en charge de l'environnement culturel, affectif, social, économique et politique du type de discours pédagogique, didactique et éducatif depuis la partie II de la thèse définit le dispositif contextuel des pratiques ordinaires à partir des critères et des repères théoriques. L'approche sociopragmatique et pragmalinguistique tend à accorder une grande importance à l'unité intégrale « nous : nou » dans la diversité des registres de l'action, des formes de coordination et des situations de la vie sociale, postulant l'idée selon laquelle les personnes agissent dans plusieurs mondes, (Dodier, 1991). L'idée d'une pluralité des ordres en fonction des contextes, des personnes, des institutions, des organisations, des objets se trouve de facto au cœur du dispositif analytique dans la perspective sociopragmatique de Nachi, M., (2006 : 36). La pluralité linguistique interne et externe intègre le paradigme de notre recherche en étudiant le créole et le français à partir des variétés « inter-résolectales » du système éducatif haïtien. La prise en compte des formes des discours « inter-résolectaux » à partir des théories du contexte accompagne la circularité dans les représentations des pratiques et de l'insécurité pragmalinguistique. Cette dernière est considérée comme étant la faiblesse de compétences orales entre la pratique des deux langues : créole et français. Le français comme le créole est une langue autonome qui marche entre le « nous » intégral des pratiques.

Dans l'espace dialogique de tensions et en tension, ces deux langues fonctionnent selon leurs propres mécanismes, leurs règles d'activités en tant que langues contraignantes de leur logique interne (la syntaxe) et externe (le social). Dans la notion même de l'insécurité pragmalinguistique, l'on présuppose qu'implicitement il y a une variété sociolinguistique qui sert de norme endogène. Dire qu'une variété est non prise en compte par rapport à une autre variété supposée potentielle consiste à présenter des faits

observables allant de la logique interne à la logique externe des deux langues. L'utilisation du français et du créole selon l'approche sociopragmatique et pragmatolinguistique serait au niveau sensible à la fois aux normes endogènes et exogènes surtout dans la contextualisation de l'oral en français et en créole. Les normes peuvent être prises en compte selon les règles d'adresse et de politesse, les régulations des rapports entre les générations, les sexes, les statuts, les groupes sociaux et la codification. Ces repères ont été actualisés par le langage en contexte d'interactions ritualisées et fondamentales dans le fonctionnement de la communauté des créolophones. La diversité linguistico-culturelle représente à la fois la contrainte interne et externe de la pratique « inter-résolectale », repérée tout au long de l'événement présidentiel. C'est aussi saisissable au sein du contexte existentiel dans le face-à-face de l'homme/homme et dans l'interaction de l'homme et de l'univers haïtien.

Pour reprendre Cervoni, « Dès qu'un interactant est le siège d'un vouloir-dire relatif à un fragment de son vécu expérientiel, entrent en jeu son savoir et ses croyances, (connaissances d'univers, connaissance de la langue, c'est-à-dire des modèles de mots, de syntagmes, de phrases, de textes, qu'il possède et maîtrise plus ou moins, connaissance d'une certaine intertextualité¹⁸⁷ ainsi que des routines¹⁸⁸, stéréotypes situationnels¹⁸⁹, rituels socio-langagiers¹⁹⁰, qui ont cours dans le cadre (interactif, participatif, interprétatif) et socio-culturel où il vit et/ou il parle, connaissance de ce que sait et croit l'allocutaire ou/et suppositions sur ce qu'il sait et croit, etc.) ; sa perception de la situation de communication, dont vont dépendre, notamment, l'emploi des déictiques ainsi que l'évaluation de ce qui doit être explicité et de ce qui peut être laissé dans l'implicite ; ses intentions, plus ou moins conscientes, de manifester sa subjectivité et d'affecter d'une manière ou d'une autre l'allocutaire (tout ce que recouvrent l'intentionnel, l'illocutoire et le perlocutoire », Cervoni, Jn, (1991 : 215-216). Selon les repères conceptuels de la sociolinguistique et de la sociopragmatique, nous tentons de poser ce problème au moyen du paradigme de la personne verbale, le « nous : nou »

¹⁸⁷ Charaudeau, P., 1993, « L'intertextualité est définie par P. Charaudeau comme « un jeu d'interpellations des signes les uns par les autres dans une contextualité qui dépasse largement leur contexte explicite » ».

¹⁸⁸ Cf. Grunig, (1981:111-112).

¹⁸⁹ Cf. Martin, (1983: 237).

¹⁹⁰ Cf. Charaudeau, (1983: 54).

intégral de l'espace de tensions et en tension dans la « famille haïtienne » fragmentée par les idées sociopolitiques et les pratiques spatio-discursives. Ainsi, nous essayons de comprendre à partir des énoncés pris à titre d'exemples que la langue est un tensiomètre des tensiomètres par laquelle nous percevons les tensions sociales dans la constitution et les révisions des pratiques haïtiennes à partir des slogans sociopolitiques suivants.

- **Dénivellement interprétatif des pratiques sociopolitiques au plan heuristique**

Les slogans sociopolitiques : trajectoires observables allant des tensions « basirésolectales » aux tensions sociopolitiques	
38 « <i>Naje pou <u>n</u> sòti.</i> »(R.P.)	<i>Qu'on se débrouille ! Nage afin qu'on en sorte.</i>
39 « <i>2001 ap bon, l'ap bon tout bon.</i> » :	<i>2001 va être bon, il sera bon vraiment.</i>
40 « <i>Lapè nan tèt e lapè nan vant.</i> » :	<i>La paix en tête et la paix au ventre !</i>
41 « <i>imite <u>l</u> pa irite <u>l</u>.</i> »	<i>: Imite-le, mais ne l'irrite pas !</i>
42 « <i>Zewo tolerans, tolerans zewo</i> ' »	<i>: Zéro tolérance et tolérance zéro !</i>
43 « <i><u>Peuple haïtien</u>, n'ayez pas peur</i> » (3 fois)	<i>« neye, pa pè »</i>
44 « <i>Pase pou <u>m</u> ta reyisi san pèp la, <u>m</u> pito echwe ak <u>pèp la</u>.</i> »	<i>Au lieu de réussir sans le peuple haïtien, mieux vaut que je m'échoue avec !</i>
49 « <i>Pè lehren</i> »: «Pa ezite ba <u>yo</u> sa yo merite. Alon bon zouti! Li bèl ! li santi bon ! li chèlbè ! ti pè a tèlman byen travay, li pa ka rete pè, fòk <u>nou</u> monte l Evèk ! »	<i>: Père Lebrun : Ne jamais hésiter de leur donner ce qu'il mérite. Quel bon outil ! Il est beau ! Il sent bon ! Il est trognon ! Le petit père a tellement bien travaillé, il ne peut pas rester père, il faut qu'on le nomme évêque ! (Le supplice du collier)</i>

50 « <u>Peuple haïtien</u> , je vous ai compris ! je vous ai compris ! je vous ai compris... ! »	
51 « Il n'y a pas de famine en Haïti car le <u>peuple haïtien</u> se nourrit de <u>mes</u> paroles »	
52 « <u>Depi ou</u> mande yo pa ba <u>ou</u> lonje men w pran »	: si on fait une demande et que rien n'est donné, qu'on s'en empare !
53 « <u>Depi ou</u> grangou leve tèt <u>ou</u> gad anwo »	: Lorsqu' on a faim, regarde là-haut ! Exemple : 29 Février 2004 d'après-
54 « <u>Ayiti</u> gen pwoblèm, Bazen se solisyon ».	: Haïti est le problème, Basin est la solution !
55 « En <u>me</u> renversant, <u>on</u> a abattu l'arbre de la paix et de la démocratie en Haïti (...), car, <u>ses</u> racines sont nombreuses et profondes » (29 Février 2004).	

Le dénivellement interprétatif de ces données sociolinguistiques ci-dessus nous enseigne en une manière sur l'espace de tensions et en tension et le concept de famille dans le contexte haïtien. Peut-être que ce problème n'a jamais été posé. À partir de quoi, cette solidarité familiale devrait-on constituer ? Trouver les mots pour la mise en discours de la chose haïtienne est donc devenu un défi majeur pour la pensée scientifique. Cette mise en discours de la pensée scientifique confrontée à la chose haïtienne est une mise en relation par opposition, par interaction et par intégration. Par l'utilisation du mot « famille », il y a de toute façon une saisie par le discours et une mise en discours. Un mot est bien mis sur la chose que nous constituons et construisons au plan pragmatique et pragmatiste. Nous l'appelons la « famille haïtienne » dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. On devrait y penser à partir de là, car il s'agit bien d'une tendance de l'illusion, de l'égalité dans l'inégalité,

de l'unité dans la diversité. On voudrait donc partir de ce mot de famille utilisé pour saisir la chose haïtienne afin de soulever certaines questions à partir d'un exemple tiré du répertoire « inter-résolectal ». Dit-on que la « famille » est unie par le lien du sang ? Par la collectivité territoriale ou par l'écolinguistique haïtienne ? Est-elle une famille recomposée par le lien sociolinguistique du créole et du français haïtiens ?

- Que peut-on en déduire de la séquence 13 par rapport à l'appel à la « famille » ?

L'illusion de l'égalité dans l'inégalité

Séquence-13 (S₁₃)

Gen yon prè pour travay keu yap fè menm si [yo] te varye de yon [...] keu sekteur fòs fè nwa yo genyen / men yo pa ka rete "Le cours de l'histoire" / yo touye moun ! Men yo pa touye des idées ! Se sa keu nap di maten an sou question menace de mort... Secteur fòs fè nwa yo avèk ajans etranje plus yo bezwen kreye latwoublay nan peyi a / yo òganize tout kalite aksyon / tout kalite bagay pou destabilize peyi a / leu se a / opozisyon an sak rele tèt yo Konvèjans lan / se bravo keu yap bat pandan keu yap frape lestomak yo keu pou pretann keu yo pou rien nan kesyon an / nap pwofite le tan pou nou mèt an garde / yo gon tandans à l'arnachie ee pou maire k te pase deja nan meri pòtoprens lan ee fè group pa li li pran travay lapolis nan men li / e nou panse keu fòk moun sa a mete chemiz lafanmi sou do yo pou yo fè menm ennemi peup la enfiltre ee vin fè lòbèy fè dezòd / e mwen kwè keu premye minis lan, majistra fonde pwòp gwoup ame yo sou bagay ki inakseptab... Si yo egziste pou diw parèt devan palè nasyonal avèk 95% yo a eu swa dizan keu yo obeyi ak mo dòd ak mosyon yo a nou panse keu sa je ne connais pas konbyen pati politik ki nan konvèjans lan si se pa 20, 30 / la ! Nap pale pou lidè yo pran devan bann nan / se pa voye poze vye bonm al fè manifestasyon ou konprann ... E e mwen m panse keu yo gen 95% elektora a avèk yo ou konprann / donk se pa pou yo chita lakay se pou yo vini Ivon Feye / Hubert desroncey / Sauveur Pierre Etienne se sont de grands hableurs / pou yo pa chita nan bo katye yo pran telefòn yo epi se la yap fè manifestasyon / non ! Donk se defi sa a nou ba yo parce que yo sòt wè peup la ap defile / Donk sa a sa a pa nan manti e fò yo pa bliye tout keu de jour à la veille eleksyon yo tout kanpay de terreur keu nèg yo voye

*simen nan pòtoprens particulièrement /Poukisa ? parce que pou yo pòtoprens jan yo konn di se **la republique de port-au-prince** e dans **la republique de port-au-prince** lan yo tou fon kwa sou katye populaire yo / Site solèy pa egziste ! Lasalin pa egziste ! Lakou breyapa egziste ! non se bo katye yo kegziste / Donk keu nèg yo fè sanblan yo inyore kalite **politik de dragonaj** ki fèt anvan eleksyon yo e pou yo objektif la klè fuziyad pase nan machin **touye moun inosan** ou al mete bonm nan fatra pou **kanpay twouble** / fatra toujou al jwenn fatra mete bonm nan fatra de de de bonm de bagay ki fin sèvi an fèt nou te wè nan tout televizyon / yon group timoun ou konprann timoun 4,5,14 zan bout fè klou yo antre nan sèvèl yo et setera [...] **Benjamin D. Secrétaire général du parti politique « PPN »***

Le texte et les mots soulignés en gras dans les séquences « S₁₃ » et « S₁₈ » sèment le doute quant à l'appel à l'unité » et à la « famille ». Le texte traduit à la fois la quête et la fuite en avant dans une dynamique de tensions et en tension. C'est un espace d'interactions dialogiques et générateur de tensions. La mise en discours du mot « famille » à la chose haïtienne est déjà une prise de position : nous sommes une famille. Une famille peut être en difficulté, une famille à la recherche d'un père vraiment responsable. Derrière le mot famille, on perçoit une illusion et une tradition l'illusion de l'harmonie, de l'homogénéité et la tradition du pouvoir paternaliste.

Nous poursuivons l'idée que l'utilisation du mot Famille traduit le refus du terme plus technique, plus distant, plus froid que le mot de société. Encore u'un e société ne soit pas, elle non plus, une donnée. Elle se co-construit en permanence. Une famille dit déjà tout. Nous sommes un, c'est un réseau de relations et d'interactions sociales. La référence à l'unité de la famille haïtienne, si elle n'exprime pas un constat, dit au moins un malaise. Comme d'ailleurs la revendication identitaire du créole et du vaudou révèle elle aussi un malaise, le sentiment d'être menacé dans son contexte existentiel. Mais en même temps on assume pour notre part une chose fondamentale, « l'unité est déjà là » dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Il faudrait peut-être la renforcer ou même la reconstruire, mais elle est déjà là. Est-ce vraiment le cas ?

Selon les données de notre corpus, par exemple, les séquences 13 et 18 « S₁₃ » et « S₁₈ » à titres d'exemples, nous permettent de poser les besoins et les problèmes communicatifs dans l'illusion de l'égalité dans l'inégalité, dans la mesure où le terme de famille est

utilisé là où l'on s'attendrait à celui de société, nous dirions qu'il y a un jeu idéologique où il faut rendre évident et qui cache le réel, comme celui-ci s'est produit par l'histoire et continue à se reproduire par les rapports sociaux et linguistiques. Ce jeu a conduit à l'illusion de l'unité dans la diversité, de l'harmonie d'un « nous » intégral et intégrateur. Dans les termes de société, de rôle, de statut, d'identité et d'ethos, il n'y a pas de « déjà là » ; tout se co-construit et se renouvelle à chaque fois unique selon le dispositif contextuel et compréhensif. Les termes de société, de rôle, de statut, d'identité et d'ethos focalisés sur les pratiques diversitaires invitent au questionnement et à l'analyse du sujet du discours dans son contexte existentiel. La société haïtienne, en effet, n'est pas seulement divisée en groupes, en classe, en strates. Il n'y a pas de ruraux d'un côté et d'urbains de l'autre. Il n'y a pas de pauvres d'un côté, et de riches de l'autre. La société haïtienne n'est pas seulement divisée, elle est fragmentée, morcelée comme dans les variétés « inter-résolectales » que partagent le créole et le français dans le contexte sociolinguistique haïtien. La société est faite de plusieurs fragments de sociétés tout comme les deux langues en présence et en contact. En dépit de tout, la société haïtienne garde le pararéféré du sens commun dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Les résultats de la recherche au chapitre 1, 2 et 3 ont été interprétés selon les représentations des pratiques émergentes et le degré de compréhension du phénomène « inter-résolectal » dans l'espace des pratiques haïtiennes. Les mécanismes sous-jacents de la représentation de ces pratiques consistent à identifier le degré de l'insécurité pragmatique et sociopragmatique par rapport aux résultats des données entre le créole et le français. Il s'agit d'une analyse heuristique et d'une évaluation circonscrite dans son contexte scientifique moyennant le respect scrupuleux de certains principes théoriques, méthodologiques et épistémologiques nous garantissant des résultats.

❖ **Repère socio-spatial inégalitaire et fractures sociolinguistiques dans le « nous » « inter-résolectal »**

Les données sociolinguistiques du terrain nous servent d'éclairage en posant la problématique « inter-résolectale » face à l'illusion de l'égalité dans l'inégalité. Et d'abord, nous tenons à questionner les deux grands fragments traditionnels du pays.

- **Critère « inter-résolectal » aux entités sociales, spatiales et temporelles**

Dans la dimension des entités socio-spatiales, il s'agit du « pays en dedans » comme le souligne le leader de la séquence-13 « la république de Port-au-Prince » et ce qui est en dehors du pays : le « pays en dehors », le « pays-à-part »; par exemple, souvent, si on est dans la capitale, on entend dans la bouche d'un haïtien : « Vakans la rive, m pral nan peyi m : les vacances arrivent, je vais au pays ». Le problème posé ici est socioéconomique et sociopolitique. Cette situation gangrène le pays, c'est l'exploitation des petits par les grands. Ce sont des faits observables qui traversent tout le tissu sociopolitique du pays. « Du point de vue conceptuel, la mise en mots (de ces faits observables des créolophones) relève de structurer par le discours des représentations, des rapports au monde, des réalités vécues, Bulot & Veschambre, (2003 : 8). De ce fait, la mise en mots d'une ville ((le pays en dedans) et d'une campagne « le pays en dehors ») consiste en l'organisation classificatoire des unités spatiales (Mefidene, 2003) la constituant et qui font sens au moment de la production discursive. Ces unités peuvent être assimilées aux quartiers ou d'autres types d'espaces de la ville concernée, (la cité, par exemple). Les unités spatiales urbaines (et campagnardes) sont donc des variables qui ne sont pas définies préalablement à l'étude, et le choix de l'identification de cette variable (urbaine ou campagnarde) dépend du chercheur, et par conséquent de l'étude qu'il veut mener, soit du locuteur et du discours qu'il produira¹⁹¹ », Bulot, (2008-2009 : 10). Dans le cas d'Haïti, après la période amérindienne et celle de l'esclavage nous sommes entrés dans la colonisation, sous une forme et après l'Indépendance sous une autre; celle selon laquelle les grands, certains intérieurement, continuent à maintenir les anciens esclaves dans l'ignorance et la misère. Celles-ci nous plongent à jamais dans une campagne d'alphabétisation permanente. C'est donc une situation de confinement social et linguistique, avec parfois ses dimensions ethnique et territoriale. Du coup, dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires se manifestent la diversité et l'insertion linguistico-culturelles dans la dimension résolectale de la communication

¹⁹¹ Bulot, T., Lorène, L., (2008-2009-34/2 : 10), « Sociolinguistique urbaine des zones créolophones », *Cahiers de linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, E.M.E.

relevant de la pratique ethnolectale, regiolectale, dialectale et sociolectale. Les catégories d'élites et de masse, de classes favorisées et de classes défavorisées, de « pays en dedans » et de « pays en dehors » ne sont pas aptes à saisir cette division dans cet espace de tensions. Donc, on ne saurait parler de dichotomie sociale qui pourrait faire place à la diglossie, à la triglossie ou à la polyglossie qui représente l'image déformée de la chose haïtienne. Les termes de classes sociales, encore moins ceux d'élite et de masses, de diglossie, permettent de concevoir une certaine mobilité et tension, de penser à la possibilité de passerelles. Tel n'est pas le cas dans une situation de fragmentation superposée, où les fragments évoluent de façon presque parallèle.

Dans le cas qui nous concerne, la diversité et l'insertion linguistico-culturelles des interactants sont interactionnelles, variationnelles et permanentes. Par fragmentation interactive dans les pratiques diversitaires, on entend une situation où tous les écarts fragmentaires sont interactionnels et variationnels. Fragment territorial d'abord, qui renvoie à la mobilité de tensions, aux relations interculturelles et intraculturelles entre les gens des mornes et les gens de ville, fragment linguistique ensuite qui permet d'entrevoir les tensions et les relations manifestées et sous-jacentes entre les créolophones unilingues et les créolophones bilingues (créole et français). Fragment religieux, qui renvoie d'un côté au syncrétisme vodou-créole et de l'autre au christianisme (protestantisme américain et catholicisme français). Un climat de tensions oppositionnelles et fusionnelles s'installe. Un autre problème se pose, celui de l'aliénation socioculturelle axée sur la crise de l'éthos. Celui-ci est plus profond et il est sous-jacent au premier, celui de rebuts et d'exode. En réalité, le problème de la crise d'identité, de rôle, de statut, de position, de l'éthos et de l'aliénation socioculturelle a germé dans les racines mêmes de la société haïtienne, avant même sa naissance. Et ce problème a pourri jusqu'à produire la société de rebuts et de l'exode telle qu'on la connaît aujourd'hui. À force d'être conditionné, [...], à se jeter soi-même, à ne valoriser que ce qui est étranger, [...]. Chaque citoyen est constitué de deux morceaux ou de plusieurs différents qui s'affrontent et interagissent.

- **Critères relatifs à la dynamique sociopolitique, temporelle et religieuse**

Dans cette optique, le pas du Pape (Rome) et celui des Américains n'ont jamais cessé de conduire le mouvement de tensions sociopolitiques et socioéconomiques. L'un a amené le catholicisme, l'autre le protestantisme au péril du vaudouisme, une philosophie religieuse d'origine africaine. Il s'agit de trois philosophies différentes, trois façons de voir la vie, mais le maintien des racines ancestrales et culturelles du créole-vaudou ne signifie pas le refus de la modernité. Alors, comment entrer dans la modernité, quand les pratiques diversitaires ne produisent pas l'innovation sociale dans les pratiques émergentes? Le travail de l'aliénation et de l'éthos, plus que jamais, bat son plein aujourd'hui. Il a une période où ce travail de rejet de soi s'était fait avec beaucoup de sévices. C'était la période du « rejete », du renoncement aux croyances vaudouesques des créolophones unilingues et bilingues. Cela s'est reproduit en 1986 sous la forme du « déchouquage », de mise à sac. Un autre degré de compréhension du phénomène « inter-résolectal » est posé à partir des pratiques diversitaires depuis la partie I de la thèse à travers la quête et la fuite des interactants. Tout cela produit une population mystique qui ne fait rien si ce qu'il veut faire ne correspond au vœu d'un esprit surnaturel du protestantisme, du catholicisme et du vaudouisme.

Ainsi elle fonctionne dans état permanent d'attentisme du « bon Dieu bon » ou d'un esprit surnaturel de l'autre monde ». Ceci, étant bien saisi par les décideurs sociopolitiques, se transforme en slogan sociopolitique, à titre d'exemples : « 39 « 2001 ap on, l'ap on tout on . : « 2001 va être bon, il sera bon vraiment ». La conséquence en est qu'elle dort tout le temps et beaucoup, de manière à rêver beaucoup afin de pouvoir jouer à la « borlette », à la loterie. Ce qui signifie que tous ces éléments ont fini par produire un peuple mystique ayant sa propre manière de vivre. [...] C'est une population qui génère des conflits et des tensions. Il s'agit du conflit et de tensions liés à la division territoriale, socio-linguistique, religieuse et liés aussi à l'aliénation culturelle ; pour le plus grand règne des aliénateurs. Les problèmes sont nombreux, toujours loin de la science, il est vrai. Le bois a des veines, le sol est coriace, le conflit (et les tensions) se trouvent logés aux racines mêmes de la population¹⁹² ». Par exemple, la séquence onze « S₁₁ » de notre corpus « inter-résolectal » fait le relais des maux qui rongent la société. Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires est non seulement une

¹⁹² Vernet, P., 2001, *Analyse du roman Eritye vilokan*, v0pwtos

catégorie descriptive mais aussi une catégorie opératoire dans les évaluations diagnostiques de la discrimination sociale tant positive que négative. Une dynamique socio-langagière fait effectivement sens d'une double détermination sociolinguistique et linguistique pour reprendre l'idée de Bulot, T., (2004 : 7-8) : a) « En tant que représentation, de mise en mots d'un réel socio-interactionnel, (les pratiques « inter-résolectales) sont tout autant vecteurs d'identité et de culture [...] ,) en tant que pratique, elles constituent indéniablement un trésor linguistique et langagier qui dépasse le seul espace [dialogique] mais relève cependant d'une dynamique linguistique propre [dans le contexte d'usage] » :

Séquence-11

*Toutes les **organisations religieuses** / **katolik** / **pwotestan** / **vodou** / ou te gen tous les partis politiques de l'intégrité qui ne font pas partie de la convergence parce que là ou ap rantr la la anou fèt pou **ratise larj** ...*

*Si **fanmi lavalas** te vle vin negosye (pale / di) avè nou nou pa gen pwoblèm men gon seul autre question / sa a ! Li pa negosyab / vous parlez des elections du 21 mai ou celle du 26 novembre ?*

*Non / parce que map lute pou demokrasi / **nou** pap lute pou on kan ... eske nèg yo pa ka di Serge Gilles oubyen konvèjans demokratik te deja gen kesyon sa a nan li byen avan etats généraux yo ou quelque soit jan l te pase se te kriye viktwa ki fè ensatisfaksyon total ?*

Wè !moun yo te la !tout moun te la / pandan dezèdtan /tout moun te la / tout (tan) modalite tout bagay te la ki fè bèl...gouvènman an trete laprès de souvent prise a partie nan kontak li les [valeurs soumises] ou ap remarque que nou pran tout prekosyon n pou n pran plizyè moun avèk toutes les larmes humaines pou n ta eseye bay tout rezulta eleksyon k sot fèt la / konvèjans bay pal / sosyete a bay pal / laprès menm oblije ap naje naje nan tout...D'accord pou eleksyon k pase 26 novanm pour konvèjans mwen kwè que la presse a été très correcte / la presse a pris ses responsabilités/la presse bay li/li bay sal wè /li baw sal tande /li diw sal konstate maintenant son lòt ki diw que peup te votel l pat kont /----

D'ailleurs /ça ne veut rien dire /ou te gen twa yon a kote /twa yon lot kote kap rantr /ou konn sa nou konstate kounye ya an 2001/parce que apre eleksyon enben partou kote wap

fè eleksyon an ou gon bagay ki rele w satelit ki pase chak deux heures ki wè si gen mouvman foul(moun) ou pa ka gen kat milyon moun kap deplase sou 27000 kilomèt pou ou pa wè mouvman foul /ou te met rankonte istwa te rakonte pa rakonte ebyen kounye ya la a/on ne raconte plus ces genres de blagues /non/e plus ces genres d'histoires parce que sistèm denfomasyon (an) li tèlman devlope en une seconde ou ap wè ou ap tande nenpòt bagay kap pase a travers le monde /son sa pou sa pa gen anpil moun ki te bay patisisyon yo a peu pres 20 ou 30% pour [les suffrages universels] d'ailleurs ça pose un problème /yon pwoblèm de lejitimite populaire...

Gon deuxième pwoblèm ki poze pou d'abord/son pwoblèm de l'égalité constitutionnelle/donk ou met tande nèg yo ap pale de 7 fevriye /men ou w konnen gen de bagay ou ta ka fè an 1964 men ou pa ta vle kounye ya an lan 2001/an lan 2001 sak pase ? Eben ! Bon /tout moun ap lute pou la démocratie kit li nasyonal ou entènasyonal yap lute pour la défense des normes démocratiques /ou konn se paske mwen renmen w/ oubyen se paske ou renmenm ! Non ! Ki fè tout moun ...se sak fè que pou wont ou wont ee comment se fait-il ? Ou m pa konnen ki laprès/tout moun ostre(ostil)/tout moun ap lute pour l'établissement des normes démocratiques !parce que sans l'établissement des normes démocratiques y'a pas de développement durable /sans l'établissement des normes démocratiques ou konn sa kap rive ! Eben ! Ayisyen ka pral par milye en république Dominicaine /Mais/ on est obligé de luter pour l'établissement des normes démocratiques en Haïti parce que si sa pa rive !ça va etre ca-tas –tro-phique !wap wè ayisyen [boat people] par milier ou par ya pral par centaine ya pral myami / donk pour défendre leurs propres intérêts /yo dwe enterè yo (pour) les normes démocratiques soient établies dans le pays (lesem di w)gen nèg ki konprann dwal /se byen domaj pour les universitaires qui n'arrivent pas a comprendre surtout pour la loi / Donk ou pa kap konprann ou pa ka konprann ak je w ki vale ankò /c'est d'aures systèmes de genre pour le déterminer ! Si pou ou antre la a nan lane 2001an /ebyen ! fòw mete nan tet ou gon plan byen [nan tèt ou] je sa ki fè que nou menm nou établi diferans la entre les règles du jeu /si pour établir les normes démocratiques fòw respekte les règles du jeu fòw konnen que /c'est par rapport a l'établissement les véritables – (dive)enkonvenyan avèk un conseil électoral périme ! [les autres vies] que ki pou asepte le b-a=ba kounyeya nan demokratizasyon an /eben ! Ou wè kouman etazini fè pa l ou wè

kouman moun esprime l/anserbi fè pal ou kouman moun yo esprimel toupatou ou wè kijann fini ...

Serge G. : Chef ou leader du grand parti politique « FUSION » (2000-2010)

« Un homme politique en pleine campagne électorale, doit, dans son discours, obtenir la confiance de ses électeurs potentiels, mais il sera libre de choisir entre un discours d'homme politique grave et sérieux et un homme politique sentimental et compréhensif, etc. Quel que soit son choix, il a besoin d'être crédible. Cette crédibilité, ou bien toutes sortes d'impressions que donne le locuteur à ses interlocuteurs à travers son discours, relève de l'éthos. Cette notion forme une triade avec le logos (la valeur démonstrative du discours) et le pathos (la disposition ou l'état passionnel de l'auditoire), et qui était décrit par la rhétorique d'Aristote comme l'identité ou le caractère que reflétait l'orateur par le biais de sa manière de parler. La notion d'éthos a été empruntée plus tard par l'analyse du discours. Maingueneau (1996) précise que tout discours oral ou écrit suppose un éthos, c'est-à-dire qu'il implique une certaine représentation du corps de l'énonciateur qui en assume la responsabilité. Son discours fait partie de son comportement global qui est formé d'« un caractère, un ensemble de traits psychologiques (joyeux, sévère, sympathique...) » et une corporalité (un ensemble de traits physiques et vestimentaires) » (Maingueneau (1996 : 40), Ece Korkut – İrem Onursal, (2009 : 92-99)». Ici, il faut tenir compte de la représentation et de la construction de cette fragmentation sociolinguistique, territoriale, politique, économique, religieuse et culturelle qui doivent être repérées tant au niveau collectif et transversal qu'au niveau concret et spécifique. Sans oublier que dans les rapports sociaux et dans le contexte d'interactions sociales, la représentation des pratiques diversitaires questionnées ici peut être aussi déterminante que cette réalité concrète qu'elle projette, voire davantage, n'existe que dans l'horizon de l'objectivité de la science.

« Dans les faits (observables), dit-Gilles (2009), le vodou-créole et les religions chrétiennes peuvent séparer moins que l'on ne soit prêt à l'admettre, mais ceci n'empêche que, dans l'imaginaire social, ils opposent deux catégories sociales. Il s'agit donc, d'une fragmentation renforcée par la représentation que les élites haïtiennes se sont faites d'elles-mêmes. C'est cette représentation, qui a été dénoncée par Jean Price-Mars dans

ainsi parla l'Oncle. Cette représentation, qui nous habite encore, est un héritage de la société coloniale, esclavagiste et fondée sur la racialisation et la discrimination des rapports sociaux, voie par laquelle nous sommes rentrés dans la modernité occidentale et américaine. La société haïtienne était assez mal partie pour ne pas être une « famille » [unie comme dans le paradigme du « nous : nou » intégral et intégrateur dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Ceci est constaté par les pratiques symboliques, des pratiques de communication engagée dans de nouvelles formes de signification fragmentée à travers les représentations de ces pratiques]. Mais, il y a encore plus selon le regard porté à ce dénivellement interprétatif de la chose haïtienne. Car, chaque fragment constitué par le « pays (en dedans) » et le « pays en dehors » est à son tour morcelé, [...]. Le « pays en dehors » n'est pas non plus monolithique, homogène. Dans la société coloniale de ST-Domingue, la reproduction de la main-d'œuvre se faisait beaucoup plus par traite que par la reproduction biologique. À l'indépendance, il avait donc un pourcentage relativement élevé d'anciens esclaves non créolisés, c'est-à-dire qui n'avaient pas encore appris le créole, qui n'avaient pas encore été initiés au vodou, bref non acculturés, même s'il s'agissait pour les autres, créolisés, d'une acculturation forcée, pathologique. Ils gardaient encore les mœurs et coutumes de leurs tristes d'origine, [...] ¹⁹³ ». L'intérêt scientifique de cette analyse diagnostique est de porter un regard critique dans une critique constructive sur les représentations des pratiques diversitaires comme les pratiques linguistiques et culturelles innovantes et les valeurs attachées à ces pratiques entre le créole et français en Haïti.

La langue créole haïtienne est née des contacts interlinguistiques, et s'est construite ses propres règles sociolinguistiques selon les contraintes internes (la syntaxe) et externes (le social). Mais le créole a co-habité avec le français depuis 1697, son matricule lexical à 90% aujourd'hui. Absence de standardisation du créole dans le temps, avant la réforme Bernard en 1978 surtout, a permis le développement du bilinguisme individuel (grâce notamment à la scolarisation de masse) et la vitalité des deux langues dans l'espace communicatif haïtien. La conjugaison de ces trois facteurs a donné naissance aussi à des formes de pratiques « inter-résolectales », qui ne relèvent ni du créole ni du français mais des deux à la fois. Maîtrisées, elles rappellent le « parler bi-plurilingue » (Lüdi et Py

¹⁹³ Gille, A., (21 octobre 2009).

1986). Mais lorsque les pratiques interlectales sont utilisées au sein d'un macrosystème (Prudent1993) à l'intérieur duquel le locuteur ne parvient pas à les distinguer du code créole ni du code français, elles constituent un frein au développement d'une compétence bilingue allant de la norme endogène à la norme exogène. C'est l'un des besoins et des problèmes communicatifs qui ronge le système éducatif du pays. Or, Haïti se trouve positionnée par rapport aux pays de l'Amérique centrale à une diversité linguistique et culturelle assumée au contact dominant du créole et du français, du créole et de l'espagnol (relation haïtiano-dominicaine fortement marquée), du créole et de l'anglais (relation haïtiano-américaine fortement marquée à Miami). Cette diversité linguistico-culturelle ne met pas Haïti à l'abri de replis communautaires et tend vers la didactique du plurilinguisme, aux relations et à la mobilité interculturelles durables. Le créole, en dépit de l'influence du français, s'impose dans tous les secteurs de la vie nationale, mais son statut est encore partiellement déprécié. Pour reprendre le cours du contexte d'interactions socio-historiques à partir de la dépréciation du créole, les non-créolisés qui se sont battus pour leur indépendance, ont été envoyés « au pays en dehors » (à la campagne « andeyo », en dehors de toute pratique urbaine) une fois l'indépendance acquise. Ce regard critique porté dans l'interaction de la vie régionale et urbaine est une focale qui se fait dans une optique comparative et descriptive, des situations sociolangagières surtout au niveau micro-sociolinguistique (de pays en dedans au pays en dehors) et aussi au niveau macro-sociolinguistique. Cette démarche nous incite à comprendre la signification profonde du phénomène de créolisation et de francisation toujours en marche. Le diagnostic acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires nous a apporté un point d'éclairage dans la lecture du phénomène.

La pratique acrolectale est institutionnalisée et située dans le contexte d'interactions sociopolitiques du « pays en dedans » l'espace urbain. La pratique basilectale dans le contexte d'interactions intercommunautaires du « pays en dehors » l'espace rural et enfin le phénomène mésolectal relève du contexte d'interactions scolaires et fait le relais des deux pratiques. Au plan socio-historique, parmi les créolisés qui se sont battus, ceux qui sont restés à Port-au-Prince (la capitale), au « pays en dedans » et qui ont le pouvoir, qui sont aussi sensés être chez eux, ceux-là ont pris l'habitude d'adorer d'autres

personnes u'e ux, d'autres pa s ue le leur. En conséquence, les pratiques sont décontextualisées par rapport aux pratiques extrascolaires. Ainsi personne n'a le sentiment d'avoir un chez soi à construire, tout le monde est toujours en partance : voiliers, avion, fuite sous les fils barbelés, n'importe. En résumé, la quête et la fuite sont manifestées entre le phénomène de créolisation et de francisation dans le contexte haïtien depuis la partie I de la thèse. Pour reprendre la perspective socio-historique, pendant les luttes de l'indépendance, ils (les non-créolisés) constituaient les bandes qui refusaient de se soumettre à l'armée indigène, et u e Dessalines a dû souvent com att re. Ces anciens esclaves non-créolisés constituaient le gros de la nouvelle classe paysanne et seront systématiquement refoulés dans les mornes. Ce refoulement peut se lire dans les pratiques langagières discriminantes, à titre d'exemple : « kongo¹⁹⁴ : moun mòn : pa eklere : fèk desann nan mòn » face à la pratique valorisante de la ville. Ils forment en grande partie le « pays en dehors (la campagne) » et ont continué à former des bandes connues sous le nom de Bizango, de Zobob, de Sanpwèl, de société secrète. Quand on le regarde de l'extérieur, le pa s dit « pays en dehors » paraît homogène. En fait, il est morcelé en de multiples micro-collectivités relativement isolées, avec des pratiques linguistiques, culturelles et matérielles qui peuvent être différentes les unes des autres.

Le monde rural haïtien est un monde de micro-collectivités. Les enquêtes dans le milieu rural des créolophones permettent de se rendre compte que les mouvements de population dans les communautés sont relativement intenses. Généralement, ils sont liés à la méfiance, à des idées de persécution, donc de tensions permanentes. D'où l'isolement social, la faiblesse du lien social au-delà des cercles primaires, la faiblesse du capital social dans la société haïtienne. Pour illustrer ce ui vient d' tre dit, nous avons pris ces énoncés suivants (notes à la volée) pendant l'en u te : ils traduisent des stratégies interactionnelles de groupe résolectal non encore exploré. Ce répertoire résolectal reflète le « nous : nou intégral et l'illusion de l'harmonie, de l'égalité dans l'inégalité, de l'unité dans la diversité qui se lit dans la représentation des pratiques ordinaires suivantes entre les deux langues. Les pratiques et les représentations des bases sont des indicateurs précis ui se laissent entrevoir les modes d'action et d'interaction des acteurs à travers leurs formes de vie. Ainsi « Thierr Pagnier s'interroge sur cette articulation entre

¹⁹⁴ Les bossales au marché des croix-des –bossales le poumon de l'économie haïtienne.

structures sociales et structures linguistiques et propose ainsi d'introduire le terme de « résolecte » plutôt que celui de variété, pour insister sur la fluidité de ces usages, Bulot, T., (2004 : 10) » :

Les trajectoires observables des tensions « basirésolectales » dans la dynamique sociopolitique	
Créole	Français
1 « <i>baz bale wouze</i> »	<i>Base de balayeurs et d'arroseurs</i>
2 « <i>baz rat pa kaka, sourit pa travèse</i> »	<i>Base de rats constipés, sourit ne Traversant</i>
3 « <i>baz zo poul</i> »	<i>Base des os de poulet</i>
4 « <i>baz rache kou poul</i> »	<i>Base d'arracheur de coups de poule</i>
5 « <i>baz zewo tolerans</i> »	<i>Base de zero tolérance</i>
6 « <i>baz dan fè</i> »	<i>Base dents de fer</i>
7 « <i>baz si ameto</i> »	<i>Base de scie à métaux</i>
8 « <i>baz bizango</i> »	<i>Base de bizango</i>
9 « <i>baz pongongon</i> »	<i>Base de pongongon</i>
10 « <i>baz kako</i> »	<i>Base de cacots</i>
11 « <i>baz dòm nan bwa</i> »	<i>Base de dòm nan bwa</i>
12 « <i>baz zonbi</i> »	<i>Base des zombis</i>
13 « <i>baz gran ravin</i> »	<i>Base de grand-ravine</i>
14 « <i>baz tibwa</i> »	<i>Base des petits bois</i>
15 « <i>baz ramikòs</i> » « <i>Raboto</i> »	<i>Base de ramikòs'' 'Raboto'</i>
16 « <i>baz rèd</i> »	<i>Base de Rets</i>

Pour pouvoir saisir d'autres significations profondes de ce répertoire « inter-résolectal » dans son contexte d'usages, il fallait attendre l'arrivée du dispositif contextuel de « Baz grenn nan bouda », « yon timinorité zwit, zwit » formant les « basirésolectales » de résistance sociopolitique, fils légitime des événements revendiquant l'autonomie de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) contre la pensée unique du pouvoir jusqu'aux derniers

événements regrettables du 5 Décembre 2003 à la Faculté des sciences Humaines. Dans cet espace de tensions et en tension sociopolitiques, « Grenn nan bouda » (GNB) étant saupoudré par les idéologies diverses et ondoantes des politiciens, s'ouliant pour se donner à cors et à cri dans une lutte sans merci ou du moins au prix d'énoncé grenn représentant une force bouillante, une énergie animale du bas ventre, en dépit de leur ventre affamé. La poigne de « grenn », protégé au flanc de « bouda » est arrivé à libérer les « rat » de leur constipation, la « sourit » et « l'anolis » de leur prison. Malgré tout, une campagne de dératisation sera toujours d'une importance capitale avant la récolte de la production nationale. On n'en peut plus, avec les rats, c'est la galère, disent les faiseurs de la politique.

Le contexte sociolinguistique de l'énoncé « Base » et « GNB », sont connotés, colorés, coloriés et saupoudrés de significations profondes dans l'espace sociopolitique haïtien. Ils reflètent la représentation et la symbolisation profondes et fortes des pratiques diversitaires au sein des « Bases ». Celles-ci sont à la base de l'opération mentale et les actes situés, réussis ou manqués des co-énonciateurs. Ainsi l'énoncé « Base », à titre d'exemples, peut fédérer un ensemble de militants d'un parti politique, d'un syndicat dans l'opposition, l'interaction et l'intégration à d'autres partis politiques. Dans ce cas, « Base » est connotée de manière méliorative et laudative selon ses contextes d'usages. Il peut s'agir que l'énoncé « Base » soit également péjoratif selon son dénivellement interprétatif dans les représentations des pratiques diversitaires. L'énoncé « Base » peut être aussi mal compris au sens cruel, menaçant, horrible, destructif, immature, régressif, antisocial et nuisible selon les actes et le comportement du prétendu groupe. C'est tout un réseau de concepts et d'actions en interactions qui nous semblent reliés les uns aux autres comme une gigantesque toile d'araignée qui se développe dans tous les sens. Les unités énonciatives prises à titre d'exemples renvoient à une dimension pragmatique des interactions et à une vision de groupe social. Le social, dans ce cas, est une dimension collective au sein de laquelle chacun joue son rôle dans le cycle dynamique « inter-réolectal » des pratiques diversitaires. La solidarité de ses règles, de ses normes endogènes, respectées par tous fait la base de son développement durable. Donc, les règles et le contexte d'usages de la pratique du groupe dans la coexistence du créole et du français sont le principal moyen qui assure le lien quotidien de tous les jours. D'un

regard socio-historique, les scolarisés relativement bilingues, à savoir, les élites nationales constituées d'anciens libres et d'anciens esclaves créoles et créolisés ne forment pas non plus un groupe homogène fonctionnellement interdépendant comme on aurait pu l'imaginer. Après l'indépendance, selon les données socio-historiques, le nouvel Etat¹⁹⁵ à la tête duquel se trouve Jean-Jacques Dessalines a eu du mal à se légitimer dans les régions du Sud et de l'Ouest du pays, d'où est parti le mouvement pour l'assassinat de l'Empereur. En fait, l'assassinat de Dessalines et la scission Nord-Ouest, qui en résulte, étaient déjà contenus dans la guerre du Sud, qui opposa Toussaint à Rigaud. La fragmentation de la nouvelle classe dominante haïtienne se fera tantôt sur des bases ethnolectales, tantôt sur des bases régionales et régiolectales. Mais, ici encore, il faut accorder tout son poids à la représentation des pratiques diversitaires de ces catégories de tensions et en tension. D'où alors la multiplication des alliances observées dans la classe politique haïtienne. Les divisions Firmin /Nord Alexis étaient profondes. Non moins profondes étaient les divisions Salomon / Bazelais ou les divisions Rasalvo Bobo /Guillaume-Sam ou encore moins profondes étaient les divisions Lavalas / Macoutes, encore Fanmi lavalas / Convergence démocratique. Par exemple, la séquence 7 « S₇ » du corpus est le germe d'une tension oppositionnelle entre deux partis politiques du pays depuis les élections présidentielles de 2000 :

Séquence-7

Tout question yo pral sans repons /donk tout atant yo pral rete non konble /tout enkyetud pral plus vivan /nan kondisyon sa a nou pa wè koman nou pral bese soufrans lan pou nou kapab konstrui lavi...

Bon ee...la ta va remarque que nou tout nan peyi a ta vle que 2001 bon m sur de Ça / nou ta vle l bon men ee. Fò nou pa rantr nan yon jwèt ee. pou m di ion jwèt de timoun piti kote que (1)m kapab kwè jodia nan okenn mesyanis/ (2)an 1990 te genyen aspè pwofetik priz de pouvwa mesye Aristide la /donk ki peut être te genyen signification ni nan moman an /men jodia / (3) m panse que aspè mesyanik la e li li tonbe /li kapab valoir /se sa li pakapab valoir nan w ,moman konsa pase que (4) m panse que tout illusion /tout moun ki te genyen illusion sa yo yo evanoui /jounen jodia /donk ca veut

¹⁹⁵MADIOU, Th., (tome 1 (1492 - 1799), tome 2 (1799 - 1803), tome 3 (1803 - 1807), tome 4 (1807 - 1811), tome 5 (1811 - 1818), tome (1819 - 1826), tome 7 (1827 - 1843), tome 8 (1843 - 1846). Histoire d'Haïti. Henri Deschamps, Port-Au-Prince.

dire que (5)cette histoire de de par exemple que 2001 eben lap bon lap bon tout bon m panse que se yon eslogan/c'est normal que gen eslogan /pour que gen eslògan fòk que li kapab revitalisant/si nou gade reyalite nap viv /si nou gade ee mizanplas pa fèt deuran tout manda prizidan preval la /sa veut dire que pa geyen prérequis pa geyen préhalable /pa genyen travay ki tap fèt pou pèmet que 2001 vin bon ..

Jasmin R. : parlementaire (Député)

- **Critère relatif aux conséquences : faiblesse et fragilité glottopolitiques, sociopolitiques, religieuses, et sociolinguistiques**

En conséquence, dans la rupture et la recherche de l'équilibre, les tensions socio-spatiales et sociopolitiques du pays débouchent sur d'autres tensions sous-jacentes, profondes de l'inégalité sociale. Le diagnostic « inter-résolectal » des pratiques diversitaires nous a permis de questionner également les représentations des pratiques dans les inégalités de réussite scolaire et universitaire. Selon les données sociolinguistiques et sociodidactiques des créolophones, on a pu constater que ces ruptures et tensions sont douloureuses et stigmatisantes sortant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Ces différentes formes de pratiques nous ont permis de comprendre également que les données synchroniques de la sociolinguistique haïtienne sont aussi diachroniques. Les paradigmes de ruptures et de recherche de l'équilibre dans les tensions « inter-résolectales » des pratiques diversitaires évoluent de manière spécifique, transversale et globale allant d'un contexte restreint au contexte large et étendu. Ces données sont axées sur la trajectoire des faits observables permettant de comprendre le degré de la fragilité de la coexistence des deux langues (créole et français) dans le système éducatif du pays. La fragilité des pratiques diversitaires dans le cycle dynamique « inter-résolectal ». La fragilité du créole-vaudou et du christianisme. La fragilité des relations intercommunautaires et les partis politiques, à titre d'exemples : les « gnbistes » et « lafanmi lavalas ». La fragilité de nos institutions sociopolitiques et celle des alliances et des organisations sociopolitiques se font et se défont dans cet espace dialogique de tensions et en tension, d'où l'intérêt de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique. Ces critères précités s'avèrent

pertinents dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. La référence systématique au paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » posée selon le double ancrage interactionniste et variationniste rassemble le « contexte d'interactions sociopolitiques » et problématise dans une épistémologie fine les pratiques diversitaires. La société haïtienne dans son ensemble, le « contexte d'interactions intercommunautaires » a été étudiée à partir de la quête et de la fuite intergroupales au tour du paradigme « nous : nou » intégral et intégrateur. Enfin, le « contexte d'interactions scolaires » forme et reproduit, en dépit de tout, le maillon identitaire et solidaire dans l'évolution de cette société donnée. Dans un autre cas de figure, la référence à la famille est aussi liée aux caractéristiques du pouvoir politique du pays. Celui qui le détient se présente comme un père de famille dont les membres seraient les « citoyens » de la nation. Des citoyens assimilés à des fils et une nation assimilée à une famille dans un contexte d'interactions socio-affectives. Un citoyen n'est certainement pas dans une relation filiale avec le chef d'Etat de son pays. Pourquoi donc désigner une société politique par le terme de famille et le chef d'Etat par le terme de père ou de papa ?

Par exemple : papa Dessalines, papa dok (François Duvalier), père Titid (Jean Bertrand Aristide). Serait-ce par commodité ou par affection ? La dimension des effets pragmatiques de ces énoncés créoles et français : papa Dok et père Titid ne sont possibles que dans une société où le pouvoir politique est considéré comme le patrimoine de celui qui le détient. Les effets « inter-résolectaux » délimités pris à titre d'exemples, sont immenses et profonds entre les deux phénomènes interactionnels de créolisation et de francisation du pays. D'abord, le recours au répertoire « inter-résolectal » des pratiques diversitaires nous enseigne sur les tensions fusionnelles et oppositionnelles du domaine public et du domaine privé. L'Etat dans la tradition paternaliste est considéré comme un bien privé, dont le chef peut disposer comme il l'entend. La tradition paternaliste ne se situe pas sur le chemin qui conduit à la mise en place d'un Etat de droit. Elle produit un autre type d'Etat : l'Etat patrimonial. L'Etat patrimonial n'évolue pas vers un Etat de droit. Il faut qu'il y ait une rupture, une mobilité, une transformation dans la structure de classes dans la société, une transformation qui impliquerait que les rapports sociaux soient régulés par des règles impersonnelles, universelles applicables et transposables

pour tous, compris le chef. C'est ce qu'on pourrait appeler le coût de la rationalité moderne » pour reprendre l'idée de Gilles, A.¹⁹⁶.

La juxtaposition de l'Etat de droit à l'Etat paternaliste, dans le cas en Haïti, est porteuse de tensions, de frictions, de confusions et de frustrations, tandis que les sujets agissants sont portés à croire qu'ils sont dans un Etat de droit, alors que l'Etat, en fait, tient sa légitimité des rapports paternalistes, de rapports de clientèle, il se trouvera aux côtés du chef, des gens qui n'occupent pas de fonction formelle, prévue par la loi, mais qui, par contre, détiennent un pouvoir dérivé du fait qu'ils font partie de l'environnement et du réseau de relations et d'interactions sociales du chef. Donc, est chef l'ami du chef. Ils peuvent circuler en « voiture officielle », portent des armes, affichent des attitudes de « chef » et se comportent effectivement en « chef ». Au bout du compte, nous avons voulu souligner la composante majeure de la culture politique, linguistique, religieuse... haïtiennes dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, qui nous fournit d'ailleurs les critères et repères par lesquels nous définissons le contexte sociolinguistique, politique, culturel, institutionnel, organisationnel, éducatif, didactique, économique et socio-affectif du pays.

Le corpus « inter-résolectal » des pratiques diversitaires est le dispositif contextuel de nos repères conceptuels et de nos critères d'analyses et d'interprétation pragmatique. Dans la problématique de la pratique « inter-résolectale » de la recherche, chaque énoncé du corpus par lequel nous désignons un élément dans le contexte environnemental, référentiel ou existentiel du pays, comprend à la fois une solution et un obstacle à surmonter par un nouvel effort épistémologique, théorique, méthodologique et pratique. Ce qui nous conduit à nous positionner dans la perspective de « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » qui consiste à mettre en éclairage la culture partagée dans la coexistence du créole et du français selon le contexte d'usages. Ces repères pratiques et théoriques nous permettent aussi de surmonter et saisir la signification profonde du phénomène « inter-résolectal » haïtien. Le contexte glottopolitique et sociopolitique axé sur des critères autogestionnaires, dirigistes et libéraux comme dans toute culture nous apporte des outils propres dans les évaluations

¹⁹⁶ Gilles, A., 2012, « Lien social, conflit et violence en Haïti : Une étude dans la région du Sud », Port-Au-Prince : *Centre D'Études Et De Recherche Sur Le Développement, Des Cultures Et Des Sociétés (CERDECS)* and Peace Research Institute Oslo (PRIO).

diagnostiques des effets « inter-résolectaux » délimités et nous aide également à surmonter les difficultés, les impasses de la recherche, mais il faut savoir que l'outil peut devenir inadapté pour de nouvelles situations. A titre d'exemples, la fuite sociolinguistique, le marronnage, propre à une société esclavagiste, ne peut plus constituer à être une arme politique dans un Etat indépendant. Le paradoxe de « pays en dedans » et de « pays en dehors » reste à questionner dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. C'est la raison pour laquelle le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » posé dans la perspective de la démarche en sociolinguistique nouvellement nées en sciences du langage nous fournit des critères d'analyses et des repères conceptuels précis. Il nous permet de questionner de manière profonde les tensions et la mobilité des pratiques traditionnelles et modernes dans le contexte d'Haïti. C'est ce que Paul Hazard a appelé, pour l'Europe, la beauté douloureuse, celle de n'être jamais satisfait, « de ne se contenter jamais, de recommencer toujours sa recherche de la vérité et du bonheur »¹⁹⁷. Comme nous l'avons dit précédemment au chapitre 2, les représentations des pratiques linguistiques et langagières, l'imaginaire linguistique dans les situations d'interactions du « je : mwen » à « tu : ou » laissent des traces dans la co-construction identitaire. Par l'imaginaire linguistique et langagier, nous l'avons compris à partir des données et des résultats de la partie III de la thèse et avec Houdbine (1998 :12) qui stipule que l'imaginaire linguistique renvoie au rapport du sujet à la langue, l'ensemble des représentations¹⁹⁸ que le locuteur se fait par rapport à la langue qu'il parle et ses commentaires à l'égard de l'usage de cette langue. Ce qui relève de l'épilinguistique et de la métalinguistique des interactants. Et le malheur est que, dans tout cela, malgré tout cela, l'on veut que les représentations sociales du pays changent et que nous soyons partie prenante de ce changement au fil de notre démarche au plan sociolinguistique, pragmatique et sociodidactique.

¹⁹⁷ Gilles, A., (21 octobre 2009)

¹⁹⁸ Moore, D., 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

Chapitre 4

3.4.1. Restitution pragmatique et didactique des pratiques transposables : personnes verbales et construction identitaire

a) Restitution des interactions modulaires de la personne verbale « nous : nou » intégral et intégrateur au plan psycholinguistique.

Le « nous : nou » intégral et intégrateur ciblé et restitué dans le corpus « inter-résolectal » est un amalgame de la personne verbale dans les interactions socio-langagières et dans la représentation socio-spatiale des sujets créolophones en contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. Le jeu complexe entre « je : mwen » et « tu : ou » du couplage oppositionnel, interactionnel et relationnel intègre le « nous : nou » dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires réalisé par les enjeux sociopragmatiques et pragmalinguistiques des deux langues (créole et français). A ce niveau-là se manifeste un sentiment de sécurité et d'insécurité pragmalinguistiques dépendant, de l'origine socioculturelle, des rapports hiérarchiques entre les interlocuteurs, des groupes intercommunautaires et sociopolitiques. Par rapport à ce jeu, nous poursuivons l'évaluation des profils et diagnostics sociolinguistiques de la personne verbale dans le contexte d'interactions sociopolitiques et médiatiques. « Ainsi, en intériorisant les règles de la compétence communicative (au plan sociopragmatique et pragmalinguistique), l'homme se fait sujet » : dans cette dynamique, « on conçoit qu'on n'en finisse pas de devenir sujet, d'autant qu'on vit la tension entre les exigences de la communication canonique et les règles de la communication instituée. En tant que le sujet réfléchissant les exigences de la première, il est moral ; en tant qu'il se manifeste dans la seconde, il est social et politique¹⁹⁹ ». Nous identifions et soulignons dans un répertoire linguistique²⁰⁰ et langagier de 40 séquences soit un ensemble de repères sociopragmatiques des mots pivots de la personne verbale du créole et du français dans la pratique « inter-résolectale ». A titre d'exemples, nous mettons en relief les paradigmes suivants :

¹⁹⁹ Gilles F. et Guy J., (2004 : 89), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin.

²⁰⁰ Marcellesi, J-B, Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2003 : 59), selon la définition de Gumperz : « la totalité des formes linguistiques employées régulièrement dans le cours de l'interaction est socialement significative ».

- Mots-pivots des personnes verbales restitués du corpus « inter-résolectal » :

« Je : mwen » et « tu : ou », « il/elle : li » « nous : nou », « vous : nou » « ils/elles : yo »

Séquence-1

(1)Nou gon lòtkonsepsyondu pouvoir e de la politique / Gen moun ki konsidere pouvoir la kòm yon enstriman pour yo travay / pou yo amelyore kondisyon materyèl degzistans peup la / Pou moun sa yo politik se yon rapòr dentèlijans li ye / (2)Nou mande pou fè preuv dimajinasyon e de kreyativite / Pa kouri itilize kraze kò w ak yon karannsenk (45) / Moun sa yo pa kwè nan vyolans / Vyolans se lè yo itilize chimè ak kòmandò k ap fè fòs kote / yo fè koudeta elektoralyo vòlè pouvwa / lè yo fini yo di yo pranl yo pranl nèt / Ee! Lè yo gade nou / yo / Lè yo reponn pou yo refè eleksyon an / yo pat konnen pou yo te di patwon yo yap pranl sanpousan (100%) / Patwon an te di yo pran swasant (60) kite karant (40) / Lè yo fin pranl yo di yo pranl nèt juskaske bra yo pran nan moulen / Kounye a yo di moun sa yo

Kite mele yo nan janm te vle / Janm te vle opozisyon an dekonpozisyon / retrouse kanson nou / remanche chemiz nou / fanm gason mare tèt nou sere / Gason mare ren yo epi tou nou pral travay / (3) Oo ! Kèk mwa pase opozisyon an dekonpozisyon tounen opozisyon koudeta / Sa vle di nou vin gen anpil fòs opwen que zòt panike / Jounen jodi a / Nap di yon bagay / koudeta venteyen (21) me demil (2000) lan [salopri] eleksyon vennsi (26) novanm lan est inacceptable / Ee! Nou fè chimè lavalas yo konprann / Nou pap aksepte / kounye a laa / Na reflechi nap travay pou nou wè kòman / Nap sòti nan koudeta a / (4) Yo di naje pou nsòti men li difisil pou naje nan dlo labou lavalas la/ Nou gen bagay nap di ! C'est que / gen moun ki kwè se nan gwo liv seulman moun aprann / Mwen menm / Sam te aprann / C'est que lè gon koudeta se yon [...] / mwen menmm pa janm wè nan okenn liv kote chimè kapab fè koudeta / Lè yon chimè fè koudeta kisa k rive ? Lap debouche son pouvwa delenkan / Son rejim fòrfè / Ee! Se sa nap viv la jounen jodi a / Mwen wè li kapab son rejim kap debouche [sou la vyolans] / la korupsyon e la medyokrite / Son rejim ki jenere blakarout / Ensekirite / Chomaj / Mizè grangou / Pèsonn pa wè devan pèsonn pa wè dèyè / Men sa

nap di ! e que tout moun dwe konprann / (5)C'est que jounen jodi a nou menmnou oblije pran angajman poun sòti anba rejim bout di sa a / Deklarasyon moun ki fè koudeta yo / Deklarasyon inivèsèl dwa moun / konstitisyon peyi a reukonèt yon seri deu dwa yo di ki inaliénable/ imprescriptible / Dwa sa yonbou pa gen dwa òganize yo fè politik / Fè que chimè rabese nou / Se dwa pou chwazi nan ki pozisyon / ki pou kondui bak peyi a nan cadre eleksyon lib / transparente et démocratique / Konstitisyon peyi a pa eu reukonèt keu gen grand électeur / que ou rele Jan Bètran Aristid / que ou rele René Préval / Ou pa gen dwa nome moun kòm kazèk / kòm majistra / kòm prezidan menm si ou menmnou se prezidan / Donk nap di mesye Aristid Preval fòk yo eseye konprann sa ...

Sauveur Pierre .E Porte parole de la convergence démocratique : membre du parti politique « Organisation du Peuple en Lutte (O.P.L.). Exilé depuis lors et de retour au pays pendant le gouvernement de Martely»

Pour une démarche pragmatique et didactique de l'oral, « le terme *sujet* sans doute mérite d'être ré-examiné, ce je peux faire ici (dit-Robillard, (2008 : 38)) ce n'est en tout cas plus le sujet individuel, perçu dans son isolement, pour ainsi dire « auto-déterminé », « souverain » (cf. Mesure/Savidan, 2006, article *Sujet*), mais l'être irrémédiablement social, mixte chaotique et historique d'individuel et de social, ce qui touche concurremment l'idée que l'intentionnalité du sujet serait connaissance (cf. chapitre 1, la belle citation de Veyne P. (Veyne, 1971 : 254) à propos de l'inconnaissance de nos motivations (« l'incrassable nous de nuit que [notre] action est à [nous]-mêmes »). Pour reprendre Robillard, « recherchant plutôt la continuité dans l'interprétation, l'ontolinguistique peut se ressourcer en allant chercher dans cette direction, et en ré-interprétant, s'il le faut, le passé de la linguistique, qui a eu à faire avec les religions, la métaphysique, la philosophie. Kaufmann, J.C. (2004) rappelle en effet fort à propos le rôle sociogénétique des religions, comme Cerquiglini, B., (2003, 2007) celui des langues, ce qui ne peut que concerner un ontolinguiste, puis que l'interprétation des textes constitue l'une des premières tâches des linguistes » herméneutes avant la lettre, comme le rappelle Auroux, S., (1994 : 48), dans des cultures et des textes fondateurs à

caractère sociogénétique, les « linguistes » ont joué un rôle sociogénétique significatif, *ibid*, (2008 : 6)».

- Mots pivots de la séquence-2 « il : li », « nous : nou » et « ils : yo »

Séquence-2

(1)Sauveur Pierre Etienne pa janmen lanse des menaces de mort contre personne /Deuxièmement que Sauveur Pierre Etienne en sa qualité de **pòt pawòl** de groupement convergence demokratik la/(2)e-ben **li** eksprime point de vue politique de opposition demokratik sa a sans jamais lancer des **incitatuon** à la violence /konvèjans konprann que se tout opozisyon an que **yo** vize/(3)en cette occasion **nou** denonse encore une fois devant pèp la plan **macabre** lavasyen **yo** /(4)On plan ki **konsiste** fè presyon sou **appareil judiciaire** la/ poul kapab oblije **li** de façon illégale à jeter en prison sauveur Pierre Etienne et menm / **nou** krenn gen anpil **rumeu** rive dans ce sens que gen des plans pou elimine **li** fizikman/tout patizan konverjans la /tout patizan demokratik an Ayiti/(5)piga aucun **attroupement** aupres du tribunal en la CIRCONSTANCE ET LI **DEKLINE** TOUT RESPONSABILITE NAN TOUT MANIFESTASYON DE FOULE PA KAPAB ORGANZE MEKREDI KAP VINI AN/

Gérard Pierre C. : membre de (O.P.L)

- Mots pivots de la séquence-3 « moi : Mwen », « il/ils : li/yo » et « nous : nou »

Séquence-3

Mwen que c est une decisiondemocratique parce que bien **il** n'y a ici ni crime ni delit son equilibre que messue lavalas **yo** ap eseye fè entre que mesyeu Paul Raymond komèt la avèk e sitwayen onorab sa a k rele Sauveur Pierre Etienne on profesè d'universite e tout moun kapab konprann qu'a ce titre , en tant que professeur d'universite fòk Sauveur Pierre Etienne konn limit **li** nan sa **lap** di /normalman Sauveur Pierre Etienne antan **nap** di anpil bagay ki pa fè anpil plezi paske misye **li** menm **li** pa ka kache anyen pou pèsòn sitou de moun **lap** pale yo se anyen /kolaborate **li** /**li** konn tout magouyque nèg **yo** abitye fè /donk se sa **yo** bezwen Sauveur Pierre Etienne peye tankou mwen

menm lè yap aretem / yap fon seri de bagay se poum ka sispann pale ba yo tèt yo pou ka fè dezòd yo pi byen /Mais du Bondye bon /

Est –ce que interdiction depart dapres ou menm se jus on monaie de change pa rapport a decision depart a l'endroit de Paul Raymond ?

Se exactement /se sa exactement n sot di ou la de telle maniere que pou yo montre que y ap fè lajistis / alo que Sauveur Pierre étienne pa fè anyen du tou /ou konprann moun ki fè pa ekzanp (1)/nou menmnou mande pou yo met laksyon piblik de belle lurette kont Jacques Edouard Alexis / Jacques edouard alexis pa kapab kanpe pou l di tout moun nou pral kache dèyè mouvman popilè /(2) e tout moun konnen anndan òganzasyon popilè sa yo /anpil zenglando kache ladan yo /ce sont des **crimes** /(3)moun kap fè menace ki pa menm vwale /que tout moun ka konprann le fin pou ldi ou konsa sa nou pran se pa nou/(4)c'est un sa se yon on deli prevu et puni par l'article 250 du code penal e mwen menm toutan komisè gouvènmman an pa janm met laksyon piblik an mouvman kont Jacques Edouard Alexis /pèsonn pap pran au serieu paske (5)si gon moun ki merite belle et bien arete kounye ya pami tout lot moun / li rele Jacques Edouard alexis /

Reynold G : leader et candidat de son parti politique (A.L.A)

Dans le jeu et l'enjeu complexes de la personne ver a le, la communication et l'interaction sociales sont des dimensions essentielles pour gérer une organisation et une institution, puis agir sur celles-ci. E. Marc et D. Picard précisent que saisir le fonctionnement des interactions sociales et ver a les des acteurs d'une entreprise représente un élément pouvant amener l'anal ste de ces situations de communication non seulement à comprendre le mode de fonctionnement d'une organisation (et d'une institution), mais également les aider à évoluer » (2000 : 57)²⁰¹. Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires entant u' institution et organisation sociales est un repère sociolinguistique qui nous aide à faire le lien dans la construction pragmatique et didactique du « nous : nou » intégral et intégrateur. Il recouvre les différentes variétés résolectales de la société traitées de la partie I et II à la partie III de la

²⁰¹ Légglise, I., Canut, E., Desmet, I. et Garric, N., (2006 : 50).

thèse. Dans le cadre participatif, interactif et interprétatif de cette recherche, il s'agit d'un « nous : nou » institutionnel et organisationnel qui fait la force du collectif. Le contexte d'interactions extrascolaires et scolaires du « nous : nou » intégral solidaire et identitaire recouvre la politisation du contexte existentiel de « je : mwen » et de « tu : ou » des différents acteurs sociopolitiques. Les acteurs sociaux pour lesquels « nous » devons apporter une amélioration dans l'enseignement/apprentissage des langues et des sciences au plan pragmatique et didactique de l'oral sont des apprenants relativement jeunes. Ils se positionnent en tant que sujet humain du langage entre « je : mwen » et « tu : ou » dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques haïtiennes. En d'autres termes, la société que « nous » étudions telle qu'elle apparaît aujourd'hui à partir du corpus « inter-résolectal » est le produit de l'école haïtienne dans sa dimension pragmatique et éducative (la construction et l'acquisition du savoir, du savoir-agir et interagir, du savoir-co-agir et du savoir-être), socialisante (l'insertion et l'intégration socioculturelles) et distributive (la position et l'insertion professionnelles et entrepreneuriales) des acteurs. Ces dimensions pragmatiques et éducatives, socialisantes et distributives de l'école relèvent du continuum allant des pratiques scolaires et aux pratiques extrascolaires. Donc, améliorer et développer la démarche pragmatique et didactique de l'oral selon les compétences des interactants, revient à mettre les apprenants au centre de l'insertion et de l'interaction sociales dans toutes ses dimensions. Celles-ci consistent à agir sur les représentations des pratiques diversitaires d'alors afin d'orienter les pratiques « inter-résolectales » émergentes dans tous les aspects de la vie.

Les repères sociopragmatiques et pragmlinguistiques aident à la centration sur l'apprenant à partir de ses besoins et intérêts, puis ses problèmes communicatifs selon le contexte d'usages du créole et du français impliqués dans l'innovation sociale et technoscolaire du pays. Le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien est le révélateur de la doxa des créolophones unilingues et bilingues dans l'utilisation des deux langues. Par induction, le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires est le fruit de la représentation socio-spatiale d'un continuum sociolinguistique dans lequel les deux langues interagissent, se transforment, s'intègrent et s'excluent. À partir de la trajectoire des faits observables repérés sur le terrain d'enquête, nous avons opéré un choix de variables sociolinguistiques et linguistiques qui constituent notre grille

d'évaluations diagnostiques pour ce chapitre. Celui-ci est marqué par le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » en sociolinguistique et en pragmatique. Puisque, sauf cas pathologique difficilement imaginable, « parler » revient toujours à « on se parle », la relation et l'interaction dialogiques, lieu de l'activité et révision des pratiques, est un espace « inter-réolèctal » partagé. Le partage du dialogue « inter-réolèctal » se fait entre celui qui parle : le sujet parlant agissant et celui qui entend : le sujet entendant et vice versa. Sauf à être « insignifiant » pour lui-même, le parlant est ainsi toujours un entendant qui parle ; il est celui qui assume la responsabilité de la parole dans le « nous » intégral et intérateur du dialogue. La répartition du langage entre les deux rôles dialogiques de parlant et d'entendant agissant fonde la distinction entre parole et langue : « la langue est le langage moins la parole ». De même, l'intégration des deux rôles constitutifs de chaque sujet social fonde la parole sur la langue : toute parole n'est parole que dans une langue donnée, par exemple :

Créole : Pa gen grangou an Ayiti paske pèp ayisyen viv ak pawòl mwen yo (N.A).

Français il n' a pas de famine en Haïti, car le peuple haïtien se nourrit de mes paroles (N.A). Ainsi, comme le dialogue est partagé, tout sujet de dialogue est lui-même partagé : « je est un autre » (Rimbaud). La construction pragmatique et didactique de la langue se fonde sur des acquisitions communicatives antérieures et postérieures qui se réalisent au sein des interactions entre le sujet agissant et son entourage. C'est une dynamique interactionnelle et variationnelle de nature socioculturelle et socio-langagière relevant du fonctionnement dyadique de la communication.

b) La dyade de la personne verbale « je : mwen » et « tu : ou » dans la restitution du « nous : nou » intégral et intérateur des pratiques

La dyade est l'unité minimale et fondamentale de la contextualisation et de l'interaction verbales dans le « nous » intégral et intérateur du dialogue dans la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée :

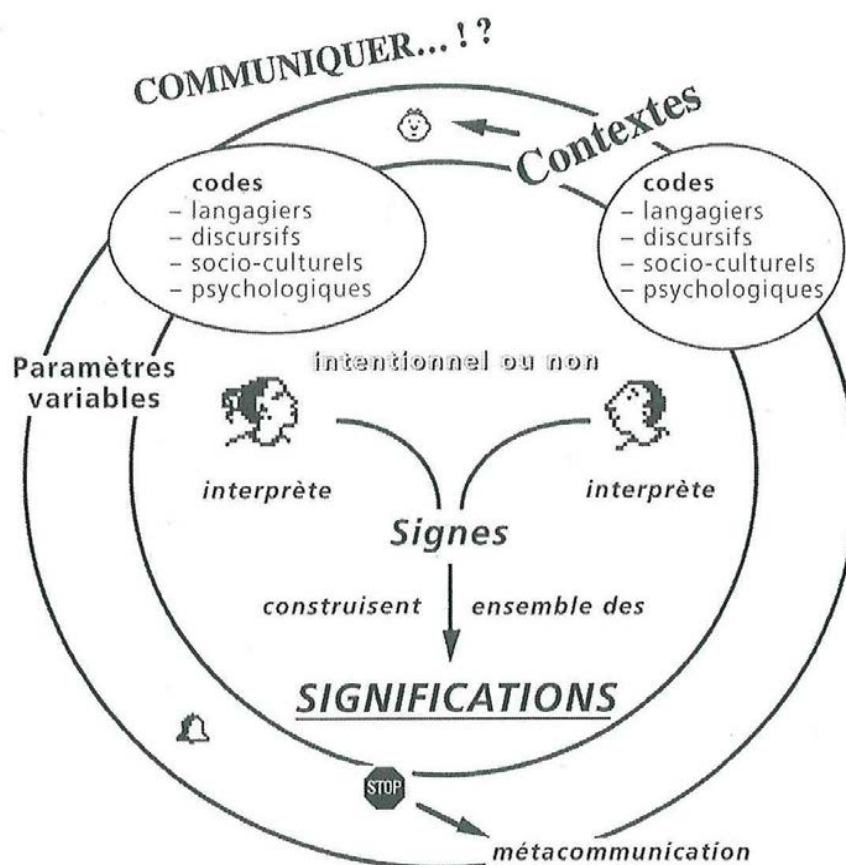


schéma ethno-sociolinguistique de la communication.

202

Le dialogue dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires est donc un protocole de rôles asymétriques. Il y en a un qui produit la chaîne signifiante et l'autre qui l'entend et l'inverse est aussi important, c'est toute une co-construction et une co-interprétation de la signification et du sens. Comment le premier la produit-il ? Il la produit selon ses attendus, c'est-à-dire selon l'état présent de sa mémoire, sa grammaire, sa langue et ses choix entre le créole et le français. Si les attendus de chacun sont identifiés, alors le dialogue n'a pas même le besoin d'être ouvert : la parole n'est que répétition. Cependant, un tel cas, quelle que soit notre proximité à autrui et la routine de nos « lieux communs », « 'je' n'est pas un autre 'je' » ou « l'identité n'est pas la pluralité ». En outre, cette altérité habite chaque sujet partagé

²⁰² Blanchet, Ph. (2000 : 101), *Linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes.

par le dialogue, c'est-à-dire par l'activité de sa propre pensée : « je » me surprends parfois ! Si les attendus de chacun sont radicalement différents, alors le dialogue est impossible à ouvrir il n'y a pas de communication et d'interaction possibles. Ainsi, le dialogue nécessite de la différence dans l'identité, de l'identité dans la différence, de l'unité dans la diversité et de la diversité dans l'unité. La différence de « je : mwen » fait l'existence de « tu : ou » dans le « nous : nou » intégral et intégrateur du dialogue. La langue est cette capacité d'entendre de l'inattendu dans ses attendus, des significations nouvelles dans sa grammaire. L'asymétrie et la symétrie définitoires du dialogue sont donc la condition d'effectivité de la langue dans l'entendement de la pratique de l'autre et celle de sa transformation dans l'entendement d'une autre pratique. Il y a cependant, dans l'analyse et l'évaluation diagnostiques des pratiques « inter-résolectales » : deux types d'inattendus dont l'intégration implique des transformations d'ordres différents. De fait, le risque est de ne pas comprendre le passage de l'opposition du créole au français (méconnaissance des créolophones unilingues d'un vocabulaire et de pratique acrolectale dans une grammaire relativement connue du français), par exemple : « *Toutes les organisations religieuses / katolik / pwotestan / vodou / ou te gen tous les partis politiques de l'intégrité qui ne font pas partie de la convergence parce que lè ou ap rantr la la a nou fèt pou ratise larj ...* », un autre risque est de ne rien pouvoir comprendre à la variété basilectale reculée du Nord, par exemple : « *banm grann kannik'anm gran'an m ban'an m* », « *Nèg'an m, ou nan wolo !* » (Créole basilectal du Nord) : « donne-moi le '**kannik**' que ma grand'mère m'a donné », « Mon ami, t'es mal baré ! T'es coincé ! » (méconnaissance des créolophones relativement unilingues d'un vocabulaire dans une grammaire connue) dans la pratique basilectale d'une région à une autre. La différence entre deux types d'inattendus correspond à celle qui oppose un espace de pratique unilingue à un espace de pratique plurilingue où l'un ne comprend que partiellement la pratique de l'autre. L'exemple est significatif dans la pratique des décideurs sociopolitiques du pays où le degré de la compréhension lexicale et morphosyntaxique dans le diagnostic du créole acrolectal est confiné à la non-compréhension.

Dans le premier cas, l'ouverture du dialogue implique pour l'entendant l'apprentissage d'une pratique acrolectale particulière des habitants (ici, le créole acrolectal de l'Ouest

proche du français) ; mais dans le second cas, elle implique pour lui l'apprentissage d'une variété acrolectale d'une région à l'autre (ici, la pratique éloignée du Nord). Ainsi, lorsqu'aucun ne connaît déjà le répertoire résolectal (linguistique et langagier) de l'autre, les dialogues bilingues (créole, français) commencent dans une impossibilité de compréhension qui peut être partielle ou totale et seul le contexte d'usages pourrait faciliter la compréhension. Il reste maintenant le partage des pratiques du « langage signé », de forme primaire de coopération et de proximité lexicale et syntaxique et, en deça, la violence et la tension comme pratiques qui laissent l'entendant livré à l'émotion de l'inattendu dans la pratique « inter-résolectale ». Dans les dialogues « inter-résolectaux », qui impliquent toujours pour un entendant un apprentissage du français, il existe donc un cas paradoxal où l'activité dialogique se construit dans sa dimension acrolectale ; là on voit qu'il convient de reconnaître dans ce cas particulier le lieu de la créolisation et de la francisation linguistiques en contexte d'interactions permanentes dans la construction du « nous : nou » intégral et intégrateur. A titre d'exemples, nous identifions les repères paradigmatiques comme pivots de la séquence-11 en interactions : le « Je : mwen » et le « Tu : ou jusu'au nous : nou » par rapport à « il/ils : li/yo ».

- **Restitution des personnes verbales dans le dialogue « inter-résolectal », cas du créole acrolectal.**

Séquence-11

-Journaliste : Question ?

R / *Toutes les organisations religieuses / katolik / pwotestan / vodou / ou te gen tous les partis politiques de l'intégrité qui ne font pas partie de la convergence parce que là ou ap rantr la la a nou fèt pou ratise larj ...*

Si fanmi lavalas te vle vin negosye (pale / di) avè nou nou pa gen pwoblèm men gon seul autre question sa a ! Li pa negosyab /

Q : *Vous parlez des élections du 21 mai ou celle du 26 novembre ?*

R : *Non / parce que map lute pou demokrasi / nou pap lute pou on kan ... eske nèg yo pa ka di Serge Gilles oubyen konvèjans demokratik te deja gen kesyon sa a nan li byen avan etats généraux yo ou quelque soit jan ! te pase se te kriye viktwa ki fè ensatisfaksyon total ?*

Wè !moun yo te la !tout moun te la / pandan dezèdtan /tout moun te la / tout (tan) modalite tout bagay te la ki fè bèl...gouvènman an trete laprès de souvent prise a partie nan kontak li les [valeurs soumises] ou ap remarque que nou pran tout prekosyon n pou n pran plizye moun avèk toutes les larmes humaines pou n ta eseye bay tout rezulta eleksyon k sot fèt la konvèjans bay pa! sosyete bay pa! laprès menm oblije ap naje naje nan tout...D'accord pou eleksyon k pase 26 novanm pour konvèjans mwen kwè que la presse a été très correcte / la presse a pris ses responsabilités/la presse bay li/li bay sa! wè li baw sa l tande li diw sa! konstate maintenant son lèt ki diw que peup te votel l pat kont /----

D'ailleurs /ça ne veut rien dire /ou te gen twa yon a kote /twa yon lot kote kap rantrè /ou konn sa nou konstate kounye ya an 2001/parce que apre eleksyon enben partou kote wap fè eleksyon an ou gon bagay ki rele w satelit ki pase chak deux heures ki wè si gen mouvman foul(moun) ou pa ka gen kat milyon moun kap deplase sou 27000 kilomèt pou ou wè mouvman foul /ou te met rankonte istwa te rakonte pa rakonte ebyen kounye ya la a/on ne raconte plus ces genres de blagues /on ne plus ces genres d'histoires parce que sistèm denfomasyon (an) li tèlman devlope en une seconde ou ap wè ou ap tande nenpòt bagay kap pase a travers le monde /son sa pou sa pa gen anpil moun ki te bay patisisyon yo a peu pres 20ou 30% pour [les suffrages universels] d'ailleurs ça pose un problème /yon pwoblèm de lejitimite populaire...

Gon deuxième pwoblèm ki poze pou d'abord/son pwoblèm de l'égalité constitutionnelle/donk ou met tande nèg yo ap pale de 7 fevriye /men ou w konnen gen de bagay ou ta ka fè an 1964 men ou pa ta vle kounye ya an lan 2001/an lan 2001 sak pase ? Eben ! Bon /tout moun ap lute pou la démocratie kit li nasyonal ou entènasyonal y ap lute pour la défense des normes démocratiques /ou konn se paske mwen renmen w/ oubyen se paske ou renmenm ! Non ! Ki fè tout moun ...se sak fè que pou wont ou wont ee comment se fait-il ? Ou m pa konnen ki laprès/tout moun ostre(ostil)/tout moun ap lute pour l'établissement des normes démocratiques !parce que sans l'établissement des normes démocratiques y'a pas de développement durable /sans l'établissement des normes démocratiques ou konn sa kap rive !Eben ! Ayisyen ka pral par milye en république Dominicaine /Mais/ on est obligé de luter pour l'établissement des nomen démocratiques en Haiti parce que si sa pa rive !ça va etre ca-tas –tro-phique !wap wè

ayisyen [boat people] par milier ou par ya pral par centaine ya pral myami / donk pour défendre leurs propres intérêts /yo dwe enterè yo (pour) les normes démocratiques soient établies dans le pays (lesem di w)gen nèg ki konprann dwal /se byen domaj pour les universitaires qui n'arrivent pas a comprendre surtout pour la loi / Donk ou pa kap konprann ou pa ka konprann ak je w ki vale ankò /c'est d'aures systèmes de genre pour le déterminer ! Si pou ou antre la a nan lane 2001an /ebyen !fò w mete nan tèt ou gon plan byen [nan tèt ou]e sa ki fè que nou menm nou établi diferans la entre les règles du jeu /si pour établir les normes démocratiques fòw respekte les règles du jeu fòw konnen que /c'est par rapport a l'établissement des véritables – (divès)enkonvenyan avèk un conseil électoral périme ![les autres vies] que ki pou asepte le b-a=ba kounyeya nan demokratizasyon an /eben !Ou wè kouman etazini fè pa lou wè kouman moun esprime /anserbi fè palou wè kouman moun yo esprimel toupatou ou wè kijann fini ...

Serge G. : Chef ou leader du grand parti politique « FUSION » (2000-2010)

Ce répertoire acrolectal est une pratique institutionnalisée dans le contexte d'interactions sociopolitiques. Cette pratique peut être consciente ou inconsciente dépendamment du contexte situationnel de la prise de parole. Ainsi nous situons notre démarche dans la perspective de BuloT, T., (2004 :10-12) et nous citons : « la majorité des communications (Jacqueline Billiez et Patricia Lambert, Chantal Caracci et al., Alassane Dia, Isabelle Léglise, Cyril Trimaille, Angelès Vicente, etc.) (décortique) la diversité des variétés incluses dans la catégorie de « parlars [...] », (ainsi), le terme « variété » est-il d'ailleurs adéquat pour décrire des pratiques extrêmement contextualisées et qui varient en fonction des types de relation installées entre les locuteurs (Léglise, Carracci et al., Thierry Pagnier) ?

Pagnier s'interroge sur cette articulation entre structures sociales et structures linguistiques et propose ainsi d'introduire le terme de « résolecte » plutôt que celui de variété, pour insister sur la fluidité de ces usages. On perçoit également la diversité des auto/hétéro-représentations et des discours que les [interactants] tiennent sur leur propre usage (Billiez et Lambert, Léglise, Carracci et al.) ». Dans le contexte sociolinguistique d'Haïti, depuis la partie I de la thèse, nous avons montré comment la pratique « inter-résolectale » des interactants d'âge différent évolue entre le créole et le français en

présence et en contact, et forme des pratiques diversitaires entre les trois grandes variétés résolectales de l'Ouest jusqu'au Centre, du Nord et du Sud. Nous avons pu constater que, pendant les présidentielles de 2000 à 2010 en Haïti, dans le contexte d'interactions sociopolitiques et médiatiques, il y a des façons de parler qui sont associées à telle ou telle pratique d'un espace à un autre jouissant d'une représentation plus ou moins positive ou négative dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. Dans la perspective de Léglise, on pourrait prendre ce phénomène « inter-résolectal » comme étant une innovation linguistique entre la francisation et la créolisation de l'espace. Entre les différents degrés de compréhension du phénomène « inter-résolectal », le créole basilectal, mésolectal, acrolectal et la pratique du français elle-même diffèrent entre les créolophones du Nord de l'Ouest et du Sud, et ces pratiques diversitaires s'érigent dans une dimension résolectale codifiante dans le répertoire « inter-résolectal » étudié jusqu'ici. Nous nous positionnons par rapport à la co-construction et à l'analyse socio-différentielle de l'espace « inter-résolectal » en lieux, institution et organisation des rapports sociopolitiques dans lesquels se définissent le « nous : nou » des décideurs dans sa finalité.

Rien ne nous apparaît jamais par hasard, mais bien dans l'activité des pratiques diversitaires de signification : « homo faber » est « homo sapiens », puis « homo sapiens sapiens » dans la perspective sociopragmatique et pragmalinguistique. Ainsi, à l'inverse, celui qui ne sait rien faire ne sait-il rien comprendre non plus, ou bien trop peu, et même le décideur sociopolitique, aussi haïlien qu'il soit, ne peut longtemps cacher son ignorance à l'ensemble de ceux qui font. Par exemple, pour reconstruire Haïti après le séisme du 12 Janvier 2010, on fera appel à des connaissances selon les normes antisismiques et parasismiques, donc, « homo sapiens sapiens » ou « homo sapiens » est « homo faber ». Cependant, il y a incompréhension si les concernés eux-mêmes ne sont pas intégrés dans la construction du pays selon les normes institutionnalisées ; on peut en l'occurrence se référer au documentaire « Assistance Mortelle²⁰³ » de Raoul Peck. On peut aussi s'ingénier de voir l'audience des décideurs sociopolitiques qui briguent le pouvoir par une campagne électorale en français tout en méprisant les pratiques basilectales « rèk »

²⁰³ Peck, R., 2013, « Assistance mortelle », Documentaire du réalisateur et Cinéaste haïtien vu sur Arte France le 16 avril 2013.

du collectif. De fait, la pratique acrolectale est proche du français dans un pays où le créole reste la langue nationale, parlée par tous les haïtiens ; le français relativement parlé par une élite scolarisée est très proche de l'écrit.

Dans la langue créole, la question de genre (masculin et féminin) ne fonctionne pas comme en français dont tous les noms ont un genre, même ceux désignant des objets, exprimé par un déterminant. L'interactant s'est peut-être trompé d'usage de la marque de genre, puis u'en créole, elle n'est pas nécessaire. Nous pouvons spécifier le sexe des tres animés, mais les mots n'ont pas de genre grammatical. Dans ce cas, la démarche pragmatique et didactique de l'oral accordera de l'importance à la stratégie interactionnelle selon les compétences des interactants dans les évaluations diagnostiques : formatives et informatives. Par exemple, nous pouvons, à partir d'un référentiel de compétences orales, faire dire aux apprenants en créole et en français des couples de mots marquant la variation du sexe (noms d'animaux, de personne) et d'autres mots par la mise à proximité et à distance des deux langues, malgré leur divergence de sens et de signification. Là, une démarche pragmatique et didactique de l'oral s'avère importante dans les deux langues. A l'appui de notre démarche, pour des enfants à peine plus âgés puis u'ils apprennent à lire, Fioux, (2007 : 86-87) note que : dans la mesure où les locuteurs bilingues usent largement de la commutation de code comme stratégie verbale, ils sont particulièrement sensibles à la relation entre langage et contexte. Il semblerait pour eux les meilleures conditions d'apprentissage sont celles où le contexte est renforcé au maximum. Op.cit., (1989 : 103) ».

A titre d'exemples, dans la séquence-11 ci-dessus, les deux langues se mêlent dans la pratique et dans ce qui doit être sens et signification du phénomène « inter-résolectal » est ici identifiable à partir de ce corpus. Cette différence des niveaux d'inattendus et d'attendus correspond évidemment à ce que nous avons coutume de répartir entre les usages du créole d'un côté, ceux du français de l'autre. Au plan sociopragmatique et pragmatolinguistique, l'expérience de langage articulé nous fait sujet dialogique de langue, car c'est en pratiquant que nous apprenons les langues dans lesquelles nous définissons nos pratiques diversitaires émergentes. Cette stratégie interactionnelle et variationnelle nous met en présence de la pluralité de pratiques linguistico-culturelles. Ainsi, Le plurilinguisme est une donnée du réel humain et une démarche pragmatique et didactique

du plurilinguisme est envisageable dans la contextualisation et l'interaction de l'oral. La dimension « inter-résolectale » partagée entre le créole et le français est aussi une donnée du réel haïtien dans ce cas. Alors, si d'une part, l'inattendu ne réside que dans l'emploi des mots, d'autre part, il commence par l'architecture des pratiques ordinaires mêmes (la morphosyntaxe) ! Où commence l'inattendu ? Où finit-il ? Comment se construit-il ? Comment se combine-t-il ? Relatif à un ensemble restreint de pratiques diversitaires du créole et du français, le répertoire « inter-résolectal » est ainsi une architecture de principes de signification : « système » et « éco-système », donc un macrosystème de valeurs dans lequel les sujets créolophones dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires définissent leurs valeurs sociales. Celles-ci se définissent à leur retour dans le contexte sociolinguistique haïtien : valeurs linguistiques, culturelles et communicationnelles ; règles sociolinguistiques de l'espace haïtien ; repères sociopragmatiques et pragmalinguistiques. Les représentations des pratiques ordinaires et le degré de compréhension du phénomène « inter-résolectal » prolongent la signification sous-jacente du phénomène de créolisation et de francisation et nous apporte un dispositif contextuel relevant des interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. Des pratiques diversitaires à l'unité minimale de ces pratiques, l'espace du dialogue : le « nous : nous » est la seule échelle d'intelligibilité dans le cycle dynamique « inter-résolectal ». Si, en dépit des pratiques ordinaires à l'insécurité pragmalinguistique des interactants, nous nous comprenons mutuellement en parlant, c'est bien qu'il existe quelque part un point sécuritaire partagé dans le « Nous : nous » intégral et intégrateur du dialogue « inter-résolectal ».

3.4.2. Recherche et rupture de l'équilibre²⁰⁴ de l'oral dans le « nous : nous » intégral et intégrateur : sécurité et insécurité pragmalinguistiques ?

En quoi consiste le « nous : nous » sécuritaire partagé dans les pratiques diversitaires ?

²⁰⁴ Bakhtine, M., (1977 : 13-14) Sur le plan scientifique, objectif, le système synchronique est une fiction, à aucun moment le système n'est réellement en équilibre, ce sur quoi tous les linguistes sont bien d'accord ». Le concept d'équilibre est lié à la notion de structure : à un moment donné, la structure est définie par l'ensemble des relations que les termes d'une langue entretiennent entre eux, ces relations étant les règles de combinaison des éléments entre eux. Cette structure constitue donc un équilibre ; toute modification dans une des règles, dans une des relations, a pour conséquence une rupture de l'équilibre décrit et une modification de l'ensemble des relations. Du Bois, Jn, Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., (2013 : 185), *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage*, Larousse.

Parler et communiquer, dans le contexte plurilingue au plan sociolinguistique synchronique, sont « recherche et rupture de l'outil de l'oral en permanence », c'est un changement sans fin et le changement est la seule constance de la science. Sur le plan scientifique, selon Bakhtine, M., (1977 : 13-14), « le système synchronique est une fiction, à aucun moment le système n'est réellement en outil ». Ainsi « apprendre à l'école exige l'inscription de l'élève dans de nouveaux réseaux de sens, (de signification), propres à l'école et en relation avec des communautés sociales » Bernié, (2002 : 18). Il s'agit alors de conduire l'élève à s'inscrire dans une communauté discursive nouvelle, de l'amener à s'approprier des manières de penser-agir-parler propres à la communauté scientifique.

a) Pragmatique du « nous : nou » intégral et intégrateur dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des acteurs sociopolitiques

Vu selon le tableau suivant, le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien : le « nous : nou » du dialogue « inter-résolectal » et la représentation des pratiques diversitaires sont consubstantiels dans le « nous : nou » : l'espace interactionnel, relationnel, conflictuel et intégrateur de la pratique « inter-résolectale ». « Tout énoncé que l'on peut-être considéré comme comportant, outre son contenu propositionnel (correspondant à ce qui est dit), un marqueur illocutoire, qui peut être complexe, et doit spécifier le statut pragmatique de l'énoncé (ce à quoi vise le dire) : obtenir tel type de comportement-réponse, mais aussi, par exemple, l'adhésion du destinataire aux contenus assertés », Kerbrat-Oreccioni, C., (1999 : 208).

Pragmatique et didactique du « nous : nou » intégral et intégrateur dominant des acteurs sociopolitiques au plan paradigmatique et syntagmatique : 20 séquences tirées du corpus à titre d'exemples (présidentielles 2000-2010)	
Syntagme pronominal (SP/SN)	Syntagme prédicatif (SV)
Contextes institutionnels et organisationnels des	

décideurs sociopolitiques			
S ₁ O.P.L. (S.P.E)	Nou	Gen	yon lòt konsepsyon du pouvoir et de la politique (1 ^{ère} ligne)
	Nous	Avons	une autre conception du pouvoir et de la politique
S ₂ O.P.L. (G.P.C)	Nou	krenn gen	rumeur rive dans ce sens que ... (7 ^{ème} ligne)
	Nous	craignons u 'il y ait	des rumeurs, dans le sens ...
S ₃ A.L.A (R.G.)	Nou	ap di	anpil bagay ki pa fè anpil plezi (5 ^{ème} ligne)
	Nous	dirons	des choses qui ne feront pas plaisir
S ₄ K.I.D. (A.D.) E.P.	Nou	Deplore	anbyans politik de menace/de terreur... (1 ^{ère} ligne)
	Nous	déplorons	cette ambiance politique de menace et de terreur ...
S ₅ M.P.S.N. (U.D.)	Nou [...]	pa ee! Siyen	avèk okenn vagabondaj, okenn dezòd (1 ^{ère} ligne)
	Nous	sommes ee!	contre les vagabondages et les désordres
S ₆ MOCHRENA	Nou	konnen	que se pa yon eleksyon ki pral fèt se yon nominasyon (3 ^{ème} ligne)

(E.C)-(L.M.)	Nous	Savons	u'il n' aura pas d'élection, mais la nomination
S₇ Député (J.R.)	Nou ee!	Gade	miszanplas pa fèt duran tout manda prezidan Preval la (13 ^{ème} ligne)
	Nous ee !	ne voyons pas	de mise place pendant le mandat du Président Préval.
S₈ M.D.N. (M.L.B.)	Nou	ka toujou fè	bak (3 ^{ème} ligne)
	Nous	pouvons toujours faire	machine arrière
S₉ Y.A.P.A. (Y.N.) sénateur	Nou	rive wè	pi klè nan sitiyaasyon say o (6 ^{ème} ligne)
	Nous	arrivons à voir	plus clair dans ces situations
S₁₀ PNH (Jn.D.S.)	Nou	pral akonpanye	populasyon an nan kadrevènmajeur sa a/ (6 ^{ème} ligne)
	Nous	accompagnerons	la population dans le cadre de cet événement majeur
S₁₁ PNH (F.L.)	Nou	Gen	on éuil i re dans la société ... (7 ^{ème} ligne)
	Nous	Avons	un équilibre dans la société ...
S₁₂	Nou	Fèt	pou ratise larj... (3 ^{ème} ligne)

FUSION (S.G.)	Nous	devons	ratisser large...
S ₁₃ PPN (B.D.)	Nou	Panse	que ça je ne connais pas konbyen pati politik (13ème ligne)
	Nous	pensons que	Ça je ne sais pas combien de parti politique
S ₁₄ F.L. (Jn.B.A.)	Nou	konnen	analfabèt pa bèt (22ème ligne)
	Nous	savons que	les analphabètes ne sont pas des bêtes
S ₁₅ F.L. (G.G.)	Nou	ap toujou apuye	tout initiative kap kondui sou wout lapè (1ère ligne)
	Nous	apuyérons toujours	toutes les initiatives qui mènent sur le chemin de la paix
S ₁₆ MPH (J.E.A.)	Nou	ka kontinye travay	de manyè nou kapab ansanm avèk lapolis la (3 ^{ème} ligne)
	Nous	travaillerons	de concert avec la police
S ₁₇ R.P. (M.M.)	Nous	allons rétablir	l'autorité de l'état
S ₁₈ R.P. (PP)	Nou	ap fè	peyi a souffri (7ème ligne)
	Nous	ferons souffrir	le pays
S ₁₉ RDNP	Nou	pap pèdi	vòt nou!

(M.M.)	Nous	ne pedrons	pas notre vote!
S ₂₀	Nou	pap pran	nan fo mamit!
TNH	Nous	n'allons pas	nous laisser avoir par les faussaires

• **Critère de recherche et de rupture de l'équilibre de l'oral en permanence dans le « nous : nou » intégral et intégrateur : dynamique sociopolitique**

La recherche et la rupture de l'équilibre de l'oral est une « attractive-répulsive » permanente par l'interaction, par la contextualisation et l'interprétation selon le contexte situationnel. La signification du « nous : nou » sécuritaire dans le syntagme pronominal n'est pas la chose ou l'objet ou l'acte ou la qualité désignée, mais la valeur sous laquelle cette chose ou cet objet ou cet acte ou cette qualité sont compris dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. La dyade « je : mwen » et « tu : ou » et les variantes sont la restitution pragmatique et didactique de l'oral selon le double ancrage interactionniste et variationniste. Celles-ci reposent sur le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Le degré de compréhension codique et inférentielle dans la pratique « inter-résolectale » est ainsi expliquée : si « Je » pense ce que « Tu » penses ou « tu » penses ce que « Je » pense, il n'y a pas de dialogue dans les deux langues (créole et français), il n'y a une répétition. Par induction, le dialogue est fermé entre les sujets interactants : entre le sujet parlant et le sujet entendant, l'égalité et l'équilibre n'existent pas. « Les énoncés peuvent également être analysés du point de vue de trois relations concernant les deux protagonistes du processus de l'énonciation (locuteur, allocutaire) et du produit (énoncé). Ces relations sont celles qu'il y a entre le locuteur et son énoncé (distance), celles qu'il y a entre le locuteur et l'allocutaire (tension) et finalement, celles qu'il y a entre l'énoncé et l'allocutaire (transparence) », Ece Korkut et Irem Ornuşal, (2009 : 24). Ces quatre points (énoncé, distance, tension, transparence) basculent toujours entre l'attendu, le tendu et l'inattendu. Le dialogue des différents décideurs

sociopolitique s'est ouvert et évolutif, l'un n'est pas l'attendu de l'autre, il y a asymétrie et tension. Lorsque le sujet entendant ne se conçoit pas dans la parole du sujet parlant, c'est l'inattendu et la tension, donc, l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique, une situation d'inconfort tendu. La tension fusionnelle et oppositionnelle est la relation créée dans l'énoncé entre les interactants (le locuteur et l'allocutaire). Dépendamment du contexte d'interactions entre les interactants, la tension fusionnelle et oppositionnelle peut-être minimale ou maximale. Ce que dit le sujet parlant n'est pas forcément ce que le sujet entendant comprend. Lorsque les attendus sont radicalement opposés aux plans linguistiques, culturels, sociolinguistiques, sociopragmatiques et sociopolitiques, cela signifie qu'on ne partage pas toujours le même espace dialogique dans lequel on parle la même langue et non le même langage pour reprendre l'idée de Josiane Boutet. C'est la tension oppositionnelle. Si les attendus de chacun sont identiques, alors le dialogue n'a pas le besoin d'être ouvert : la parole est répétition. C'est la tension fusionnelle. Ce pendant, quelle que soit la proximité et la distance à autrui et la routine des « lieux communs », « Je : mwen n'est pas un autre » « Je : mwen ».

Chaque sujet parlant est ce que les autres ne sont pas. La différence de l'un fait la valeur et l'existence de l'autre. Dans ce cas, l'interactant se trouve plongé entre la tension fusionnelle et la tension oppositionnelle en permanence. « Ainsi, pour Maurer, B., (1999 : 21), le choix d'une étiquette lexicale n'est pas le résultat d'un rapport non problématique entre référent et nom. Au contraire, « l'acte de nomination [...] se fait dans une tension entre le sujet et l'objet, mais aussi entre le sujet, l'objet et l'autre pour lequel on nomme » : la relation sociale de base entre un « je » sujet parlant et catégorisant et un « tu » énonciataire tient un rôle fondamental, particulièrement quand, dans le cadre des termes d'adresse, l'objet de la nomination est le destinataire lui-même. Plaçant le *dialogisme* tel que défini par Bakhtine au cœur de la problématique du sens, la praxématique²⁰⁵ pose que « dénommer l'autre c'est avant tout se dénommer soi-même

²⁰⁵ Les praxèmes sont des outils de production du sens, qui est sélectionné et réglé lors de leur actualisation en interaction. Les apports des travaux sur la nomination identitaire de Paul Siblot et du courant praxématique (Siblot, 1997). Cette théorie qui affirme qu'on ne peut analyser un fonctionnement sémantique sans prendre en compte le « savoir extralinguistique qui seul permet la sélection et le réglage du sens », apparaît particulièrement pertinente non seulement pour cette étude, mais aussi plus largement pour la sociolinguistique.

dans un flux/reflux d'éloignement ou de rapprochement des protagonistes de l'échange verbal », Sabria, (1998 : 70) ». La façon dont un sujet a de nommer un même ou les autres, est liée à son interlocuteur, à la situation d'interaction qu'il contribue à déterminer, à la relation des mêmes aux autres – et à la construction groupale de différentes altérités – mais aussi à sa relation aux mêmes. Ce rapport du soi à l'autre et des mêmes aux autres renvoie inévitablement à la dimension identitaire du langage et, selon Bernard Gardin, à sa « puissante » contribution à la construction des rapports sociaux : « il a de la puissance [...] dans l'interaction langagière : puissance permettant la transformation du monde et puissance sociale d'invention de la société, et en même temps (ce qui conditionne ce qui précède) puissance de production-transformation de la langue, de l'outil » utilisé, permettant de nouvelles actions sur le monde, de nouveaux rapports sociaux » (Gardin 1992 : 46-47). Cette « socio-glosso-genèse » (Prudent, 1993) et ce qu'elle sous-tend de lutte pour l'imposition des sens (et d'essences !) fonctionne à divers échelons de la société, des arènes politiques nationales ou internationales aux cellules ou réseaux de base, comme le couple, la famille ou le groupe d'amis. C'est une des entrées choisies pour étudier des interactions qui fondent et structurent les réseaux sociaux [...] », Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Léglise, I. et Miller, C., (2004 : 130). [...] C'est dans ce jeu de va-et-vient entre l'identité et l'altérité, ou l'identité sociale et l'identité discursive, que se réalise l'influence discursive. Selon les intentions du sujet communiquant ou du sujet interprétant, l'identité discursive collera à l'identité sociale formant une identité unique « essentialisée » (« je suis ce que je dis »/ « il est ce qu'il dit », ou s'en différenciera formant une identité double d'« être » et de « dire » (« je ne suis pas ce que je dis »/ « il n'est pas ce qu'il dit ». Dans ce dernier cas, soit l'on pense que c'est le dire qui masque l'« être » (mensonge, ironie, provocation), soit l'on pense que le « dire » révèle un être qui s'ignore (dénie, révélation malgré soi : « sa voix le trahit »), Charaudeau, P., (2009 : 23). L'on ne choisit pas d'agir, c'est notre représentation forte ou faible qui régularise nos comportements et nos pratiques par rapport au contexte d'interactions et d'usages au quotidien dans les secteurs de la vie. Ainsi, dans la pratique « inter-réolialectale », le « nous : nous » est l'espace de constitution et de révision des pratiques haïtiennes dans les deux langues : français et créole.

b) Pragmatique et didactique de l'équilibre de la personne verbale :

Relation de tensions entre la dyade et les variantes		Mwen : Je	Ou : Tu	Li : Il	Nou : Nous	Nou : Vous	Yo : Ils	Relation dialogique des sujets socio-langagiers
+ /-		1	2	3	4	5	6	
1	Mwen : je	-	Nou + Nous	Nou + Nous	-	Nou + Nous	Nou + Nous	
2	Ou : Tu	Nou + Nous	Nou + Vous	Nou + Vous	Nou + Nous	Nou + Vous	Nou + Vous	
3	Li : Il	Nou + Nous	Nou + Vous	Yo + Ils	Nou + Nous	Nou + Vous	Yo + Ils	
4	Nou : Nous	-	Nou + Nous	Nou + Nous	Nou + Nous	Nou + Nous	Nou + Nous	
5	Nou : Vous	nou + Nous	Nou + Vous	Nou + Vous	Nou + Nous	Nou + Vous	Nou + Vous	
6	Yo : Ils	Nou + Nous	Nou + Vous	Yo + Ils	Nou + Nous	Nou + Vous	Yo + Ils	Tensions “inter-résolectales”

• **Critère relatif aux tensions dialogiques de la personne verbale dans son contexte interprétatif**

La force doxale du « nous : nou » intégral et intégrateur se trouve logée dans les pratiques transposées de l'oral. Ainsi, la relation dialogique : (la dyade et les variantes) dans l'interaction de la personne verbale relève de la somme (+, -) et intégrale des valeurs du « nous : nou » dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. La variation dans l'interaction de la personne verbale est le fait qu'aucune d'entre elle n'est la copie d'une autre. La différence de l'une fait l'existence et la valeur de l'autre. La ressemblance d'une unité de signification à une autre n'écarte pas qu'elle soit unique.

N.B. : le signe (-) signifie « ne compte pas » et le signe (+) (compte).

La pragmatique des interactions de la personne verbale recouvre la co-construction de l'identité à l'altérité dans la représentation des pratiques diversitaires et le degré de compréhension du phénomène « inter-résolectal ». C'est la somme et l'intégrale des paradigmes de valeurs dans le dénivellement interprétatif des interactants. L'on part des pratiques diversitaires du sujet individuel au sujet collectif. Au sujet collectif, il y a un « Nous : nou » inclusif qui intègre le « Je : Mwen » Ex : Nou dwe travay pou fè peyi nou pwogrese : nous devons travailler afin de faire progresser notre pays. Il y a aussi un « Vous : nou » exclusif où le « Je : mwen » interactif ne compte pas : Ex : Elèv, eske nou konprann mwen : Elèves, vous me comprenez ? Ce « Vous : nou » s'oppose à « Je : mwen », le sujet parlant. Qui peut penser la mouvance du sens et de la signification qui existe entre les jeux et les enjeux dans les mailles des pratiques « inter-résolectales » ? On peut quand même les constater à chaud, mais on ne peut pas les prévoir dans l'espace de dialogue. Il y a toujours un « Tu : ou » en « Je : mwen » parce que le signe linguistique dans les pratiques diversitaires est partagé entre « Nous : nou », c'est une valeur identitaire collective, c'est aussi l'unité pararéférée et pluriaccentuée dans la diversité linguistico-culturelle d'une société donnée. Par exemple, les mots que nous utilisons, nous les tenons de l'apprentissage entre les variétés résolectales et la diversité sociolinguistique. Entre le « Nous : nou » intégral et intégrateur, il n'y a ni sens, signification et non formes et normes. Ainsi, comme le dialogue est partagé dans la communication intra/interculturelle, tout sujet de dialogue est lui-même partagé : « Je est

un autre (Rimbaud) ». Les repères de la personne verbale sont aussi des repères « inter-résolectaux » de la sociolinguistique. Ils nous conduisent à une dimension microsociolinguistique dans le contexte d'interactions de la personne verbale entre les variétés « inter-résolectales ». Nous pouvons remarquer que, dans le contexte d'interactions résolectales, la sécurité, l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique se jouent en même temps entre les interactants. C'est une relation de tensions à la fois fusionnelles et oppositionnelles entre le « Je : mwen » et le « Tu : ou » dans le « Nous : nou » intégral et intégrateur de l'interaction.

• 1^{er} résultat de recherche et de rupture de l'équilibre de l'oral : somme et l'intégrale des valeurs interactives

La somme et l'intégrale des valeurs interactives de la personne verbale se trouvent partagées dans le contexte d'interactions des pratiques diversitaires. Ainsi, ces critères d'analyses recouvrent l'évaluation du qualitatif quantifié de l'architecture de la personne verbale l'unité dans la diversité des acteurs :

Somme et intégrale des valeurs interactives partagées (SIVIP)		1	2	3	4	5	6	Total
		Je : Mwen	Tu : Ou	Il : Li	Nous : Nou	Vous : Nou	Ils : Yo	
1	Je : mwen	*	4	4	*	4	4	16
2	Tu : ou	4	5	5	4	5	5	28
3	Il : li	4	5	6	4	5	6	30
4	Nous : nou	*	4	4	4	4	4	20
5	Vous : nou	4	5	5	4	5	5	28
6	Ils : Yo	4	5	6	4	5	6	30
	Total	16	28	30	20	28	30	152
		Les possibilités significatives de combinaisons de la personne verbale dans le contexte d'usages des pratiques transposables						

- Possibilités de combinaisons significatives dans la dyade interactive

Les deux côtés de la dyade et ses variantes donnent cent-cinquante-deux (152) possibilités significatives (SIVIP) à la verticale et à l'horizontale, en français et en créole. La somme et intégrale des paradigmes de valeur de la personne verbale sont vérifiées selon le degré de possibilités significatives de combinaisons par opposition, par interaction, par relation et par intégration de valeur en valeur. Selon le contexte et les règles d'usages de la mise en groupe de valeurs lexicales et morphosyntaxiques, la signification d'un mot est la somme de son dispositif contextuel. Ainsi, chaque somme et intégrale des valeurs lexicales et morphosyntaxiques de la personne verbale étant de valeurs socio-différenciées, l'interprétation la plus directe de « nous : nou » intégral et intégrateur du dialogue relève toujours d'un espace « inter-résolectal » de tensions et en tension partagées. C'est le pararéférent dans la communication intra/interculturelle dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones haïtiens. Dans la perspective de Dufaye, L. et Gournay, L., (2013 : 91-105) qui analysent le sujet chez Culioli et Benveniste stipulent u' « il a i en l'homme (ou la femme) en arrière-plan, ce ue (l'on appellerait) le sujet anthropologi ue, ui est pris dans une langue, culture et société données, avec ses représentations, ses pratiques et ses gestes corporels (y compris mentaux), mais ce ui est privilégié comme o j et de recherche, c'est ue ce sujet est habité intérieurement par une activité de langage incessante qui peut, le cas échéant, se manifester extérieurement à travers les énoncés – et c'est par ce iais u'elle est rendue accessible au sujet comme au (socio-)linguiste-produits en vue d' tre interprétés par un autre et aussi en vue d' tre re us par lui-même, avec la possibilité de moduler, voire de rectifier ses propos, de son propre chef ou à la demande d'autrui ». Ainsi, il ajouterait que « le locuteur est lui-même construit à partir de l'extériorisation des représentations du sujet (les textes) en tant que personne humaine, siège d'activités s m ol i ues et signifiantes (dont l'activité de langage articulé fait partie²⁰⁶). On aboutit par là-même à un système de repères correspondants –ces différentes instances subjectives étant construites les unes par rapport aux autres selon un repérage par identification, différenciation et

²⁰⁶ Normand ajoute une dimension corporelle lors u'elle définit la personne dans Culioli et Normand (2005 :164) : « Le sujet en tant ue personne, c'est aussi ien le corps et l'activité mentale... ». Ainsi, l'entreprise d'a straction de la TOE de Culioli n'est pas dissocia le, selon moi, d'une ase anthropologi ue concrète, c'est-à-dire incarnée.

rupture. [...] Cela permet ainsi de relier, comme indiqué plus haut et plus bas, le non-linguistique au linguistique à travers le métalinguistique autour du repère essentiel du locuteur ».

- **Critère relatif au contexte existentiel (interaction dialogique) et au contexte référentiel (conversion dialogique) :**

Dans la représentation des pratiques diversitaires du sujet parlant et du sujet entendant et interprétant, qui compte ? Qui ne compte pas dans les pratiques transposables ?				
Contexte existentiel de la personne verbale + (plus) : calcul des valeurs existentielles			Contexte référentiel (environnemental ou factuel) de la personne verbale -(moins) : calcul des valeurs référentielles	
Cet espace des interactants est partagé au répertoire « inter-réolectal » entre le sujet parlant et le sujet entendant.			Espace des objets extralinguistiques, le monde haïtien	
1	Mwen : je	*	Li : il	3
2	Ou : tu	Mwen : je (moi)	Li : il	3
3	Li : il	Mwen : je (moi)	Li : il	3
4	Nou : nous	[[je (moi): mwen] nous: nou +]	Yo: ils	6
5	Nou : vous	[[je (moi): mwen] nous: Nou+]	Yo: ils	6
6	Yo : ils	[[je (moi): mwen] Nou +]	Yo: ils	6
Qui compte?			Qui ne compte pas?	
Espace des sujets interactants partagé [« nous : nou »]				

Entre le sujet parlant et le sujet entendant dans le cycle dynamique « inter-résolectal » du monde des objets se joue le contexte existentiel et le contexte référentiel de la personne verbale.

•2^e résultat de la recherche et de rupture de l'équilibre de l'oral : interaction et conversion dialogiques de la personne verbale

Les critères d'analyses et d'évaluations du qualitatif constitué de l'architecture de la personne verbale du créole et du français haïtiens recouvrent le contexte existentiel du sujet du langage et le contexte référentiel de l'objet du langage :

Restitution pragmatique et didactique des pratiques transposables de l'oral entre le monde du sujet entendant-parlant et le monde des objets		
Contexte existentiel de la dyade et ses variantes (+)		Contexte référentiel (-)
Sujets parlants	sujets entendants et interprétants	objets
1	*	3
2	1	3
3	1	3
4	4	6
5	4	6
6	4	6
Qui compte dans la représentation des pratiques du sujet entendant et interprétant ?		Qui ne compte pas ?

c) Conséquences pragmatiques et didactiques : contexte existentiel (interaction) et contexte référentiel (conversion) de la personne verbale

L'interaction et la conversion dialogiques de la personne verbale se jouent entre le contexte existentiel et le contexte environnemental des interactants dans la recherche et la rupture de l'équilibre de l'oral avec tout ce que cela entraîne comme conséquences. Ces implications peuvent être pragmatiques et didactiques des pratiques transposables dans l'utilité sociale de l'oral. Dans le contexte d'interactions sociopragmatiques et pragmatolinguistiques, nous ne sommes jamais en dehors des pratiques diversitaires du langage, c'est-à-dire le « je : mwen » et le « tu : ou » sont toujours pris dans un dispositif contextuel indissociable au sens de Blanchet Ph. et forment une niche écolinguistique au sens de Calvet Jn-L. S'il en est ainsi, peut-on atteindre le peuple haïtien en dehors de son contexte sociolinguistique partagé entre le créole et français ? Peut-on faire la promotion de la « Production Nationale » et la « Reconstruction d'Haïti » sans les deux langues qui nous définissent ?

Nous comprenons que l'espace dialogique de tensions et en tension est la seule échelle d'intelligibilité dans le chaos de sens et de signification du phénomène « inter-réolialectal » des pratiques diversitaires. Hors de ce chaos, de cet espace « inter-réolialectal » partagé, le sens ou la signification n'est qu'un dénivellement interprétatif des paradigmes de valeur décontextualisée. En contexte, ce dénivellement étant pris dans une spirale active et interactive ne s'arrête jamais. Il s'agit d'un cycle dynamique qui se renouvelle à chaque fois unique dans le « nous : nou » intégral et intégrateur. Ce renouvellement des pratiques diversitaires n'existe qu'en contexte situationnel. Dans la perspective de Bulot, (2004 : 14) : « les pratiques sociales sont dialectiquement liées aux pratiques langagières ; une telle mise en regard contribue à construire cette intelligibilité du champ mais surtout de l'objet social dont tout un chacun peut percevoir la permanence (entre autres, la dynamique individualisationnelle²⁰⁷) tout autant que l'instabilité (par les effets même de la dite dynamique sur la structure lexicale et la prosodie entre autres).

²⁰⁷ Marcellesi, J.-B. et Gardin, B. (1974), *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*, Larousse, Paris, 263p.

« L'individualisation sociolinguistique au sens de Marcellesi, J-B., (2003 : 278), est « le processus par lequel une communauté ou un groupe social tend à systématiser ses différences linguistiques, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance. Ces différences deviennent alors des « indicateurs d'identité ». Ce processus d'individualisation sociolinguistique n'est évidemment pas sans rapports avec la dimension résolèctale de Pagnier ré-investie dans le cycle dynamique « inter-réolèctal » des pratiques diversitaires en contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien.

Ainsi nous présentons les conséquences pragmatiques et didactiques de l'oral, car le sujet interactant-apprenant-responsable est co-construit par *identification, différenciation et rupture* dans la construction identitaire entre la polarité et le continuum des personnes verbales :

- **Première conséquence dans le contexte d'usages de « je : mwen » et de « nous : nou »**

Dans le cadre participatif, interactif et interprétatif de cette recherche, la dyade et les variantes restituées dans le répertoire « inter-réolèctal » comme le « Je : mwen » et le « Nous : nou » représentent les sujets entendants du dialogue dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires.

- **Deuxième conséquence dans le contexte d'usages de « il : li » et de « ils : yo »**

Le « Il : li » et le « Ils : yo » sont les objets du dialogue dans l'espace de constitution et de révision des pratiques socioculturelles. Ces paradigmes représentent le monde des objets du discours et de la représentation des pratiques diversitaires dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique du pays. Ils marquent aussi l'existence de l'autre dans le « nous » du dialogue dans l'échelle de la compréhension et de l'intercompréhension des phénomènes sous-jacents aux différentes formes de pratique, par exemple, la séquence 6 :

Séquence-6 (S6)

***Nou** konnen que ozetazuni **yo** oblije tann dix jours pou **yo** pwoklame yon rezulta yon eleksyon tandis que en Haïti c'est différents (1)**yo** pwoklame rezulta eleksyon an anvan même que eleksyon an fèt / donk (2)**nou** konnen que se pa yon eleksyon k pral fèt son nominasyon /donk savle di que(3) **nou** menm **nou** pa oblije rantr nan lojik la men*

/nan menm estrateji que nou te utilize a / estrateji politik Pase vwa diplomatik / se sak rele d'abord /ou ka kwè juska prezan que / (4)depi 21 me 2000 nou rantr lavalas nan w dyagonal juska prezan que lpa ka soti /nou konnen que son efor que nou fè sou plan diplomatik e nou pa kraze /nou pa brize ni nou pa met moun nan laru /donk nap kontinye sou menm lanse saa pasque (5) nou se de vrai democrate

Ernst. C. porte parole du parti politique « MOCHRENA : leader Luc M. » (Mouvement Chrétien pour une Nouvelle Haïti)

Dans cet espace de tensions et en tension, par exemple, « / (4) *depi 21 me 2000 nou rantr lavalas nan w dyagonal juska prezan que l pa ka soti* ».

• **Troisième conséquence dans le contexte d'usages de « tu : ou » et de « vous : nou »**

Le « Tu : ou » et le « Vous : nou » de ce parti politique ne sont pas des marqueurs dominants et ne font pas partie de la catégorie de l'entendant (le peuple) et rien ne le représente dans ces deux personnes verbales. C'est-à-dire chaque fois que le sujet entendant (le peuple) écoute le sujet parlant (le décideur sociopolitique) de cet exemple, il cherche à se voir d'a or d par le « je : mwen » ou il voit le « il : li » et le « ils : yo », ou il se voit par le « je : mwen » et le « nous : nou ». Alors, le « nous » est un espace de signification dans la mise en valeur du sujet agissant par le marqueur formel « Nou ». Par exemple, « nou konnen que son efor que nou fè sou plan diplomatik e nou pa kraze /nou pa brize ni nou pa met moun nan laru /donk nap kontinye sou menm lanse saa pasque (5) nou se de vrai democrate ». Le sujet interactant-entendant ne voit jamais le « tu : ou » et le « vous : nou » parce que dans la représentation du sujet entendant, le « tu : ou » et le « vous : nou » n'existent pas. Le sujet entendant n'a pas de concept pour représenter le « tu » et le « vous », donc, il n'a pas de représentation pour le sujet entendant dans la dyade. Mais ils n'existent que pour le sujet parlant (le décideur sociopolitique). Dans le paradigme de valeur de l'entendant- interprétant, la personne « 2 » et « 5 » ne sont pas des sujets entendants, ce sont des codes d'appel linguistique et langagier sans représentation. D'où, le double paradigme est le fait que le sujet entendant-interprétant ne comprend ni la personne '2' ni la personne '5'. L'entendant est toujours l'interprétant dans le dénivellement interprétatif des pratiques diversitaires. Au final, l'insécurité

pragmalinguistique et sociopragmatique est bien présente pour le sujet entendant dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. La conversion dialogique se fait du côté de l'entendant comme conséquences pragmatiques et didactiques de l'oral. La personne² et ⁵ selon certains sociolinguistes pragmaticiens et didacticiens, ne sont que des pratiques transférables et transposables des codes d'appel linguistique et langagier convertibles en « il : Li » et « ils : yo ». « Tu : ou » et « vous : nou » ne sont jamais des entendants, mais une fonction phatique pour le sujet parlant, un transfert transposable dans le cadre participatif, interactif et interprétatif du dialogue.

• Quatrième conséquence dans le contexte d'usages de « je : mwen » et de « nous : nou »

Comme conséquence pragmatique et didactique de l'oral, savez-vous pourquoi l'entendant entend « Je : mwen » et que « Je : mwen » ne peut pas s'additionner à « Je : mwen » pour donner un « Nous : nou » ?

La réponse tient au fait que « Je : mwen » est une singularité irréductible. Là intervient l'utilité de la théorie des identités plurielles où l'unité est dans la diversité et la diversité est dans l'unité au plan pragmatique, sociolinguistique et sociodidactique.

Le « je », dans l'individualisation sociolinguistique de Marcellesi, est un individualisme enfermé dans sa sphère identitaire, d'où l'importance de l'altérité. La sociodidactique dans la communication intra/interculturelle s'avère nécessaire dans la contextualisation et l'interaction de l'oral au pluriel. C'est aussi un « Je : mwen » haïssable émotionnellement troublé qui met en exergue les adages du créole haïtien : « tout koukouy klere pou je l' : chacun pour soi et Dieu pour tous » et « Kisa Frize te fè pou Koukou konsa jouk pou l'rive rele pitit li Frizelya ? Que faisait Frize pour Koukou au point où il (Koukou) appellerait son enfant Frizelia » ? À remarquer que dans le « nous : nou » intégral et intégrateur, il y a toujours un « je : mwen » qui sommeille tandis que le « nous : nou » n'est pas le pluriel de « je : mwen ». La personne⁴ « nous » est le résultat de la personne¹ « je » et les autres « il/ils ». Le « nous : nou » est le lieu sécuritaire du dialogue au point où il intègre « je » et tous les autres sujets. Le « Je : mwen » qui parle, parle toujours dans un « nous : nou » et prend une place symbolique dans l'espace du dialogue, donc le « Je : mwen » est compté par rapport aux autres. Le « Je : mwen »,

le paradigme irréductible, est limité et légitimé par le « nous : nou » identitaire, intégral et intégrateur que nous partageons tous. C'est la sécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique de « je : mwen ». Le « Je : mwen » peut et doit revendiquer sa place dans le « nous : nou » qui nous masque et nous assimile. Là réside la tâche de l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage de l'oral dans la science en action. Au bout du compte, le « Je : mwen » est non distribuable c'est-à-dire « Je : mwen » n'est ni un autre « Je : mwen » ni un autre « nous : nou » tandis que « nous : nou » intègre tout. Il est l'espace de signification partagée. En résumé, le sujet créolophone unilingue et bilingue intègre le monde haïtien, l'espace « inter-réolialectal » des pratiques diversitaires de tensions et en tension.

• Cinquième conséquence dans le contexte d'usages de « je : mwen » et son éthos

Le contexte d'interactions sociopragmatiques et sociolinguistiques haïtien est convoqué dans la construction pragmatique et didactique de l'identité à l'altérité dans la pratique « inter-réolialectale » des décideurs sociopolitiques. Si la notion d'identité discursive peut être comprise comme la construction pragmatique et didactique d'un « je : mwen » et d'un « tu : ou » dans la pratique discursive, « je : mwen » et « tu : ou » par conséquent, sont variables et interactionnels selon les situations et les modalités énonciatives. Ce « je : mwen » dans l'interaction orale est difficilement abordable sans qu'il soit prise en compte sa dimension argumentative, c'est-à-dire l'éthos ou les images de soi (Amossy, R., Maingueneau, D., (1999), construits par le locuteur au fil de son discours. Indépendamment des développements théoriques suscités par l'éthos au cours de ces dernières années²⁰⁸, il nous semble que l'éthos s'est peu à peu transformé simplement en « image de soi dans le discours », image que le locuteur construit non seulement au cours de chaque interaction, mais aussi qu'il sédimente au cours de toute son histoire discursive²⁰⁹. Certaines approches considéreront alors différents types d'éthos : Amossy R., (2000 :70), introduira un « éthos prédiscursif », Maingueneau, D.,

²⁰⁸ Maingueneau, D. et Amossy, R. 1999, En tout premier lieu, à partir de la reprise par Roland Barthes, puis Oswald Ducrot de la notion aristotélicienne d'éthos.

²⁰⁹ Cf. Amossy, R., (1999), Par ailleurs, par la notion d'histoire discursive, nous évoquons ici le concept d'« histoire conversationnelle » de J.Gumperz (1989).

(2002), ajoutera au discursif et prédiscursif un « ethos effectif », (2005 : 91-94) et le discours politique distinguera entre « ethos de vertu », « ethos de crédibilité », « ethos de sérieux », « ethos de compétence » pour ne citer que quelques-uns d'entre eux. Pour la majorité des chercheurs, l'ethos est toujours un « effet de discours » (Maingueneau, D., 1999) et il est indissociable d'un processus argumentatif, dans lequel le locuteur va construire une image de soi en fonction des valeurs qu'il attribuera à son auditoire. Construire une image de soi dans le discours ne consiste pas à dire « je suis ceci ou cela » mais, à partir d'un dire, créer une image de soi qui invitera l'auditoire à se ranger du côté des propositions émises ou suggérées. Selon Ducrot, O., « analyser L dans le discours, ce n'est pas tant examiner ce qu'il dit de lui-même, qu'étudier l'apparence que lui confèrent les modalités de sa parole²¹⁰ ». Pour le discours des décideurs sociopolitiques, cette image discursive et situationnelle est indissociable d'une représentation sociale attachée à la légitimité institutionnelle et organisationnelle de celui qui prend la parole selon son éthos communicatif. Ainsi, « il est donc convenu de considérer que l'éthos communicatif se caractérise par un ensemble de comportements langagiers observables, sous-tendus par des valeurs culturelles qui s'expriment essentiellement au niveau du discours²¹¹ ». Si l'on suit l'idée de Charaudeau, P., à ce titre, l'on dirait que : « Le sens que véhicule nos paroles dépend à la fois de ce que nous sommes et de ce que nous disons. L'éthos est le résultat de cette double identité, mais qui finit par se fondre en une seule. [...] Identité sociale et identité discursive fusionnent dans l'éthos. », Charaudeau, P., (2005 : 89) et Charaudeau, P., (2009 : 93-94). D'autres exemples, la séquence⁴ du corpus fait état d'une situation aggravante en se positionnant par rapport à la constitution du pays. L'interactant accuse l'autre en soignant son image dans un créole acrolectal ou un français créolisé :

Séquence-4 (S₄)

*Bon **nou** deplore anbyans politik de menace /de terreur /lakoz que rex théâtre oblije fè bak pase que / **yo** ekri **nou** yon lèt poun di **yo** tèlmam resevwa menas konpayi assurans yo di **yopap** ka kouvri yo si yo ta gen **incident** regrettable ki pase /alo yo di **nou** vreman yo regrèt que e yo pap kapab aksepte / Ee ! manifestasyon saa dewoule nan lokal yo a jan sa*

²¹⁰ O. Ducrot (1984), cité par R. Amossy (2000 : 65).

²¹¹ Auger, N.e, Béal, Ch. & Demougin, F., 2012, *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, PETER LANG SA.

te prevwa pou samdi 27 janvyè kap vini an / sepandan konvejans demokratik maintenu mo dòd la pou samdi 27 Janvyè kap vini an/nou mande tout delegasyon ki tap soti nan neuf departman jwografik peyi a/e nan divès katye pwovens yo toujou rete mobilize dans les prochaines heures nap kominike adrès tout moun ap genyen pou rasanble sandi 27 janvyè kap vini an / Evans Paul ou pa panse que lap de plus en plus difficile justement pou konvejans gen yon lokal /puisque genyen meunas ki antre nan nan bagay la jan ou dil la ?

Mwen konfyan que nap jwenn yon posibilite parce que pa kab fè bak sou chemen demokrasi a/ Justement est ce que lapolis nasyonal di lap ban nou securite pou kapab organize asiz sa a ?

Ecoutez marie Lucie /constitusyon ba nou dwa pou fè manifestasyon pasifik nou se des partis politiques reconnus et constitution fè lapolis obligasyon poul garanti securite publique /alò /si nap batay pou eta de droit /minimum sa a nou paka pèdu l' / Est ce que au niveau de la convergence justement nou pa krent a koz de anbyans sa aki vin genyen quelques jours de deroulement etats generaux que moun tou simplement pa vini pas que yo pè pou vi yo ?

(1)Mwen toujou di que se pa moun deu byen yo ki dwe fè bak pou sanzave/ (2)moun deu byen yo dwe asume responsabilite yo pou neutraliser tout recalcitranti vle peyi a tounen yon peyi de bandit/ (3)fò n batay pou demokrasi a tabli / fò nou batay pou fè respekte dwanou e nou kwè que sa nap fè /son bon travay /(4)se pou tèt sa nap mande tout moun pou yo asume responsabilite yo / (5)pou n pa fè bak devan menas/devan konbinezon ki vle fè n tounen nan tan ansyen / Espas konsètasyon an kondane tout fòm entimidasyon ki fèt sou Rèks teyat yon aktivite komèsyal ki tabli depi lontan nan peyi a /e ki lakoz aktivite komèsyal sa a ki rele rèks teyat la oblije fè bak sou aktivite konvèjans la / Espas konsètasyon konvoke tout kandida li yo nan gwo randevou patriyotik samdi 27 Janvyè a nan lokal OPL pon moren an an fas teleko Poto prens a pati nevè nan maten / espas la di lè a rive pou chak ayisyen konsyan mete men nan chèche solisyon pwoblèm peyi a/Nou dwa rasanble nan lòd ak ladisiplin /lapolis gen devwa bay sekirite /tèt zòt cho lap fè manèv /menas pou kaponnen nou /men tout moun konnen vyolans pap bon pou yo deu mil en « 2001 » /Espas konsètasyon mande tout kategori sosyal nasyon an nan nèf

{9}depatman jewografik peyia patisipe nan gwo randevou nasyonal 27 janvyè a/ nou gen pasyans ak esperyans /nou gen konfyans ak konpetans pou n fè vyolans fè silans [...] ka bay solans monte konvèjans /Mèsi/

Evans P. : Leader et candidat de son parti politique “ k.i.d” converti en « Alyans démocratique” (2000-2010)

• **Sixième conséquence entre le « je mwen » et le « tu : ou » interactif des pratiques diversitaires**

La représentation des pratiques « inter-résolectales » et l'insécurité pragmlinguistique, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'oral du créole et du français, peuvent être à la limite améliorées dans l'usage d'une formule pragmatique et didactique de l'oral contextualisé. Car la pratique de l'oral est négligée, voire absente pendant toute une vie de scolarisation en français (16 ans environ). Cette situation d'inconfort et d'insécurité n'est pas toujours excusable. L'insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique est permanente, marquée et liée aux lacunes intrinsèques et extrinsèques d'un individu à l'autre avec des conséquences sur l'avenir. Par exemple, on sait qu'une erreur non rectifiée à temps, allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires, et aux conséquences dramatiques ou trop lourdes pour une entreprise quelconque, est considérée comme une erreur de trajectoire socioprofessionnelle. Elle engendre même le renvoi du salarié qui en est l'auteur, sans indemnités de licenciement et, dans le cas de petites entreprises ou d'exploitations à caractère artisanal et familial, la faillite peut en être la conséquence dramatique et crée des effets de surprise considérable. Les prises de décision efficace et professionnelle sont celles qui limitent les risques, sinon, hors de toute intervention glottopolitique, la conséquence peut être irréparable. L'erreur de trajectoire socioprofessionnelle ou non est un problème prioritaire et original autour duquel, en dépit de tout qu'on a pu en dire et écrire, une réflexion approfondie s'impose encore concernant le français oral en Haïti. Dans le livre « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation future », l'accent est mis d'emblée sur l'importance de cette question pour l'éducation. La grande erreur serait de sous-estimer le problème de l'erreur. Edgar Morin, « Les sept savoirs pour l'éducation du futur », UNESCO, 1999. Alors, la compétence sociopragmatique et pragmlinguistique créatives d'un interactant permet

d'interpréter la situation d'interaction de façon personnalisée et collective de sorte que si nous considérons maintenant l'interaction en jeu de rôle comme un état spontané, elle se caractérise aussi par la présence d'une dualité fondamentale : celle d'être réglée et donc dans une certaine mesure prévisible, mais paradoxalement celle d'être imprévisible en même temps. Le caractère interactif et spontané du jeu de rôle ne se limite pas pourtant à la seule étape du jeu, il est de même présent pendant l'échauffement et la synthèse, mais avec un autre aspect qui relève des caractéristiques didactiques et pédagogiques de l'activité. Ce sont des interactions enseignant-apprenant(s) et apprenant-apprenant(s) qui se développent autour ou à propos de l'interaction-jeu de rôle que ce soit pour la préparer ou pour la commenter et l'analyser. Elles se situent donc à un autre niveau, non moins important, qui est celui de l'interaction sur l'interaction, c'est-à-dire où elles relèvent d'une compétence de métacommunication – de métainteraction si l'on ose dire – en ce sens où elles se traduisent par des échanges explicites de ce qui apparaît pendant l'interaction du jeu presque uniquement comme implicite. Pour Goffman, (1988 :191), « l'interaction sociale peut être définie, de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre ».

3.4.3. Résumé, autocritique et apports de la représentation des pratiques diversitaires

En somme, la problématique de la pratique « inter-réolocale » à l'insécurité pragmatolinguistique a été traitée selon les repères et les critères paradigmatiques de « pratiques ordinaires + théoriques du contexte + pratiques transposables » de la sociolinguistique, de la communication, de la pragmatique et de la sociodidactique. Dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires, la signification, n'est pas donnée, mais la somme de son contexte. Elle se co-produit et se reproduit, se co-construit et se reconstruit par interaction, par opposition, par relation et par intégration dans les jeux et les enjeux de l'activité dialogique. C'est tout un processus d'interactions qui se renouvelle à chaque fois unique dans ce chaos de sens. Il s'agit, après l'analyse, de réinvestir les données sociolinguistiques et sociodidactiques à charges

culturelles partagées aux plans pragmatique et didactique de l'oral. L'objectif fixé est d'améliorer les pratiques scolaires par rapport aux pratiques sociales et avec focalisation sur des pratiques socio-langagières selon le contexte d'usages. L'idée fondamentale serait, pour un référentiel de compétences orales, d'ordonner, d'organiser le chaos de sens dans la construction et la transposition du savoir oral partagé des créolophones à des fins pragmatiques et didactiques de l'oral. Ainsi, personne ne veut s'enfermer dans sa sphère identitaire, mais l'on veut s'ouvrir à l'altérité, car la différence de « je : mwen » fait la valeur et l'existence de « tu : ou » et l'inverse est aussi vrai. Les exigences empiriques du contexte sociolinguistique et sociodidactique de l'espace dialogique haïtien impliquent la dimension de la théorie des identités plurielles par rapport à la position sociopolitique d'Haïti (le premier pays créolophone) et de la France (le deuxième pays créolophone) où les deux langues sont en partage (créole et français). Le français travaille le créole qui travaille le français. De cette perspective sociopragmatique, pragmalinguistique et sociolinguistique, est née la pratique « inter-résolectale » au sein de l'espace chaotique de tensions et en tension. Avant et après le séisme du 12 Janvier 2010, l'espace de constitution et de révision des pratiques scolaires n'a jamais cessé de générer des situations d'inconfort et d'insécurité par rapport aux pratiques sociales. Ces formes de pratiques sont toujours en interaction de la partie au tout, du tout à la partie, du moléculaire au molaire et du molaire au moléculaire, de l'objet et du sujet et du sujet à l'objet, de la production nationale au créolophone et du créolophone à la production nationale. Les repères théoriques et empiriques posés au départ nous ont permis d'entrevoir l'espace de constitution et de révision des pratiques scolaires aux pratiques sociales, avec focalisation sur des pratiques socio-langagières, nous n'améliorons pas les pratiques des apprenants. L'enseignement du français oral séparé du contexte créolophone est décontextualisé et nous ne le voyons jamais l'inventant sans le recours de la pragmatique et de didactique de l'oral. Nous n'atteindrons pas l'apprenant réduit à sa plus simple expression de lui-même, enfermé dans sa sphère identitaire, le « je : mwen » et s'ingéniant à concevoir l'existence de l'autre, le « tu : ou » sans y avoir été initié. C'est un interactant francisé et créolisé que nous trouvons dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien, un apprenant haïtien parlant à un autre entendant haïtien, et le créole et le français enseignent la définition même de l'apprenant

haïtien. Dans une relation dialogique d'enseignant-enseigné, l'apprenant agissant est un sujet parlant engagé et situé au centre de ses besoins et problèmes communicatifs. Au bout du compte sans les pratiques diversitaires identitaires, à cause des pratiques diversitaires de l'autre, la constitution et la révision des pratiques institutionnelles et organisationnelles haïtiennes en langues et en sciences seront mises à mal, enfermées et stériles. Ainsi, la problématique de pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique posée au départ est un travail de recherche sur des formes de pratiques sociales qui se définissent dans son langage et dans son contexte scientifique. Ces études diagnostiques se font selon un appareillage conceptuel déterminé, significatif et porteur d'un ensemble de valeurs scientifiques prêtes à être réinvesties au plan pragmatique et didactique de l'oral pour améliorer le système éducatif haïtien. La reconstruction en Haïti après le 12 Janvier 2010 passera par la redéfinition des objets à partir de leurs propriétés comme valeurs en langues et en sciences. Par exemple, pour conduire un tracteur et un camion, il faut déjà avoir la route comme valeurs d'usage social et pour avoir la « route », imaginez les moyens et les conditions pour en avoir.

Ainsi, pour se nourrir de la production nationale, il faut pouvoir signifier l'espace en lieux agricoles socio-différenciés soumis à des règles de passages entre les différents partenaires de l'espace. La pragmatique des interactions valorise toute une construction socio-différentielle de l'espace haïtien en lieux : institutions et organisations des rapports sociaux. La définition des actes et des gestes transposables dans leurs finalités et leurs contextes d'usages consiste à montrer que rien ne nous apparaît jamais par hasard, mais bien dans notre activité pratique de signification : « homo faber » est « homo sapiens » par des pratiques transposables. Aussi, à l'inverse, celui qui ne sait rien faire ne sait-il rien comprendre non plus, ou bien trop peu et même le connaisseur ou le savant comme l'agronome le plus habile, ne peut longtemps cacher son ignorance dans la communauté des agriculteurs haïtiens, donc, : « homo sapiens » est « homo faber » par des pratiques transposables. Ainsi, face à de nouveaux obstacles, de problèmes spécifiques, l'on est amené à poser une action, une réaction nouvelle et spécifique en affichant de comportement socioculturel spécifique ; autrement dit à tout besoin, défi et problème spécifiques dans une communauté donnée : un comportement linguistico-culturel et langagier spécifique.

Au final, nous n'attendons pas que cette thèse parvienne à combler l'attente des grands chercheurs d'expériences pilotes. L'exploration de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique dans le territoire haïtien n'a pas de limite. Cela peut avoir n'importe quelle direction pour les chercheurs chevronnés, mais pour un jeune chercheur, il y a des limites. Pour pouvoir arriver aux termes de cette expérience, l'on a tenté avec nos forces et nos faiblesses d'expliquer le phénomène « inter-résolectal » de francisation et créolisation qui génère l'insécurité pragmlinguistique dans les formes de pratiques. L'observation participante et l'entretien interactif nous ont permis de comprendre et d'expliquer à partir du terrain que ce phénomène « inter-résolectal » est en prise directe avec l'insécurité pragmlinguistique dans une démarche empirique. Cette démarche, souvent, nous a conduit à des impasses; mais le respect scrupuleux de certaines conditions méthodologiques dans le travail, nous garantit des résultats : ils ne sont pas une contribution exhaustive à cette discipline et au système éducatif haïtien, plutôt une tentative, un essai vers l'appréhension d'un besoin, d'un problème communicatif social à partir d'une méthode scientifique afin d'améliorer notre système éducatif dans le domaine de l'oral dans les deux langues (créole et français). Ces résultats nous serviront de balises pour toutes les contextualisations et transpositions didactiques possibles.

Ainsi, nous nous appuyons sur les repères théoriques et empiriques de la pragmatique, de la sociolinguistique, de l'ethnographie de la communication à des fins pragmatiques et didactiques de l'oral. Nous faisons également le lien avec Jean-Baptiste Marcellesi, 2003, dans le suivi de cette idée et que nous citons par rapport au poids de la sociolinguistique : « Moi je ne vois pas comment on peut régler les problèmes de l'école, de l'enseignement de la langue, des langues, le problème des identités, sans avoir une réflexion rigoureuse sur ces problèmes-là, et notamment un mode de pensée qui libère à la fois du culte de la langue dominante et aussi du culte des identités à tout prix et de la distanciation à tout prix » Marcellesi, JB., Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2003 : 37). De la situation sociolinguistique à la situation sociodidactique, nous venons de présenter le dénivellement interprétatif de l'objet social de la recherche dans son contexte créolophone et francophone.

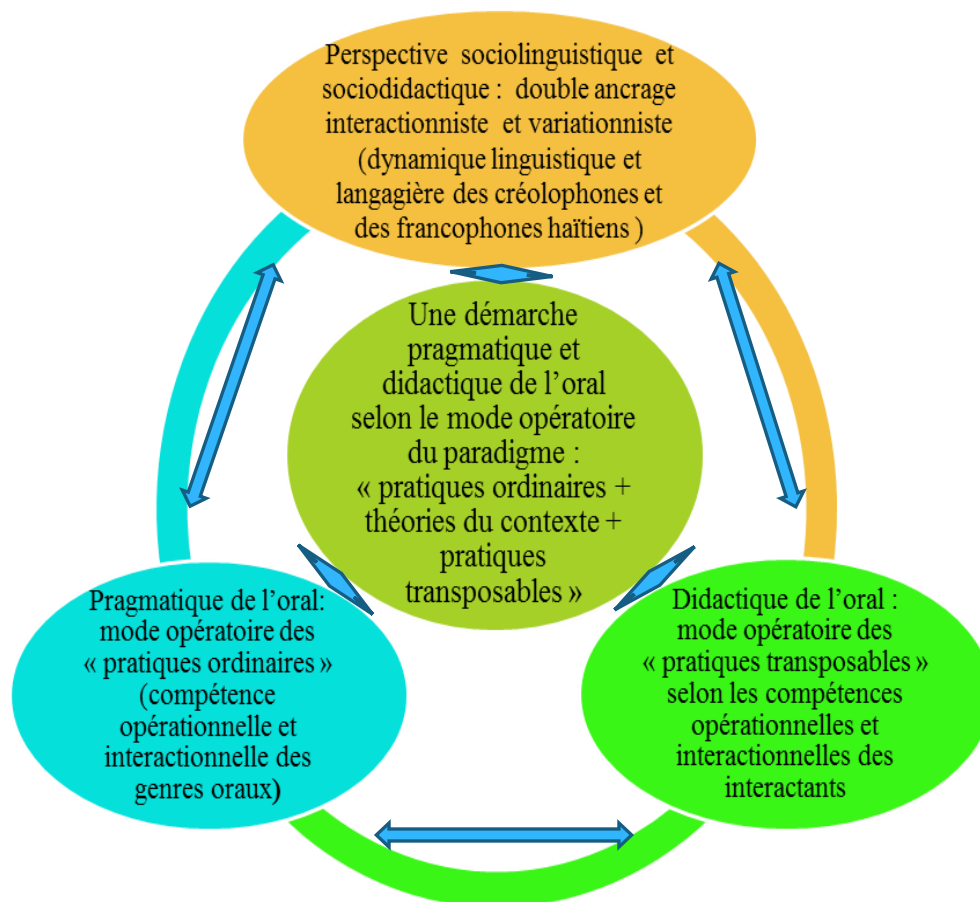
Partie IV

4.0.0. Repositionnement épistémologique des « pratiques transposables » au plan socio-constructiviste-interactionniste-variationniste-relativiste

Vers une démarche pragmatique et didactique de l'oral selon le paradigme recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Cette démarche innovante est proposée entre les polarités et le continuum linguistique et langagier. Une nouvelle posture épistémologique est posée en fonctions de la problématique de la pratique « inter-résolectale en rapport avec l'insécurité pragmlinguistique des interactants haïtiens. L'objectif de cette partie est de circonscrire une telle démarche dans son contexte scientifique et social. L'on se réfère au concept de « continuum » inauguré par des créolistes et sociolinguistes en Sciences du langage, par exemple, Michel Dabène, pour identifier des points communs entre les langues premières(LP), français : langue seconde (FLS), français : langue étrangère (FLE) et d'autres langues étrangères : anglais et espagnol dans le cas d'Haïti. Nous estimons que l'oral dans la pratique inter-résolectale » a un rapport de proximité et de distance entre le créole et le français à des degrés différents. Les concepts de polarités et de continuum complexe, évolutif et subtil de Blanchet (2012) nous sont utiles, dans la mesure où l'oral est un facteur important dans la scolarisation et dans la socialisation des créolophones plurilingues. Car, l'objectif fixé est de former le futur citoyen par l'écoute et le respect du discours de l'autre, par l'acquisition et le renforcement de codes sociaux et culturels ainsi que par la prise de position. Aussi, en créole langue première (CLP) et en (FLS)/ (FLE), le type de discours se situe-t-il entre le discours pragmatique et didactique. Le pari est donc celui de transposer l'oral dans l'enseignement/apprentissage à partir des genres oraux formels et informels dans la construction du savoir scolaire et extrascolaire. Ces fonctions pragmatiques et didactiques de l'oral, sont à la fois spécifiques et transversales entre CLP et FLS/FLE et communes à la langue première / seconde / étrangère : créole et français, anglais et espagnol. Elles peuvent induire des contenus axés sur des formes de pratiques sociales telles que l'écoute de l'autre, la reprise, la rectification et la reformulation des pratiques scolaires à des fins précises.

Chapitre 1

4.1.1. Délimitation et fonctionnement d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral entre les polarités et le continuum des pratiques



a) Contexte scientifique et social : pragmatique et didactique de l'oral

Comment et en quoi une démarche pragmatique et didactique de l'oral peut-elle améliorer l'apprentissage de l'oral dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires ? Que faire devant les faiblesses des créolophones dans la pratique du français oral et du créole oral ? Quel oral enseigner dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires transposables ?

- **Ici est posée la problématique des « pratiques transposables » de l'oral.**

Dans la perspective des tenants en sciences du langage, le primat des théories du contexte de l'oral consiste à se différencier radicalement de la linguistique plus ancienne,

ainsi rejetée dans la « pré-scientificité ». Pour reprendre Robillard (2008), cette opération permet de l'ancrer, elle, dans le traitement de la matérialité du signifiant, donc, dans le paradigme positif de la « vraie science ». Ce primat avait, aussi, l'intérêt ontologique de lui procurer une posture avantageuse face aux disciplines historiquement prestigieuses, traditionnelles, ou proches comme la psychologie, la philosophie, l'étude des littératures et la grammaire, avec lesquelles la Linguistique avait du mal à rivaliser. On a vu depuis la thèse d'Alain Cornillet (2005) examinant les détails d'un postulat simplificateur qui est celui selon lequel les langues servent surtout à communiquer au sens restreint du terme, dans les travaux de M.A. Morel et Danon-Boileau, (1998 : 45), l'introduction de Cl. Blanche-Benveniste/ C. Jean (1986), dans le sens où M. A. Morel, au vu de la somme des travaux du GARS, très vite on comprend apparemment qu'il faut s'attacher aux caractéristiques les plus « orales » de l'oral si on veut parvenir à une approche qui n'en fait pas un simple calque de l'écrit. Elle reprend ainsi le fil de travaux comme ceux de P. Garde (1981) sur les parties du discours en russe, G. Hazaël-Massieux (1983) qui les transfère guadeloupéen, ou encore ceux de M. C. Hazaël-Massieux (1985), puis 1993, 1994). M.A. Morel s'attache donc à partir de la dimension intonative, en faisant l'hypothèse que des marques fonctionnelles peuvent s'y manifester.

La recherche de « marques » la place donc dans une perspective technolinguistique traditionnelle (Pierozak, 2005-) qui a pour idéal implicite l'isomorphisme des plans du signifié et du signifiant (Calvet, 2004 : 137sq). Ces analyses lui permettent de parvenir à une grammaire de ce qu'elle appelle « paragraphe » oral (terme qui par sa partie « -graphie » suggère mal qu'il s'agit d'oral, M.A. Morel le déplore elle-même ; le terme de « période » proposé par M.C. Hazaël-Massieux pouvant être intéressant pour éviter cet inconvénient, mineur au demeurant), Robillard, (2008 : 95-97). Dans la perspective d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral, la sociolinguistique, la pragmatique, la science de la communication et la didactique des langues sont des domaines privilégiés au service de cette démarche pour une école plurilingue. L'oral se trouve impliqué dans une spirale active et interactive qui se renouvelle à chaque unique selon le contexte. La pragmatique de l'oral suivra cette trajectoire en vue de l'amélioration des pratiques scolaires à partir d'une telle démarche qui consiste à expliquer ce qu'on entend par le

mode opératoire²¹² des « pratiques transposables ». Si l'on suit la trajectoire de cette démarche que l'on propose, on part des « compétences idiolectales²¹³ de l'apprenant en focalisant sur le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires. Il s'agit des compétences opérationnelles et interactionnelles à développer, à valoriser et à optimiser chez les interactants apprenants au plan linguistique et langagier. La compétence interactionnelle, dans la perspective de l'ethnographie de la parole, Bauman et Cherzer, 1974, de l'ethnographie de la communication, Gumperz et Holmes, 1972, de l'interaction verbalisée, Kerbrat-Oreccioni, 1986, est un concept intégrateur et opératoire qui renvoie à un ensemble de questionnement sur la compétence opérationnelle de l'interactant : quelles sont les compétences interactionnelles que les interactants mobilisent lorsqu'ils communiquent et qu'ils sont mutuellement engagés pour initier, conduire et poursuivre jusqu'à leur terme les échanges de leur vie quotidienne ? En matière d'interactions langagières, la question se pose de savoir s'il faut, et comment, prendre en compte l'environnement sociohistorique et culturel. En 1986, c'est en ces termes que Kerbrat-Oreccioni définit, de façon programmatique, qu'une telle compétence pourrait être : peut-être faudrait-il envisager une « compétence interactionnelle » intégrant les compétences linguistiques (comprenant elle-même diverses compétences : phonologique, syntaxique, sémantique, etc.), proxémique, kinésique, voire encyclopédique du sujet, et comportant un corps de règles plus spécifiquement « conversationnelles », chargées de rendre compte par exemple du système de tours de parole, de la cohérence inter-répliques, et des divers mécanismes de la synchronisation interactionnelle. Kerbrat-Oreccioni, 1986, note 24, p.15) ». La compétence opérationnelle recouvre les objectifs opérationnels dans une démarche pragmatique et didactique de

²¹² Le mode opératoire d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral consiste à décrire de manière procédurale et en détail la trajectoire de cette démarche à partir d'un acte, d'une action posée, d'une situation d'interactions à l'obtention d'un résultat.

²¹³ On entend par « compétences idiolectales », l'ensemble des énoncés co-produits par une seule personne, et sur les constantes linguistiques (et langagières) qui les sous-tendent et qu'on envisage en tant qu'idiomes ou systèmes spécifiques ; les « compétences idiolectales » sont donc l'ensemble des usages d'une (ou des) langue(s) (créole et français) propre à un individu donné, à un moment déterminé (son style créateur). Elles impliquent qu'il y a variation non seulement d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, d'un village à l'autre, d'une classe sociale à l'autre, mais aussi d'une personne à l'autre. L'usage idiolectal » est au départ la seule réalité, le seul fait observable que rencontre le chercheur dans la dynamique de l'observation participante et de l'entretien interactif, à l'appui : Dubois, Jn, Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J-B., Mével, Jn-P., (2012 : 238-239), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

l'oral. Les objectifs pragmatiques, opérationnels viennent donc définir en termes comportementaux des tâches que l'apprenant interagissant doit accomplir et qui sont pertinentes pour son cheminement et son projet personnels. Par conséquent, le mode opératoire d'une telle démarche recouvre les compétences préalables, les besoins et les problèmes communicatifs en cours de l'apprenant et précise (l'ensemble de savoir-faire relationnels et sociaux, savoir-agir, savoir-interagir, savoir-être, savoir-vivre ensemble, savoir-négocier, savoir-co-gérer, savoir-opérer, etc.) qu'il possède au départ et aussi ce qu'il doit acquies au cours et à la fin de son apprentissage. Selon D'Hainaut (1985 : 472), la compétence est un « ensemble savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations (d'interactions) aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal²¹⁴ ». Et l'on enchaîne avec Reboul (1981 : 60), la compétence implique une « aptitude à tirer parti de ses savoirs pour faire face à des situations nouvelles²¹⁵ ».

Dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral, l'enseignant doit aider l'apprenant à se construire de nouvelles formes (stratégie interactionnelle progressive) de connaissances à partir de celles qu'il possède déjà (stratégie interactionnelle régressive) ; cela est possible à condition que l'apprenant dispose d'assez d'informations pour le faire : un minimum de points de repère contextualisés. En effet, selon les théories du contexte, nul ne peut pas agir en dehors de ce que son cerveau lui commande faire, car le cerveau humain ne peut pas fonctionner sans les points de repères contextualisés. La compétence se contextualise, s'actualise et se renouvelle dans des situations d'interactions relativement complexes et nouvelles. Elle évoque donc la notion d'efficacité et de rationalisation dans une spirale d'actions et d'interactions optimales entre le connu et l'inconnu, l'attendu et l'inattendu pour aboutir à des résultats espérés. Dans une perspective heuristique, la sociolinguistique de l'oral : la « pratique « inter-réolocale » » est isolable et identifiable dans son contexte social, car elle possède des traits caractéristiques, que ce soit au niveau linguistique et langagier et recouvre les repères phoniques, lexicaux, morphosyntaxiques et sémantiques dans la pragmatique des

²¹⁴ D'Hainaut, L., (1985), *Des fins aux objectifs d'éducation*, Bruxelles : Editions Labor.

²¹⁵ Reboul, O., (1981 : 60-65), *L'éducation politique et l'école*, In *l'école et les valeurs*, Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation, Québec : Serge Fleury.

interactions. La prise en compte des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires dans les contextes sociolinguistiques et communicatifs est axée sur des repères et des critères interactionnels variables. Dans la reformulation d'une consigne, les axes peuvent constituer et réviser la diversité des pratiques socio-langagières articulées dans la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral. Dans le cadre d'ateliers de production impliquant les enseignants de créole et de français, de créole et d'anglais, de créole et d'espagnol, la démarche préconisée est à prendre en compte.

Ainsi cette démarche consiste à étudier de manière approfondie la pratique « inter-résolectale » par rapport à l'insécurité pragmatolinguistique. Si l'on devait apprécier la façon dont la langue seconde (le français) est enseignée à l'école haïtienne, vu le cas étudié dans le cadre de cette thèse, l'on serait tenté de privilégier une démarche favorisant la pragmatolinguistique et la sociopragmatique dans la contextualisation et la transposition didactiques des données collectées. Cette démarche pragmatique et didactique de l'oral se concentre sur les deux langues (créole et français) en interaction et en variation, et permet aux apprenants de prendre conscience dans l'enseignement / apprentissage des aspects grammaticaux et de la sémantique syntaxique par résolution de problèmes, Mayers, M-J., (2004 : 22), Blanchet, Ph. Et Chardenet, P., (2011). La pragmatique des interactions tisse les liens entre les ressources linguistiques et langagières en tenant compte de la signification sociale dans la co-construction de niche « inter-résolectale » dans le contexte d'interactions orales. Elle valorise et revalorise le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » à partir des données sociolinguistiques et sociodidactiques issues du contexte d'interactions scolaires, intercommunautaires et sociopolitiques. « L'approche sociodidactique permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro, le macro et le méta, les parties et le tout (au sens d'un phénomène émergent doté de qualités propres qui ne sont ni réductibles à la somme de celles des parties qui le constituent ni confondues avec celles d'un autre phénomène dont il est distingué) » pour reprendre Blanchet, Ph., (2009 : 9-10). Une question récurrente se pose dans le système éducatif haïtien : celle des relations et de continuum entre les pratiques scolaires dans leur rapport aux pratiques sociales, avec focalisation sur des pratiques socio-

langagières des créolophones dans leur langue de scolarisation. Il s'agit du français oral qui n'a jamais été enseigné ni pris en compte dans un environnement partiellement francophone et entièrement créolophone. Être tiraillé entre la pratique de ces deux langues en présence signifie l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique.

b) Contexte glottopolitique et besoins sociopolitiques de l'oral en Haïti

La problématique de l'oral est en perpétuelle reformulation étant donnée la dynamique de la francisation et de la créolisation qui ne cesse de générer des comportements d'inconfort et de l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique chez les scolarisés haïtiens. Dans ce cas, les attentes institutionnelles et organisationnelles en matière de compétences spécifiques et transversales de l'oral restent à combler. Selon, Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2013 : 77), surtout dans le chapitre de Blanchet, « la distinction entre pratiques (ou corpus au sens de Chaudenson) et représentation reste néanmoins un outil commode d'analyse des situations sociolinguistiques et d'élaboration des politiques linguistiques / des aménagements linguistiques sous réserve que cette élaboration ne cloisonne pas l'un ou l'autre des axes mais en envisage la globalité. Elle est même devenue un ensemble conceptuel clé en sociolinguistique. Cette modélisation a été récemment complétée sous la forme d'un modèle ternaire plus complexe incluant les phénomènes d'*institutionnalisation sociopolitique* qui recouvrent « la légitimation ou la légalisation de la langue en tant que telle par des institutions sociopolitiques et leurs attributs métalinguistiques tels que textes médiatiques, juridiques, enseignement, dictionnaires, grammaires ... » (Blanchet, 2005 et 2007 : 261-267). Elle a pour but, simultanément, de rendre compte de l'émergence des unités linguistiques et d'identifier les pôles clés de ce processus. De ce point de vue, les aménagements / politiques linguistiques sont considérés comme construisant les langues (dans un processus complexe d'émergence en rétroaction, Blanchet (2007) plutôt que comme régulant des langues pré-existantes et pré-définies dans une perspective linéaire de relations causes/effets ». Ainsi, le domaine de l'oral, dans cette perspective, est encore une pratique à développer, à valoriser et à revaloriser dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires dans les deux langues. Nous avons vu que les pratiques « inter-

résélectales » se sont diversifiées et les compétences sociopragmatiques sont complexifiées si l'on tient compte des pratiques diversitaires des créolophones. Ce qui nous amène à traiter les données du répertoire « inter-résélectal » haïtien selon le paradigme de recherche poursuivi au plan socio-constructiviste, interactionniste, variationniste et relativiste. Ces modèles nous permettront de guider les interactants apprenants à co-construire et à développer leurs compétences aux plans pragmatique et didactique de l'oral. Le français oral tiendra compte de la mise à proximité et à distance en partant de la norme endogène du créole oral à la norme exogène du français oral. Dans cette perspective intraculturelle et interculturelle, les données « inter-résélectales » sont des indicateurs positifs pour enseigner l'oral des deux langues : créole et français.

En tenant compte du mode opératoire de la démarche pragmatique et didactique de l'oral (au départ, pendant et à la fin), nous pourrions réduire l'échec scolaire et l'abandon massif des apprenants de milieux créolophones populaires et palier l'inadéquation à partir d'un continuum entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires. Echec et inadéquation qui ont laissé un manque persistant faisant un point non négligeable de la problématique de l'insécurité pragramlinguistique, celle des difficultés orales en créole et en français chez les apprenants d'origines sociales différentes. Dans le cadre de cette démarche, nous nous focalisons sur l'approche sociolinguistique, pragmatique, communicative et didactique de l'oral tenant compte du lieu commun entre le créole et le français dans l'espace dialogique et les fonctions sociales des deux langues haïtiennes. Ce regard « inter-résélectal » a des origines sociales, culturelles et ethniques différentes. A l'antipode de la problématique de l'oral sous cet angle, l'objectif de la thèse est une tentative nous permettant de co-gérer la didactique du plurilinguisme plurinormaliste entre le créole et le français, le créole et l'anglais, le créole et l'espagnol. Par là, il s'agit de rendre les communications sociales plus efficaces, plus égalitaires et relativement exemptes de cette insécurité pragramlinguistique qui jamais ne cesse de générer un système éducatif inégalitaire. Cette tentative se concrétisera par l'enseignement / apprentissage maximal de l'oral en créole et en français en milieu populaire sans pourtant négliger le créole en rapport avec l'anglais et l'espagnol. Le français oral, d'une part, remplit pour le moment des fonctions dialogiques relativement faibles à l'échelle nationale, et d'autre part, un tel projet pragmatique et didactique de l'oral aurait un coût

ue le pa s est en mesure d'assumer avec le recours à des organisations internationales spécialisées dans le domaine de la formation continue. Un appel au bénévolat de la part des étudiants de l'Université d'Etat d'Ha ti et des lycéens serait envisageable. Pour le rappel de ce qui a été dit dans la partie I chapitre I de la thèse, au plan glottopolitique et sociopolitique, un communiqué est paru dans le journal Le Moniteur (et Le Nouveau monde), le jeudi 6 mars 1980 et a informé le public sur la loi du 31 Janvier 1980 stipulant ue le créole est une langue d'enseignement dans toutes les écoles primaires en Haïti, delà est fixée l'orthographe officielle de cette langue dans la Réforme Bernard de 1979 . Après ue cette décision ait été prise, la mise en œuvre de cette réforme fait montre des tensions culturelles et linguistiques, économiques, politiques et sociales entre les différents acteurs de la société. Ainsi dans les glottopolitiques haïtiennes, les deux langues (créole et français) se trouvent règlementées au plan juridique, socioculturel, administratif et institutionnel dans la constitution du 29 mars 1987 selon cet article suivant, à titre d'exemples Le titre I du chapitre 1 de la Répu li ue d'Ha ti Article 5 Tous les Haïtiens sont unis par une Langue commune : le créole. – Le créole et le français sont les langues officielles de la République ». « Résultats de catégorisations de phénomènes de discours, de leur reconnaissance fonctionnelle (au sens large, incluant l'identité), de leur investissement de sens par une collectivité d'individus ui se donne, du même geste, un projet (socio-glottogenèse) politique.

Les représentations ainsi construites d'une langue peuvent faire l'o jet d'une visi il isation, d'une institutionnalisation, d'une codification, ce ui organise l'axe des modes d'existences des langues du cr ptoglosse (Bavoux, 1997), dissimilé, ou des langues prohi é es, vers l'exhi i tionnisme des langues standard mortes (d'autant plus exhi é e s comme reli ue s en châsse u'e lles sont mortes), en passant par autant de degrés et de nuances ue l'on peut le souhaiter. Les individus et sociétés se construisent donc autant de « langues » que de *projets relationnels*²¹⁶, Robillard, (2008 :134) ». Dans cette perspective, une démarche pragmati ue et didacti ue de l'oral contextualisé du fran ais et du créole, langue première et seconde de tous les enfants créolophones haïtiens est préconisée. L'oral, comme médium et continuum pragmatiques dans le contexte

²¹⁶ Comme, pour les sociogéographes, un territoire est un projet (C.Moïse, communication personnelle, (Moïse, C. /Lajarge, R., à paraître).

d'interactions scolaires et extrascolaires vers les pratiques extrascolaires à titres d'exemples, est évidemment la solution la plus logique, la moins coûteuse, pratiquement et théoriquement la plus efficace pour l'enseignement / apprentissage des langues en présence en Haïti. La pragmatique et la didactique de l'oral en français comme en créole doivent se faire en même temps dans la mise à proximité et à distance des deux langues. Cette approche nous empêchera de faire une rupture radicale avec la langue de ceux qui ont parlé le créole et le français en même temps et ceux qui ne sont qu'en contact occasionnel ou pas du tout avec des membres dispersés d'une toute petite minorité bilingue conversant presque uniquement en créole, dans un pays appauvri, aux ressources restreintes et au système éducatif en piètre état, pour reprendre Fattier, D. et Déjean, Y.²¹⁷. Nous fixons des objectifs afin d'instaurer un projet pragmatique et didactique de l'oral pour une école plurilingue où chacun serait un ilingue fonctionnel, opérationnel et interactionnel utilisant le français et le créole relativement avec la même aisance dans les actes créateurs de tous les jours. Cette démarche pragmatique et didactique de l'oral opte pour un développement et une mobilité interculturelle durables.

Dans la contextualisation et la transposition didactiques, nous prenons en considération les données du contexte sociolinguistique et sociodidactique des créolophones. Dans le cadre de cette recherche, l'élaboration d'un référentiel de compétences, aux plans pragmatique et didactique de l'oral, à partir de l'espace vital des apprenants est une des priorités. Comment procède-t-on ? Généralement, l'on se réfère à un apprenant-élève abstrait « cousin du sujet épistémique de Piaget et du sujet idéal de Chomsky pour reprendre l'expression de Perrenoud, à un profil virtuel ou à un profil nostalgique », autrement dit à ce que l'on a appris soi-même lorsqu'on était élève ou étudiant. Mais, dans le cadre de notre recherche, nous privilégions des objectifs pragmatiques et didactiques de l'oral contextualisés. À partir de ces objectifs interactionnels et opérationnels, nous pouvons élaborer un référentiel de compétences linguistiques et langagières selon les compétences des apprenants dans leur héritage culturel et éducatif. Delà, les apprenants ciblés à partir de leurs repères socioculturels avec des besoins et des problèmes communicatifs spécifiques et transversaux toujours renouvelés seront à la fois participants et bénéficiaires d'un tel projet. La prise en compte

²¹⁷ Déjean, Y., 2001, « Créole, Ecole, Rationalité ». éditeur@tanbou.com

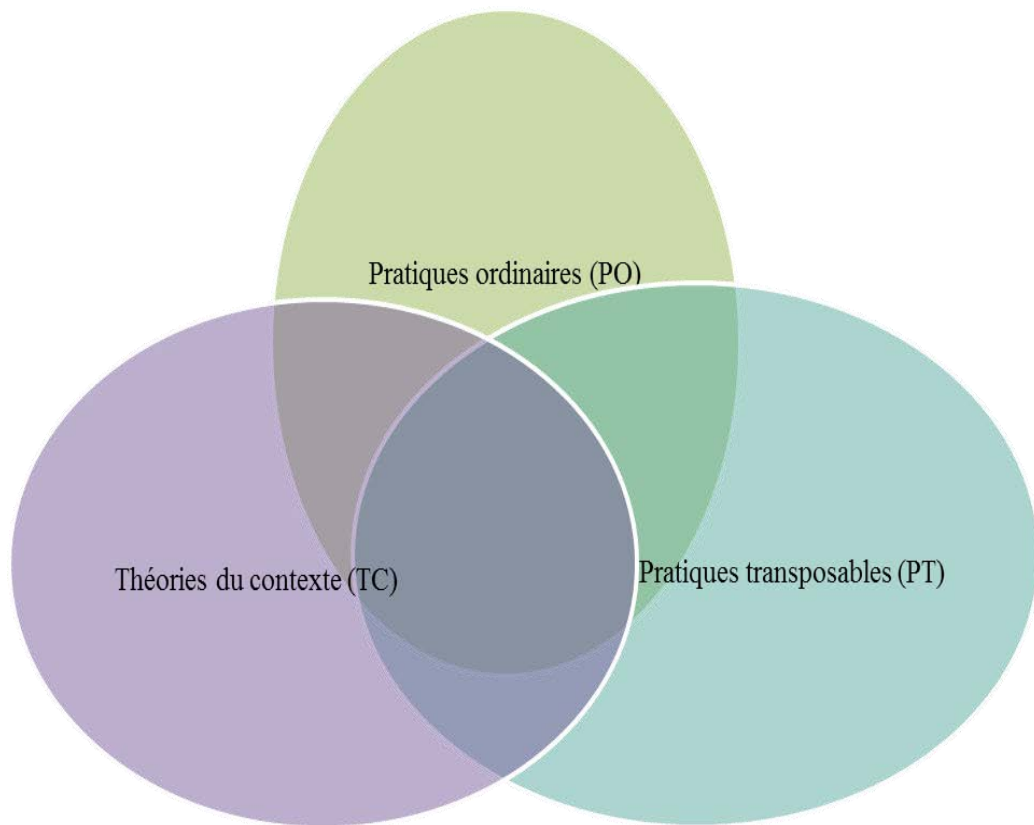
du vécu des apprenants et leurs expériences pratiques ainsi que leurs représentations des pratiques se focalisent toujours sur des pratiques socio-langagières. Ces éléments se trouvent rarement pris en considération en amont de tout acte de transposition et de contextualisation didactique de l'oral. Pour ne pas penser le mode opératoire d'une telle démarche pragmatique et didactique de l'oral, nous questionnons « certains élaborateurs de programmes (qui) prennent en compte uniquement ce que Y. Chevallard (*La transposition didactique*, la pensée sauvage, 1985) appelle « *la transposition didactique externe*²¹⁸ ». Dans ce cas, la révision des contenus s'effectue uniquement par référence à l'évolution de la science correspondante, des modes culturels nouveaux ou d'une nouvelle organisation (introduction à l'informatique, d'une langue seconde, de théories nouvelles dans telle ou telle approche disciplinaire...). Ceci est important, mais ne constitue qu'un paramètre parmi d'autres.

D'autres concepteurs de curricula opèrent au niveau de la *transposition didactique interne* » : pour rendre accessibles leurs productions, ils confectionnent des documents d'accompagnement fournis aux enseignants sous formes de commentaire du programme à travers des guides méthodologiques ou didactiques, ou bien élaborent des grilles d'évaluation des acquis scolaires. Là encore, la publication est destinée à un public homogène, alors que les apprenants-élèves présentent, dans la réalité de l'enseignement, des cas de diversité et d'hétérogénéité (paramètres de la sociolinguistique et de la sociodidactique) dus à des différences de rythme d'apprentissage, d'acquis disparates et de motivations variées », Blanchet, Ph. Et Chardenet P., (2011 :197-202). Néanmoins, indépendamment de ces variantes dans l'élaboration d'un curriculum, cette question n'est pas, à ce jour, la préoccupation des décideurs sociopolitiques du pays. Ce qui vient d'être dit ici provient de la partie I à la partie III dans les évaluations diagnostiques des variétés « inter-réolactales » entre le phénomène de créolisation et de francisation, pour ensuite les contextualiser et les transposer ici à des fins pragmatiques et didactiques de l'oral sous formes de fiches dans un référentiel selon les compétences orales des acteurs interactants.

²¹⁸ Miled, M., (1985: 35-38), (*Le Français dans le monde*, N° 321.

c) Mode opératoire cyclique des pratiques transposables du savoir-faire dans les pratiques ordinaires situées :

Pour qu'un objectif soit opérationnel et interactionnel dans la perspective d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral, il doit comporter trois repères minima exigeants comme fondements ou exigences épistémologiques : a) comportement pragmatique de l'oral dans les « pratiques ordinaires » ; b) situation d'interactions et de contextualisation de l'oral selon les « théories du contexte » ; c) critères d'analyses et repères didactiques de l'oral selon les compétences opérationnelles et interactionnelles des « pratiques transposables ». Les « pratiques sociales ordinaires » sont travaillées sur le continuum par les « théories du contexte » qui travaillent les « pratiques transposables » :



• Comportement pragmatique transposable de l'oral : pratiques ordinaires « PO »

L'exigence empirique des pratiques ordinaires est la concordance entre les données empiriques collectées allant des pratiques extrascolaires aux pratiques scolaires

en focalisant les pratiques socio-langagières sur les pratiques transposables dans l'expérientialité du terrain. La pragmatique de l'oral renvoie au caractère expérientiel et intersubjectif des « pratiques ordinaires » d'un interactant quelconque. Elle recouvre le développement graduel de ses compétences opérationnelles et interactionnelles accumulées sur le terrain à partir de ses actes et de faits observables. Il s'agit des actes situés, réussis ou manqués, institués par des gestes et des mouvements des interactants permettant d'observer les pratiques sociales ordinaires dans la réalisation et l'exécution des tâches dans la situation d'interactions orales.

Au premier critère, il s'agit d'apprécier la sécurité et l'insécurité pragmatolinguistiques en rapport avec les compétences sociolinguistiques synchroniques, le parler du grand nombre : les « pratiques extrascolaires ». Ce qui pourrait être approximativement considéré entre la norme endogène et la norme exogène dans le cycle dynamique « inter-réolialectal » des pratiques sociales ordinaires. Aucun système de pratique n'est homogène, il est nécessairement oppositionnel, variationnel, interactionnel, relationnel et intégrateur, c'est-à-dire nous avons toujours plusieurs formulations possibles pour une même intention de communication selon le contexte d'usages. Les exemples sont à tirer dans les fiches ci-dessous au chapitre suivant. La norme a un aspect relatif, il a toujours l'arbitrage de la norme parce que l'interactant lui-même produit n'est pas toujours conscient des règles qu'il utilise. Le contexte socioculturel et sociolinguistique peut faire ou gérer le critère d'acceptabilité et tend à considérer toute trajectoire orale comme un défaut ou une innovation linguistico-culturelle. Par exemple, la sociolinguistique suisse a décrit, sous l'appellation de parler bilingue, les divers fonctionnements (socio)linguistiques interlectaux observables dans les interactions langagières exolingues [...]. Mais on peut considérer également qu'il ne s'agit que d'une pratique transitoire, instable, bien que généralisée, à partir de répertoire plurilingues (voir par exemple De Pietro 1988, Matthey et De Pietro 1997). La mise à proximité et à distance du créole et du français est un continuum dans la pratique « inter-réolialectale » puisque le créole est à base lexicale française. On peut aussi parler de continuum comme l'on en observe dans la situation créolophone d'Haïti où les productions méolialectales, se situant entre la pratique basilectale et la pratique acrolectale, représentent les pratiques scolaires standard de l'oral du quotidien de la vie scolaire. La francisation et la

créolisation des deux langues (créole et du français) créent un mélange, un phénomène « inter-résolectal » naturel qui devrait être compris et étudié dans ses dimensions sous-jacentes au profit d'une telle démarche pragmatique et didactique de l'oral.

- **Situation d'interactions et de contextualisation de l'oral selon les théories du contexte « TC »**

L'exigence logique des « théories du contexte » recouvre la cohérence interne de la focale entre les propositions des théories du contexte dans le champ disciplinaire prioritaire concerné et la cohérence externe entre les théories de l'ensemble des champs connexes et périphériques. Pour qu'un objectif devienne opérationnel et interactionnel, il doit expliciter les contextes dans lesquels le comportement attendu transposable doit se manifester dans une situation d'interactions particulières d'apprentissage : un cadre participatif, interactif et interprétatif de l'oral. Il s'agit généralement des ressources humaines et physiques qui, d'une part, mettent en relation le contexte de réalisation indiqué par le programme de formation (le verbe d'action de l'énoncé de l'objectif) et qui, d'autre part, explicitent les conditions d'évaluation (le verbe de la consigne de l'énoncé de l'élément). Le degré de dénivellement interprétatif des actes linguistiques et langagiers doit être perçu à plusieurs échelles de valeurs selon la somme de son contexte. Le Guide de Blanchet, Ph. Et de Chardenet, P., (2011) nous aide à comprendre que la focale est centrée dans un champ par le contexte (l'ancrage disciplinaire prioritaire) et ouverte sur l'hors-champ par le contexte étendu dans la transposition didactique interne et externe. Les conditions précisent le contexte dans lequel l'évaluation diagnostique de l'oral doit être réalisée. Le principe de la congruence du mode opératoire définissant la relation entre le verbe de la consigne et le verbe d'action se comprend de la façon suivante : le verbe de la consigne indique ce que la personne à évaluer doit faire pour répondre à un élément, soit une action que l'on peut observer directement ou indirectement et qui est observable, par exemple : « voir, écouter, toucher, montrer, crocher, souligner, encrer, expliquer, dire, parler de, agir et interagir à partir de , à l'aide de ». Ainsi, l'appréciation de la sécurité et de l'insécurité pragmatolinguistique consiste à ramener, selon les compétences développées et à développer, les pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires en focalisant sur les pratiques socio-langagières à

partir des théories du contexte . Tout en sachant ue l'apprentissage de l'oral est aussi un projet personnel et ue l'apprenant est, donc, responsable de ses actes langagiers en tant qu'acteur social. Cela signifie ue la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée est le monde de l'action et de l'interaction par l'usage et le contexte. Ainsi posée, la didactique de l'oral elle-même en est la trajectoire de l'action située, instituée, réussie ou manquée. C'est la procédure du passage de l'interactant à l'acte dans les activités scolaires et extrascolaires.

• Critères et repères didactiques de l'oral : compétences opérationnelles et interactionnelles des pratiques transposables « PT »

L'exigence pragmatique et didactique des « pratiques orales transposables » renvoie à la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires. Ainsi selon Tane, B.²¹⁹, « la transposition permet de passer d'un contexte, d'un domaine ou d'un niveau à un autre. [...] la transposition est toujours suspecte, comme la transgression, car elle se doit de modifier de façon cohérente tous les éléments d'un ensemble et, au pire, par les liens qu'elle prend avec cette cohérence, mais surtout par la volonté fondamentale dont elle procède, elle serait déformatrice, comme la transformation ». Ainsi les pratiques transposables de l'oral vont au-delà des pratiques transférables au plan linguistique et langagier. Dans la perspective d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral, les critères d'évaluations du champ de compétences orales à transposer sont à préciser et à définir d'un point de départ à point d'arrivée. Cette visée d'ordre socio-spatial, opérationnel et interactionnel constitue une période de transition linguistique et langagière des interactants-apprenants. Le degré de réussite minimal d'un acte linguistique et langagier doit être défini au départ et chaque apprenant doit atteindre des niveaux d'apprentissages définis par des critères et des repères de compétence, aiguisés, performants, différenciés, connus et identifiés dans le programme officiel, ce qui permet de confirmer la maîtrise des habilités orales à transférer et à transposer selon le contexte d'usages. Ainsi, la fréquence d'interactions

²¹⁹ Tane, B., (2005), « L'œuvre offerte esthétique de la transposition et littérature comparée (traduction, réécriture, illustration) », article consulté le 20/02/14 paru dans *Loxias*, *Loxias* 10, mis en ligne le 25 octobre 2005, URL : <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=697>. De la traduction à la transposition dans les arts et sciences humaines contemporaines, Colloque de Montpellier (15-17 mai 2008) sur le site de *Fabula*.

des apprenants à partir des situations orales précises est à prendre en compte. Dans « un savoir opérationnel (et interactionnel), la compétence appelle la détermination d'un contexte où seront utilisables (et transposables) les habilités, c'est-à-dire mises en œuvre concrètement de façon fonctionnelle, semblable à celles d'une situation de travail professionnel ou habituel. Le contexte dont il est ici question doit être constitué en référence aux situations d'interactions réelles de la vie extrascolaire. Un des éléments essentiels du contexte consiste à développer le sens des responsabilités (des apprenants); une façon d'atteindre ce type de compétence est de recourir aux pratiques transposables d'autoévaluation²²⁰ ». Ainsi, la transposition d'une compétence se fait à partir d'un mode opératoire graduel « des pratiques transposables » dans un contexte situationnel donné et renouvelé. Selon Gillet (1992 : 70)²²¹, « la compétence a un caractère global et intégrateur elle mobilise des connaissances d'ordres différents » dans des contextes différents. Les « pratiques sociales ordinaires » sont transposables après avoir été élaborées par les « théories du contexte ». L'appréciation de la sécurité et de l'insécurité pragmatolinguistique des « pratiques ordinaires ne se font qu'à partir des théories du contexte » dans la compréhension codique et inférentielle des deux langues (créole et français). C'est tout un processus d'interactions dans la mise à proximité et à distance des valeurs lexicales et syntaxiques partagées. Dans ce cas, l'insécurité pragmatolinguistique manifestée dans l'usage du répertoire inter-réolialectal » est considérée comme l'erreur de trajectoire orale de l'interactant qu'il faut rectifier aux plans pragmatolinguistique et didactolinguistique de l'oral. Ce sont aussi des indices, des indicateurs et des moyens de travail nous permettant de faire progresser l'apprenant sur sa propre pratique dans un contexte de situations d'interactions donné. Ce traitement de l'insécurité pragmatolinguistique est une sécurité pragmatolinguistique dans le fait qu'elle participe à l'évaluation informative et formative de l'apprenant au cas par cas. Cette transposabilité va au-delà de la transférabilité des compétences pratiques par des actes situés et institués par une démarche pragmatolinguistique et didactolinguistique de l'oral. Entre les polarités de production et

²²⁰ Laurier, M. D., (2003 :74-75), *Evaluation et communication, De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Editions Québecor.

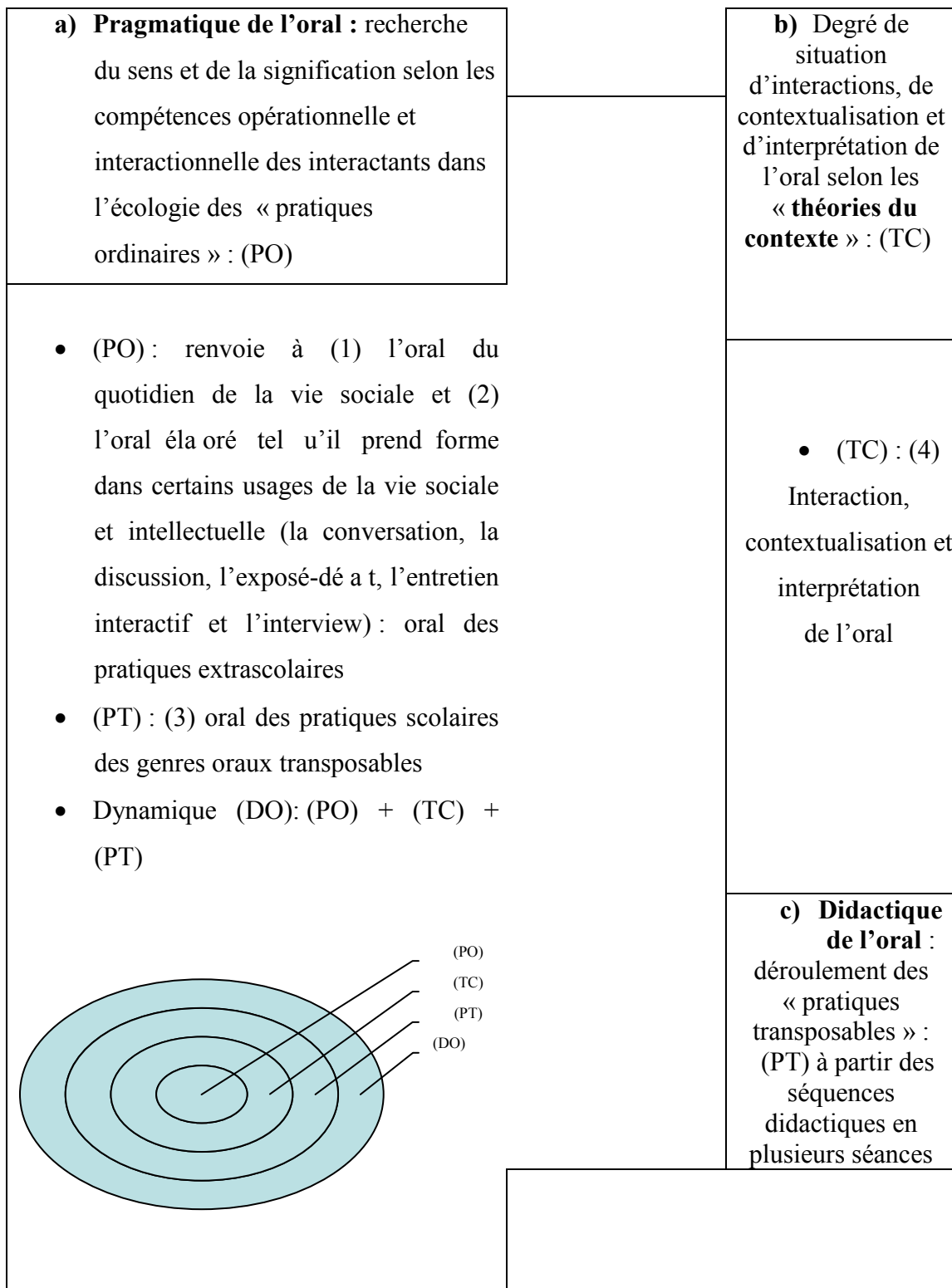
²²¹ Gillet, P., (1992 : 39-131), *Elaboration d'un plan de formation. In P. Gillet (dir.) Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris : Editions ESF.

de réception, la dimension de l'oral renvoie à un ensemble de réseaux de pratiques transposables.

4.1.2. Perspectives centrées et ouvertes : spécificités et complémentarités d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral

L'on se situe à partir de L (créole et français), dans la perspective de Roillard, D., (2008 : 132-133), « pour désigner le centre d'intérêt de l'approche présentée ici, on peut parler de L : phénomènes, activités linguistiques/langagiers, discursifs (langue(s), langage(s), discours). Le L comprend la dimension représentationnelle et réflexive de ce qui se construit (cela afin d'opposer les phénomènes L à l'objet « langue »). La dimension réflexive est incluse parce qu'on comprend bien, dans les idées exposées ici, qu'il est postulé que la réflexivité est une aptitude humaine fondatrice. L'intérêt du L est de ne pas résoudre trop tôt les tensions entre processus et produits, représentations et pratiques, activités contextualisées (discours) et décontextualisées (langue), synchroniques et diachroniques pour montrer que ce qui importe est le travail irréductiblement original du L conçu comme une zone de contact, de tensions, d'attractions-répulsions, comme un champ où sont possibles des relations qui construisent la société, l'individu, etc. Le « résultat d'un point de vue (retrodictif) est, d'un autre (prédictif), la manière première du cycle (dynamique inter-résolectal des pratiques ordinaires haïtiennes) suivant d'un processus permanent que l'on découpe artificiellement en étapes, en tranches synchroniques, (séquentielle et de séances), comme (l'agent) peut être envisagé comme « agi », etc. (Si la L est d'abord orale avant d'être écrite), on a donc intérêt à définir le L comme activité sociale, réflexive, historique, relationnelle et interactive de manière radicalement écologique, ce qui fait que l'entrée dans ces « pratiques » phénoménales par les traces matérielles ou le signifiant est une entrée possible parmi d'autres : si le L est radicalement écologique, plusieurs entrées sont également légitimes : on peut y entrer de manière également légitime par la sociabilité, la construction, l'histoire, (les pratiques ordinaires « PO ») ... ».

a) Dynamique de l'oral (DO) : (PO) + (TC) + (PT) :



Dans le débat actuel²²² autour de l'enseignement de l'« oral contextualisé », on peut distinguer deux approches proposant des accentuations différentes et dont la compatibilité demeure encore incertaine. A partir de ces deux approches, nous reprenons le mode opératoire de trois formes d'usages en définitive de l'oral chez Vigner G. (2001 : 34-38).

- **Focalisation scolaire dans la transposition interne : pratiques transposables « PT » :**

La première phase insiste fortement sur la possibilité de développer les capacités des élèves en s'appuyant sur des situations multiples de la vie de classe, où l'oral est l'outil et l'objet principaux d'apprentissage. Dans cette perspective, les objectifs opérationnels et interactionnels à rechercher sont essentiellement des pratiques scolaires des genres oraux mêmes, dont le fonctionnement est décrit avec minutie, et sur lesquelles les enseignants pourraient intervenir plus ou moins directement, pour les transformer, les transposer et les rendre plus efficaces selon le contexte. L'intervention pragmatique et didactique ne serait dans ce cas u'« incidente » ; elle viserait à améliorer la maîtrise des genres scolaires « naturels » que secrète l'institution à travers son fonctionnement même (pour une synthèse, voir Garcia-Debanc & Delcambre, 2001-2, ainsi que Nonnon, (1999-2001) ; Voir également Garcia-Debanc & Plan, 2004 ; Grandaty & Turo, 2001). On pourrait affirmer (Voir Dolz & Schneuwly, 1996-97, 2003) u'il s'agit là d'un interactionnisme essentiellement intersubjectif, dans la mesure où la démarche donne la priorité à la dynamique des échanges lors de l'apprentissage de l'oral.

- **Focalisation extrascolaire dans la transposition externe : pratiques ordinaires « PO » :**

La deuxième approche recouvre le postulat selon lequel enseigner l'oral signifie développer la maîtrise de diverses situations de communications publiques (au travail, à l'école, dans l'administration et les entreprises, dans la politique), par l'appropriation des genres correspondant à ces situations. Elle se distingue notamment de la première sur deux points : a) elle isole des genres qui peuvent être des genres scolaires qui

²²² Voir *programme national de pilotage* (2003) pour un ouvrage français récent qui rassemble différentes conceptions de l'enseignement de l'oral.

fonctionnent dans un contexte d'appropriation de savoirs (compte rendu), ou des genres « non scolaires (débat, conte lu à d'autres) »²²³ – pour en faire des objets de travail pragmatique et didactique ; elle fournit à l'élève, par des démarches diversifiées, socio-différenciées, systémiques et partiellement décrochées de l'activité socio-langagière, des outils linguistiques et langagiers pour mieux contextualiser et maîtriser les genres oraux travaillés. On pourrait donc parler ici d'un interactionnisme et d'un variationnisme non seulement intersubjectifs, opérationnels, mais instrumentaux ou sémiotiques. Pour qu'une démarche pragmatique et didactique de l'oral soit interactionnelle, variationnelle et opérationnelle, elle doit s'axer sur les spécificités de ces deux langues par la mise à proximité et à distance et de plus en travaillant en français et en créole, on travaille sur le français et le créole. Delà, le créole travaille le français qui travaille le créole dans un cadre participatif, interactif et interprétatif.

- **Polarités et continuum allant des pratiques ordinaires « PO » aux pratiques transposées « PT » et inversement**

Les objectifs précis sont de procéder à l'expérientiation des séquences d'enseignement/apprentissage concernant les genres de la parole publique, dans le but d'observer leurs effets sur l'amélioration des capacités linguistiques et langagières des apprenants. Le principe de base de cette approche est défini comme suit : « la finalité de l'enseignement (linguistique) et langagier est d'amener les élèves à maîtriser des formes (linguistiques et) langagières qui impliquent un rapport plus conscient et volontaire à leur propre comportement » (Schneuwly, 1996 : 8) (Bronckart, J-P., Bulea, E., Pouliot, M., (2005 : 69-72)). C'est à l'interaction des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires que se situent les pratiques linguistiques et langagières et leur place est l'espace de constitutions et de révisions des pratiques diversitaires dans les deux langues (créole et français). La langue première de l'apprenant doit être utilisée dans un premier temps comme médium. Puis, petit à petit, il passera à l'apprentissage de la langue2. La langue1 (créole oral) servira de tremplin pour l'apprentissage du français oral. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral doit être centrée et ouverte sur la pratique orale des

²²³ L'expression « non scolaire » est entre guillemets parce que tout genre, par le fait même qu'il entre dans l'institution-école, devient évidemment scolaire. La transposition didactique change sa valeur d'usage : il devient, entre autres et parfois surtout, « genre pour et à apprendre ».

deux langues où le français oral travaille le créole oral qui travaille le français oral. L'acquisition et l'apprentissage doivent se faire par l'intermédiaire d'activités opérationnelles, socio-différenciées et interactionnelles; c'est-à-dire l'enseignement pratique du français oral et du créole oral. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral n'est pas une démarche miracle ; toutefois, plus une démarche favorisera l'intégration, la mobilité et les relations intraculturelles et interculturelles durables dans un cadre participatif et interactif optimal, plus l'apprentissage oral des langues (créole et français) sera efficace en améliorant les pratiques scolaires et extrascolaires. Par exemple, dans une tâche comme « exposer, expliquer et démontrer devant la classe les diverses formes que peuvent prendre les pratiques vivrières et les stratégies alimentaires de manioc dans ses différentes étapes de transformation dans la fiche suivante », l'élément intégrateur est l'acte communicatif (la pragmatique de l'oral) avec tout ce que cela comporte comme objectifs pragmatiques et didactiques. Le cadre participatif et interactif de l'oral pourra prendre diverses formes d'activités : conversation, discussion en petit groupe, exposé-débat, entretien interactif et interview, organisation d'une documentation par les apprenants eux-mêmes, résolution de problème, montage de projet innovant, simulation à l'aide des outils didactiques et pédagogiques, etc.

Bref, plus cette démarche fera participer et interagir selon les compétences des apprenants, plus elle sera efficace, puis elle s'adapte en contextualisant et en transposant les différents modes de pensée scientifique et non scientifique : la science ici est de rigueur et est faite pour améliorer, faciliter la vie sans oublier qu'elle peut aussi la bouleverser. Dans une approche contextualisée, la signification d'un mot pour l'apprenant sera la somme de ses contextes d'usages. Il saura que la norme ou les normes endogènes et exogènes n'est ou ne sont pas toujours en rapport avec un système ouvert et évolutif. Cela signifie que la linguistique synchronique dans la perspective sociolinguistique est la recherche d'un idéal linguistique et langagier jamais atteint. Ainsi, la définition absolue de la sécurité ou de l'insécurité pragmalinguistique n'existe pas. Comprendre l'insécurité pragmalinguistique aux plans pragmatique et didactique de l'oral est aussi comprendre comment les interactants s'y prennent dans le cycle dynamique « inter-réolactal » des pratiques diversitaires haïtiennes. Dans la production

« inter-résolectale » de l'oral des sujets interactants, il y a deux fonctions : « sécurité » et « insécurité » pragmalinguistiques et sociopragmatiques : deux stratégies interactionnelles et variationnelles entre deux compétences interactionnelles et opérationnelles privilégiées. Elles peuvent être régressives et progressives dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Entre les polarités de stratégie régressive et progressive se trouve impliqué un système intermédiaire partagé, ouvert et évolutif entre la sécurité et l'insécurité pragmalinguistique : le continuum. C'est le lieu de constitution et de révision des pratiques diversitaires des apprenants où toutes les spécificités et les propriétés du créole et du français se jouent à la lumière des stratégies interactionnelles et variationnelles des interactants. Ces stratégies peuvent être régressives et progressives selon les compétences orales des apprenants dans le contexte pédagogique et didactique des deux langues. La démarche pragmatique et didactique de l'oral peut être aussi ordonnée de manière implicite, il s'agira de développer, de valoriser et de revaloriser les compétences sociopragmatiques, pragmalinguistiques, sociolinguistiques et métapragmatiques de l'oral dans les deux langues (créole et français). Elle peut être aussi explicite en focalisant sur les erreurs de trajectoire orale des apprenants. Ces objectifs pragmatiques et didactiques tendent vers la recherche et la rupture de l'équivalence orale des apprenants dans les deux langues. Il y a toute une série de stratégies pragmatiques et didactiques que l'on peut exploiter entre l'implicite et l'explicite selon les compétences des apprenants, à titre d'exemples

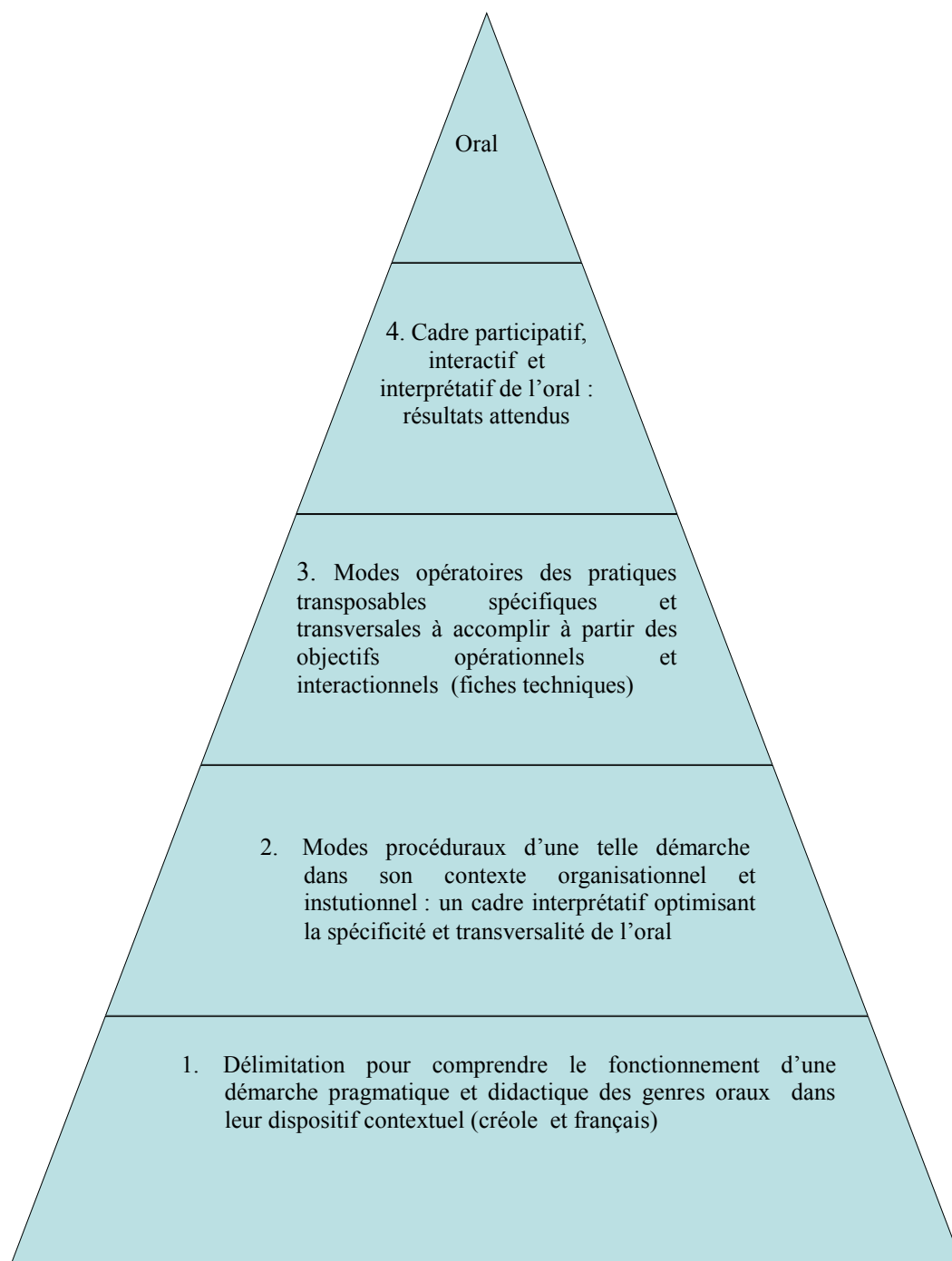
- La stratégie expressive la pratique de l'oral s'inscrit dans le temps et elle est irréversible. Dans ce cas, l'écrit sert d'un point d'appui, de tremplin.
- La stratégie interactionnelle et opérationnelle renvoie à la reformulation, la rectification, la clarification, la régression et la progression de l'acte de parole. Ainsi, le savoir oral se contextualise, se transpose, se crée, se renouvelle et se solidifie en contexte situationnel d'interactions.
- La stratégie variationnelle reprend : le jeu et l'enjeu de créativité innovante dans les tâches socio-différenciées dans l'espace de relations dialoguées entre les variétés en situation d'interactions selon les composantes du milieu écolinguistique.

- La stratégie évaluative recouvre un diagnostic avant, pendant et après : évaluation formative, informative et sommative selon les compétences des apprenants. C'est une intervention à priori et à posteriori permettant la progression selon la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée.

Dans cette perspective pragmatique et didactique de l'oral, l'on n'est jamais dans une catégorie fixe : toute variété orale ciblée est toujours liée à la mobilité et à la tension sociales allant de la dynamique de la vie rurale à la dynamique de la vie urbaine et l'inverse. La compétence plurilingue orale à valoriser et à revaloriser entre le créole et le français consiste à jouer sur les frontières sociolinguistiques et socioculturelles des deux. Ce qui fait principe ici est que le langage est toujours « pratiques diversitaires » dans la dynamisation des actes linguistiques et langagiers. Alors le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » est aussi « variation, interaction et diversité ». C'est le principe régulateur du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques sociales ordinaires dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Dans une perspective socio-constructiviste-interactionniste-variationniste-relativiste, à l'appui de (CECR, 2001 : 129), « *on désignera par compétence plurilingue et pluriculture, la compétence à communiquer langagièrement et à intégrer culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser* » ou mobiliser lorsqu'un obstacle ou un besoin s'impose. Ainsi, le paradigme épistémologique socio-constructiviste-interactionniste-variationniste-relativiste valorise l'apprenant dans ses pratiques idiolectales, ses savoirs-apprendre expérientiels²²⁴ dans un cadre participatif, interactif et interprétatif maximal.

b) Recherche et rupture de l'équilibre des genres oraux transposables : concision

²²⁴ Kolb, (1984, 1985), Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n° 2, 2000, p. 287 à 323 consulté le 13/03/14 sur le site de <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>



En résumé, il s'agit de repérer les tâches socio-différenciées, pratiquées, tangibles et observables – de les contextualiser et d'interagir – de transférer et transposer ces compétences utiles, repérables, utilisables selon le contexte d'usages. Le rôle d'une telle démarche pragmatique et didactique de l'oral consiste à encourager l'apprenant interagissant à s'engager pleinement dans des activités linguistiques et langagières d'apprentissage des genres oraux transposables, à titre d'exemples, le discours narratif, explicatif, descriptif, argumentatif, etc. Cette démarche vise à le faire progresser vers des connaissances fonctionnelles pour lui acquies la compétence ciblée en développant, en mobilisant et en valorisant certaines habilités transposables. Ce n'est pas une démarche miracle ; toutefois, une démarche pragmatique et didactique de l'oral intègre l'apprenant dans un cadre participatif et interactif optimal, dans une spirale d'actions et d'interactions exigeantes, une relation dialogique dans la dynamisation allant de « je » au « tu » du « nous » intégral et intégrateur. Ce cadre participatif, interactif et interprétatif optimal peut prendre plusieurs formes d'activités comme : conversation, exposé-débat (débat d'idées, d'opinion, débat argumentatif, scientifique, coopératif, interprétatif...), discussion en petit groupe, entretien interactif et interview, organisation d'un cercle de débatteurs entre les apprenants eux-mêmes autour d'un thème spécifique et transversal, simulation de rôle en imitant les grands personnages de l'histoire à l'aide de l'ordinateur et de la tablette, etc. Une telle démarche pragmatique et didactique de l'oral peut être non-médiatisée²²⁵ et médiatisée²²⁶, puis centrée et ouverte sur les « pratiques sociales ordinaires²²⁷ » en tenant compte de la norme endogène à la norme exogène, donc une perspective plurinormaliste. Dans cette spirale pragmatique et didactique de l'oral, plus elle fera participer et interagir les apprenants, plus elle sera opérationnelle, interactionnelle, variationnelle et efficace, puis elle s'adapte au mode opératoire : « pratiques sociales ordinaires + théories du contexte + pratiques élaborées

²²⁵ Pragmatique et didactique de l'oral non-médiatisé renvoie à la communication de l'enseignant sans intermédiaire ; c'est l'enseignement direct (exposé magistral, exposé informel, séminaire, atelier, tutorat, etc.

²²⁶ Elle peut être médiatisée lorsque la communication entre l'enseignant et l'apprenant s'est établie par un matériel pédagogique et didactique, c'est l'enseignement indirect (exposé multimédia, enseignement programmé et modulaire, groupe d'apprentissage, tâches et exercices, etc.

²²⁷ Elle peut être également centrée et ouverte sur les « pratiques ordinaires », dans ce cas, l'apprentissage s'acquies et se fait par l'intermédiaire d'activités linguistiques et langagières dans les laboratoires, les stages de formation, les salles de classe, les centres socioculturels de l'enseignement coopératif, associatif et collectif).

transposables » à différents types de pensées scientifiques. Par exemple, en langues (créole et français), on peut isoler de manière heuristique et fonctionnelle les composantes grammaticale, sociolinguistique, pragmatique, didactique, communicative et discursive etc., on peut distinguer la compétence à l'oral et à l'écrit dans la perspective d'une pragmatique et didactique de l'oral, on peut évaluer de manière diagnostique les habilités réceptives et les habilités productives de l'oral. Dans la visée d'une démarche pragmatique et didactique globale de l'oral, la compétence visée est « inter-résolectale », elle est en réseaux de relations et d'interactions sociales. Dans le cadre de cette thèse, on insiste sur des types de compétences, mais dans la prise en compte de la problématique de l'oral de manière spécifique et transversale, elles ne sont pas isolées, elles sont bien en interaction les unes avec les autres dans un contexte global. Elles sont liées et interdépendantes, à titre d'exemples, une compétence professionnelle n'existe pas en dehors d'une situation concrète.

Si la compétence est indissociable de l'action, son actualisation est forcément liée à une situation d'interactions spécifiques et originales ; le plus souvent une situation d'interactions sociales qui se présente comme problème à résoudre. Le risque est réel, si au découpage d'une compétence, correspond une multitude de composantes qui servent de base à un enseignement/apprentissage maladroitement collé aux objectifs et couplés à une évaluation fractionnée, éclatée, sans lien, sans progression, sans vision d'ensemble, sans projet relationnel. La signification d'une compétence quelconque à l'oral est la somme de son contexte d'actions et d'interactions des interactants. L'existence d'une compétence est sa valeur et sa différence avec l'autre. Autrement dit, la valeur de l'une fait l'existence dans la différence avec l'autre. Bref, si l'enseignement/apprentissage de l'oral est réduit à suivre le découpage technique des objectifs spécifiques sans la prise en compte de l'oral de manière transversale, il s'ensuit des enseignements/apprentissages défectueux où seules les habilités et les connaissances de type élémentaire seront plus ou moins maîtrisées. Au cours de la réalisation d'une tâche dans une situation d'interactions orales, on peut observer des phases cruciales qui, selon les produits idiolectaux réalisés, entraînent des profils socio-différenciés. Dans la pragmatique de l'oral, chaque interactant établit son profil sociolinguistique optimal et spécifique. L'observation participante dans nos entretiens interactifs nous permet de poser la problématique

« causale » et contingente de l'oral à partir des échecs et des abandons massifs des apprenants interagissants au plan scolaire et extrascolaire. La lecture des besoins et des problèmes communicatifs dans les échecs scolaires et extrascolaires est cruciale à l'évaluation diagnostique pour les profils sociolinguistiques des apprenants. Ainsi, pour gérer les difficultés et les faiblesses de l'oral de manière individuelle et collective avec efficacité, cela nécessite une information diagnostique de ces besoins et problèmes précités. En effet, le soutien d'une démarche pragmatique et didactique dans la contextualisation, l'interaction et la transposition didactique de l'oral permet d'optimiser le rendement scolaire et extrascolaire en contexte haïtien. Ainsi, l'enseignant qui procède à une évaluation diagnostique et formative au plan sociolinguistique et sociodidactique aura le soin de s'appuyer sur une trame d'informations pointues dans ce domaine en vue de diagnostiquer au cours son enseignement les difficultés individuelles et collectives des apprenants et de tenter de les corriger. Les profils de diagnostics sociolinguistiques et sociodidactiques présentés au cours de la thèse visent à améliorer les pratiques scolaires et extrascolaires de l'oral dans le contexte haïtien.

4.1.3. Utilité et intérêt social d'une démarche « DO » comme projet plurilingue des « pratiques transposables »

A l'éclairage des faits et des effets « inter-résolectaux » délimités à partir des « pratiques sociales ordinaires », une démarche pragmatique et didactique de l'oral pourrait utiliser le « parler créole » et le « parler français » en présence. Il s'agit d'améliorer les pratiques scolaires sans pour autant ignorer les pratiques extrascolaires. La pratique « inter-résolectale » n'est pas une catastrophe, c'est normal et inévitable pour reprendre Blanchet (2007) dans la mise à proximité et à distance des deux langues. Ainsi, nous considérons, évaluons et apprécions la sécurité et l'insécurité pragmalinguistiques selon le mode opératoire des actes situés à partir du paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Une démarche pragmatique et didactique de l'oral, dans cette perspective paradigmatique, met en relief le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien où les mots à charges culturelles partagées représentent un espace de relations dialogiques partagé entre les deux langues (créole et français). Les objectifs de cette thèse sont de proposer une démarche pragmatique et

didactique de l'oral tenant compte les deux langues (créole et français). C'est une démarche qui nous permet de surmonter l'obstacle qui limite les créolophones apprenants en français oral et leur induit à une pratique du créole acrolectal. Cette stratégie interactionnelle et opérationnelle relève de la sociodidactique qui articule deux dimensions : la sociolinguistique et la didactique des langues, Blanchet, Ph. et de Chardenet, P., (2010 : 65)²²⁸. La transposition et la construction des compétences sociopragmatiques et sociolinguistiques des créolophones ne sont ni développées ni valorisées en français oral. Au plan intraculturel, on a observé qu'en contexte extrascolaire et scolaire, les deux langues se mêlent et forment un répertoire « inter-réolectal », puis provoquent des échecs scolaires et des abandons massifs. Cela sous-entend que l'oral dans les deux langues n'est pas pris en compte dans le contexte d'interactions scolaires. S'il en est ainsi, une démarche pragmatique et didactique de l'oral selon les compétences des apprenants consiste à contextualiser et à transposer la fonction sociale de l'intraculturel et de l'interculturel des deux langues dans l'apprentissage des langues et des sciences en Haïti. Cette entreprise pragmatique et didactique de l'oral est une étape de mise en conscience et en confiance du monde qui constitue la pensée des apprenants créolophones. Le comportement intraculturel et le vécu de la dimension contextuelle et affective de l'oral des apprenants créolophones doivent être transférables et transposables dans la pratique du français oral dans la mesure du possible. Il est démontré, dans le cadre participatif et interactif de l'enquête, qu'à la maison comme ailleurs, le créole se parle : on joue, on pense, on réfléchit, on profère des injures en créole même dans la salle de classe, sauf parfois à l'église et dans certaines institutions privées et publiques où le français se pratique partiellement, donc, la prise en charge du vécu des apprenants est en créole et non en français oral; alors comment et que faire pour contextualiser la pratique de l'oral en français?

Dans la transposition didactique interne et externe, la contextualisation et l'interaction de l'oral recouvrent un impératif essentiel. Les données collectées et traitées jusqu'ici sont forcément ancrées dans un contexte éducatif spécifique et transversal tenant compte du profil des apprenants et de la politique linguistique et éducative du pays. Par ses

²²⁸ Blanchet, Ph. et Chardenet, P., 2010, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, éditions des archives contemporaines.

paradigmes de valeurs au plan glottopolitique, ses besoins institutionnels et organisationnels, ses problèmes communicatifs : linguistique et langagier, ses convergences linguistiques et culturelles, ses stratégies interactionnelles et opérationnelles, la pragmatique et la didactique de l'oral reposent sur des points d'ancrage suivants :

- des données sociolinguistiques et sociodidactiques comme savoir à enseigner : la prise en compte des impératifs du pays et de l'environnement immédiat (par exemple, les fonctions du français et les usages attestés dans ce contexte par rapport au créole)²²⁹ ;
- l'apprenant : son répertoire « inter-réolèctal », puis la représentation de pratiques qu'il partage sur le français et le créole pour enfin agir sur ses formes de représentations si cela s'avère nécessaire.
- l'enseignant : sa formation fondamentale et sa sensibilité à la problématique de la pratique « inter-réolèctale » à l'insécurité pragmalinguistique et ses conséquences, puis à l'utilisation de la démarche pragmatique et didactique de l'oral.
- des possibilités matérielles et techniques mises à la disposition de l'institution scolaire (par exemple, les matériels didactiques et pédagogiques, les moyens audiovisuels destinés à l'enseignement des langues sans oublier les conditions de travail des enseignants).

Toutefois, les stratégies interactionnelles et variationnelles reposent sur des évaluations diagnostiques, formatives, informatives et sommatives selon lesquelles nous élaborons des fiches pragmatiques et didactiques avec des objectifs situés. À près la mise en œuvre de cette démarche pragmatique et didactique de l'oral, l'apprenant sera capable de résoudre les problèmes auxquels il est confronté dans le contexte situationnel. Il s'agit ici, d'apprentissage des langues au service des sciences, d'apprendre à communiquer en communiquant dans des situations significatives en contexte d'usages. Alors, une telle approche selon les compétences des apprenants dans la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral est susceptible d'organiser et de hiérarchiser les

²²⁹ Bautier, E., (1997 : 7-8), souligne pour les jeunes scolarisés en France : « la langue des élèves est le plus souvent qualifiée par les enseignants de pauvre, fautive, inadéquate à la scolarisation, comme à la communication, quand elle n'est pas totalement rejetée ».

objectifs fixés. Ces objectifs doivent être opérationnels, spécifiques et transversaux. Il s'agit de faire développer et d'intégrer chez les apprenants les différents types de compétences liées à l'oral en résolvant des problèmes pratiques de la vie. Car la science en train de se faire relève du plaisir de l'oral et des résultats des pratiques. La trajectoire explicative et précise du paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » suit minutieusement les repères conceptuels et méthodologiques, puis les critères d'analyses de la didactique des langues, de la sociolinguistique, de la science de communication et de la pragmatique. Elle reste toutefois nécessaire dans le cadre de cette thèse comme un chemin à suivre. Le concept sociodidactique inclut à la fois les interventions sur le terrain et l'observation de ces interventions. Dans un article récent publié en hommage à Jean-François Halté, Michel Dabène et Marielle Rispaïl (Dabène et Rispaïl, 2008 : 10) décrivent ainsi l'entreprise sociodidactique à ses débuts : « Ces recherches se caractérisaient par une double orientation d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement/apprentissage des langues, compris de la langue dite à l'école « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement ».

La sociodidactique comme la sociolinguistique est une discipline de terrain, dans le « contexte scolaire et extrascolaire », elle s'intéresse de l'hétérogénéité, de la variété, de la diversité linguistique dont la pragmatique étudie les règles d'usages en fonction et en contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. L'insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique posée au regard du phénomène « inter-résolectal » fait l'objet de notre recherche et se voit élargir du terrain de la classe vers le secteur intercommunautaire à l'espace médiatique et politique. La pratique inter-résolectale » est un phénomène pragmlinguistique et sociopragmatique qui se manifeste à l'école et en dehors de l'école. Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent. [...] Ainsi, la sociodidactique est inséparable de la sociolinguistique. [...] Louise Daëne (1994) a mis depuis longtemps l'accent sur ces phénomènes dans son

ouvrage précurseur. On y voit entre autre comment cette approche sociodidactique naît de la rencontre entre didactique des langues et de la sociolinguistique, qu'elle présente indissociables, du moins sur le plan théorique, pour qui s'intéresse à la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire et comment elle induit certaines pratiques méthodologiques, parfois inspirées de sciences connexes à la didactique²³⁰ ...

4.1.4. Résumé de cette démarche « DO » dans la relation dialogique entre le « je : mwen » et le « tu : ou » :

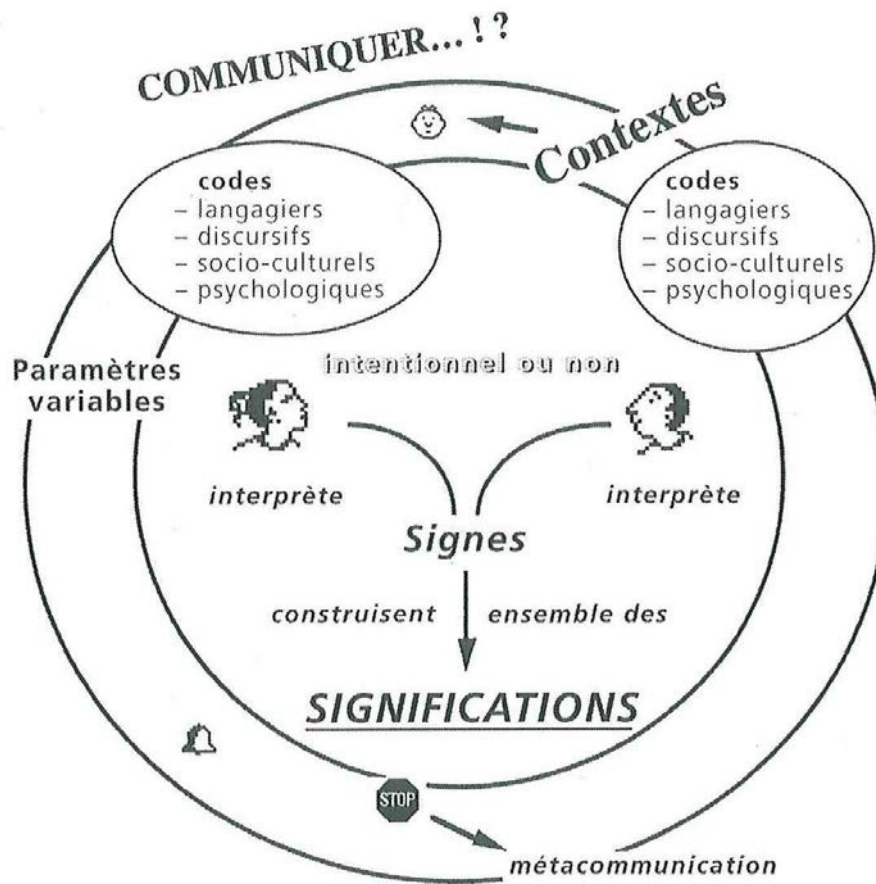


schéma ethno-sociolinguistique de la communication.

231

²³⁰ Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (2011 : 65-69), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines.

²³¹ Blanchet, Ph., (2012 : 118-122), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*. Deuxième édition PUR.

Par la contextualisation et la transposition didactique de l'oral, par le dispositif contextuel et méthodologique des pratiques ordinaires, la pragmatique des interactions valorise la sociolinguistique interactionnelle et variationnelle par la mise à proximité et à distance du créole et du français. Il s'agit des acquis des apprenants en L1, c'est-à-dire le créole oral (le déjà là, le repérage absolu et relatif) qui consistent à être pris en compte à un niveau plus rudimentaire lorsqu'ils apprennent le (L2) dans une stratégie interactionnelle et variationnelle régressive. C'est aussi la stratégie interactionnelle et variationnelle progressive lorsqu'ils récapitulent le processus d'apprentissage du sujet parlant francophone natif de L2, c'est-à-dire la récapitulation dans la contextualisation de l'oral des acquis en cours en rapport avec (L1). Au final, les deux stratégies interactionnelles et variationnelles seront prises en compte aux plans pragmatique et didactique de l'oral de manière régressive et progressive. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral a pour fonction d'exploiter la problématique de la pratique inter-réolialectale à l'insécurité pragmatolinguistique comme une piste à suivre. Elle consiste à poser des balises en prenant en compte les spécificités des deux langues enseignées et en présence.

Ainsi, la grammaticalisation à l'oral recouvre des repères absolus et relatifs de la sociolinguistique et de la sociopragmatique en créole et en français. Cette stratégie grammaticale intègre le français oral en le contextualisant dans la culture orale du créole (l'intraculturel). La grammaticalisation de l'oral au départ est à prendre en compte jusqu'à sa complexité dans les deux langues (créole et français) comme les temps (T), les modalités (M) et les aspects (A), donc, le « TMA : règles et contexte d'usages de l'oral ». Cette architecture grammaticale séparée des deux langues repose sur les jeux et les enjeux linguistiques et langagiers dans l'espace dialogique de tensions et en tension au plan scolaire. La dyade interactionnelle et variationnelle de la personne verbale des deux langues (créole et français) est à restituer au profit d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Cette architecture est considérée comme étant le déjà-là, le vécu, l'inconscient et la conscience chez tous les créolophones haïtiens. Ce sont des critères d'analyses et des repères conceptuels à prendre en charge. Cette stratégie interactionnelle et variationnelle est aussi valable de manière séparée pour pouvoir contextualiser la structure originale des sujets parlants natifs du français oral, le matrilécte lexical du

créole oral dans l'espace haïtien. Le « TMA renvoie aux règles et contexte d'usages » des deux langues (créole et français).

Alors ces repères théoriques et empiriques de la sociolinguistique, de la pragmatique et de la sociodidactique nous positionnent sur les deux objets, moyens et outils d'apprentissage au niveau pragmatique et didactique de l'oral en L2 (français) et en L1 (créole). La grammaticalisation dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral, à la fois en français et en créole repose sur des habitudes intraculturelles et interculturelles. L'apprenant sera capable d'utiliser le TMA », dans la dynamique « inter-résolectale » afin de contextualiser, transposer et valoriser les valeurs interactives partagées de l'oral selon les compétences sociopragmatiques, métapragmatiques et sociolinguistiques des créolophones. La perspective d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral consiste à ramener l'oral en contexte d'interactions. Elle fixe comme objectif et moyen d'enseignement/apprentissage les usages effectifs dans des situations de communications (contextes « authentiques ») produites ou limitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ». « Puisque les compétences linguistiques sont désormais définies comme des compétences sociopragmatiques, pragmatolinguistiques et sociolinguistiques à entrer en relation, à réaliser des actes de langage, à co-construire des significations, l'apprentissage de la prise en compte des contextes en devient un élément primordial ; et la situation de classe est un lieu essentiel d'appropriation durable (consciente, transférable) de ces conséquences (y compris d'une façon spécifique en contexte homoglotte de langue seconde », les caractéristiques de ce contexte et de leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, deviennent primordiales »²³².

Dans le contexte sociolinguistique haïtien, les compétences orales sont à développer dans les deux principales langues du pays. Le français oral est à développer sans pour autant faire la chasse au créole oral. Juridiquement, le créole oral comme le français oral définit l'homme haïtien. De fait, le dévaloriser c'est aussi dévaloriser son sujet parlant, car pour un natif, sa langue, c'est lui-même. Selon les données sociolinguistiques des tenants des sciences du langage, une langue véhiculaire peut devenir une langue

²³² Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (2011 : 65-69) et Blanchet, Ph., (2009).

vernaculaire tout comme l'inverse. L'objectif de la thèse est d'avoir un repositionnement épistémologique des pratiques ordinaires où le français oral comme le créole oral rentre dans la véhicularisation du grand public jusqu'à ce qu'il devienne vernaculaire tout en améliorant le créole oral deux ci les pragmatiques et didactiques de l'oral. Ainsi, langue première est face à langue cible même lorsque l'on n'est jamais égal dans les deux langues, car le bilinguisme équilibré est une « utopie pédagogique et didactique ». Dans la continuité de la philosophie socio-constructiviste-interactionniste-variationniste-relativiste, le déséquilibre ou la recherche de l'équilibre permet de ne pas considérer la compétence plurilingue comme une entité fixe, mais au contraire comme une entité qui change et évolue avec le temps, pour reprendre l'idée de CECR : 2001 :105). « Enfin, il s'agit aussi et surtout de construire une démarche (pragmatique et didactique de l'oral) contextualisée, c'est-à-dire adaptée au contexte et aux usages, mais aussi de réfléchir sur le rôle (du créole) dans le cadre des (grandes) missions de l'école en gestion coordonnée avec le français. La recherche de type ethnographique que nous pratiquons conseille l'observation participante (et l'entretien interactif) dans les écoles (et hors de l'école) et l'adoption d'un rôle qui accorde à l'enfant ou l'adulte une place au sein de la communauté qu'il ou elle veut étudier (Nussbaum, 2008 : 128), Sauvage, J. et Demougin, F. (2012 :120). Dans le cas de pratique plurilingue, c'est toujours le contexte situationnel qui détermine le choix linguistique et langagier d'un interactant.

Par exemple, l'environnement des apprenants créolophones est partiellement francophone, ce qui implique le manque de référence dans la pratique du français oral et l'insécurité pragmatolinguistique. Un francisé créolophone est souvent incapable de partager même le simple vécu d'une journée à l'oral. Donc, l'enseignement du français en Haïti est décontextualisé, la mise à proximité et à distance de paradigmes des valeurs lexicales à charges culturelles partagées dans les deux langues ne sont pas exploitées au profit et au plaisir de l'oral. L'oral : discipline à part entière, c'est : apprendre à parler et parler, c'est oser s'exprimer, apprendre à mettre en ordre ses idées, c'est aussi s'impliquer, se construire et prendre sa place, pour reprendre les idées de Lancien, B., 2000, « La parole à l'école. L'école de la parole », Voies libres, N° 28. Ainsi les pratiques transposables de l'oral consistent à opérer au niveau des pratiques ordinaires extrascolaires comme un réservoir de répertoire linguistique et langagier, autrement dit,

un foyer de variétés et de variations potentielles et émergentes, au-delà même de celles auxquelles elles ont effectivement donné lieu selon les théories du contexte.

Chapitre 2

4.2.1. Rapport des faits et des effets « inter-résolectaux » délimités à : (créole et français)

a) Vers les compétences polysémiques et polylexicales²³³

Dans la perspective d'enseignement/apprentissage par le développement de la compétence sociopragmatique, pragmalinguistique et sociolinguistique du réseau de relations lexicales des deux langues, nous devons beaucoup à l'ouvrage de Protais Nisubire (2002) consacré à cette question. L'approche qu'il propose est avant tout orientée vers les contextes où le français est une langue seconde (FLS) ; cet ouvrage développe de nombreux éléments pouvant faire l'objet d'une transposition en (FLE), qu'il s'agisse de valiser les champs théoriques et méthodologiques concernés ou de proposer un référentiel de tâches socio-différenciées, variées et efficaces aux plans pragmatique et didactique de l'oral. La compétence lexicale se trouve envisagée comme composante de la compétence de communication, concept sociolinguistique emprunté par la didactique des langues aux travaux de D.-H. Holmes. S'inscrivant pleinement dans cette vision sociale de la langue et de la culture et de son enseignement-apprentissage, Protais Nisubire, (2002 : 33) situe le lexique « au croisement de la langue et de la culture, des faits et des phénomènes sociaux, discours oraux (et écrits), (des interactions de compréhension et de production (codiques et inférentielles)) qui interviennent dans la communication ». C'est sur cette base très large qu'il construit ensuite une perspective pragmatique et didactique du lexique combinant les approches linguistique, socioculturelle, discursive, référentielle et stratégique. Tout en nous inspirant de cette démarche, nous n'aurons pas, en ce qui nous concerne, l'ambition de traiter l'ensemble de la question du développement de la compétence lexicale partagée entre le créole et le français, dans l'ensemble des variétés « inter-résolectales », nous nous limiterons à un point convergent et central. Il s'agit du répertoire « inter-résolectal » axant sur la contextualisation et l'interaction linguistico-culturelle et méthodologique aux plans

²³³ Mejri, S., 2004, *Syntaxe et sémantique, Polysémie et polylexicalité*, Presses Universitaires de Caen(PUC).

pragmatique et didactique de l'oral, un savoir oral partagé entre le créole et le français. C'est le pararéférent pour reprendre le concept cher à Robert Galisson dans les mots à charges culturelles partagées et qui entre en résonance avec le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. En d'autres termes, nous n'envisageons que l'amélioration des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires à partir de l'oral en français et en créole afin de réduire les effets de l'insécurité pragmatolinguistique. La démarche pragmatique et didactique de l'oral retiendra ici les approches selon les compétences lexicales et inférentielles à développer. Deux points (linguistiques et socioculturels) des cinq approches définies sont à explorer selon Nisubire, P., (2002 : 33), Colles, L., (2008 : 146-155). Le guidage pragmatique et didactique de l'oral des apprenants recouvre les compétences lexicales et inférentielles entre les deux langues. L'amélioration des pratiques scolaires sera possible dans l'espace dialogique de constitution et de révision des pratiques orales relevant de l'activité pragmatique et didactique de l'oral. D'après Pratt et Nesdale (1984), il est possible de distinguer deux types de connaissances métapragmatiques : celles liées à la connaissance des relations existant entre les phrases et celles liées à l'utilisation du langage en contexte d'usages. Selon Gombert (1990) et Hickmann (1985), les capacités métapragmatiques sont des capacités métalinguistiques particulières qui correspondent aux capacités de l'individu à se représenter et à réguler les usages du langage²³⁴. Un métalangage commun est saturé d'inférence, de présupposé, d'implicite, de sous-entendu renvoyant au développement des compétences de signification telles que : réussite, compréhension, facilité de la communication (reprise du dialogue, dialogue des cultures).

Le dialogue- l'échange oral dans les deux langues – est la forme la plus naturelle du langage. Toute prise de parole, orale ou écrite, extraite ou non d'une interaction est, par essence, dialogue elle s'adresse à quelqu'un et provient de quelqu'un, fut-ce à un double de soi-même, et elle instaure une co-énonciation. Il s'agit de la restitution pragmatique et didactique de l'oral entre le « je : mwen » et le « tu : ou » dans la dyade interactionnelle et variationnelle de la personne verbale. Même si l'on parle toujours d'interaction(s) orale(s), il s'agit du dialogue, plutôt de dialogues, lorsque ce n'est pas de discours. D'un point de vue psychosocial, A. Trognon envisage le dialogue comme espace de l'inter-

²³⁴ Dardier, V., (2004 : 78), *Pragmatique et Pathologies*, Bréal.

compréhension. E. Roulet met en évidence la co-construction linguistique du dialogue, activité discursive conjointe et, dans une totalité voisine. R. Vion intègre les jeux relationnels dans ses analyses. La co-énonciation et la co-construction des énoncés engendrent le jeu et l'enjeu des interactions. C'est dans et par le dialogue que les interlocuteurs élaborent leurs croyances et connaissances mutuelles relativement au monde qu'ils co-construisent ensemble. L'analyse relationnelle, actionnelle, interactionnelle, conflictuelle et contextualisée du dialogue « inter-résolectal » est une perspective sociopragmatique et pragmalinguistique dans le cadre de cette recherche. L'usage et le contexte de la pratique « inter-résolectale » permettent la recollection des variétés résolectales et des faits interactifs dans les évaluations diagnostiques des stratégies communicatives et pragmatiques des interactants. L'analyse des effets « inter-résolectaux » de l'insécurité pragmalinguistique observable et les actions situées des interactants dans le jeu et l'enjeu de l'espace dialogique sont révélatrices du profil sociolinguistique des interactants.

Dans cette perspective transactionnelle, le dialogue « inter-résolectal » est une pratique sociale entre les variétés « inter-résolectales » de coopération des interlocuteurs qui, par constitution et révision des pratiques, visent les fins et les moyens dans la réalisation pragmatique et didactique de l'oral de manière conjointe. « Tout acte de dialogue visant toujours, plus ou moins médiatement, une transformation du monde, sa signification plénière dépend de sa finalité actionnelle et interactionnelle. L'utilisation orale effective du langage dans sa dimension actionnelle et interactionnelle est sa finalité pragmatique et didactique : « le sens d'une proposition est sa finalité » (Wittgenstein, 1989) ». Ce sont nos actes et interactes posés, situés, institués, réussis ou manqués provoqués par le contexte situationnel qui se trouvent à la base du jeu et l'enjeu de langage. Les données sociolinguistiques et sociodidactiques que nous avons collectées fournissent des informations de nature transactionnelle, interactionnelle et variationnelle. L'analyse pragmatique et didactique de tout acte de discours devra croiser dimension transactionnelle, dimension interactionnelle et variationnelle.

b) Compétences polylexicales et polysémiques des apprenants : contexte d'usages du verbe « couler » en créole de l'explicite à l'implicite

Le contexte et les règles d'usages de « couler », le jeu et l'enjeu transactionnels, sont en partie explicités par le contenu locutoire de l'acte de discours, c'est-à-dire par le dictum, le dit qui bouge et change sans fin dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires, à titre d'exemple :

- i) Bato a koule : le bateau coule
- ii) Yo koule kafe a : on coule le café, il est prêt (Martinique).
- iii) Kay la koule : Le toit de la maison est troué.
- iv) Pòch mwen koule : je n'ai pas un sou ou ma poche est trouée.

Le petit (i) décrit une action non linguistique dont le sujet n'est pas l'agent de l'acte. Mais, le petit (ii) décrit une action linguistique dont le sujet est l'agent de l'acte.

Dans tout acte de discours, on devra distinguer a) l'agent du dire, de l'acte socio-langagier lui-même, généralement implicite, le locuteur, dans l'exemple, le capitaine, - le sujet du dit, de l'action non langagière décrite : le bateau est en train de couler. L'agent de l'acte du petit (ii) est le 'yo' et en même temps le sujet du dit, de l'action socio-langagière décrite comme : kafe a pare : le café est préparé. Ainsi, ces variables et données contextuelles permettent de cerner la finalité pragmatique et didactique de l'oral selon la dynamique transactionnelle du dialogue « inter-résolectal » des interactants. Le jeu explicite et implicite entre les deux langues (créole et français) nous permet de mettre l'accent sur la compétence polysémique et polylexicale de l'apprenant. De cette compétence, l'on retient les analyses disponibles actuellement sur le figement ne cessent d'attirer l'attention sur l'importance à la fois quantitative et qualitative de ce phénomène (polysémique et polylexical), considéré par certains comme une caractéristique inhérente aux systèmes linguistiques ouverts et évolutifs. Or, l'un des critères fondamentaux d'un tel phénomène est, selon les spécialistes du figement, la polylexicalité. Une séquence est dite figée si elle a au moins un signifiant pluriel, formé de plusieurs unités fonctionnant par ailleurs comme des unités autonomes (Gréciano 1983, G. Gross 1996, Mejri 1997). D'après S. Mejri, la polylexicalité serait aux séquences figées ce que la polysémie est aux unités monolexicales (1997). [...] Dans cette perspective, les ouvertures qui s'offrent à nous impliquent toutes les dimensions de la langue ; la théorie générale, la dénomination en tant que fonction essentielle du langage, la néologie, les constructions apparentées, la grammaticalisation, les mécanismes

sémantiques tels que la métaphore et les emplois discursifs les plus diversifiés (aux courants modernes en sciences du langage), etc. S. Mejri essaie d'évaluer épistémologiquement les deux concepts en tant qu'outils méthodologiques permettant de circonscrire des phénomènes opposant la monolexicalité à la polylexicalité. Si dans un cas, la dissymétrie sémiotique fait pencher les données du côté du signifiant (séquences figées), dans d'autres, elle le fait du côté du signifié (la polysémie : séquence non figée). Une telle approche met l'accent sur un principe d'économie générale du « système » à l'« éco-système ». L'auteur montre la pertinence théorique des deux concepts, leur complémentarité et leur rendement dans la description des langues », Mejri, S., (2004 : 9-10). Le réinvestissement de la polysémie et de la polylexicalité est bénéfique entre le créole et le français selon notre paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Au plan sociolinguistique, pragmatique et sociodidactique où « figement » devient « mouvance », tout bouge et change sans fin dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires. Ce paradigme de recherche précité nous sert de socle épistémologique dans la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée dans le contexte haïtien.

4.2.2. Diagnostic des faits et des effets « inter-résolectaux » délimités dans le contexte d'usages

- Faits et effets linguistiques et langagiers délimités au plan scolaire

A la suite de l'observation participante et des entretiens interactifs concernant les « mélanges » des langues et des cultures en présence en Haïti, « une première question est de savoir comment conceptualiser les réalités observées s'agit-il d'un cas courant de contact entre deux langues ou entre différentes variétés de langues ? Quelles sont ces variétés et comment les identifier ? On peut aussi rendre compte de ces réalités observées en parlant de continuum franco-créole ou de gestion d'une situation « inter-résolectale » voire d'indices d'un processus de décréolisation. En fait, ces données soulèvent la question théorique abordée par Blanchet, Ph. (2004) puis qu'il s'agit de se demander sur quels critères linguistes, locuteurs/décideurs (sociopolitiques)/ militants se sont appuyés pour distinguer le créole du français et pour ceux qui l'ont fait, comment ils ont procédé

pour regrouper les variétés de chacune des deux langues en présence. L'émergence de cette entité linguistique spécifique qu'est le créole est liée à deux phénomènes majeurs : les dynamiques sociales et la naissance de la créolistique²³⁵ ». Sur la base du contexte et des règles d'usages dans l'interaction orale « inter-résolectale », les sujets interactants font des interprétations qui leur permettent de constituer de nouvelles pratiques et de réviser leurs pratiques antérieures soit en créole oral soit en français oral. Le traitement des données sociolinguistiques et sociodidactiques que l'on collecte du terrain ne retire ou n'élimine pas la mouvance « inter-résolectale » dans la pratique quotidienne. Cela part toujours de la sécurité vers l'insécurité pragmalinguistique entre les deux phénomènes de créolisation et de francisation en permanence. Par exemple, les : « Séquence « E₁₁ » et Séquence « E₁₂ » dans le contexte d'interactions scolaires » et les « Séquence-10 (S₁₀) et Séquence-11 (S₁₁) » dans le contexte d'interactions extrascolaires font l'objet d'étude allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires (en annexe). Ce rapport d'appréciation que nous tenons à présenter dans les évaluations diagnostiques du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires n'est pas sans conséquences dans la mise à proximité lexicale entre les deux langues (créole-français) ; si l'on reprend la terminologie de Chaudenson, R., (1989 : 76), dans « Créoles et enseignement du français », on constate des difficultés à choisir des qualificatifs : « l'existence de ce français créolisé » pose de nombreux problèmes à l'analyse de la situation linguistique car il peut, en tant que sous-système (ou macro-système) linguistique, s'analyser soit comme un créole acrolectal », soit comme le sous-système (ou macro-système) médian d'un continuum français régional-créole, Fioux, P., (2007 : 42-43). Dans le cas de notre thèse la pratique « inter-résolectale » provient d'une écologie de pratiques linguistiques et langagières entre deux langues (créole et français). Les séquences suivantes sont présentées à titre d'exemples :

Contexte d'usages et d'interactions scolaires

Séquence « E₁₁ »

E_{11a} Entre le créole et le français/ je dirais le créole compte beaucoup / c'est-à-dire ma langue maternelle / je suis haïtien et l'haïtien se reconnaît en tant que créole /

²³⁵ Pierozak, I., Bulot, T. et Blanchet, Ph., (2004 : 63), « Approches de la pluralité sociolinguistique, Vers quelles convergences de recherche et d'éducation ? » *Cahier de sociolinguistique* n° 15. PUR.

quand il parle créole on est /on se dit que je suis haïtien c'est - à-dire le créole c'est comme la face de l'haïtien / pour créer des mœurs haïtiennes / la culture haïtienne ça / ça a /ça a / dans sa nature c'est la matière du créole même / [...] quand je parle créole /là je me sens fier / fier de ma race / fier de ma peau / fier de ma patrie / fier de mon histoire /[...] (I)

E_{11b} Je compterais être plurilingue c'est-à-dire parler plusieurs langue parce que j'aimerais voyager n'importe où (L.A. S.)

E_{11c} Le français pour moi est une langue maternelle (L.A. S.)

E_{11d} Non ! Parce que je n'aimerais pas leur métier / Oui ! j'ai d'autres projets professionnels (L.A. S.)

E_{11e} Je pense que c'est « une grande avantage » de parler plusieurs langues (L.-A. S.)

E_{11f} Je ne me rappelle pas mon enfance / j'étais petit/ J'ai l'ai passé à l'Arcachon 32 / j'étais né à l'Arcachon 32/ ce n'est pas ! Ce n'est pas / c'est /c'était bien à l'Arcachon 32 c'était bien ! Mes jeux étaient très formidables / Je n'en ai pas / bon ! pas d'amie / j'étais / je vivais seule / ma maman était / ne / ne /n'acceptait pas de sortir dehors / d'aller jouer avec d'autres amies / je n'avais pas des amies/ (L.A.S.)

Séquence « E₁₂ »

E_{12a} J'avais de bon ami d'enfance. J'ai passé mon enfance à gressier, mon jeu préfère est de faire la balançoire. Je n'ai pas de souvenir d'enfance / effectivement j'habite/ à gressier / il y a des villages / e ! il y a 'un grand rivière' / il y a beaucoup de mangues à manger / e ! des melons par exemple /des melons par exemples / c'est là que je suis né / c'est « une bonne village », y'a / y'a de bonne route/ y'a pas de courant / (M. J.R.)

E_{12b} Je pense que parler deux langues est un atout parce que on ne sait pas dans quel pays on va étudier / (M. J. R.)

E_{12c} Non ! « paske » ma mère passe trop de misère pour vendre j'aimerais être un bon technicien (M. J.R.)

E_{12d} Le français est « une langue second » pour moi « paske se lè mwen vin n grandi mwen aprann li » (M. J. R.)

E_{12e} Je ne parle pas en français comme je veux par qu'il y a des mots que je / je ne

comprends pas parce que / il y a des mots que je vois dans les livres je ne les vois pas dans le dictionnaire (I)

E_{12f} J'aimerais être multilingue « paske lè mwen rive nan nenpòt peyi pou pa gen pwoblèm » (M.J.R.)

Contexte d'usages et d'interactions extrascolaires

Séquence-10 (S₁₀)

(1) Pral gon mesure ki adopte/ pral gon renforcement maintenant de messieu sa yo eu davantaj machin messieu yo nan zafè lapolis la atravers les rues par les patrouilles soupèçonnées tou / pou (yo) pakab rive mete vrèman population an konfyans eu ! pou bal garanti tou keu pou / (2) ou l kab ale nan eleksyon an ak tout quiétude /se sa n kapab di tankou n te te fè l 21 me / pou le 26 novanb pwochen lapolis nasyonale deja mete dispozisyon [...] tankoun te-/ (3) nou nou pral akonpanye popilasyon an nan kadr evènman majeur sa a keu nou pral konnen nan egzistans nou [...] A la veille de-e eleksyon ki pwoch pou 26 novanb 2000 yo e nan lakou [molière reпрезantan nan petyonvil] (4) gen yon ansanb d'individu que lapolis te appréhende e (5) individu sa yo se des moun kap komèt de òldòp de krim de vyòl de vòl à main armée e de tentative d'assassinat / jodi a bò kote pa nou – de port-au-prince kote keu komisariya de port-au-prince mete avèk sèvis d'investigasyon antigann avèk eu ! kafeteriya yo yon sèvis de travay nan zòn metropolitèn nan kote keu nou genyen anviwonw kenzen d'individu ki appréhende ... Jean Dady. S. Porte-parole de la police nationale d'Haïti

Séquence-11 (S₁₁)

Bilan positif de la PNH

Tout sa ki rive en Ayiti en matière de crime / li se yon konsekans tou de sa ka'p pase ailleurs en matière de crime financière, en matière de crime de sang, en matière de mobilisation de fond de l'économie criminelle qui actuellement représenté 16% de l'économie mondiale / c'est par rien/ et gen on enchevêtrement si ou vle de l'économie légale formelle/ de l'économie parallèle ki fè que frontière yo yo tèlman poreuse que pwoblèm yo, eu ! de jou an jou yo vin pi plus, se pa peyi sa ou te genyen/ Par egzanp y aya ya, 20, 15, zan 10 zan/ nou satisfè dèskeu paregzanp/ nou gen on

*équilibre dans la société ou konnen ki kote n soti de 2004 a jodian/ nou se yon pasaj trèzenpòtan nan egzistans PNH la /ki remete menm en question egzistans nou ou sonje sa en 2004 / beaucoup d'eau ont coulé sous les ponts/ mais depuis lors nou menm pou jodia apres tremblement de terre la nou gon lòt perspective e nou fikse nou ansanm de bagay pou nou te fè/ genyen kifèt/ geyen ki fèt partiellement/ genyen ki fèt totalement/ genyen ki pa fèt ditou/ **Frantz Leurbourg, Porteparole de la PNH, vendredi 10 Juin 2011, Metronews.***

Au regard du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires dans la coexistence du créole et du français, l'on se situe dans la perspective de Fioux P., (2007 : 47-48) stipulant « u' il était absurde de vouloir aller contre ce phénomène du contact des langues en posant, a priori, la distinction des codes, et l'inexistence d'un flou interlectal. La parenté des deux langues (créole et français) , n'était pas la cause de l'existence de cette zone intersystémique. Gumperz lui-même²³⁶, par exemple, enregistrement à l'appui, ne pouvait pas démêler, ni faire démêler à ses locuteurs, pour quelques énoncés, ce qui appartenait à l'hindi et ce qui appartenait à l'anglais ui sont pourtant des langues non parentes. Les discours bilingues étaient, là aussi, qualifiés parfois d'indescriptibles sous le rapport de la distinction des codes, puis u'ils tendaient à la fusion, ce qui était un des attributs distinctifs de l'espace de la parole bilingue. Les locuteurs bilingues se comprenaient très bien entre eux, et mieux, disait J.J. Gumperz, c'était ce jeu d'alternance des langues, des registres de ces langues, et de leur « maillage », pour reprendre un terme créole, qui constituait, en grande part, les variations idiomatiques significatives, socialement et culturellement, des échanges entre bilingues. Ce jeu interactionnel et variationnel se trouve dynamisé « en fonction des facteurs tels la région d'origine, la résidence, la classe sociale et le secteur professionnel qui consistent à établir ses propres conventions par rapport aux emprunts comme à l'alternance codifiée. Il est donc peu satisfaisant de juger un bilingue selon des normes de grammaire pré-établies, (P.66) ». Autrement dit, juger un bilingue (créole et français) selon les normes de grammaire pré-établies est réducteur et simpliste. C'est-à-dire toute pratique « inter-résolectale » génère

²³⁶ Gumperz, J.J., (1989 : 57-99), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, « L'alternance codique dans la conversation », Université de la Réunion-L'Harmattan.

de l'insécurité pramalinguistique à la fois comme contrainte interne et externe, celle-ci est liée à la logique syntaxique et sociale des deux langues (créole et français). Alors, il s'agit d'apprécier et d'évaluer diagnostiquement la sécurité et l'insécurité pramalinguistique par la mise à proximité et à distance aux plans pragmatique et didactique de l'oral.

Dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires, nous faisons le repérage diagnostique de l'insécurité pramalinguistique de l'oral à partir d'un répertoire de faits et des effets « inter-résolectaux » délimités dans la vie scolaire, intercommunautaire et sociopolitique selon des critères et des repères conceptuels ciblés. Nous nous positionnons selon ce paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». Ce choix épistémologique des pratiques diversitaires recadre les évaluations diagnostiques de l'insécurité pramalinguistique aux modèles théoriques et pratiques de la sociolinguistique et de la pragmatique. Selon cette position épistémologique, nous partageons en sciences du langage, une analyse que l'on a déjà schématisée sur les principes variationnistes et interactionnistes depuis la partie I de la thèse. Ainsi, en sociolinguistique et en pragmatique, les langues sont méthodiquement analysées comme des systèmes ouverts et évolutifs de règles d'usages et de mise en groupes de valeurs contextuelles. Traditionnellement, les trois constituants sont définis comme suit : a) des paradigmes de valeurs se définissant par opposition, par interaction et par relation; b) des systèmes, ou structure d'intégration de valeurs en valeurs d'un niveau de relation de plus en plus complexe. Par exemple : [Le [créole] [est] [une] [langue] [à] [base] [lexicale] [française]], c) une syntaxe, règle d'intégration des valeurs en groupes, crée les catégories de règles variables et interactionnelles à tous les niveaux de la langue et de la culture.

En outre, entre les deux points de vue interactionnels et variationnels de l'usage signifiant et du contexte signifié, la relation peut être spécifiée au long du traitement du phénomène « inter-résolectal » à partir du corpus collecté. Dans la perspective de Marcelllesi, Jn-B., de Blanchet, Ph. et Bulot, T., 2003, l'accent est mis sur la notion de « *répertoire linguistique* » qu'on retrouve sous diverses dénominations, explicitement ou implicitement, dans divers travaux : par ce terme, on désigne la gamme des variétés qui sont utilisées par un groupe donné de la même manière, en observant les mêmes règles

sociolinguistiques. La définition donnée par Gumperz prend ainsi en compte la pluralité de codes ou de variétés de codes à l'intérieur d'un même groupe : ce qui est important dans ce cas-là c'est la totalité des formes linguistiques employées régulièrement dans le cours de l'interaction socialement significative » Marcellesi, Jn-B., Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2003 : 59). Ainsi, le répertoire « inter-résolectal » est un répertoire linguistique, langagier et culturel. Dans le cadre de notre démarche, l'accent est mis sur les faits et les effets « inter-résolectaux » délimités à des degrés divers en éclairant tour à tour, en son sein, un ensemble de compétences sociopragmatiques, pragmlinguistiques et sociolinguistiques des interactants. La pratique « inter-résolectale » est identifiable, donc repérable, observable et relativement compréhensible pour les créolophones unilingues et bilingues. Nous interprétons ce répertoire selon les faits et les effets « inter-résolectaux » délimités dans le contexte d'usages des deux langues comme étant, d'une part, la contrainte des créolophones bilingues d'utiliser totalement le français par rapport au créole face au grand public unilingue, d'autre part, la contrainte d'utiliser totalement le créole par rapport au français face à minorité élitiste : double contrainte (contrainte syntaxique et contrainte sociale). Selon les faits observables, on ne peut pas s'opposer à l'enseignement/apprentissage du créole oral si l'on veut que l'enseignement / apprentissage du français oral soit une réalité. Ainsi, par principe, ce à quoi on s'oppose persiste toujours. La stratégie pragmatique et didactique de l'oral se focalise là où l'objectif pragmatique est fixé. Tenant compte de l'insécurité pragmlinguistique que l'on peut repérer à des niveaux différents dans le contexte d'interactions du créole et du français; il est important d'amener l'apprenant à construire son répertoire linguistique et langagier à partir de son territoire identitaire vers l'altérité et l'inverse est aussi important : en partant de la pragmatique intra à l'interculturelle et de l'inter à l'intra-culturelle.

- **1^{er} critère phonique : insécurité pragmlinguistique (faits et effets « inter-résolectaux » délimités)**

Le phénomène interactionnel et variationnel de francisation et de créolisation au niveau phonétique et phonologique est une situation d'inconfort et de tensions dans l'articulation des deux langues (créole et français). Les faits et effets « inter-résolectaux » délimités dans le contexte des pratiques diversitaires sont des éléments révélateurs dans

les représentations sociolinguistiques des créolophones haïtiens. L'articulation de chacune des deux langues à l'espace de l'interaction orale remet en question les pratiques scolaires face aux pratiques extrascolaires en extrapolant sur les pratiques sociolinguistiques des interactants. La pragmatique des interactions orales est inséparable du phénomène de la prosodie, laquelle étudie l'accent social d'insistance qui n'a pas uniquement pour fonction de segmenter le discours oral en phrase émise, il y a aussi d'autres fonctions de structuration d'intégration linguistique. Mais, dans la mouvance interactionnelle et variationnelle de l'oral « inter-résolectal » qui rassemble les variétés résolectales, il n'est pas toujours possible de segmenter la chaîne sonore en phrase standard. À l'oral, on ne peut pas segmenter la chaîne sonore, car, dans l'enchaînement énonciatif, même la pause (l'acte de silence) [...] est un espace de signification parmi les signes prosodiques : À titre d'exemples, nous présentons les critères qui suivent :

• 2^e critères phonétique de proximités et de distances

Dans la pratique du créole oral, bon nombre des mots peuvent être considérés comme français. Certains des mots créoles n'ont pratiquement subi aucun changement phonétique, d'autres ont subi des modifications profondes de prononciation :

S₁ Konstitisyon peyi a pa euh +++ reukonèt keu gen gran elekteur

*S₇ m panse que tout illusion /tout moun ki te geyen illusion sa yo yo evanoui
jounen jodia*

En français oral : euh ! Ben ! Hein ! Ouais ! -fin ! Ce sont des énoncés bouche-trous ou des mots d'enchaînement qui diffèrent des mots d'argumentation. C'est le lieu d'enchaînement de la conviction de l'autre, le lieu de la variation et de l'interaction orales où la compétence pragmatique de l'oral est fortement socialisée et structurée au plan sociopragmatique et pragmatolinguistique. Ces deux exemples de co-production repérables au répertoire « inter-résolectal » expliquent qu'au moment de l'interaction verbal, l'interactant avait déjà en tête » un élément qui aurait dû être produit plus tard entre le créole et le français, par le fait que le /eu/ et le /œ/ du français soient différents de /e/ et /ɛ/ du créole. Le /œ/ est un son marginal du créole acrolectal et que le /e/ et le /ɛ/ sont deux sons partagés entre les deux systèmes et éco-systèmes linguistiques et langagiers ouverts et évolutifs. Cela prouve qu'au plan pragmatique et didactique de

l'oral les effets « inter-résolectaux » peuvent être délimités et repérables ; ainsi, l'on peut agir en conséquences au niveau phonétique et phonologique afin d'améliorer les pratiques scolaires dans les deux langues. Ces observables nous permettent de montrer que le répertoire « inter-résolectal » est à la fois un éco-système et un macrosystème ouverts et évolutifs qui sont caractérisés par le double contraintes « interne et externe » : l'étape de planification et celle de l'exécution sont axées non seulement sur des normes endogènes c'est-à-dire sur des principes, des règles d'intégration, mais aussi sur des règles exogènes du français oral au créole oral. L'on peut même en induire qu'à u niveau de la l'interaction orale, l'énoncé « **eu** » du français oral a été utilisé dans la pratique acrolectale du créole et que lors de l'interaction de la francisation et de la créolisation, il intègre la zone « inter-résolectale ». A titre d'exemples, les deux lexèmes « **reukonèt**, **elekteur** » sont deux énoncés « inter-résolectaux » c'est-à-dire ils sont partagés au niveau lexical entre le créole et le français.

Exemple :

Créole oral	zone « inter-résolectale »	français oral
Basi /mésoslectal	créole acrolectal	
Rekonèt	« reukonèt »	Reconnaître
Elektè	« elekteur »	électeur

Le phonème « **eu** » de la pratique acrolectale du créole a été combiné sous l'influence de « **eu !** » du français oral pour former le répertoire « inter-résolectal ». Ce n'est qu'au cours du niveau pragmatique et didactique de l'oral qu'il peut avoir une mise en évidence de la différence entre l'énoncé planifié et l'énoncé effectué. Il peut s'agir des effets « inter-résolectaux » délimités où « **eu !** » se trouve confronté entre l'énoncé planifié et l'énoncé effectué par l'énonciateur.

• **3^e critère phonologique et phonétique : pratiques basilectales et mésoslectales nasalisées**

La phonologie des deux langues opère au niveau abstrait, selon le principe d'identité des effets « inter-résolectaux » délimités à des degrés différents. Ainsi, par-delà les différences matérielles des sons des deux langues, le sujet interagissant d'une langue donnée possède un système et un éco-système de catégorisation phonologique qui lui font

réunir en seule entité un ensemble de sons qui n'ont qu'une identité relative comme en créole et en français :

Créole oral :			Effets « inter-résolectaux » délimités	français oral	
0.	Renn	/ɛn/		rennes reine	/ɛn/
1.	Chenn	/ɛn/		chaîne chêne	/ɛn/
2.	Venn	/ɛn/		veine	/ɛn/
3.	plenn	/ɛn/		Plaine	/ɛn/
4.	Grenn	/ɛn/		grain	/ɛ/
5.	lapenn	/ɛn/		peine	/ɛn/
6.	Okenn	/ɛn/		aucun(e)	/yn/
7.	Brenn	/ɛn/*		avoir du culot	
8.	Frenn	/ɛn/		Poignard	
9.	Bèkchenn	/ɛn/		beouf- chaîne	/n/
10	Jèn*	/ɛn/		Jeun	/œ/

*(Jèn en créole) est mot polysémique qui peut vouloir dire en français : jeune ou jeun.
Les pratiques basilectales et mésolectales nasalisées du créole sont prises à titre d'exemples observables de la tendance nasalisante du système prédicatif du créole

haïtien. Ces observables font une différence majeure entre le créole et le français au plan pragmatique et didactique de l'oral. Ce sont des exemples beaucoup plus marqués en créole qu'en français haïtien dans les pratiques extrascolaires et scolaires :

	Créole oral	français oral
	La tendance nasale forte dans la pratique basilectale et mésolectale du Nord et de la Grand-Anse, à titre d'exemples	
11.	senyen	: saigner
12.	tenyen	: cligner (les yeux)
13.	genyen	: avoir, gagner, posséder
14.	yenyen	: feignant
15.	goumen	: se batailler, se battre, lutter
16.	gonmen	: gommer
17.	founen	: fournir
18.	defounen	: dégarnir
19.	madichonnen	: maudire
20.	giyonnen	: maudire
21.	gagannen	: s'égorger
22.	siyonnen	: signaler
23.	simen	: semer
24.	basinen	: se salir, barder, peintulirer
25.	rasinen	: germer
26.	derasinen	: déraciner
27.	sizonnen	: assaisonner
28.	mawonnen	: mariner
29.	espyonnen	: espionner
30.	foulonnen	: emplir, dammer
31.	chifonnen	: faner
32.	maspinen	: s'écraser, détruire, exterminer...
33.	toufounen	: s'écraser,
34.	malmennen	: ligoter

35.	flannen	:	flâner
36.	krabinen	:	S'écraser
37.	bastonnen	:	matraquer, passer à tabac
38.	brannen	:	se bouger
39.	tenyen	:	cligner
40.	wonyen	:	ronger
41.	fennen	:	faner
42.	gagannen	:	s'égorger
43.	kankannen/boule	:	brûler, cramer, flamber
44.	takinen	:	se ta uine r, s'ennuyer,
45.	egzaminen	:	examiner
46.	donnen	:	pousser, cultiver
47.	dominen	:	dominer, s'influencer
48.	detounen	:	détourner,
49.	konnen	:	connaître
50.	kangrennen	:	gangrener
51.	siyen	:	signer
52.	benyen	:	baigner
53.	jennen	:	tre mal à l'aise
54.	bougonnen	:	bourgeonner
55.	pilonnen	:	pilonner
56.	grennen	:	égrener
57.	grifonnen	:	griffonner
58.	krabinen	:	écraser
59.	marinnen	:	mariner
60.	penyen	:	peigner
61.	Plenyen	:	se plaindre

Aux plans pragmatique et didactique de l'oral, les données sociolinguistiques et sociodidactiques sont à réinvestir au besoin de la contextualisation et de la transposition

didactiques selon les spécificités du créole et du français par la mise à proximité et à distance. Cette stratégie interactionnelle et variationnelle peut être régressive et progressive. Elle consiste à développer, valoriser et revaloriser la compétence lexicale en créole et en français selon les compétences des interactants. C'est à partir du contexte et des règles d'usages des deux langues dans l'enseignement/apprentissage lexical que la démarche pragmatique et didactique ramènera l'oral dans le contexte d'interactions scolaires. Ainsi, en créole comme en français, l'apprenant selon ses compétences sociopragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques peut rassembler au plan phonémique un ensemble de mots qui se terminent avec le même son final.

Prenons cet exemple en français comme en créole avec le son / /, dans les mots suivants :

Vain	Vin	Pain	Sain	saint	Seing	Lin	Brin	loin	Frein
Ven	Diven	Pen	Sen	Sen	Sen	Len	Bren	lwen	Fren
Drain	Teint	Thym	Fin						
Dren	Ten	Ten	Fen						

•4^e critères morphophonologiques de mise à proximité et à distance :

Les critères morphophonologiques recouvrent le principe phonémique. Au delà de ce principe, l'apprenant peut se tromper si le contexte et les règles d'usages du lexique ne sont pas pris en compte au plan pragmatique et didactique de l'oral dans les deux langues. A noter que le phonème est l'unité de base de la phonologie et que le créole est écrit selon son principe phonologique suivant le parler du collectif. C'est une unité abstraite qui réunit des sons qui sont phonétiquement similaires dans les pratiques diversitaires du créole. C'est pour cela qu'on dit que le phonème est une classe de sons variables et interactionnels. Il joue donc un rôle d'opposition, d'intégration, de relation et d'interaction entre les sons dans chacune des deux langues, par exemple :

Créole basi/mésolectal	créole acrolectal	français oral
pouvwa a	→ pouvwar la »	→ le pouvoir
Fòfè	→ forfè »	→ forfait
Makab*	→ makabr »	→ maca r e
Kad	→ kadr »	→ cadre
Pou	→ pour »	→ pour
Rapò	→ rapor »	→ rapport

Ce tableau est tiré du corpus « inter-résolectal » afin d’attirer l’attention des apprenants sur le processus de décréolisation et de créolisation à la fois. Et à la fin de chaque séance dans une séquence pragmatique et didactique de l’oral, l’apprenant sera capable selon le contexte et les règles d’usages de développer ses compétences orales par opposition, par interaction, par relation et par intégration des mots à charges culturelles partagées entre les deux langues.

• 5^e critères phoniques (phonologiques et phonétiques entre [r] et [w])

Dans les faits et effets « inter-résolectaux » délimités entre [r] et [w], les deux langues s’influencent du créole oral au français oral et à l’inverse : dualité, interaction, variation, relation et intégration des faits et effets « inter-résolectaux délimités entre [r] et [w].

- Problématique de [R & W] dans les deux principales langues (créole et français)

Il est important de faire remarquer à l’apprenant, dans le système phonématique du créole haïtien par rapport à celui du français, il n’y a pas de / r / final, sauf aux pratiques basilectales et mésolectales des Capois au Nord où l’usage admet le /r/ final²³⁷ pour distinguer deux sons : /or/ en français et /ò/ en créole. Ces observables permettront aux apprenants également de distinguer deux mots entre le créole et le français comme

²³⁷ Un cas spécial du phonème / r / au final de l’énoncé créole dans les variantes Nord du pays. Par ex : Tonnèr boulem, jaden vetivèr an m, m’gan kannistèr nan m’an m.

« forfait » de « fòfè » au niveau de la phonologie morpholexicale. C'est une unité distinctive au plan pragmatique et didactique de l'oral.

Dans d'autres cas, la problématique du [r] dans : « pouwar » est aussi utile au plan pragmatique et didactique de l'oral. Dans la perspective de Calvet, L-Jn, (1999 : 40-41), la vie et la mort de façon lapidaire reposent sur des critères linguistiques et langagiers : « nous avons, plus près de nous, un [...] exemple de cette pratique, lorsque le dictateur dominicain Trujillo voulut expulser les travailleurs haïtiens. Les uns racontent que, pour distinguer entre les Noirs dominicains (de langue espagnole) et les Noirs haïtiens (de langue créole et française), la police leur demandait tout simplement de prononcer le nom de Trujillo, dont la jota fait problème pour qui ne parle pas espagnol. Les autres donnent une version un peu différente, mais reposant sur le même principe :

Vous le savez, les Noirs de langue française ont du mal à prononcer les « r » ; tel est aussi le cas des Haïtiens. En revanche, les Noirs de Saint-Domingue, de langue espagnole, y parviennent parfaitement. Si bien que, avec ce sadisme qui le caractérise, Trujillo a donné l'ordre de faire prononcer à tous les détenus le mot perro, qui signifie chien en espagnol. Tous ceux qui disaient pego ont été passés par les armes²³⁸. [...]

Ici les faits nous rappellent, des Juges de la légende au Saint-Domingue contemporain, que l'on peut mourir à cause d'un phonème, à cause d'une différence de prononciation, la phonologie devenant ici létale : encore une fois, guerre des langues ». Pour pouvoir étayer ce fait avéré et fatal dans ce segment, nous avons trois sons [w], [a], [r] donc trois phonèmes / w /, / a /, / r /, prenons /w/ dans ses traits phonétiques et phonologiques. La différence de l'un fait l'existence et la valeur de l'autre :

²³⁸ Contenté, Jn, (1978 : 94), *L'aigle des Caraïbes*, Paris.

1-/w/, [w]	2-/ a /, [a]	3-/ R /, [r]
-semi-voyelle/semi-consonne	-voyelle	-consonne
-fricative	-4 ^{ème} degré d'aperture	-occlusive/ fricative
-sonore	-avant/antérieure	-vibrante
-orale	-orale	-orale
-bilabiale	-sonore	-dorso-vélaire
	-étiré	

Dans les évaluations interprétatives du dorso-vélaire haïtien : [r], les faits et effets « inter-résolectaux » se trouvent délimités dans le contexte articulatoire des deux langues. Pour le dorso-vélaire haïtien, [r] ou / r /, s'il fallait dégager rapidement l'originalité de ce [r] du créole haïtien. L'on pourrait dire qu'il se manifeste par l'existence d'un / r / bivalent, représentant / w / devant les voyelles arrondies et / r / devant les voyelles non-arrondies. Il est à signaler que le phonème / r / n'apparaît jamais en finale des mots en créole, sauf un cas marginal dans les pratiques basilectales et mésolèctales du créole capois dans la région du Nord du pays, par l'exemple, kannister : kannistè (marmite). En général, tout phonème / r / en finale relève de la pratique acrolectale du créole, donc, l'insécurité pragmatolinguistique du français au créole. C'est une tendance à la décréolisation. Et que le phonème /w/ prend la place de /r/ dans certains mots créoles entre une consonne et une voyelle. Exemple : pouvwa / kwa /, / lwa /, / pwa /. Il est un point qui constitue et révisé en permanence un trait particulier du créole Haïtien.

Toutefois le français contrairement au créole articule ses / **R** /, / r / différemment. L'accent français n'est pas celui du créole. En français, c'est toujours la dernière syllabe prononcée du groupe rythmique qui est la plus forte et qui porte l'accent principal, par exemple : Nous avons une autre conception du pouvoir. Le groupe /oir/ porte l'accent expiratoire de la chaîne énonciative tandis qu'en créole, on dirait : nou gon lòt jan nou vwè pouvwa a. Du point de vue prosodique et accentuel, le créole place l'accent rythmique sur la première syllabe du groupe au lieu de le placer sur la dernière : cette différence affecte grandement le français parlé en Haïti pour reprendre les créolistes

haïtiens comme Pompilus. Dans certains cas, l'énoncé créole porte aussi une force expiratoire sur la dernière syllabe, mais pas au même degré que le français pour lequel on dépense beaucoup plus d'énergie ; le créole est plus économique.

• **6^e critère interactif entre [e] et [ə] : faits et effets « inter-résolectaux » délimités**

Entre [e] et [ə], c'est la dualité, l'interaction et l'intégration de l'oral (effet « inter-résolectal ») dans l'articulation entre les deux langues.

Exemple : (S₁)

Nou mande pou fè preuv d'imagination et de créativité/

Gen moun ki kwè se nan gwo liv seulman moun aprann/

Konstitisyon peyi a pa eu ! Reconnaître que gen gran électeur [...]

Les phonèmes /ø/, /ə/, /e/, selon leur caractéristique, ils sont légèrement différents :

1-/eu/ français	2-/e/ français	3-/é/ français et créole /e/
-voyelle	-voyelle	-voyelle
-2 ^{ème} degré d'aperture	-2 ^{ème} degré d'aperture	-2 ^{ème} degré d'aperture
-orale	-orale	-orale
-arrondie	-arrondie	<u>-étirée</u>
-sonore	-sonore	-sonore
-antérieure	-antérieure	-antérieure
/eu/ <u>long</u>	/e/ <u>bref</u>	

• **7^e critère d'insécurité pragmatolinguistique : faits et effets « inter-résolectaux » entre [œ], [], [œ] et [ɛ]**

Dans la dualité, l'interaction et l'intégration de l'oral (effet interlectal) entre [œ], [], [œ] et [ɛ], dans l'articulation du créole et du français, la différence de l'un fait l'existence et la valeur de l'autre :

1-/ œ /,	2-/ /	3-/ œ/	4-/ /
-voyelle	-voyelle	-voyelle	-voyelle
-3 ^{ème} degré d'aperture	-3 ^{ème} degré d'aperture	-3 ^{ème} degré d'aperture	-3 ^{ème} d.a
-orale	-orale	-nasale	-nasale
-arrondie	-étirée	-arrondie	-étirée
-sonore	-sonore	-sonore	-sonore
-centrale -	-antérieure	-centrale	- antérieure

Dans les évaluations et les interprétations des faits et des effets « inter-résolectaux » entre : /œ/, / ø /, / ə /, /or /, l'écart entre le créole et le français révèle l'importance au plan pragmatique et didactique de l'oral. Ainsi, dans le système vocalique du créole haïtien, nous n'avons pas ces phonèmes /œ/, / ø /, / ə /, /or / 3^{ème}, 2^{ème}, 2^{ème}, 3^{ème} degré d'aperture et arrondies. Ces sons font partie du français, le premier / œ / est une voyelle centrale et correspond au son / / du créole. Le deuxième est un son long / eu / et le troisième est un son bref, neutre et central correspondant tous deux au son / e / ; enfin le son /or/ du français correspond au son /ò / du créole, ce sont des zones d'insécurité pragramlinguistiques au niveau phonique entre les deux pratiques. Ce sont aussi des indicateurs importants au niveau pragmatique et didactique de l'oral.

• **8^e critère d'insécurité pragramlinguistique : faits et effets « inter-résolectaux » entre les phonèmes [y], [i] et [ui], / y /, / i /, / ui /**

Dans la dualité, l'interaction et l'intégration de l'oral (effet « inter-résolectal ») du créole et du français entre [y], [i] et [ui], / y /, / i /, / ui /, la différence de l'un marque l'existence et la valeur de l'autre :

1-/y/	2-/i/	3-/ui/
-voyelle	-voyelle	-semi-voyelle
-1 ^{er} degré d'aperture	-1 ^{er} degré d'aperture	-1 ^{er} d. ap.
-orale	-orale	-orale
-centre / antérieure	-avant	-labiopalatale
-arrondie	-étirée	-fricative
-sonore	-sonore	-arrondie
bilabiale-	-	-sonore

Les évaluations et les interprétations des effets « inter-résolectaux » des phonèmes : / y/, /i/, /ui/ sont considérables au plan pragmatique et didactique de l'oral. Dans les pratiques basilectales et mésolectales, le /y/ ne peut exister qu'en compagnie de / i / pour former une semi-voyelle /ui/ en créole comme dans : nuit, uit, en revanche, le phonème /i/ identique du français au créole est autonome. C'est une voyelle étirée, fermée et utilisée dans le système phonologique des deux langues à l'initial, au médian et en finale. Par exemple : inikite, pitimi, fini [(Iniquité, petit-mil (millet), fini)]. Toutefois le système phonologique du créole accepte pour le mieux les phonèmes / **ui** /, / **i** / et non le / **u** /. Ainsi, on écrira : li fè minui (il fait minuit). Ce son/ **u** / est une marque de francisation qui devrait être / **i** / dans la pratique basilectale et mésolectale du créole, mais se retrouve dans la pratique acrolectale, donc, c'est un cas d'insécurité pragmatique qui pourrait être utile dans la démarche pragmatique et didactique de l'oral.

• 9^e critère de positions articulatoires

Les positions des sons existant en créole par rapport au français :

Sons/phonèmes	Initial	Médian	Finale
[a], /a/	Arete	Patat	Kana
[R], /r/	-	-	-
[ʎ], /r/	Rat	Marasa	-
[w], /w/	Wowoli	Lwa	Kaw
[ø], /eu/	-	-	-
[ə], /e/	-		
[e], /é/	Elimine	Merite	Aktivite
[œ], /œ/	-	-	-
[œ], /œ/	-	-	-
[], / /	Èrè	Fèzè	Atè
[], / /	Enhen	Mennen	renmen
[y], /y/	-	-	-
[i], /i/	Inikite	Inite	Pitimi
[ĩ], /in/	-	Gringole	Vin
[ɥ], /ui/	Uit	Kwit /kuit	kwi/kui

Dans les évaluations et les interprétations des faits et effets « inter-résolectaux » ci-dessus, la francisation de type phonologique relève des pratiques transférables et transposables du créole au français et l'inverse est aussi important. Ainsi, / R /, / y /, / u /, / œ /, / œ / transférés à la place des phonèmes créoles sont finalement convertis en insécurité pragmlinguistique. La phonologie, dans toute langue, se définit d'une part par des caractères externes en fonction des groupes sociaux qui parlent la langue et déterminent l'extension de son domaine ; d'autre part, par des caractères internes en fonction d'éléments qui se répartissent sur plusieurs points : Sons et phonèmes, lexique, système grammatical : la syntaxe. Dans le cadre de cette recherche, nous avons observé que tout natif créolophone peut distinguer le « dwèt » de « drèt », « sen » de « zen », « men » de « pen », « pèdi » de « pèdu » pourtant dans notre petit corpus retenu pour

l'analyse, nous avons pu relever des indices francisants à plusieurs niveaux dans chacune des séquences du corpus d'où servent les .

Par exemple la (S₄)

-Ecoutez Marie Lucie/ constitution bay nou dwa pou fè manifestasyon pasifik/ nou se despartis politiques reconnus et constitution fè lapolis obligasyon pou l'garanti sécurité publique/ alò/ si n'ap batay pou eta de droit/ minimòm sa a nou paka pèdul'/ [...]

De plus, nous avons relevé des groupes de consonne u'on n'a pas dans le système du créole en finale tels : **tr, dr, br, bl, ...**

Par exemple la (S₃)

*-konstitisyon peyi a **reukonèt** yon seri **deu** dwa yo di ki inalyenabl e enpreskriptibl /
-Mwen kwè que c'est une décision démocratique parce que bien qu'il n'y ait ni crime ni délit /son ekilib**r** que mesieu lavalas yo ap eseye fè an**tr** délit que mesieu Paul Raymond komèt la / [...]*

4.2.3. Observables remarquables à partir des faits du terrain empirico-inductif

- **1^{er} critère d'insécurité pragma-linguistique et langagière :**

En résumé, tout locuteur en situation de pratiques orales, fait du français et du créole un cycle dynamique des pratiques diversitaires. Pour reprendre P. Vernet, P. Pompilus et Y. Déjean : les créolistes haïtiens, le créole et le français s'influencent. Ces pratiques définissent leurs acteurs sociaux et sont intimement liés et indissociables. Dans la dynamique des pratiques sociopolitiques, la sélection d'une pratique au détriment d'une autre dans la vie courante peut se faire, soit par souci de garder un prestige social soit par souci de se faire valoir en démarquant des autres. En dépit de tout, les interactants sociopolitiques auraient pu se mettre au niveau des électeurs en parlant un créole accessible ou un français accessible à tout le monde surtout pendant les élections présidentielles. Au bout du compte, un locuteur natif a appris à traiter certaines différences sonores comme fonctionnelles-distinctives dans sa langue et à en négliger d'autres qui existent mais qui ne sont pas pertinentes, autrement dit, ils ont appris à entendre les différences entre les phonèmes de chacune des deux langues, et à ne pas

entendre les différences entre les variantes (une sorte de surdité phonologique). Entre le créole et le français, l'on a repéré un certain critère remarquable dans la recherche et la rupture de l'équilibre de l'oral en permanence :

- **2^{er} critère** : devant l'anglais, l'espagnol et le français, un apprenant créolophone aura tendance à interpréter le nouveau système phonologique selon celui de sa langue première, donc, ce que l'on pourrait appeler la cible phonologique du créole, par exemple, au plan morphosyntaxique, le créole haïtien est caractérisé par la continuité et l'invariabilité et les traits suivants, dont quelques-uns seulement ralentissent sur le français d'Haïti :
- **3^e critère** : l'apprenant a des difficultés à percevoir des oppositions morphophonologiques qui n'existent pas dans sa langue première, par exemple, la détermination nominale et verbale postposée. *Se sa mwen te wè a* (c'est ce que j'ai vu). *Mon livre est abimé* (*liv mwen an oubyen liv an mwen liv an m'chire*). Ce phénomène linguistique et langagier, si totalement divergent, n'est pas sans conséquence sur le français haïtien au plan de l'insécurité pragmatolinguistique.
- **4^e critères** : l'apprenant créolophone natif a tendance à remplacer les phonèmes étrangers inexistants comme le genre masculin et féminin dans sa langue par des phonèmes du français. Par exemple, l'absence du genre grammatical et lexical provoque l'insécurité pragmatolinguistique allant du créole au français dans les pratiques ordinaires : *fanm ayisyen yo konn fè manje* (les femmes haïtiennes sont des cordons bleus).
- **5^e critère** : un point d'éclairage avec le créole et le français, le scolarisé relativement bilingue a tendance à substituer les phonèmes du français par les phonèmes similaires du créole : stratégie interactionnelle régressive et progressive. Ainsi, dans la pratique acrolectale du créole, l'on trouve remplacé le phonème / **u** / par / **i** / et le / **œ** / par / **ɛ** /, pourtant ils ne sont pas identiques. Cette remarque n'est pas le cas dans la pratique basilectale et mésoléciale du créole où le /i/ reste l'exemple du collectif, sauf dans le cas d'hypercorrection où le « perdu » français reste « perdu » en créole dans certain contexte d'interactions et

devient « pèdi du créole a silectal dans d'autres contextes d'interactions selon la force du collectif. Ce qui donne deux prononciations différentes. L'insécurité pragmlinguistique agit donc non seulement pour les phonèmes inexistants ou très différents, mais aussi pour les phonèmes similaires. De plus il peut paraître anormal u'il existe une semi-voyelle [ɥ] dans les mots suivants : ui/uit, Kwit/kuit, kwi/kui etc. sans le son [y] u, c'est pourtant une réalité forte dans l'insécurité pragmlinguisti ue dans la prati ue orale des deux langues.

- **6^e critère** : le scolarisé relativement bilingue a enfin tendance à simplifier ou à augmenter les combinaisons des phonèmes inexistants en créole ou à ne pas les entendre. C'est surtout le cas de la combinaison de consonne en finale dans les pratiques acrolectales, par exemple : tr, br, bl, r, anb, etc. ces phonèmes pris à titre d'exemples représentent des cas d'insécurité pragmlinguisti ue.
- **7^e critère observable** : la décréolisation et la créolisation peuvent être externes et internes; elles sont externes, par le fait que les locuteurs sont habitués à donner dans leur langue première une valeur phonique déterminée à un graphème donné comme le créole et u'ils doivent en français (L₂) leur attribuer un ou des sons différent(s) et l'inverse est important. Ainsi un locuteur créolophone unilingue pour qui les graphèmes « è, e, en, i, r » ou phonèmes / ɛ /, / e /, / ɛ /, / i /, / r / représentent des sons bien précis, auront du mal au plan basilectal et mésolectal devant les phonèmes suivants : / œ /, / œ /, / /, / ɔ /, / ʏ /, / ɔr / et aussi avec les finales combinées : **tr, br, bl,r, anb** ...Nous prenons l'exemples suivants :

(S₁₃)

–[.../ « /donk sa a sa a pa nan manti e fò yo pa bliye tou keu dejour à la veilleeleksyon yo tout kanpay de terreur keu nèg yo voye simen nan pòtoprens particulièrement/Poukisa ? Parce que pou yo pòtoprens jan yo konn di se la republique de port-au-prince e dans la republique de port-au-prince lan yo tou fon kwa sou katye populaire yo / Site solèy pa egziste ! Lasalin pa egziste ! Lakou breyapa egziste ! non se bo katye yo kegziste / Donk keu nèg yo fè sanblan yo inyore kalite politik de dragonaj ki fèt anvan eleksyon yo e pou yo objektif la klè fuziyad pase nan machin tuye moun inosan

ou al mete bonm nan fatra pou kanpay twouble / fatra toujou al jwenn fatra mete bonm nan fatra de de de bonm de bagay ki fin sèvi an fèt nou te wè nan tout televizyon / yon group timoun ou konprann timoun 4,5,14 zan bout fè klou yo antre nan sèvèl yo et setera [...]

(S₁₄)

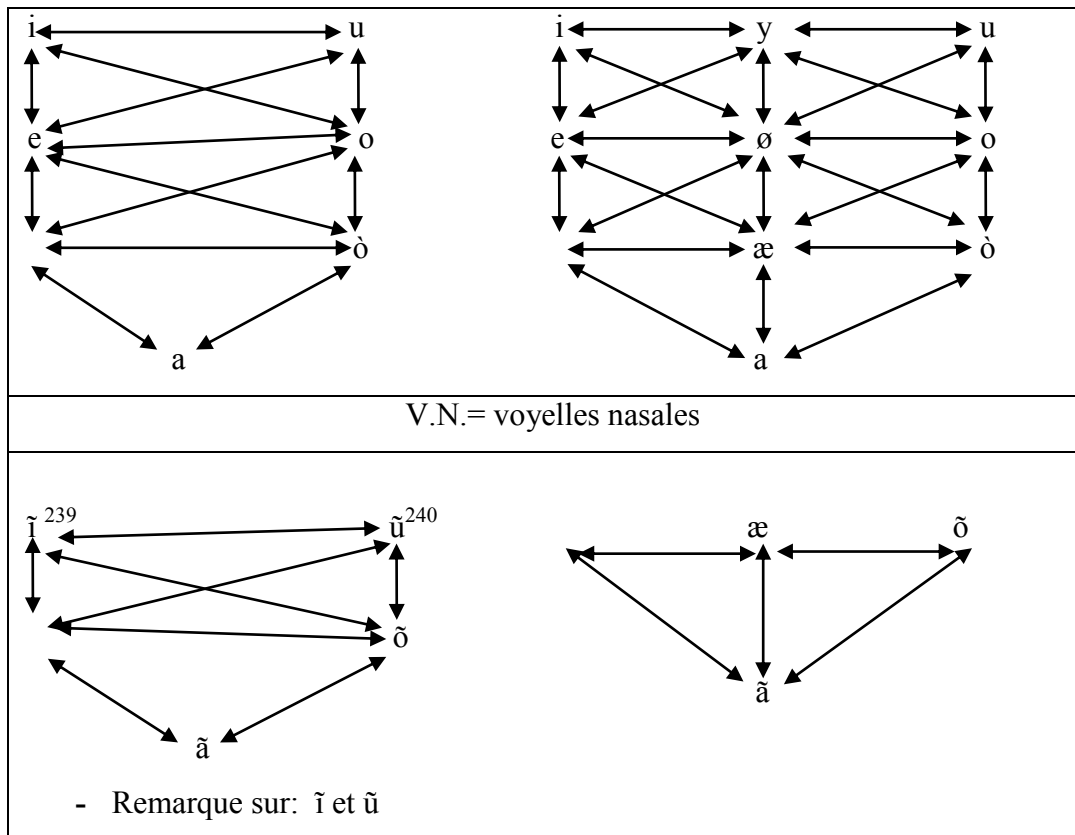
Satisfaksyon pa n menm lè n obsève entelijans pèp Ayisyen, an Novanb 97 lè yo masakre l dènyèman /yo wè grenad/ yo devlope entelijans taktik pour que l pa al vote an fil/ menm jan l te fè l deja/ son peup trèzentelijan kòm nou konnen analfabèt pa bèt e yo fè nou wè kòman san que li pa C.I.A / l antre nan wtaktik alevini au lieu l fè yon fil pou l al vote/ twa ap vote pandan plusieurs lòt ap veye/ sa se taktik entelijans yon peup save/ yon peup ki konn jan poul fè lapè/ au lieu poul kite moun ki pa gen lapè fè l viktim/. ...son peup [...]

✓ **8^e critère : morphème grammatical et phonèmes associatifs en finale :**

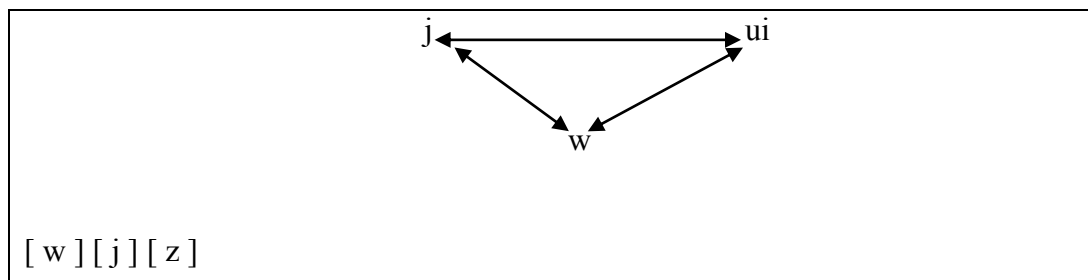
Le morphème grammatical « que » en français est supprimé en créole basilectal et mésolectal, mais présente dans la pratique acrolectale. Donc le pronom relatif « que », la conjonction de subordination « que » et les prépositions « à » et « de » sont bien présentes dans la pratique acrolectale, le parler collectif du basilecte et du mésolecte les supprime automatiquement. L'association de ces phonèmes : / **eur** /, / **eu** /, / **ieu** /, / **ue** /, puis les finales / **tr** /, / **dr** /, / **br** /, / **bl** / » sont des obstacles à l'oral pour tout locuteur dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral, ce sont des zones d'insécurité pragmatolinguistique du français transférées au créole et l'inverse est important.

- **9^e critère dual, interactif et intégrateur du système vocalique du créole au français : mise à proximité et à distance phonique**

V.O. créole oral haïtien	V.O. Français oral



- yode



- Trente-deux = 32 sons : [a][ã][][ʃ][d][e][][][f][g][h][i][z][k][l][m][n][][o][ò][][u][ũ][p][r][s][t][ʋ][v][w][j][z]

- Créole : a an b ch d e è en f g h i j k l m n ng o ò on ou oun pr st ui v w y z

²³⁹ Le [ĩ], /ĩ/ : fin, vin, sin, lasisin, min, yon kin manje, rasin, gazolin, maling, pinga

²⁴⁰ Le [ũ], /ũ/ : moun, ounsi, oungan (ougan), bounda (bouda), bouboun, Louloun, granmoun,

Dans la variation régionale du Nord et de la Grand-Anse, on trouve une paire afriquée: tch [Tʃ] = Tcheke mwen (contacte-moi), M'ap tchwe ou/m'ap tou e ou je te tue). Le dj [dj]: Li se yon djòlè (il se vante).

- **10^e critère morphophonologique et morphosyntaxique : faits et effets « inter-résolectaux » délimités**

Les faits et les effets « inter-résolectaux » discutés, délimités et évalués diagnostiquement jus u 'ici impliquent des informations de type morphophonologique c'est-à-dire ayant trait au segment de formes mélangées repérables au répertoire « inter-résolectal ». C'est un autre type de règles d'usages qui requièrent des informations grammaticales en plus de l'information phonologique : les règles d'usages morphophonologiques. Ces règles en contexte d'usages ne s'appliquent u 'à la sé u ence des deux mots « pouvoir la / pouvwa a : le pouvoir », « pour yo / pou yo travay : pour u'il s travaillent ». Le contexte et les règles d'usages morphophonologiques recouvrent le principe de l'économie articulatoire chez le natif d'une langue par rapport au besoin de l'alternance morphophonologique qui s'effectue après l'enchaînement hétérogène. Voyons où l'économie articulatoire est possible chez ce natif dans l'entourage immédiat de ces énoncés suivants :

(S₉)

[...] Gen moun ki konsidere pouvoir la kòm yon enstriman pour yo travay / pou yo amelyore kondisyon materyèl degzitans peup la / pou moun sa yo politik se yon rapòr dentelijans li ye / Sauveur Pierre Etienne pa janmen lanse des menaces de mort contre personne/ Li eksprime point de vue politique de opposition demokratik sa a sans jamais lancer des incitations à la violence / Se exactement/ se sa exactement n sot diw la de telle manière que pou yo montre que y ap fè lajistis [...]

Les formes francisantes de ces morphèmes dans la chaîne énonciative sont une combinaison, un amalgame, du chassé-croisé de morphèmes du français au créole et du créole au français formant le répertoire acrolectal et qui engendre l'insécurité pragmatolinguistique au niveau morphophonologique. Disons que la morphophonologie se situe à mi-chemin entre la phonologie et la morphologie. Elle étudie en général l'utilisation en morphologie pour construire des signes, des mots phonologiques d'une

langue donnée. Elle étudie, en particulier, la structure phonologique des morphèmes, les modifications que ceux-ci peuvent subir suivant les contextes. Certaines langues comme le créole et le français sont riches en variantes morphophonologiques. Ainsi, le degré de francisation et de créolisation se manifeste au quotidien de la vie dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires, scolaires et socioculturelles. Cet exemple de séquence treize (S₁₃) est un point d'éclairage dans le contexte d'interactions scolaires par rapport à cette insécurité pragmlinguistique entre les deux langues :

(S₁₃)

E_{13a} Oui ! Je comprends le français c'est / c'est un niveau / je / je pense que le français / c'est « un langue » +++ que j'aime /et/ qu'il +++ n'est pas difficile à parler / on parle le français[...] même en créole / qui / le français n'est pas difficile parce que / si on dit quelque chose/ on peut le / on peut les exprimer en créole / je pense que j'aime le français / parce que +++ je le comprend et à l'école e +++ on +++ / on me / on m' apprend le français / et que je ne la trouve pas difficile je peux l'exprimer en créole c'est pour cela que j'aime le français (I)

E_{13b} Une langue maternelle / c'est comme/ on a appris ça 'depuis qu'on est petit'/ « epitou »/ on parle plus facilement (T.C.)

- Critère d'économie articulatoire

Un exemple de l'économie articulatoire en créole et en français dans ces énoncés suivants : Bonmon baay/ ban mwen on bagay (donne-moi quelque chose). Mwèl non glas/mwen wè li nan on glas (j' l' vois dans un miroir). M pa konprann ni/ mwen konprann li (j' l' comprends pas). Pour les morphèmes variés de li à ni, c'est une variation libre qui se produit entre deux éléments. Ils peuvent se substituer l'un à l'autre dans un même contexte d'usages sans qu'il y ait une différence de sens ou ne soit nuisible à l'oreille de tout locuteur natif du créole, mais les créolophones ne le font pas en français. Parfois la variation phonémique peut affecter le sens du message à transmettre, même lors où on ne le souhaite pas. Pour les variantes de ces deux langues, il est possible que les locuteurs relativement bilingues ou unilingues utilisent et privilégient l'une des formes de pratique dépendamment du contexte d'interactions. Aussi n'est-il pas possible que l'école privilégie l'approche plurinormaliste au niveau pragmatique et didactique de

l'oral. Un autre exemple fort, les personnes verbales créoles sont monomorphes par rapport au français, c'est-à-dire ne variant pas selon le genre ni selon la fonction grammaticale : une forme comme « li » recouvre à la fois : il, elle, le, la, lui, à lui, à elle, d'elle, en en conséquence, l'insécurité pragmalinguistique au plan pragmatique et didactique de l'oral relève capitale dans la recherche et la rupture de l'équilibre de l'oral des deux langues.

- Critère de flexion désinentielle

Un autre exemple pris dans le contexte d'interactions scolaires nous sert d'éclairage dans le contexte et les règles d'usages du créole et du français : Il s'agit, d'une part, d'absence de flexion désinentielle dans le système verbal : les temps, les modes et les aspects (TMA). Ils sont plutôt marqués par des particules préposées à la racine verbale ou par des termes du lexique ; d'autre part, polysémie de la racine verbale non marquée qui équivaut à la fois au présent d'habitude en français, au passé composé, à l'impératif 2^e personne, à l'infinitif présent, au participe passé ; enfin prédominance de l'aspect verbal sur le temps verbal. Ces faits observables ont des conséquences profondes sur le français oral en Haïti. Ainsi l'insécurité pragmalinguistique prise dans le contexte proche ou éloigné de ces deux langues est remarquable au plan pragmatique et didactique de l'oral.

Les règles morphophonologiques r écusent l'architecture de « pour u' on peut », « on nous force à l'appris » dans la séquence (10) :

(S₁₀)

*E_{10a} Je souhaite que je parle français à la maison / parce +++ que +++/ j'aime/ j'aime / j'aime la langue français e ! E ! À la maison on fait des jetons pour / pour' / pour' / pour qu'on', pour qu'on *peut habituer avec la langue français / on donne des / des jetons / après on / si / si tu ne parles pas français / on te donne des verbes pour étudier / après si/ si tu ne sais pas le verbe qu'on t'avais donné on te donne 150 ceinturons (I)*

E_{10e} Le français répète / le plus souvent à l'étranger / et / 'on nous / nous force à l'appris' comme une langue importante (I)

Ces séquences ci-dessus et ci-dessous mettent l'accent sur des types de règles d'usages qui relient des informations grammaticales en plus de l'information phonologique. Ces règles d'usages ne s'appliquent qu'à la séquence des deux mots. Ces types d'insécurité pragmatolinguistique constatés sont liés à l'intersection de la grammaire et du lexique. La première observation relève de la compétence grammaticale, c'est-à-dire l'apprenant se trompe entre le son et la forme du verbe avoir (a) et la préposition (à) qui favorise l'usage du verbe 'apprendre' au passé composé « on nous force à l'appris... » pour « on nous force à l'apprendre ou on nous a forcé à l'apprendre... ». Donc, c'est un type d'insécurité pragmatolinguistique au plan morphophonologique parce que la forme et le son de cet énoncé 'à l'appris' dans ce cas ne conviennent pas en français. b)- La deuxième remarque nous oriente vers l'identification des autres types d'insécurité pragmatolinguistique au niveau morphosyntaxique. Les évaluations diagnostiques des compétences orales des apprenants consistent le plus souvent à découvrir les objectifs institutionnels et organisationnels qui ne sont pas atteints et maîtrisés dans le système éducatif haïtien. Ce genre d'écart qui est ainsi observé est aussi lié aux contraintes internes et externes qui influencent toutes les règles d'usages. Le créole comme le français est régi par un ensemble de principes internes et externes où les fonctionnements pratiques permettent de distinguer les énoncés grammaticalement ou phonologiquement acceptables des énoncés inacceptables. Les phénomènes de créolisation et de francisation présentés jusqu'ici impliquent des informations de type morphophonologique que l'on peut répertorier dans les segments suivants :

(S9)

*E9c Pour moi / il faut que je m'exprime en français / quand ma maman parle avec moi en français il faut que je /'il faut que je *repondu'/ y a mon père aussi / quand +++ ! le professeur de français parle dans la classe 'il faut que / que *je suis' [...] après[...] quand +++ j'arrive dans un public / quand tout le monde parle en français il faut que je m'exprime moi aussi en français si / sinon je ne m'exprime pas en français je serai très humilié/ J'aimerais être plurilingue / parce que ça rapporte socialement / économiquement / et c'est beau de parler plusieurs langues / c'est beau de jouer avec les mots (J. C.R.)*

(S7)

E_{7g} j'aimerais être un plurilingue parce que j'aime parler plusieurs langues (D. D.)

E_{7h} Le français pour moi est « une langue second »(D.D.)

E_{7i} Non ! Parce que j'aime pas ces métiers / Oui ! J'ai un projet personnel (D. D.)

E_{7j} Oui ! Pour pouvoir voyager dans « une autre pays »ou pour pouvoir parler deux ou plusieurs langues est un atout (D. D.)

E_{7k} Quand j'étais petite j'aime parler / j'étais à rue Turremars Ils étaient gentils avec moi / j'aime les enfants / ça seulement ! Ils ou elles étaient bien (D. D.)

Par exemple, morphologiquement le créole diffère du français. Ces séquences montrent que les interactants se trompent dans les règles d'usages de la morphophonologie de deux langues. Ce qui est pertinent en français dans l'utilisation du genre ne l'est pas en créole :

- 'une honneur'	un honneur
- 'un second langue'	une seconde langue
- 'un second langue'	une seconde langue
- 'une langue second'	une langue seconde
- 'un langue maternelle'	une langue maternelle
- 'une écrivain'	un écrivain
- 'une grosse avantage'	un gros avantage
- ' a nous rende'	ça nous rend
- 'une grosse avantage'	un gros avantage
- 'une grande avantage'	un grand avantage
- 'c'est le meilleur chose'	c'est la meilleure chose

Nous observons que le contexte d'usages linguistiques immédiats de ces morphophonèmes dans les énoncés ci-dessus, c'est-à-dire l'application de la règle morphophonologique (le e so in d'alternance morphophonologique) s'effectue après l'enchaînement co-produit qui révèle quelques aspects grammaticaux comme le genre grammatical (masculin et féminin) non appliqué. L'opération de sélection morphologique s'apparente fortement à un cas atypique de la morphologie interne du français. Les apprenants disposent souvent d'une certaine latitude quant au morphème à choisir.

- **11^e critère lexical et morphosyntaxique : faits et effets « inter-résolectaux » délimités**

Les apprenants créolophones, à la longueur de journée font l'utilisation d'une langue dont l'architecture morphologique diffère de celle du français. Comme l'a souligné Pradel Pompilus bien avant 1985 dans la Conjonction (Revue Franco-haïtienne), éditée par L'institut français d'Haïti. La morphologie et la syntaxe du créole sont bien loin d'être françaises. Ce qui échappe d'ailleurs à certains tenants de la thèse qui stipule que le créole est à base lexicale française. Il existe aussi un grand nombre de mots communs au créole et au français par la forme dont le sens et la signification de bons nombres d'entre eux divergent de manière profonde entre les deux langues. L'un des exemples les plus frappants de cette divergence de sens et de signification 1) c'est que dans notre langue première, tout blanc peut être nègre, et un nègre blanc ; 2) le pilon en créole est le mortier en français dont le pilon est le manche ; le mortier en créole et en français est un tas de sable et de ciment mélangé avec de l'eau. La notion de genre en créole n'est pas dans la forme comme en français, mais dans le sexe de genre naturel. Par exemple, il n'y a rien de masculin et de féminin dans ces énoncés en créole :

« Une seconde langue »	= yon lang segond / yon dezyèm lang »
« Un écrivain »	= yon ekriven »
« Un gros avantage »	= yon gwo avantaj »

Dans les faits et effets « inter-résolectaux » délimités selon la dynamique interne « la syntaxe » et externe « le poids social » du créole et du français, les séquences suivantes

sont prises à titre d'exemples : nous reprenons la séquence (9) à des fins explicatives de la dynamique interne et externe des deux langues :

(S₉)

(1)[...] *Tout moun / tout gwoup ki **deklare** keu yap pran **angajman** pou yo bay **kontribusyon** pa yo yon fason pou chemen dyalòg la li ka kontinye louvri/ nivo fanmi lavalas nou ankouraje yo* (2)/ *men tout lè fwa demach sa yo se pa demach an ki **metean kòz** / volonte peup ayisyen an tout les fwa demach sa yo pa des demach ki vize pou ranfòse **strateji** de koudeta nan peyi a Nan fanmi lavalas kòm kontinye ankouraje dyalòg la* (3) *e gen **dèzentèmedyer** /e ki ka pèmèt ankenbe kontak / antreu konvèjans lan e fanmi lavalas yon fason pou nou rive wè pi klè nan sitiyasyon sa yo ...* (4) *dèzentermediaire **a garder** kontinye **mentni** kontak wè nan ki mesure que nou vanse sou chemen dyalòg la/* (5)*dèzentèmediaire a kontinye tabli **kontak** yon fason pour chenmen dyalòg la nou gade ki jan nou ka kontinye louvri l [...]*

Nous pouvons remarquer que la dynamique interne de ces énoncés n'est ni créole ni français, mais une pratique acrolectale jonglant entre les deux. La dynamique interne du créole et celle du français récusent les formes de pratiques dans les trois syntagmes ci-dessus. La morphologie créole et celle du français pourraient accepter la pratique mésolectale suivante, à titre d'exemples :

- *Gen anpil entèmedyè oswa gen moun ki ka ede n kenbe kontak / fè pon ant konvèjans e lafanmi lavalas /Il y a des gens qui pourraient nous aider comme des intermédiaires à maintenir le contact ou à faire un pont entre la convergence et la famille lavalas/*
- *Menm moun sa yo ka toujou kenbe kontak la pou n wè ki jan nou ka vanse sou chimen dyalòg la /Ces gens pourraient aussi maintenir ce contact afin de progresser sur le chemin du dialogue.*
- *Menm entèmedyè sa yo ka toujou ede n yon fason pou chimen dyalòg la ka kontinye louvri /Ces mêmes personnes pourraient toujours nous aider à maintenir le chemin du dialogue.*

En revanche, lorsque nous avons un problème morphologique (contrainte entre les morphèmes lexicaux et grammaticaux), cela peut entraîner d'autres problèmes de phonétique et phonologique, comme des erreurs de contexte et de règles d'usages. Il peut s'agir aussi d'un fait de prononciation, d'une variation de surface redoutable au fonctionnement normal du créole et du français. Toujours, au plan morphologique, certains sociolinguistes mettent en relief l'aspect d'identité, de variation, de variété et d'altérité dans l'interaction de la connaissance humaine et des catégories linguistiques et culturelles qui en résultent. Ils essayent de faire le lien entre l'intraculturel et l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures.

D'autres soulignent surtout l'aspect spécifique identitaire des distinctions linguistico-culturelles pour les diverses communautés. Dans cette perspective chaque langue procède à une catégorisation de la réalité qui lui est, dans une certaine mesure, spécifique et transversale. Chaque langue établit ses propres frontières dans la masse amorphe des pensées et met l'accent sur des facteurs différents. Chaque langue met son centre de gravité à un endroit différent et lui donne un relief différent. C'est comme un seul et même tas de sable mouvant qui reçoit différentes formes. En somme, tout locuteur normal recherche l'économie, la dynamique interne de sa langue en permanence. Mais, les données sociolinguistiques et sociodidactiques dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires que nous avons sous les yeux prouvent que le français oral et le créole oral des créolophones, langue de scolarisation de jardin d'enfant à la terminale, se trouvent coincés entre la francisation et la créolisation. Par exemple, les séquences suivantes (S₁, S₁₅, S₁₃, S₈) représentent un signe d'apprentissage du français, en dépit de certaines insécurités de type morpholexical :

(S₁)

*E_{1a} Mon enfance était très belle et j'étais heureux. + ++Mes amis où j'ai passé mon enfance' étaient très gentils et *ils savent vivre'/ 'Mes jeux *enfance' étaient très amusant comme le jeu de petite voiture / Mon souvenir d'enfance/ c'est ma meilleure amie Fabienne (P. L.)*

(S₁₅)

E_{15f} Mon enfance était toujours bien / à la maison c'était parfait / à l'école j'obtenais toujours une bonne moyenne / mes amis d'enfance étaient des bons amis et jusqu'à présent je les garde à mes côtés/ j'ai passé mon enfance à Port-au-Prince et jusqu'à présent j'y suis / mes jeux étaient des poupées / jouer à cache-cache/ mes services étaient balayé la maison/ on prend le balais / « on bale la maison »/ c'est parfait maintenant' / passé le *mop / comme j'étais petite / je pouvais pas faire grande chose (C. S.)*

(S₁₃)

*E_{13f} Mon enfance était superbe comme je ne l'avais pas imaginé/ parce que / je jouais Beaucoup à cache-cache c'est comme avoir plusieurs groupe d'enfants/ et puis/ on bande les yeux de quelqu'une / et puis / on jouait/ c'est ça pour moi ! /se tellement amusante, c'était fascinante ! Mon amie d'enfance était *farouchante, amusante, intéressante, *super nice comme moi (T. C.)*

(S₈)

*E_{8a} Mes amis d'enfances était très *taquinante / je jouais le football / J'étais né à Carrefour-feuille/ vers l'âge de 1 ans / j'habitais à Canne-à- sucre/ c'est là que J'ai passé *tout mon enfance' [...] J'allais chercher de l'eau pour ma mère (Ph. R.)*

- **N.B. (*) Le star représente « énoncé à problème »**
- **Critère lié à la structure minimale et maximale du prédicat**

Les (S₁, S₁₅, S₁₃, S₈) présentent un certain type d'insécurité pragmatolinguistique liée à l'utilisation lexicale des apprenants, c'est-à-dire l'architecture normale du mot français en utilisation échappe à l'apprenant comme mes 'jeux enfancés', Mes amis d'enfances étaient très 'taquinante' 'farouchante'. Les locuteurs de ces séquences tendent à grammaticaliser les mots précédents pour leur donner une forme francisée qui est incompatible avec les règles morphologiques fondamentales du français; autrement, on pourrait dire que l'apprenant formule ses propres règles en créant des mots lorsque le contexte d'interactions et la situation l'exigent. Les caractéristiques de cette insécurité pragmatolinguistique de type lexical sont tirées de l'analyse en cours. Certains termes manquent de précision de sens, (ex : mes jeux enfancés). Le mélange du français et du créole est fréquent ; (par exemple : / mes services 'étaient balayé la maison/ on prend le

balai / on bale la maison/ c'est parfait maintenant' /passé le mop /) l'apprenant aurait pu dire que mon travail était de balayer la maison / on prend le balai /et puis on balaie, on passe le « mop », une sorte de balai à franges trempé à l'eau pour le nettoyage : la (serpillère ou serpillière à franges). L'apprenant s'est trompé d'auxiliaire pour l'emploi du verbe transitif : « balayer ». On dit « on a balayé la maison. Le vent a balayé le ciel ou a balayé les nuages ». Un anglicisme se glisse; (par exemple : « mop » mot anglais créolisé et francisé en Haïti, par exemple le mot « mop » est plus utilisé que celui de « serpillière ». L'apprenant qui utilise les mots « enfance » et « pou » à la place du mot français « enfance » et « pour » se trouve tiraillé entre la sélection et le contexte d'usages du même mot en créole et en français. Ainsi, l'ordre rigoureux des termes de la phrase Sujet + Verbe ; de la phrase Sujet + Verbe + Complément du Verbe + Complément secondaire :

a) La phrase Sujet + Verbe le sujet, en créole, n'est toujours inversé et l'ordre Verbe + Sujet y est absolument inacceptable.

b) La phrase Sujet + Verbe + Complément du Verbe : cet ordre reste le même, que le complément du verbe soit un nom ou un pronom personnel, démonstratif ou possessif : par exemple, on prend le balais mop ou la serpillère mop (m pran bale a/ mòp la). On le/la prend (m pran li). Seul le pronom interrogatif peut amener l'ordre Complément du Verbe + Sujet + Verbe, par exemple, Kisa ou genyen ? u' est-ce ue t'as ?

c) La phrase Sujet + Verbe + Complément du Verbe + Complément secondaire : devient en créole Sujet + Verbe + Complément secondaire + Complément du Verbe. Par exemple, donne à manger à l'enfant : Bay timoun nan manje. Donne de l'argent à ta petite sœur avant u' elle parte : Bay ti sè ou la lajan anvan li pati. Donne les lui maintenant : bay li yo kounye a. Cette insécurité pragmatolinguistique relève aussi des compétences lexicales et orthographiques des apprenants, à savoir leur manque de connaissance lexicale en contexte d'usages. Par exemple, le mot « enfance » ne figure pas dans la pratique quotidienne, c'est un idiolecte inventé par l'apprenant en situation. Taquinant peut être français, le mot qui fait l'entrée du dictionnaire français est taquin, exemple un enfant taquin. Ou c'est un (une) taquin (e). Mais quant au mot farouchante, il n'existe pas encore en français, c'est un mot créole, il est peut être

farouche, mais non « farouchant », pourtant, ce mot est un prédicat adjectif en créole. Exemple : Ala tigason fawouchè (fawouchan) ! Ou takinan twòp !

N.B. : Nous utilisons le terme « inter-résolecte » au lieu « d'interlangue » par le fait que l'« interlangue » veut désigner le « mélange formel des codes ». « L'interlangue est un terme de psycholinguistique, dans la perspective Lüdi, G. et Py²⁴¹, B., (1986). L'analyse linguistique des interlangues montre, globalement, l'emploi de formes dues à deux types d'« erreurs » : celles dues aux difficultés propres au système de la langue2 à apprendre, dites erreurs « intra-linguales »-, comme le genre des noms et l'usage des déterminants, pour n'importe quel apprenant » du français, et celles dues à la mise en contact des deux systèmes linguistiques, celui de la langue parlée L1 et celui de la langue cible L2, - dites erreurs « inter-linguales » -, appelées aussi « interférences » des systèmes du point de vue phonétique, morphologique, syntaxique ou lexical. D'un point de vue fonctionnel, l'apprenant de L2 élabore un système provisoire, en évolution permanente et qui n'est pas strictement fait de L1 et L2, mais d'une réinterprétation du système visé. On appelle cette construction transitoire une interlangue ou un lecte d'apprenant, où les erreurs et les tâtonnements manifestent le processus qui, par essai et validation, mènera à un système plus proche de la norme de L2, qui reste, pourtant, spécifique à chaque individu, Fioux P., (2007 : 49) ». Le concept, « inter-résolecte », dans la perspective de Prudent, de Blanchet, de Bulot et Pagnier, relève de la sociolinguistique qui, dans le cadre de cette thèse, renvoie non seulement au contexte d'interactions scolaires, mais aussi extrascolaires entre L1 et L2. C'est un concept intégrateur où se trouvent impliquées les variétés écolinguistiques des interactants. L'interlangue fait partie de l'« inter-résolecte » qui englobe l'interlangue. Là la pragmatique et la didactique de l'oral peuvent être utiles pour faire remarquer à l'apprenant ce qui change dans la mise à proximité et à distance lexicale, puis montrer aux apprenants l'intérêt de l'approche orale dans les différents contextes de l'utilisation lexicale à charges culturelles partagées entre les deux langues à partir des faits linguistiques et culturels : faits et effets « inter-résolectaux » délimités. Car, les faits et les effets linguistiques et culturels sont des faits sociaux et les

²⁴¹ Lüdi, G. et Py²⁴¹, B., (1986), *Etre bilingue*, Editions Peter Lang, Berne.

comportements sociaux sont le fruit d'une histoire, de nombreuses histoires qui se croisent dans l'interaction quotidienne au sein d'une société donnée.

4.2.4. Résumé du chapitre 1 de la partie IV, autocritique et apports pour le prolongement de la thèse

En conséquence, pratique « inter-résolectale » est : continuum ou discontinuité ? La problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique étant posée, l'on se demande quel est l'avenir de ces deux langues ? Laquelle de ces deux langues aura un avenir incertain dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien ? La promotion du créole oral et du français oral, voire l'anglais oral et l'espagnol oral ne seront possibles qu'au prix de la démarche pragmatique et de la didactique de l'oral avec ses mécanismes sous-jacents. La question qui se pose ici est de savoir si, au terme de cette action et interaction, la langue créole sera totalement influencée par le français (la glottophagie²⁴², selon Calvet²⁴³) ou si on assistera à un mouvement asymptotique, le créole tendant vers le français mais ne se confondant pas avec lui. Telle est la problématique de la pratique « inter-résolectale » du continuum ou du discontinuum linguistico-culturel (créole et français), qui n'est pas sans comporter d'importants enjeux sociologiques et glottopolitiques dans une politique linguistique éducative haïtienne. La coexistence conflictuelle et interactionnelle du créole et du français dégage des spécificités de proximité et de distance et l'inverse est un rapport de force en contexte situationnel. A ce propos, notons que : « S'il existe bien une langue dominée (langue B) et une langue dominante (langue A), celles-ci n'interviennent jamais en tant que telles, mais l'une relativement à l'autre, l'une face à l'autre. La langue dominée ne peut exister que dans et par la relation de subordination qui la lie à la langue dominante, quelque que soit la situation de parole, suppose la langue dominée », Marcellesi, J-B., Blanchet, Ph. et Bulot, T., (2003 : 194). Selon les faits observables du terrain et les effets « inter-résolectaux » délimités dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien, le français et le créole se sont relativement dominés selon leur contexte d'usages. Car la pratique du créole est non seulement sous l'emprise du

²⁴² Glottophagie renvoie aux causes physiques, socioéconomiques et politiques.

²⁴³ Calvet, L-Jn, 1974, *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 251 p.

français, mais, en dernière analyse, elle est aussi sur les marges de l'anglais et entre en interaction avec lui par le biais de la communauté haïtienne aux Etats-Unis et sans oublier l'espagnol de la République voisine.

Nous retenons dans le cadre de cette démarche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » que la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique repose sur trois fondements ou exigences épistémologiques :

- L'exigence empirique des « pratiques ordinaires » est la concordance entre les données empiriques collectées à partir des pratiques sociales aux pratiques scolaires en projetant les pratiques socio-langagières sur les pratiques socioprofessionnelles dans l'expérience du terrain.
- L'exigence logique des « théories du contexte » : la cohérence interne entre les propositions des théories du contexte et la cohérence externe entre les théories de l'ensemble des champs connexes et périphériques.
- L'exigence pragmatique et didactique des « pratiques transposables » recouvre la contextualisation et la transposition didactiques de l'oral dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires.

Nous défendons ici une position interdisciplinaire au sein des Sciences du langage et de la science de communication où la pragmatique, une discipline scientifique et ses applications certaines à la sociolinguistique, à la communication et à la didactique des langues et des sciences, nous permet d'approcher les pratiques ordinaires de l'oral. Dans cette optique, l'oral est comme moyen, outil et objet pour construire et transposer à partir de la pragmatique et didactique du créole oral (L₁) la pragmatique et la didactique du français oral (L₂) en milieu créolophone haïtien. Cette perspective interdisciplinaire intégrera la culture du français oral contextualisé pour l'apprentissage des sciences. C'est toute une convergence entre pragmatique, communication, sociolinguistique et sociodidactique de l'oral. Dans le cadre de cette recherche, nous avons aussi insisté sur l'identité et l'altérité, sur le vécu de l'apprenant et l'expérience en cours, sur le connu et l'inconnu afin que l'objet visé soit saisi dans son ensemble. Ce paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » nous a servi d'éclairage au passage de l'objet social à l'objet scientifique à partir de l'objet d'enquête.

En résumé : «Tousa yon moun fè, tousa yon moun ye, tout jan yon moun viv, tout jan yon moun panse li di l nan lang li²⁴⁴. La langue, c'est l'homme m me , nous ne sommes jamais en dehors du langage à partir duquel nous sommes entrés dans les pratiques ordinaires qui nous définissent. A partir des pratiques diversitaires de la langue, « système » et « éco-système » (ouvert et évolutif) d'opposition, d'interaction, de relation et d'intégration, l'on s'adapte, se développe, fonctionne entre les variétés « inter-résolectales ». La langue, le créole et le français haïtiens, est à la fois un élément de cohésion et de distanciation intercommunautaires et sociopolitiques. Ainsi, la démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée ici permettrait de faire le lien entre les pratiques et les représentations selon le paradigme de recherche privilégié : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». « Nicole Verney-Carron estime que l'on ne peut pas faire l'économie d'une épistémologie de la discipline dans la formation initiale des enseignants. Même si l'épistémologie peut paraître éloignée des préoccupations directes des étudiants, celle-ci néanmoins légitime²⁴⁵ ».

²⁴⁴ Tout ce qu'on fait, tout ce qu'on est, la façon dont on vit, la façon dont on pense, on le dit dans sa langue.

²⁴⁵ Galli, H., Verney-Carron, N., Alcantara, Jn-P., Jacques, M. et Maurel, L., (2013 : 10), *Les didactiques au prisme de l'épistémologie, Une approche plurielle*, Editions Universitaires de Dijon.

Chapitre 3

4.3.1. Pratiques transposables des fiches dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral

Nous présentons à partir des composantes du milieu créolophone des pratiques transposables dans les fiches pragmatiques et didactiques de l'oral. Ces composantes relèvent des espaces figuratifs et des formes de vie en interaction. Le réinvestissement de l'objet social à des fins pragmatiques et didactiques ne va pourtant pas forcément de soi. L'enseignant, dans son agir professionnel doit donc lui-même opérer les changements qui vont lui permettre d'utiliser l'objet social comme objet pragmatique et didactique en classe de langue. Un objet pragmatique et didactique est défini comme un objet qui est destiné spécifiquement à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce passage de l'objet social à l'objet pragmatique et didactique est une étape indispensable à l'avenir du créole oral et du français oral en contexte créolophone haïtien. Il peut s'effectuer de plusieurs manières selon notre objet d'étude. A titre d'exemples, nous élaborons des fiches pragmatiques et didactiques socio-différenciées selon les repères théoriques et pratiques de la sociolinguistique, de la pragmatique et de la sociodidactique. A partir de l'objet social « les pratiques ordinaires », nous transposerons aux niveaux pragmatique et didactique de l'oral selon le crible des « théories du contexte » l'objet scolaire afin d'agir sur « l'objet social²⁴⁶ à l'objet didactique ». Les élèves prenant pleinement part à ce projet pragmatique et didactique n'ont qu'à l'apprécier et le comprendre à partir des pratiques scolaires transposables. L'on part toujours de l'objet sociolinguistique et sociodidactique de l'espace créolophone haïtien. Et nous ne parlons là que d'enseignement, pas d'usage. Or, sans usage, sans présence dans la vie publique, dans les médias, dans les loisirs et la culture, l'apprentissage ne sera pas assimilé et la langue ne deviendra pas véhicule de communication ni de création. Si les élèves, au delà de leurs obligations scolaires, ne voient pas (le français) utilisé dans un environnement où il leur permette de faire quelque

²⁴⁶ Rispaïl, M., 2005 et (2007 : 89-104), *Les langues maternelles mises en chansons, mises en contacts : d'un objet social à un objet didactique*, in Rispaïl Marielle (ed), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignements*, Paris, L'Harmattan. Jame Còsta, Carmen A.

chose de gratifiant et d'utile, ils ne parviendront pas à l'apprendre et, dans l'état actuel des choses, ils ne le parleront pas²⁴⁷ ».

❖ Spécificité et coexistence du français et du créole dans les pratiques transposables

La conséquence du phénomène de la créolisation et de la francisation ne cesse d'entrer en interaction afin d'aboutir à un répertoire « inter-résolectal ». Ce répertoire relève non seulement du processus de décréolisation qui est à l'œuvre, dynamisé de plus en plus par les scolarisés créolophones tout étant relatifs, mais aussi, du phénomène inverse, la créolisation du français, un autre processus mis à l'œuvre par la force du collectif unilingue relativement scolarisé tenant à apprivoiser le français. La coexistence du créole et du français n'est pas sans conséquences : elle génère l'insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique dans les pratiques diversitaires. Le créole tient à s'imposer comme le français dans tous les secteurs de la vie, en dépit de tout, le français reste dominant dans les situations de communication formelle, une pratique élaborée et limitée. Ce contexte situationnel nous permet de faire référence à Dardier, V., (2004 : 76), stipulant qu'à chaque situation de communication correspond un ensemble de règles de fonctionnement partagées par la majorité des individus d'une culture donnée. Les règles relatives aux différentes situations de communication vont ainsi codifier les comportements des partenaires lors des interactions. Les conventions partagées par les interlocuteurs renvoient non seulement à des pratiques verbales, mais aussi sociales ». Ainsi, les règles qui régissent nos usages du langage correspondent à des conventions sociales (extra-linguistiques) et ne dépendent pas seulement de la structure formelle du langage. Ce sont les contraintes internes et externes des pratiques socio-langagières.

4.3.2. Perspective des pratiques transposables : fiches des pratiques vivrières et stratégies alimentaires locales.

a) Pratiques linguistiques et langagières transposables focalisées sur les pratiques vivrières et stratégies alimentaires

²⁴⁷ Lagarde, Ch., (2009 : 144), *Le discours sur les « langues d'Espagne » et el discurso sobre las « lenguas españolas »*, Presses Universitaires de Perpignan.

Il s'agit de faire parler l'apprenant en contextualisant et en transposant l'oral au service de la recherche scientifique» : contextualisation et interaction orales²⁴⁸.

- Savoir-faire, savoir-agir et interagir, savoir, savoir-vivre ensemble, savoir-être, ...
« pratiques transposables »
- Actes linguistiques et langagiers
- Contenus grammaticaux
- Pragmatique du lexique
- Paramètres socioculturels au plan sociopragmatique et pragmalinguistique
- Type de supports

Les stratégies interactionnelles régressives et progressives incitent l'apprenant à parler, à expliquer à partir des faits observables et de l'invariant du mode opératoire sortant du connu à l'inconnu dans les pratiques transposables.

• Présentation de la fiche1 (F₁) d'une pratique transposable à plusieurs séances

- **Niveau** : 3^{ème} secondaire (cinquante (50) apprenants en cinq (5) Groupes)
- **Cours** : français oral
- **Séance** : études polysémiques de « couler » et « koule » en contexte sociolinguistique haïtien (mot à charge culturelle partagée dans les deux langues)
- **Thème** : pratiques vivrières et stratégies alimentaires de manioc
- **Durée de la séance** : 1h 30mn

²⁴⁸ Alliance Française, Référentiel de programme pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun, CLE International 2008.

- **Objectif spécifique :** l'apprenant, après cette séance sera capable de passer du contexte lexical créole au français par la mise à proximité et à distance du sens local au sens étranger.

-**Objectif opérationnel :** tâche de l'enseignant et activités des apprenants
(Invariants du mode opératoire)

Mise en train (contexte situationnel)

Exemple₁ : Exposé-débat d'un apprenant de 3^{ème} secondaire) sur la vie socioculturelle en Haïti en français : le manioc (origines histoires-souvenirs)



Pratiques vivrières et stratégies alimentaires dans l'apprentissage du sens et de la signification en français et en créole²⁴⁹ :

- **1^{er} contextualisateur : Les maniocs, plantes vivrières tropicales**



Des fouilles archéologiques attestent que le manioc appelé « yucca » était cultivé il y a 2000 ans au Mexique et il y a 4 000 ans au Pérou. Il constituait l'aliment de base des

²⁴⁹ La focalisation sociolinguistique et sociodidactique consiste fondamentalement à présenter les pratiques ordinaires focalisées sur le dénivellement interprétatif du paradigme transposable, ouvert et évolutif optimisant le cadre participatif et interactif vers un résultat significatif. C'est un choix pragmatique et didactique fait en vue d'améliorer les pratiques scolaires situées. (notre explication)

Amérindiens à l'arrivée des Européens. Plus tard, les Portugais l'introduisirent en Afrique, où il est aujourd'hui bien plus cultivé que partout ailleurs dans le monde.

- **2^e contextualisateur : les feuilles de manioc**



Le manioc est riche en hydrates de carbone et en acide cyanhydrique (HCN), un poison extrait par les Amérindiens pour y tremper les pointes de lances et de flèches. Il existe deux espèces de manioc : le manioc amer (*Manihot utilissima*) et le manioc doux (*Manihot opi*). Le manioc amer doit être lavé et bouilli afin d'éliminer l'acide cyanhydrique; le manioc doux peut être épluché et consommé cru. A l'état naturel, le manioc frais ne se garde pas très longtemps. Pour le conserver plusieurs mois, on coupe en tranches le tubercule cru ou légèrement bouilli que l'on fait sécher au soleil. Il est délicieux épluché, bouilli dans de l'eau salée et servi avec une noix de beurre. Mais cet excellent tubercule permet d'autres utilisations. Pour obtenir de la farine, on broie à la meule les tranches séchées au soleil. On obtient de la fécule en râpant le manioc lavé et épluché, puis en le rinçant. Le tapioca ou kasav est issu de la fécule nettoyée et lavée, chauffée sur de grandes plaques de fer.

- **3^e contextualisateur : les racines (le tubercule)**



En Haïti, en Guadeloupe, comme dans de nombreuses îles antillaises et du nord-est de l'Amérique du Sud, on obtient de la farine (*Farinha ou farina*) en râpant du manioc lavé et épluché puis en pressant le mélange dans des tubes en osier ou tipitis, inventés

par le Amérindiens. Aujourd'hui, des machines spéciales remplacent le tipiti. Le pressage permet d'extraire le jus du tubercule. La pulpe comprimée est mise à griller à feu doux.

- **4^e contextualisateur : la farine de tapioca**



Pour que le manioc soit consommable, il faut en extraire le jus en pressant les racines épluchées et râpées. La bouillie du manioc est ensuite lavée et grillée pour obtenir la farine de manioc. Epluchées et cuites plusieurs heures, les racines inoffensives, mais souvent fibreuses du manioc doux peuvent être mangées comme des pommes de terre. On utilise cette farine aux Antilles francophones pour faire un plat appelé féroce, à base de farine, d'avocat et de morue. Le jus entre dans la composition du *cassareep*, un conservateur de produits carnés, utilisés dans le pepperpot amérindien. Ce ragoût est préparé à partir de viandes, d'épices et de cassareep. On peut conserver un pepperpot des années à condition de le faire bouillir une heure par jour après avoir rajouté la viande et le cassareep nécessaires. Inutile de le mettre au frais. La fécule de manioc entre dans la fabrication de cosmétiques, de colles, de détergents et même de papiers. Le tapioca est utilisé dans les puddings, les bonbons et les biscuits. On fabrique une bière très forte à partir du jus de manioc fermenté. Lorsque l'approvisionnement en alcool européen commença à faiblir, les premiers Espagnols se mirent à brasser une bière à base de manioc.

- **5^e contextualisateur : la galette de manioc**



En Haïti, le manioc occupe une place importante dans l'alimentation de la population. Il est notamment utilisé dans la préparation du *cassave* (*Kasav*) et des court-bouillon de légumes.

Consulté sur le site © www.haiticulture.ch, 2001

Webmaster Geneva – Switzerland

b) Consignes : objectifs opérationnels et interactionnels d'un mini-dialogue

Chaque groupe de la classe se mobilise pour chercher les différents contextes du mot couler. Ainsi, l'enseignant organise un face-à-face entre « Louise », « Katchowo » et « Legba » dans la classe :

Louise- Legba, t'as compris mon exposé sur la culture du manioc en Haïti ?

C'est un super exposé, non ?

Katchowo- a te dirait d'aller prendre une galette de manioc ?

Legba- Oh oui ! ..., moi, j'aimerais un poisson au manioc ou un pendou ;

comme ça, on pourra en parler longuement !

Katchowo- J'aimerais u'on se renseigne d'avantage sur l'usage du manioc.

Louise- Ah bon ! Par exemple, pour obtenir de la farine, les tranches de manioc sont broyées à la meule et séchées au soleil. La fécule est obtenue en râpant le manioc

lavé et épluché, puis en le rinçant. Le tapioca ou la cassave « kasav » est issu de la fécule nettoyée et lavée, chauffée sur de grandes plaques de fer.

Legba- Mais, moi, j' comprends rien, comment fait-on pour grager (râper) le manioc ?

Katchowo- A mon avis, on sert de grage de cuivre ou de platine en fer.

N'est-ce pas, Louise ?

Louise- Tout à fait ! Vous savez que le manioc est aussi utilisé dans la composition de la bière. Cette bière fabriquée à partir du jus de manioc fermenté est très forte. Lorsque l'approvisionnement en alcool européen commençait à faiblir, les premiers Espagnols se mettaient à brasser une bière à base de manioc.

Legba- Génial ! Je ne savais pas ça. Merci pour l'info.

c) Trouve les différents contextes où l'on utilise le mot « koule » et « couler » dans les deux langues.

- **Objectif opérationnel de cette activité socio-langagière**

Par exemple, pour avoir la fécule, le manioc est gragé, pressé, et puis l'eau amère ou douce est coulée, ainsi « couler » peut avoir des significations différentes selon ses contextes d'usages en créole comme en français : trouve ces différents contextes.

a)- Yo koule elèv yo nan egzamen ofisyèl	les élèves sont échoués dans les examens.
b)- Kafè a koule	on coule le café (Martinique) / le café est prêt
c)- Bato a koule	le navire a coulé / le bateau est plongé (il fait naufrage) / ou le bateau est percé,

	troué
d)- Twòp san koule nan peyi a	Il y a trop de morts / de victimes dans ce pays.
e)- Sa a, se yon mango koule	Celle- ci, c'est une mangue flottante (ui n'atteint pas encore sa maturité).
f)- Dlo ap koule nan je l	Il / elle est entrain de pleurer / il / elle pleure.
g)- Gade dlo ap koule nan kanal la !	Regarde ! L'eau coule dans le canal.
h)- Beton an fin koule / yo fin koule dal la ?	On a coulé la dalle / on a coulé du béton ?
i)- Y'ap koule tèt malad la ak fèy kapab	On coule la tête du malade avec la« feuille de capable »
j)- Bouch timoun nan koule	L'enfant ave
k)- Pòch li koule	Sa poche est trouée ou il n'a pas d'argent
l)-L'ap koule wa son l'	Il boit son verre
m'ap wé kò mwe n	Je coule des jours heureux / je me la coule douce.
Detwi	Couler une maison de commerce

d) Trouve les différents contextes d'usages pour les expressions suivantes

Vers la démarche pragmatique et didactique lexicale selon les compétences de l'apprenant : activités et objectifs opérationnels basant sur les proverbes, les devinettes et les contes reflétant les représentations et les croyances haïtiennes en français et en créole.

Créole oral		français oral
Dlo manyòk pa lèt	:	l'eau de manioc n'est le lait.
Dlo kanpe (l'eau qui se tient dressée)	:	kann (canne à sucre)
Dlo pandye (eau pendue)	:	kokoye (cocotier)
Dlo kouche (eau couchée)	:	melon (melon)

4.3.3. Contexte des pratiques intraculturelles et interculturelles transposables

a) Pratiques intraculturelles et interculturelles transposables

Nous avons dit que les « théories du contexte » sont à l'enseignant comme les « pratiques transposables » à l'apprenant. Par rapport à cette activité pragmatique et didactique, nous mettons l'accent sur la théorie des topoï qui souligne en somme l'importance des croances, des représentations des pratiques diversitaires dans l'utilisation du langage. Il s'agit dans le cadre des Sciences du langage contemporaines d'une actualisation de la problématique de l'invention formulée par la rhétorique antique. Dans le contexte théorique contemporain, la question de la doxa est thématisée comme l'aspect pragmatique du langage en linguistique tout d'abord en établissant que la tradition lexicographique dans son entier est dominée par la conception représentationnaliste du langage (laquelle équivaut au sens commun linguistique), ensuite en étudiant les représentations identitaires (à travers une diachronie de dix siècles)²⁵⁰. La théorie de la doxa²⁵¹ radicalise en un sens les perspectives de la théorie des topoï dans la mesure où elle cherche à faire des croances l'objet privilégié de la sémantique, et dans la mesure également où ce choix d'objet entraîne une redéfinition de la pragmatique. Alors la pragmatique dans les perspectives de C. W. Morris (la sémiotique générale de la théorie des actes de parole), de Austin (la théorie générale de l'action) et G. E. Sarfati (la théorie de la doxa), la gestion de l'« opinion commune » selon le cadre théorique de la pragmatique consiste à différencier les deux types de conditions du sens : le sens

²⁵⁰ Cf. respectivement : Sarfati, G.-E., (1995) et (1999).

²⁵¹ La constitution d'une théorie linguistique de la doxa relève, du point de vue épistémologique, l'histoire de la philosophie. C'est en effet selon une ligne de pensée qui va de Platon (Livre V de la République) et Aristote (Rhétorique, Topiques, Analytiques) à G.E. Moore et A. Gramsci qu'il convient de penser cette problématique. Il suffit ici de rappeler que les perspectives de la pragmatique, aussi distinctes soient-elles, relèvent toutes, à un titre ou à un autre, de la philosophie du langage.

commun (équivalent à la topique²⁵² d'une formation sociale), la doxa (aspect du sens commun actualisé dans les pratiques ordinaires). Ainsi la pragmatique des normes a pour but d'analyser les dispositifs contextuels de croyances sémiotisées et entend rendre compte à travers l'analyse des doxa le sens commun d'une formation sociale. Nous prenons à titre d'exemples des énoncés utilisés dans le contexte d'interactions sociopolitiques et intercommunautaires pendant les élections présidentielles en Haïti. Il s'agit de passer ces énoncés ci-dessous à la loupe de la théorie de la doxa intégrant les théories du contexte dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral

34 *Desanzan gèp pral ranplase pa desanzan myèl » (N.V.)* : Deux cents ans de guêpes vont être remplacés par deux cents ans de miels.

Dans le contexte d'interactions sociales, les guêpes et les miels représentent deux catégories opposées au plan politique, socioéconomique et socioculturel. En résumé, le contexte d'utilisation de ces énoncés a sculpe le leader potentiel sur un terrain polémique et dynamique allant des tensions fusionnelles aux tensions oppositionnelles au plan institutionnel et organisationnel.

36 *« Wòch nan dlo pral konn mizè wòch nan solèy » (N.V.)* : La douleur des roches ensoleillées va être reconnue par les roches aquatiques.

Cet énoncé doxal ci-dessus porte la marque de référence socioculturelle au plan sociopragmatique. Cette dimension socioculturelle et pragmatique recouvre à la fois la présupposition d'existence des éléments naturels co-construits dans le contexte d'interactions sociales et les effets rhétoriques de la personnification de la chose dans le contexte d'interactions codifiées et inférentielles des interactants.

b) La force doxale dans les pratiques transposables de l'oral

La doxa énonciative est posée selon l'intention de la communication de l'interactant parlant. L'opération de la thématization (l'ancrage thématique) est actualisée par un ou par des élément(s) de l'univers socioculturel, sous le rapport d'une présupposition d'existence (roches aquatiques et roches ensoleillées). Il s'agit des repérages usuels et

²⁵² L'idée ici développée selon laquelle le système de valeurs d'une société définit sa topique consiste à suggérer qu'une formation sociale n'est ni plus ni moins qu'une machine textuelle. Cette perspective permet de fonder en Sciences du langage le dépassement de la théorie philosophique de l'idéologie (laquelle méconnaît foncièrement le paramètre discursif), en de faire jonction avec l'anthropologie dogmatique (P. Legendre).

relatifs dans la contextualisation et l'interaction de l'oral. Au plan pragmatique et didactique de l'oral, cette stratégie opératoire est incontournable dans l'enseignement/apprentissage de l'oral des deux langues : français et créole. Dans le contexte d'interactions orales au quotidien de la vie sociale, l'énoncé « roches aquatiques » contre « roches ensoleillées » est souvent utilisé par les parents afin de blâmer leurs enfants, par exemple : nou se wòch nan dlo, nou pa konn mizè wòch nan solèy : tu es une roche aquatique, tu ne sais pas ce que souffre une roche ensoleillée. Dépendamment de son contexte d'emploi, cet énoncé peut être interprété autrement. Il est aussi important de souligner une autre opposition dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique entre « wòch nan dlo » et « wòch sou dlo ». Ce dernier est une spécialité dans la cuisine haïtienne dans la région de l'Artibonite du pays. La recette est un riz au petit poisson et au petit pois.

c) Présupposé doxal et représentations des pratiques transposables

Le segment prédicatif qui projette les roches aquatiques sur les roches ensoleillées est la doxa énonciative (la rhématique) posée « pral konn mizè wòch nan solèy » et constitue l'information posée par l'énoncé. L'énoncé posé présuppose que les roches ensoleillées ont été longtemps ignorées par les roches aquatiques, maintenant il est temps de passer à une pratique transposable. La situation d'interactions entre les tenants et les opposants allant des roches aquatiques aux roches ensoleillées offrirait une place de fraîcheur aux roches ensoleillées au plan sociopolitique et socioéconomique.

d) Processus d'interactions inférentielles et représentations doxales

Le sous-entendu de la doxa réalisée est le produit de différents contextes d'interprétation. L'énoncé peut être interprété comme étant une menace pour les élites économiques par rapport aux gens défavorisées. Il peut s'agir d'interpréter l'énoncé comme étant un soulèvement du peuple opprimé contre l'opresseur. Le dénivellement interprétatif de la doxa réalisée est la somme de son contexte d'usages. Dans la démarche pragmatique et didactique de l'oral, la signification d'un mot est la somme de son contexte d'utilisation. L'information inapparente, sous-entendue, implicite est le fruit de l'interaction inférentielle provenant des compétences sociopragmatiques et

sociolinguistiques de l'interprétant. Le contexte d'interactions inférentielles sont à la fois pragmatique (lorsque l'accent est mis sur l'effet et la cause de discours, en tant que force de conviction et de motivation) et praxéologique (concret, en tant que fait, facteur d'une prise de décision). En somme, comme le souligne Blanchet Ph. et Chardenet P., (2011 : 110) et nous citons ici « Toute action se fonde sur des données, que celles-ci soient immanentes, inventées, construites, selon les démarches de pensée à laquelle l'activité humaine se raccroche. L'action de recherche étant certainement celle qui impose une réflexion sur l'origine, la forme et la sélection des données. Produire des données pour la recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, les contextes, les supports, les dispositifs, les politiques linguistiques des institutions et des établissements, passe par la construction des observables : corpus des textes (productions écrites et orales sous formes de variables) ou de corpus d'actes (observations d'activités et de comportements directs ou enregistrés) ». Dans le cadre de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique de notre recherche, nous focalisons en conséquence sur les variables de pratiques scolaires aux pratiques sociales en projetant les pratiques socio-langagières sur les pratiques socioprofessionnelles qui hantent le quotidien. Par exemple :

35 « *Lawouze fè banda toutan solèy pa leve* » (N.V.) : Il y a de la rosée tant que le soleil ne se lève pas.

37 « *Analfabèt pa bèt, (men li ka fè ou souffri)* » (N.V.) : L'analphabète n'est pas bête, (mais il se peut qu'on en souffre).

Le dénivellement doxal réalisé définit l'ensemble d'interprétation que l'on peut accorder à la doxa énonciative posée. C'est une compétence pragmatique et métapragmatique à développer à valoriser et à revaloriser dans l'enchaînement pragmatique et didactique de l'oral. La prise en compte de la culture créole des apprenants en français oral selon les compétences sociopragmatiques et sociolinguistiques est un défi à relever dans la contextualisation et la transposition didactique de l'oral. En ce sens, les données significatives actualisées du terrain par les processus présuppositionnels et inférentiels définissent certains cadres représentationnels de la topique sociale des créolophones, elles se caractérisent comme un effet topique. Les

données sociolinguistiques et sociodidactiques actualisées dans le contexte d'interactions scolaires et extrascolaires sont double fois articulées. Elles accentuent, d'une part, un univers de discours (c'est-à-dire un domaine de référence : certaines représentations d'objets associées à certaines représentations événementielles) ; d'autre part, un univers de croyance (ici l'ensemble des représentations tenues pour vraies par le locuteur présumé ; notons d'ailleurs que cette notion d'univers de croyance se marque dans le discours par l'intrication du posé, du présupposé et du sous-entendu dans le processus de compréhension), enfin d'un univers de signes (concrètement le choix des moyens sémiotiques de la mise en discours), Delamotte-Legrand, R., (2004 : 69-80)²⁵³

A cet égard, la pragmatique des normes définit un discours métapragmatique c'est-à-dire les compétences (capacités) de l'interactant ou du sujet agissant à s'exprimer selon le contexte des mots à charges culturelles partagées. Le concept de discours métapragmatique est étroitement lié à celui de « l'idéologie du langage », que Silverstein (1979 : 193) a défini comme « tous les ensembles de croyances relatifs à la langue, articulés par les utilisateurs comme une rationalisation ou une justification de leur perception (leur représentation) de l'usage et de la structure de leur langue ». Leurs discours du langage assument une fonction métapragmatique c'est-à-dire ils sont capables de parler en leurs propres termes du contexte de leurs discours. Sarfati, G. E., (2010 : 98-121), se sert du concept de métatopique pour ce qui est de caractériser l'économie du sens commun, et d'une doxanalyse pour ce qui est d'identifier l'économie d'une doxa. La doxanalyse définit l'analyse rigoureuse d'une doxa. Cela appelle d'une part un concept de doxa, d'autre part un ensemble de concepts opératoires. Sarfati définit la doxa comme « l'ensemble des croyances (normes, valeurs, motifs) tenues pour valides par les sujets, et, partant, l'ensemble des croyances investies par les sujets dans les différentes sortes d'actions où ceux-ci se trouvent impliqués. Il ajoute qu'une doxa se compose de topiques (« lieux communs »), assemblés en doxèmes ». La métapragmatique recouvre l'ensemble des croyances et valeurs communes aux sujets parlants (les préconstruits et les construits). Elle met en œuvre des compétences à développer et à valoriser. Du point méthodologique, il convient en outre de distinguer entre deux axes d'études d'une doxa :

²⁵³ Delamotte-Legrand, R. (dir.), 2004, *les médiations langagières, Discours aux acteurs sociaux*, vol.II, Publications de l'Université de Rouen

- L'axe historique qui détermine la doxogenèse.
- L'axe fonctionnel qui détermine la doxopraxie.

Dans le cadre de notre recherche, il convient d'organiser l'étude de la doxa au service de la pragmatique et didactique de l'oral dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. Le corpus « inter-résolectal » atteste que la doxographie et la manière d'identifier les formes « inter-résolectales » impliquent les caractéristiques de la doxologie. Il est convenu que le créole haïtien est à base lexicale française, en conséquence, le développement de la compétence lexicale par la contextualisation et par l'interaction de l'oral s'avère importante dans les exposés-débats en classe de langues. Le contexte d'usages des proverbes dans les interactions scolaires est révélateur en partant du dénivellement significatif et interprétatif de chaque énoncé. La contextualisation et la transposition didactiques du français oral dans la culture créole tiendront compte de l'hétérogénéité et de la diversité des contenus linguistiques et langagiers et avec la saisie des pans de variétés « inter-résolectales ». Ces variétés ne prétendent pas se référer de façon inhérente à la linguistique, mais à la dynamique contextuelle de la sociolinguistique. Cette dynamique marque l'existence de ressources lexicales, intraculturelles et interculturelles. Ce sont des stratégies interactionnelles et variationnelles qui peuvent être régressives et progressives. Elles permettent de faire jouer l'unité dans la diversité linguistico-culturelle par la co-énonciation et la co-construction de la signification. Cette diversité se joue tant sur l'organisation du lexique créole et français que sur la dynamique de l'oral dans une démarche pragmatique et didactique du créole et du français. Si l'on revient au dénivellement doxal²⁵⁴, il s'agit d'une construction de discours, sa mise en œuvre suppose au moins une relation dialogique « je : mwen » et « tu : ou » aux termes de laquelle deux partenaires d'échanges partagent les normes du jeu et de l'enjeu. Cette co-construction varie aussi en ce qui concerne le degré d'implication formel du système des normes endogènes et exogènes ainsi socialisé. L'oscillation va de l'implicite (c'est le cas des énoncés de notre corpus ou du mot d'esprit) à des mécanismes de formation mixte comportant une part d'explicite à une part

²⁵⁴ Doxa : manière habituelle de penser au niveau épilinguistique et métalinguistique. Cadre participatif, interactif et interprétatif de la doxa.

d'implicite. Le dénivèlement doxal est compris dans la co-construction du sens dans le contexte d'interactions basilectales, mésolectales et acrolectales : le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires. C'est une représentation « inter-résolectale » pour les pratiques transposables. Il en résulte une extension de l'interrogation rhétorique autour de la diversité, à partir d'une conception étendue des sites énonciatifs, non plus appréhendés au point de vue d'une théorie canonique des genres (tributaires de la poésie), ni d'une conception convenue de l'idéologie (tributaire de la philosophie politique), mais selon les modes de constitution et de la circulation des énoncés compte tenu de l'existence de contextes complexes. Une posture doxale ne prend véritablement effet que sous le rapport d'une pratique discursive dynamique en son principe, porteuse de propriétés de sens interactionnel et variationnel dans les variétés « inter-résolectales ».

e) Trouve à partir de la polysémie du mot créole [mèt], ce qu'on dit en français par rapport au mot [mètr].

- Ou **mèt** sòti ! : Je t'accorde la **permission** de sortir !
- Bonjou **mèt**, elèv yo la ! : bonjour **Maître**, les élèves sont là !
- Kote **mèt** kay la ? : où est le **propriétaire** de cette maison ?
- **Mèt** la sot plede nan tribinal la : le **Maître** vient de plaider au tribunal
- Ban an mezire yon **mèt** : le banc mesure un **mètre**

f) Approche de polysémie lexicale et interculturelle de « cho » et « chaud » (créole et français)

Le contexte d'usages des énoncés pris à titre d'exemples peut être très vaste, large, étendu et restreint si l'on intègre la dimension macro et micro-sociolinguistique dans les structures des échanges. Il peut être complètement englobant si on l'étend, comme fait J.-R Searle, à l'ensemble des représentations préalables (back-grounds assumptions). Cette conception du contexte va, jusqu'à rendre toute notion de sens relative à celle de présupposé et peut aller jusqu'à malmener la notion même de sens littéral ». Le

contexte comme arrière-plan évolue en même temps que le discours, de telle sorte qu'il peut devenir, dans et par l'interaction, l'ensemble manifesté des croances assumées par les interlocuteurs en présence, sachant que ce qui est mutuellement manifeste n'épuise pas le contexte (d'où le double système représentationnel que nous postulons). Dans le mouvement de l'interaction, il y a donc, pour une donnée communicative, d'abord deux systèmes représentationnels globaux, distincts (contexte), puis un système représentationnel local, commun et manifeste (interaction hic et nunc), qui peut contribuer à modifier en retour les systèmes globaux distincts. La position des contextualistes est aussi illustrée par l'Ecole Francfort (K.-O. Appel et J. Habermas²⁵⁵), qui replace toujours la communication dans son contexte historico-culturel, en conformité avec la tradition allemande et la tradition anthropologique américaine ; le problème ainsi posé s'inscrit dans l'historicité des interactants. On considère que les sujets énonciateurs sont donc pleinement acteurs de la production de sens, dans la tradition des ethnographes, ainsi chez E. Goffman, l'interaction fonde la situation sociale et réside dans son accomplissement hic et nunc. Dans cette approche, l'ensemble des mondes possibles est pertinent et constitue le contexte. Le degré variable de pertinence est un paramètre important à l'origine des procédures d'ajustements réciproques (réparation, justification, négociation du sens, résolution des malentendus, etc.) lors de la situation d'interactions. Le « virage contextuel » de « chaud » et « cho » dénivelé les pratiques transposables au plan linguistique, langagier et inférentiel. La contextualisation et la transposition didactiques sont un point exploitable dans la prise en compte du contexte sociolinguistique et sociodidactique des apprenants créolophones. Ainsi, la sociodidactique ramène le français oral dans le contexte d'interactions sociales en prise directe avec la communication sociale dans le repérage des aires du sens du mot « cho » en créole au mot « chaud » en français : repérage du contexte d'usages du mot français « chaud » par rapport à la polysémie du mot créole « cho » :

	Créole oral	Français oral
1	Liz se yon tèt cho (fou).	Lise est folle.

²⁵⁵ Ferry, J.-M., Habermas, 1987, *L'éthique de la communication*, PUF.

2	Lari a cho (bri, manifestasyon)	Il y a de la manif.
3	Tank ti fia sa a cho (pye lejè, alèlè, antchouchout)	Elle est pimpante cette petite fille
4	Li fè cho anpil (chalè). :	il fait une chaleur intense.
5	Sofya se yon tifi san cho (ge). .	sofia est une fille joyeuse.
6	Dyòl li cho (tripòt).	il casse du sucre sur son dos/ il parle derrière son dos.
7	Zanmi ou nan cho (traka) !	cher ami, tu es malbarré!
8	Kò li cho (Fyèv).	il est fiévreux.
9	Mizik la cho (bon, dous).	cette musique est mélodieuse.
10	Medam yo ap bay cho (kalekò).	les filles se livrent à un “chow.”
11	Kòb la cho nan men l' (lajan chango).	cet argent lui cause des soucis.
12	Douz Janvyè 2010 te fè lari Pòtoprens cho . (katastwòf).	douze janvier 2010 mettait en branle la rue de Port-au-Prince.
13	Li gen yon pipi cho (kenbe).	il voulait faire pipi.
14	Ji a cho (san glas).	ce jus n'a pas de gla on.

15	Sòs la cho (pike, boule).	cette sauce est pimentée.
16	Li pral mete ou nan cho ! (antrave).	il va te mettre dans l'em arras.
17	Tèt li cho depi yè paske li pa wè manman l' (enk ete).	il s'in uiéta it de n'avoir pas vu sa mère.
18	Li mete yon koulè cho .	il est tout feu tout flame.
19	Li sot gade yon bèl cho dans (prestasyon).	il vient de voir un « chow » de danse.

L'enseignement/apprentissage du sens local et étranger des mots et l'enrichissement du lexique en contexte dans les deux langues relèvent d'un objectif pragmatique et didactique de l'oral par la mise à proximité et à distance à ce stade. C'est la prise en compte de la contextualisation et de l'interaction de l'oral. Il est indispensable pour les apprenants de disposer d'un vocabulaire de base pour pouvoir fonctionner, mais au-delà d'un répertoire « inter-résolectal » élémentaire, la démarche pragmatique et didactique de l'oral permettra à l'apprenant agissant de prendre le soin de développer librement ses connaissances et ses compétences « lexico-culturelles » dans les directions qui l'intéressent. Il s'agit des compétences opérationnelles et interactionnelles des apprenants à développer et à valoriser. Le contexte d'usages « lexico-culturels » sous-entend que l'enrichissement du vocabulaire dans les deux principales langues du pays est l'affaire de toute une existence. Le contexte actionne la signification dans l'approche pragmatique et didactique de l'oral dans l'ensemble.

g) Identifier dans cette liste, les mots pertinents par rapport au contexte d'usage de l'oral au quotidien en français et en créole, et justifier la réponse

Observons cette liste de 54 termes répertoriés des 10 séquences étudiées et repérées à partir du corpus de la thèse :

Créole acrolectal	:	français
Opozisyon koudeta	:	opposition de coup d'état
Inalyenabl	:	inaliénable
Enpreskriptibl	:	imprescriptible
Ensitasyon	:	incitation
Makabr	:	macabre
Konsistey	:	consister
Aparèy judisyèr	:	appareil judiciaire
Atwoupman	:	attroupement
Dekline	:	décliner
Desizyon demokratik	:	décision démocratique
Monè dechanj	:	monnaie d'échange
Bèl lurèt	:	belle lurette
Deli	:	délit
Bèl e byen	:	bel et bien
Kòdpenal	:	code pénal
Deplore	:	déplore
Ensidan reugretabl	:	incident regrettable
Asume	:	assumer
Neutralize	:	neutraliser

Fowòm	:	forum
Eta jenewo	:	états généraux
Adopte	:	adopter
Supporteur	:	supporteur
Liy demokratik	:	ligne démocratique
Pwoklame	:	proclamer
Nominasyon	:	nomination
Lojik	:	logique
Estrateji politik	:	stratégie politique
Vwa diplomatik	:	voie diplomatique
Dyagonal	:	diagonal
Demokrat	:	démocrate
Atant	:	attente
Mesyanis	:	messianisme
Aspè pwofetik	:	aspect prophétique
Valoir	:	valoir
Evanoui	:	évanouir
Reuvitalizan	:	récalcitrant
Prereuki	:	prérequis
Preyalabl	:	préalable

Konpwomi	:	compromis
Sugere	:	suggérer
Kredibl	:	crédible
Konplezans	:	complaisance
Davantaj	:	davantage
Kyetud	:	quiétude
Kadr	:	cadre
Apreyande	:	appréhender
Envestigasyon	:	investigation
Tantativ dasasina	:	tentative d'assassinat
Ratise larj	:	ratisser large
Norme démocratique	:	norme démocratique
Développement durable	:	développement durable
Hâbleur	:	hâbleur
Arnarchie	:	anarchie

h) Utilité des fiches dans les pratiques transposables entre la décréolisation et la créolisation lexicales des deux langues

Dans le contexte d'interactions intraculturelles et interculturelles, de deux mots il faut choisir le meilleur selon le contexte d'usages afin d'être totalement ou partiellement compris. Par exemple, les locuteurs de la liste ci-dessus tendent à décréoliser et à créoliser à la fois les mots des deux langues. Cette pratique acrolectale n'est pas compatible avec les règles d'usages morphologiques fondamentales des deux langues.

La gestion de ce problème passe par la pragmatique et la didactique dans la mise à proximité et à distance, des mots du créole et du français. Par exemple cette liste de mots en créole (entèmedyè yo, efò, rimè, kad, gad, mesye, fòfè, rapò, ansanm, initil, elaji, plis) ue l'on pourrait traduire en français par (des intermédiaires, effort, rumeur, cadre, garde, monsieur, forfait, rapport, ensemble, inutile, élargir, plus). Ces deux listes sont relativement proches ; dans le cas contraire, il y a un risque sérieux d'insécurité pragmlinguistique tant au niveau lexical u'au niveau de la signification. Dans la pratique orale du quotidien de la vie, l'emprunt n'est pas un danger mortel, le créole comme le français ou comme toute langue est prêteur de mots, mais le fait de le submerger par des mots parfois incompréhensibles pendant les élections présidentielles est stigmatisant. La trajectoire syntaxique des mots utilisés n'est pas en accord avec les règles d'usage et avec les lexiques fondamentaux des deux langues à l'oral. Ce parler menace le créole et le français dans leur chair. Avec les mots, nous pouvons changer le cours des choses dans la coexistence et les spécificités des deux langues, mais aussi nous pouvons ainsi tout bouleverser. Cette liste de mots français transférés progressivement au créole est avérée dans les pratiques orales du quotidien de la vie sociale dans le contexte d'interactions sociopolitiques. Si nous prenons d'autres exemples comme :

/Lakou breya pa egziste ! Se bo katye yo k egziste !

/ Pou yo pa chita nan bo katye yo pran telefòn epi se la yap fè manifestasyon

/ Tout atant yo pral non konble

/ Mwen fè radmare nan eleksyon an

Le français et le créole parfois se servent du même mot avec les même ou des sens différents, mais les mots « bo, non konble, radmare, kad » n'existent pas de cette façon en créole. Ce sont des mots employés dans des tournures parfois incompréhensibles qui mettent les interlocuteurs dans une situation d'inconfort. C'est encore une forme d'insécurité pragmlinguistique. Il est possible de dire en créole et en français :

/ Lakou breya pa egziste : La cours Bréat n'existe pas.

/ Se bèl katye yo k egziste : c'est leur eau u'artier ui existe.

/ Fè yon ti bo pou mwen/ : fais-moi un bizou.

/ Ranje kad la pou mwen pou m kouche / : prépare-moi le cadre pour que je me couche.

En conséquence, l'usage et le contexte de ces énoncés au quotidien de la vie (comme : Les grands hâbleurs, ratise larj, dyagonal, norme démocratique, konplezans, développement durable, estrateji politik) pourraient éloigner la force du collectif créolophone du leader potentiel pendant les élections présidentielles. Lorsque l'usage lexical est dans les faits très éloigné des catégories sociales visées, toutes les interprétations, suppositions et présuppositions sont possibles. Cela crée une zone d'insécurité pragmatolinguistique du côté du sujet parlant et de l'entendant. Au bout du compte, le choix lexical pendant les élections présidentielles est déterminant pour tout constructeur de sens ; en l'absence d'un choix judicieux, on crée forcément une insécurité pragmatolinguistique. Car les influences de la variété acrolectale perturbent les habitudes linguistico-culturelles acquises des créolophones bilingues et unilingues. Ainsi observé, nous pouvons résumer que le répertoire linguistico-culturel dans lequel sont formulés les messages pour les présidentielles dans le contexte d'interactions sociopolitiques et celui en usage dans le système d'action où les pratiques « inter-réolactales » s'insèrent ; forment le jeu et l'enjeu complexe de l'insécurité pragmatolinguistique des scolarisés relativement bilingues.

4.3.4. Fiche II : pratiques socioculturelles transposables et stratégies innovantes du jeu de marelle

Dans la perspective des pratiques socioculturelles transposables, nous proposons des exploitations contextualisées et intégrées en français oral et en créole oral. Les travaux s'effectuent à partir de la même 'fiche'. Cette démarche tend vers la co-construction identitaire et interculturelle par le « nous : nou » intégral et intégrateur du dialogue dans les jeux de société comme la marelle.

a) Présentation d'une pratique transposable dans la fiche II (F₂)

- ✓ **Niveau** : 9^{ème} secondaire
- ✓ **Cours** : français oral
- ✓ **Séance** : Thème (jeu de marelle) mots à charges Culturelles
Partagée dans les deux langues)
- ✓ **Durée de la séance** : 1 heure
- ✓ **Objectif spécifique** : l'apprenant, après cette séance sera capable de
développer, de valoriser, revaloriser ses compétences
opérationnelles et interactionnelles et de communiquer
ses expériences.
- ✓ **Objectif opérationnel** : découvrir le plaisir du français oral en apprenant le
Jeu de marelle dans la co-construction du « nous »
intégral et intégrateur tout étant « je » dans les deux
langues.
- ✓ **La consigne était (préparer un exposé-débat)** : que peut-on apprendre à partir
des jeux de société ?

✓ **Objectif de la fiche II :**

A partir du déjà là, du vécu créole et des acquis en cours, nous permettrons à l'apprenant d'identifier le sens local du sens étrange en français et les habiletés qu'il maîtrise en réalisant ses activités d'apprentissage : habiletés transposables. Maintenant, il nous reste à expliciter la démarche pragmatique et didactique dans les écoles à fin d'améliorer les faiblesses des compétences orales des apprenants créolophones jusqu'à ce qu'ils atteignent un certain degré d'efficacité en français oral.

b) La marelle et ses contextualisateurs dans les « pratiques transposables »

La contextualisation et l'interaction de l'oral en français

La marelle est un jeu d'enfance qui consiste à pousser un palet, en sautant à cloche-pied. Pour jouer à la marelle, il faut pouvoir signifier l'espace de tensions et en tension en lieux socio-différenciés soumis à des règles de passage définies par les pratiques linguistiques et langagières.

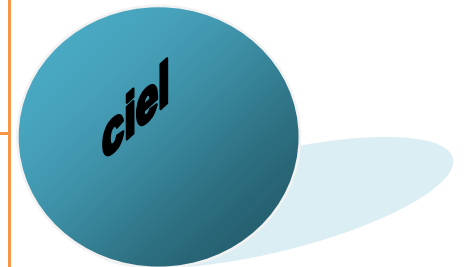
- **Réalisation avec un groupe d'apprenants**

Il s'agit des apprenants de 9^{ème} : Joseph My Sandyno (élève faible), Dézilus Sherley (appliqué), Cerisier Myriam (moyen). Pour eux, lorsqu'on joue à la marelle, on doit tout d'abord tracer un schéma de dix carreaux, puis un rond pour le ciel qui fait le lien à la terre. On peut jouer avec deux, trois joueurs environ. On a besoin d'un jeton ou d'une « petite toile trempée » pour jouer à la marelle. Si le premier joueur tire le jeton au n° 1 et qu'il ne tombe pas dessus, il perd et passe à l'autre ; si celui-ci lance le jeton exactement au n° 1 sans toucher aux lignes, il commence le jeu.

- ❖ **Contextualisateur socio-spatial, figuratif et interactif du tapis de marelle**

- Pratiques socioculturelles partagées entre créole et français

				4		7	9
Terre	1	2	3	5	6	8	10



N.B. Ce tapis de marelle est notre construction de concert avec les joueurs (élèves), qui dans la construction, la contextualisation et la transposition didactiques du savoir oral s'inscrivent les étapes de l'apprentissage (de la terre au ciel).

Maintenant, la « petite toile trempée » ou le jeton est au n° 1 et on saute à cloche-pied au n° 2, 3, sur un pied et sur deux pieds au n° 4, 5 et au n° 6 sur un pied (à cloche-pied), et puis sur deux au n° 7, 8, 9, 10 et sans toucher au ciel ni aux lignes, puis on rebrousse chemin toujours de la même façon pour reprendre la toile trempée sans que le pied ne touche à sa place. On la relance au n° 2 et puis, on saute au n° 1, 3 sur un pied et sur deux pieds au n° 4, 5 et puis à cloche-pied au n° 6, sur deux pieds au n° 7, 8 et 9, 10. On

fait un demi-tour de la même façon pour reprendre le jeton au n°2 en sautant sa place. On le relance au n°3 et on saute à cloche-pied au n° 1, 2 et sur deux au n°4, 5 et à cloche-pied au n° 6, sur deux au n° 7, 8 et 9, 10 et ainsi de suite jusqu'à ce que le jeton arrive au centre du ciel. Du n° 10, on saute le ciel pour être dehors, mais, on ne doit pas le toucher sinon on perd. Si on gagne, les autres joueurs décident de mettre la petite toile trempée soit sur le front du joueur soit au dos du pied soit au revers de la main pour qu'on ne saute avec. On recommence, et puis on ressaute avec, si jamais ça tombe par terre, on perd; Si on recommence jusqu'à ce qu'on saute au delà du ciel une deuxième fois, on gagne. De toute façon, il est difficile de sortir gagnant dans ce jeu.

Consignes : on demande à chaque apprenant d'avoir une copie de ce jeu et de l'apporter en salle de classe, puis on demande à une joueuse d'expérience pilote, un apprenti-joueur et une joueuse moyenne dans la classe de passer par devant à fin d'expliquer les conditions et les stratégies du jeu de marelle et d'en faire une prestation ou une démonstration.

❖ Compréhension locale du jeu de marelle dans le contexte d'interactions

A partir des objectifs opérationnels et interactionnels 1, nous amenons l'apprenant à construire immédiatement le sens proche des mots en contexte et situation de communication. Ce sont des opérations de 'haut niveau'. Au-delà de la sélection des compétences linguistiques (mots, syntaxes...), des compétences sociolinguistiques (indices socioculturels règle d'adresse, règles variables, ...) et des compétences pragmatiques et sociopragmatiques (règles d'usage, contexte d'échanges interactionnels...). L'apprenti oral doit apprendre en apprenant à les mettre en relation et à combiner et à traiter les informations successives en construisant un répertoire résoclectal ouvert et évolutif de significations, de sens en langues, culture et sciences. Cette mise en exergue est possible par opposition, par interaction, par relation et par intégration de la fonction, de la notion de temps, d'espace, de relations logiques en français oral et créole oral.

c) Questions relatives à des pratiques transposables du jeu de marelle :

Quels élèves qui ont une très grande expérience de ce jeu de marelle ? Qui ne sait pas jouer ? Qui a envie d'apprendre à jouer ? Qui a au moins une idée de ce jeu ?

Le « nous : nou » est l'espace dialogique et l'intercompréhension au jeu de marelle

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Tu as compris ton jeu de marelle,
Sandyno ?

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Oui ! Mais comprendre c'est une chose
et savoir ce qu'il faut faire, c'en est une
autre !

Cerisier Myriam (joueuse moyenne) : Tu veux rire ! T'as aucune idée,
Sandyno ? Ha ! Ha ! ha !! Pour que tu
apprennes, il faut que tu sois à cela.

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Oh non ! qu'est-ce que tu crois ?
J'en ai des tonnes, malgré tout, j'en sais
rien, mais...,

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Mais quoi ? Ecoute Sandyno ! Ça te
dirait ?

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Moi, j'aimerais bien que tu
m'apprennes, mais, j'en vois pas l'utilité.

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Allons ! Détend-toi !
Où est-ce que tu veux en venir ?

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Je voulais dire que ça n'avance à rien !
Ce jeu de marelle et ! Sauter à cloche-
pied c'est...

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : C'est quoi ! Dyno, Arrête ! Miryam,
un morceau de craie ! Je vais tracer
la marelle.

Cerisier Myriam (joueuse moyenne) : Sherley ! Les bonnes manières ne se
vendent pas au marché ! On ne t'a
jamais appris à dire s'il te plaît !

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Oh ! J'ai saisi, Miryam, on s'excuse!
 Dyno, tu sais quoi ! Marelle, c'est un
 jeu stratégique qui a un objectif : de la
 terre, il faut atteindre le ciel : (le savoir). Il est rempli d'obstacles à surmonter : lignes, le
 pion de jeu à ne pas toucher du pied, résistance, lance à cloche-pied une dizaine de fois,
 puis on revient à chaque fois et enfin. Lorsque nous tenons le jeton au front toujours à
 cloche-pied pour ne pas le laisser tomber, ce sont des conditions à respecter, c'est le jeu
 et l'enjeu de la vie. Un jour tu gagnes, un jour tu perds. Il est fort et difficile de passer
 toute la vie à gagner ou à perdre. Cela n'empêche qu'on fasse des efforts puis qu'on
 respire. Car, quand on veut, on y arrive toujours. Ce jeu est un exemple de la recherche
 de l'équilibre en permanence dans la vie.

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : T'es sûr de vouloir m'apprendre tout ça,
 Sherley ? Alors, je suis partant ! C'est
 décidé !

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : C'est parti ! Puis qu'on est ami depuis
 toujours, je dois t'apprendre ce jeu
 passionnant. On y est !

d) Compréhension orale fine et globale du jeu de marelle par l'apprenant

A partir des objectifs opérationnels et interactionnels 2, dans cette activité, l'enseignant incite l'apprenant à déclencher les processus de compréhension et d'intercompréhension les plus élaborés jusqu'au sens et à la signification globale transcendant ce jeu de société. Les relations entre les éléments évoqués par l'oral s'approfondissent grâce à l'aptitude de l'apprenant à travailler les informations comprises en contexte d'interactions orales pour en extraire de nouvelles par inductions, par déductions et par inférences. Il s'agit d'une activité de raisonnement qui s'apprend à « chaud », notamment grâce aux échanges oraux autour des exploitations par opposition, par interaction, par relation et par intégration dans les fonctions; les notions et les actes de parole apparaissent en situations

énonciatives lors de la contextualisation de l'oral (le verbal, le paraverbal et le non-verbal)²⁵⁶.

e) Entraîne-toi en transposant les pratiques !

Comprends le jeu de marelle, conçois le plan, mets le plan à exécution, examine le résultat (gagnant ou perdant).

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Dyno ! Voici la marelle !

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Je te suis attentivement.

Dézilus Sherley (joueuse-appliquée) : Passe-moi une 'petite toile mouillée' !

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Arr te Sherle ! Une 'petite toile trempée' ! u'est-ce qu tu vas faire avec ?

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Eh bien ! Elle va me servir de pion, C'est-ce u'on dit en créole ' on ti twal mou e' étant donné u'on n'a pas maintenant d'autres choix. Regarde Dyno ! Lance la toile au n° 1. Tu sautes à cloche-pied au n° 2, 3, et sur deux pieds au n° 4, 5 et au n° 6 sur un pied, et puis sur deux au n° 7, 8, 9, 10 et sans toucher au ciel ni aux lignes. Maintenant, tu es au n° 10, tu rebrousses chemin, deux pieds au n° 10, 9 et relance au n° 8,7, puis à cloche-pied au n° 6, sur deux pieds au n° 5, 4, à cloche-pied au n° 3, 2, tu reprends la toile trempée et tu ressautes en épargnant à la place où elle était. Tu la relances au n° 2 et puis, tu ressautes au n° 1, 3 sur un pied et sur deux au n° 4, 5 ainsi de suite jus u 'au n° 10. Lors u e la toile arrive au centre du ciel sans toucher à la circonférence, tu sautes le ciel pour être dehors, mais, tu ne dois pas le toucher sinon tu perds. Tu vois, tu gagnes ! Maintenant, je dois décider où est-ce que je vais déposer ' la petite toile trempée' parce ue dans ce jeu, il faut u'il ait de toute façon un gagnant et un perdant. Soit tu perds soit je perds.

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Mm! C'est fatigant!

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Mais, passionnant ! u'est-ce que je

²⁵⁶Max Butlen, 2002, « lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école », *Revue BLE9*, novembre,

t'avais dit ?

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Vas-y ! Où dois-je déposer le pion ?

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : Tu la mets sur ton front.

Joseph My Sandyno (apprenti-joueur) : Je le pense aussi !

Dézilus Sherley (joueuse appliquée) : On y va, tu te débrouilles tout seul.

Tu recommences avec la petite toile collée au front, et puis tu resoutes avec, si jamais ça tombe par terre, tu perds et si tu refais exactement la même chose jusqu'à ce que tu arrives au n°1, delà étant, tu gagnes.

A partir des objectifs opérationnels et interactionnels 3, nous apprenons à l'apprenant à identifier comment on porte une chose de l'un à l'autre, de la motivation pour une chose de manière implicite.

f) Chasse l'intrus selon les dispositifs argumentatif de Dézilus Sherley

Quels dispositifs argumentatifs Dézilus Sherley donne-elle à Joseph My Sandyno pour le porter à croire à l'importance du jeu de marelle au paragraphe ci-dessus ?

- Le jeu de marelle est comme le jeu de la vie.
- La marelle a un objectif à atteindre.
- C'est un jeu fatigant.
- C'est un jeu stratégique.
- Quand tu veux, tu peux y arriver.
- C'est un jeu passionnant.
- Elle a des conditions à respecter.
- Elle a des obstacles à surmonter.

g) Proximité et distance lexicales délimitées (créole et français) dans l'apprentissage du jeu de marelle

La proximité et la distance lexicales des deux langues : créole et française permettent à l'apprenant de transférer et de transposer ses acquis antérieurs à son apprentissage oral en cours en français. Ce sont des stratégies interactionnelles régressives et progressives.

Par exemple : la forme analytique et synthétique :

- Le prédicat verbal : jouer

Voudrais-tu jouer à la marelle avant que je parte !

Par exemple : Je m'entraîne

- je joue sans que je ne t'invite, ça te dirait ? -Tu joues sans que tu ne m'invites !
- Il / elle joue... Nous jouons... Vous jouez...-Ils / elles jouent...

h) Objectif opérationnel et interactionnel axés sur les personnes verbales

C'est où on voudrait démontrer que la démarche pragmatique et didactique de ces activités permet aux apprenants de voir que le prédicat reste invariable en créole, ce qui change, c'est la personne verbale tandis qu'en français, cette forme est liée à la réduction et la réfection des variations morphologiques propres à l'amalgame des catégories grammaticales en désinences.

Par exemple : -**m'ap** jwe san m'pat'envite ou, ou vle jwe ! **Ou** jwe... **Li** jwe... **Nou** jwe... **Nou** jwe... **Yo** jwe...

A partir des objectifs opérationnels et interactionnels de cette activité, une telle démarche pragmatique et didactique de l'oral permet à l'apprenant de voir ce qui se passe entre le système prédictif des deux langues par la mise à proximité et à distance, par exemple : la construction auxiliaire de l'accompli du français est soumise aux conjugaisons de temps : il est parti, il était parti, et de personne (elle est partie, elle était partie) elle aboutit en créole à la particule invariable « te » : li te pati. Li te pati a ?

Français	créole
- Est-ce qu'elle s'est enfuie ?	Eske li te kouri ? / eske li kouri a ?
- Elle s'est enfuie sans finir le jeu.	Li te kouri san jwèt la pa fini? li te kouri a?
- Il s'enfuit.	L'ap kouri.
- Elle s'était enfuie.	Li t'ap kouri.
- Il s'enfuira.	Li pral kouri.

i) Mise à proximité et à distance de prédicats entre créole et français

Par exemple Je m'entraîne :

Si on allait lui demander de participer à ce jeu de marelle ?

- Il est à l'école. Elle est à l'église.	Li lekòl. Li legliz.
- Elle accompagne Jean. Elle est à la maison.	Li ak jan. Li nan kay la.
- Il est en haut. Il est là.	Li anwo a. Li la a.
- Elle est forte. Il est doux.	Li fò. Li dou.

j) Objectif opérationnel et interactionnel de la localisation socio-spatiale

Dans la mise à proximité et à distance de l'espace, du temps entre créole et français, il s'agit de montrer que la démarche pragmatique et didactique de l'oral consiste à entraîner l'apprenant à maîtriser son espace personnel parce que le sens se construit toujours dans un espace dialogique de tensions et en tension, c'est-à-dire, la mise à proximité et à distance lexicales et déictiques entre français et créole tels que l'espace, l'a strait et le concret, le temps, le contexte situationnel. Le cerveau ne fonctionne pas sans points de repères. L'analyticité du créole haïtien ressort de la réfection du système de la détermination nominale et celui de la détermination verbale puis leur indétermination, ce qui le différencie du français.

Par exemple : Localisation spatiale : entraîne-toi	
Où est-ce qu'on est ?	Kote nou ye? Ki bò ou ye?
Espace : « adverbe »	Nous sommes là. Nou la.
	Je suis à l'intérieur. M anndan an.
Abstrait et concret avec le nom	Dans les carreaux de marelle / Nan kawo marèl la
	La justice/ lajistis / jistis la
	Je vais au tribunal. M' pral lajistis. M' pral tribinal.
	C'est la ravine ? Se ravin nan sa ?
	dans la vie /dans cette vie / nan lavi sa a/ nan vi sa a

De temps adverbial Accompli / non accompli	passé / présent / futur : pase / prezan / fiti
Contexte situationnel (ambiguïté lexicale et syntaxique)	Jean s’amuse (en jouant).
	Jan ap anmize (ak jwèt la)
	Elle est avec Jean. Elle peut accompagner jean. Elle peut être sa femme.
	Li ak jan.

k) La distance de l’indétermination lexicale créole par rapport au français :

Je vois des gens.	M’ wè moun.
Je ne vois pas de monde	M’pa wè moun.
Je mange des mangues.	M’ manje mango.
Je ne mange pas de mangues	M’pa manje mango

4.3.5. Utilité et intérêt de la stratégie des pratiques transposables dans l’agir professionnel de l’enseignant

« C’est dans la construction de l’espace de travail tout d’abord que se développe l’agir professionnel. Il s’agit d’un espace où les individus ont des connaissances partagées, des points communs dans les modes de pensée, dans la façon de traiter des situations vécues ensemble, de les interpréter, d’y réagir²⁵⁷ ». L’utilité des pratiques transposables et l’apport pragmatique et didactique pour enseigner l’oral, consistent à montrer aux apprenants où le français (L2) se distancie et se rapproche du créole (L1). Le créole travaille le français qui travaille le créole.

- L1 (créole) : nous travaillons sur la stratégie des pratiques transposables du lexique créole au français, l’inverse étant aussi important. Il y a transposition pragmatique lorsqu’il

²⁵⁷ Blanchet, Ph. Et Coste, D. (DIR.), (2010 : 123), *regard critique sur la notion d’ « interculturalité »*, Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, L’Harmattan.

on se sert de la langue de l'apprenant dans un premier temps comme médium et puis petit à petit l'on passe à l'apprentissage d'une langue seconde.

- L1 + L2 (créole + français) : nous entraînons l'apprenant jusqu'à ce qu'il transpose et atteigne l'état de sa bilinguïté. C'est une activité d'étayage, de guidage par laquelle l'enseignant agit sur l'apprenant en fonction de ses représentations selon ses compétences, ses besoins et ses problèmes communicatifs dans les deux langues en présence (créole et français). Il peut s'agir d'amener l'apprenant à produire avec la règle et les règles, des formes proches et éloignées en contexte d'usages; il est aussi une activité de découverte par induction. De là, nous exposons l'apprenant au contexte d'interactions orales de la vie scolaire, sociale, culturelle et politique. Car ce qui fait le sens et la signification d'un terme, c'est sa différence à l'autre, la somme de son contexte dans le cheminement grammaticalisé de l'apprenant par opposition, par interaction, par relation et par intégration. Dans cette perspective, une démarche pragmatique et didactique de l'oral donne une grande importance aux connaissances antérieures des apprenants pour actualiser et contextualiser de nouvelles pratiques transposables. Les unités sociolinguistiques des deux langues en présence devraient être choisies en focalisant sur les pratiques socio-langagières de l'apprenant en fonction de leur accessibilité sinon dans la plupart des cas, il ne sera pas en mesure de s'approprier une pratique trop éloignée de la sienne. L'apprenant apprend à parler à partir de son environnement socio-affectif en premier sans avoir conscience d'effectuer cet apprentissage et sans réfléchir de manière explicite sur la structure de la langue qu'il emploie. En résumé, les « pratiques ordinaires » sont à l'apprenant ce que sont les « théories du contexte » à l'enseignant à partir des « pratiques transposables ».

La démarche pragmatique et didactique de l'oral ramène les pratiques extrascolaires dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique de l'apprenant. Ainsi, il co-construit et transpose son monde de sens et de signification à partir de ses pratiques. Le premier outil est le présupposé argumentatif; ce qui est important, ce n'est pas l'énoncé ni la situation en tant que tels, mais ce qui est derrière l'énoncé, à l'arrière-plan : la signification et le sens. Il y a deux niveaux (l'implicite et les présupposés de l'énonciation). Par exemple : je pense que ma femme est fidèle.

-Pierre a arrêté de fumer. Le dîner est presque prêt.

Les effets pragmatiques et didactiques de l'oral viennent avant la phonétique, ils se trouvent dans la « structure et l'« éco-structure » même de la langue et de la culture au niveau syntaxique et lexico-sémantique. Ils s'enracinent dans la langue, dans l'acte, dans l'agir et non dans la société. Le sens et la signification ne sont pas donnés, mais ils se co-construisent, se reconstruisent, puis se produisent. C'est tout un processus opérationnel et interactionnel complexe. L'unité minimale de signification n'est pas le 'mot', mais l'acte de langage », une unité pragmatique selon l'observation de Searle (1979). Par valeur pragmatique, il entend la possibilité pour chaque item donné de contribuer à la réalisation d'un acte de parole. Or les unités pragmatiques d'une langue se recrutent dans toutes les parties de son contexte d'usages. Au regard de cette approche toute langue est intégration des dialogues qui la constitue au « nous », l'espace du dialogue. Le langage est action et interaction en permanence. Dans la démarche pragmatique et didactique de l'oral, c'est en faisant qu'on se fait ou c'est en pratiquant qu'on pratique selon le dispositif contextuel auquel l'apprenant se trouve impliqué. Les pratiques transposables sont déterminantes dans une pragmatique et didactique de l'oral. C'est à citer au niveau sensible de la vie scolaire. La base d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral repose sur le concret au départ.

Nous demandons d'abord à l'apprenant de réaliser une tâche faisant partie de son vécu antérieur, de son contexte référentiel. Ce qu'on demande à réaliser, doit faire partie du système intégrateur, de la représentation de pratiques quotidiennes de l'apprenant, de ses prérequis. Le contexte existentiel, factuel ou environnemental de l'apprenant doit exploiter la norme et les normes (la règle et les règles) par la mise à proximité et à distance du français au créole et l'inverse. Ainsi, l'enseignement/apprentissage de l'oral par opposition, par interaction, par relation et par intégration sera bénéfique, spécifique et transversal pour l'apprenant. Tout doit être centré sur l'apprenant, sur ses besoins et ses problèmes communicatifs selon les compétences socio-différenciées. Ainsi nous apprenons à faire confiance à la capacité réflexive de l'apprenant au plan méta, socio et pragmatolinguistique dans les deux langues : créole et français.

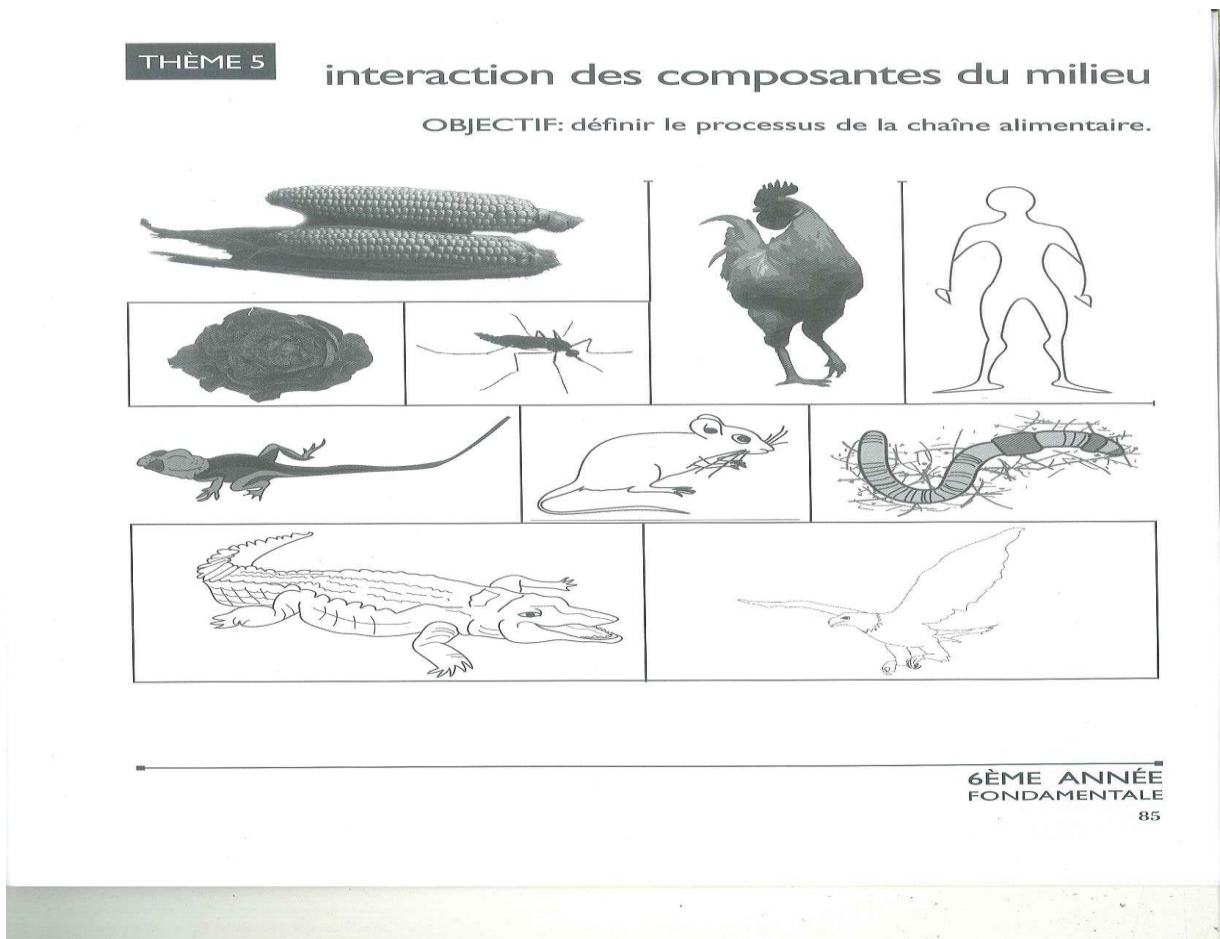
4.3.6. Fiche III : Montage et conduite de projet innovant dans les interactions des composantes socioculturelles

a) Contexte d'interactions des composantes du milieu créolophone

Cette fiche séquentielle est proposée comme exemple afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les deux langues. Il s'agit de la contextualisation et de la transposition didactiques des composantes socioculturelles de l'oral pour les pratiques transposées. Il s'agit de faire le repérage absolu et relatif des contextualisateurs par la mise à proximité et à distance dans les deux langues : créole et français.

Mise en train (contexte situationnel)

❖ 1^{re} Figure des contextualisateurs



Cette figure est réinvestie dans le cadre de notre travail dans le souci de contextualiser l'oral en français et en créole : (Cécile ALBERT (déFi), 2008. Apprendre les sciences par l'expérience, 2^{ème} cycle École fondamentale d'Haïti, éditions Zémès. C'est un exposé-débat dans la mise en train du contexte situationnel et environnemental supposé en HAÏTI.



2^e figure des contextualisateurs

Le saviez-vous ?



Photo personnelle

b) Présentation de la fiche III de la séquence didactique

- **Niveau** : 7^{ème} année fondamentale
- **Cours** : français oral
- **Séance** : Thèmes (pollution du milieu et santé) mots à charges
culturelles partagées dans les deux langues)
- **Durée de la séance:** 1 heure
- **Objectif spécifique** : l'apprenant, après cette séance sera capable de développer, de valoriser, revaloriser ses compétences opérationnelles et interactionnelles et de communiquer ses expériences par la mise à proximité et à distance à l'oral dans les deux langues.
- **Objectif opérationnel** : découvrir le réel : distinguer les principales mesures d'hygiène nécessaire à la lutte contre la pollution du milieu.
- **La consigne était de préparer un exposé-débat** : que deviennent les déchets jetés dans la nature ?
- **Exposé-débat de Julie : une interactante de 7^e année fondamentale**

J'ai fait une expérience sur la pollution de l'environnement et la mesure d'hygiène avec cinq déchets, dans cinq conditions, et sur 7 jours et les conclusions sont tirées à l'issue d'une semaine : la peau de banane s'est transformée, elle a changé de couleur, lorsqu'il y a de l'eau des moisissures apparaissent, elle a perdu sa forme initiale. Pour le métal aucune transformation, mais des tâches de rouille commencent à apparaître. Pour le plastique aucune transformation, mais l'eau génère des anophèles nuisibles à la santé. Le papier a subi quelques transformations : changement de couleur au contact de l'eau, il devient plus mou, dénotant d'une dégradation. Le noyau d'avocat a germé lorsqu'il était de la terre, de l'eau et lorsqu'il était entier. En définitive, trois déchets sur cinq ont subi des transformations : papier journal, peau de banane, noyau d'avocat :

c) Objectifs opérationnels et interactionnels fixés sur les pratiques transposables

Il s'agit des compétences spécifiques et transversales fixées selon les besoins et les problèmes communicatifs des interactants :

Démarche pragmatique et didactique de l'oral selon ce paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables »		
Objectif Opérationnel	Découvrir le réel à partir des contextualisateurs : distinguer les principales mesures d'hygiène nécessaires à la lutte contre la pollution du milieu	
Matériel de support	Par groupe de cinq ou de dix : bouteilles plastiques ou cuvettes, terre, eau, papier journal, verre en plastique, cannette de boisson, peau de banane, noix d'avocat, de mangue...	
Contexte d'interactions situationnelles (Mise en train)	Introduction Contextualisation et interaction de l'oral	L'enseignant présente une affiche ou donne à préparer un exposé-débat sur la pollution, comme par exemple : « fatra plastik se pwazon, pa jete yo nempòt kote, konsa anvivònman nou an a pi bèl : les déchets plastiques sont des poisons, il ne faut pas les jeter n'importe où, ainsi notre environnement sera sain. » Il anime une petite causerie sur la pollution par les déchets ménagers en Haïti. Les déchets, qu'est-ce que c'est ? Quels sont les différents types de déchets ? Où les trouve-t-on ? Où vont-ils ? Quelles sont les conséquences de ces déchets sur la santé et l'environnement ?

	Question de recherche	Que deviennent les déchets jetés dans la nature ?	
Démarche : recours au raisonnement, à la raison (Découverte par induction et par déduction)	Observations participantes de faits et des effets délimités : « j’ai vu, j’ai touché, j’ai refait et j’ai innové »	Les débatteurs apprenants sont invités à prendre la parole sur leur vécu quotidien par rapport à cette consigne : A ton avis, Pierre, que vont devenir ces 5 cinq déchets dans la nature : le journal, la peau de mangue, la cannette, le verre et l’assiette en plastique, le noyau d’avocat L’apprenant opine :	
		Formules	A mon avis, d’après ce que j’ai vu... Moi, je pense que ... D’après moi, Je crois que .. Je n’ai pas d’opinion sur la question A ma connaissance,
		Opinion	
		Accord	Moi, je suis tout à fait/ absolument d’accord avec toi. C’est ce que je pense aussi, mais, ...
		Désaccord	Ça dépend, je fais une enquête ...
		Objection	J’aimerais te faire remarquer que ...
		Hésitation	Tu ne vas pas me faire croire que...
		Concession	Il faudrait tenir compte que,..bien que,..
		Sentiment	Alors là, moi, je ne sais

			pas trop..
		Alternatives	Est-ce u'il ne s'agit pas plutôt de ...
	Recherche de réponses : « pratiques transposables » de l'intraculturel à l'interculturel	Expérience et consigne	
		Julie ! Comment fais-t-on pour découvrir ce que deviennent les déchets ? Mise en groupe, moyens et conditions de l'expérience Consigne 2 on va s'organiser pour faire cette expérience/ Procédures : un groupe dépose ces déchets dans une cuvette pleine de terre humide, et l'autre dans l'eau, etc	
		Hypothèses : « je pense » Imagine les moyens et les conditions de la réalisation de l'expérience, puis ce que cela va devenir : support (écrit et oral) : travailler les hypothèses.	
	Mise en commun	Le rapporteur de chaque groupe présente l'expérience réalisée à l'oral : sa condition d'observation, ses hypothèses quant aux résultats.	
Compétences opérationnelles et interactionnelles transposables à l'oral et comme à l'écrit (Synthèse)	Moyens linguistiques et culturels (créole et français)	Pour étudier la pollution dans la nature, on peut observer ce que vont devenir cinq (5) déchets (journal, peau de banane, cannette de verre en plastique, noyau de l'avocat etc.) dans cinq conditions : dans l'eau, dans humide, dans la terre de l'extérieur, sur la terre, dans la terre. On observera nos déchets dans sept jours : le prochain (exposé-débat).	

	Je comprends, je retiens et je peux en parler en faisant. C'est en pratiquant qu'on pratique en français et en créole	Créole et français : deux outils et moyens de travail en commun dans la réalisation d'un projet innovant, puis deux objets d'apprentissage dans la transmission et la construction des savoirs, moyens et objets de communication, porteurs et véhicules des valeurs socioculturelles et scientifiques en partage.

Les objectifs pragmatiques et didactiques de l'oral fixés sont au final à ré-investir la perspective de la démarche dans l'échange interactionnel. Cette démarche permettra de contextualiser, de transposer, de développer et de valoriser l'oral selon les compétences de l'apprenant. Focaliser les pratiques socio-langagières sur les « pratiques transposables » joue un rôle fondamental dans la co-construction, la contextualisation et la transposition du savoir, du savoir interagir, du savoir-faire et du savoir-être de l'apprenant, en lui laissant investir l'espace sonore personnel, en guidant sa pensée par opposition, par interaction, par relation et par intégration. De cette approche, l'apprenant apprendra à co-construire sa personne sociale à partir du « je : mwen » partagé, son repère dans un « nous » identitaire, intégral et intégrateur. Et c'est une démarche qui vaut la peine d'être prise, car la co-construction du « je : mwen » relève des pratiques diversitaires : échange interactionnel et variationnel. Dans la restitution pragmatique et didactique de l'oral dans la prise en compte de la personne véritable, l'apprenant qui parle au groupe classe n'existe que par rapport aux autres « ils : yo » ainsi en tant que « je : mwen » de la personne véritable et en tant que futur citoyen du nous nous collectif. Il s'expose et s'impose par la dimension pragmatique de l'oral. L'écoute s'éduque par le travail en groupes et fonde sur l'échange et le partage de la parole. Mais, pour parler, il faut d'abord en avoir envie et quelque chose à dire. La dimension pragmatique et didactique de l'oral en est le cadre participatif, interactif et interprétatif privilégié. Pour mettre ce dispositif pragmatique et didactique de l'oral en place, il faut alterner l'écrit et l'oral dans un référentiel des pratiques transposables axé sur les compétences des apprenants, comme un mode de communication selon les objectifs fixés. Les apprenants peuvent travailler sur et avec des

savoirs qui seront transférés et transposés dans une production d'histoires écrites. Les écrits doivent constituer et réviser par ailleurs des points d'appui pour les interventions orales. Exposés, interviews, ... Ce qui est résumé par la formule suivante : faire interagir en contextualisant et en transposant les pratiques scolaires aux pratiques sociales et avec focalisations des pratiques socio-langagières sur des pratiques socioprofessionnelles ».

Nous pouvons, dans un contrat pragmatique et didactique de l'oral à vif, en déduire que, lorsque les acteurs sociaux entrent en communication, ils sont soumis dans un premier temps à un ensemble de contraintes de transposition didactiques internes et externes, plus ou moins inhérentes aux caractéristiques du contrat mobilisé défini en créole et en français. S'il en allait autrement, toute situation sociale serait caractérisée par deux ensembles de contraintes. L'un dépendrait des caractéristiques d'un contrat didactique et de communication entre les acteurs sociaux où chacun aurait une identité (sexe, âge, statut social, système de valeurs), des savoirs sociaux conventionnels incluant notamment des postulats culturels concernant les rôles et statuts, des compétences, des attitudes propositionnelles ; l'autre dépendrait des contextes co-construits par les interlocuteurs à travers les interprétations et les actions qu'ils accomplissent. En ce sens les acteurs sociaux sont à la fois déterminés par un cadre (participatif et interactif) au plan sociopragmatique et pragmalinguistique à posteriori et à priori [...]. Dans cette optique il n'y a pas opposition entre un extérieur qui serait le contrat de communication et un intérieur qui serait la situation d'interaction mais interaction des deux pour reprendre Claude et Isabelle, (2004 : 32-33).

4.3.7. Résumé, autocritique et apport d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée

Nous avons procédé à un travail d'analyse qui ne prétend pas à l'exhaustivité compte tenu des contraintes enregistrées dans les travaux de recherche. En effet, sans l'identification et la position de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique en question, la démonstration et la poursuite des objectifs ne seront pas atteints. Cette thèse tente d'analyser l'écart qui existe entre la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique. Il

s'agit du diagnostic du créole acrolectal dans le cadre d'une « dynamique inter-résolectale » des pratiques diversitaires. À partir des résultats escomptés, nous avons questionné les représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires des interactants. Au plan pragmatique et didactique de l'oral, une restitution de la personne verbalisée a été faite en focalisant sur le « nous : nous » intégral et intégrateur afin de placer l'apprenant au centre de ses pratiques expérientielles en tant qu'acteur social. Car, la thèse s'est proposée de relever et de souligner les faits et les effets « inter-résolectaux » délimités par le phénomène de francisation et de créolisation dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires. Ce travail de recherche entrevoit ce qui pourrait entraver le fonctionnement et le développement du système éducatif haïtien en focalisant sur les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires. À partir d'une telle approche pragmatique et didactique de l'oral, nous pourrions guider les apprenants jusqu'à ce qu'ils atteignent l'aisance orale dans les langues enseignées et en présence en salle de classe et dans la vie extrascolaire. À ces compétences, il convient d'ajouter des comportements à observer dans des situations diversifiées de l'enseignement de l'oral (celui de provoquer un débat au moment opportun, celui de favoriser des échanges langagiers en classe et les exploiter au plan pragmatique et didactique de l'oral). Il a été souvent constaté qu'avec l'évaluation formative et informative, les enseignants sont informés du progrès ou des difficultés des apprenants, ce qui est apte à éclairer les actions situées. Les apprenants méritent d'être informés de tout ce qui constitue forces, faiblesses et difficultés éprouvées lors de l'apprentissage. Ce dernier doit se faire de façon rotative, spiralaire, par la mise à proximité et à distance entre les relations intraculturelles et interculturelles. C'est un échange interactionnel et variationnel en rotation, c'est-à-dire l'enseignement de l'oral doit être repris à chaque cycle. Entre les polarités et continuum, il faut le consolider et le renforcer à partir des acquis oraux transférables.

Ainsi, une démarche pragmatique et didactique de l'oral axée sur le « nous : nous » intégral et intégrateur sera assise et passée au crible du paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transférables » à chaque fois unifiée. Il s'agit enfin d'exploiter les données sociopragmatiques, sociolinguistiques et sociodidactiques au besoin des pratiques scolaires. L'oral, à partir du

créole et du français, est d'abord spécifique dans ses attendus aux trois plans suivants : la maîtrise d'un contenu, l'exercice de sa réflexion et un équilibre de la parole dans les deux langues : il est à la fois 'objet et outil' à enseigner. L'oral est aussi transversal, puisque c'est un moyen et un outil de communication dans toutes les disciplines scolaires, scientifiques et non scientifiques à la fois de manière corporelle, émotionnelle à côté de l'inévitable préparation intellectuelle. L'oral a souvent posé problème à partir des faiblesses, des compétences inégales aux niveaux pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques. Il suffit maintenant de construire des situations d'interactions motivantes pour qu'en parlant les apprenants progressent. L'oral, dans la prise en compte de la pratique « inter-résolectale » par rapport à l'insécurité pragmalinguistique, doit paraître aussi comme une modalité de travail alternative, récréative, innovante avec moins de travaux à corriger et le risque de déordrement que l'on sait. Dans cette perspective pragmatique et didactique, l'interaction orale de l'apprenant créolophone en français, en anglais et en espagnol est et sera le résultat d'une réponse pragmatique spécifique à une situation sociolinguistique et sociodidactique globales et transversales.

L'oral est par ailleurs une modalité de l'évaluation diagnostique par rapport à la pratique « inter-résolectale » et à l'insécurité pragmalinguistique, par exemple ; participation et interaction en classe, examen oral, exposé-débats, face-à-face, etc. De cette démarche pragmatique et didactique de l'oral, l'on n'enseigne que des règles implicites. Il s'agit de considérer l'oral comme « objet et outil » d'enseignement / apprentissage, sans pour autant réduire les pratiques socio-langagières à la langue. C'est-à-dire, ne pas limiter les pratiques scolaires des enseignants, assimilées à la norme, donc à la langue écrite, mais plutôt aux pratiques sociales assimilées à l'interaction. Il s'agit pour l'apprenant de comprendre les jeux et les enjeux des différentes situations scolaires et extrascolaires pour accomplir les tâches socio-langagières requises. On a pu parler du français comme une discipline transversale; néanmoins, il faut le penser pour l'oral, non seulement comme mode de communication sociale, mais aussi comme discours spécifique; par exemple, émettre des hypothèses, expliquer, justifier ne se fait pas de la même façon en langues et en sciences. L'oral est encore le moyen de construire sa pensée scientifique et de la personnaliser. Il est fondamentalement lié à la pensée en construction dans le « nous : nou » intégral et intégrateur. C'est aussi l'espace conflictuel,

interactionnel et relationnel dans la mise en place d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Étant essentiellement pragmatique, l'oral s'apprend dans la relation dialogique du créole et du français. La pragmatique et la didactique des sciences préconisent d'amener les apprenants à verbaliser leurs idées, à confronter leurs conceptions pour construire leurs savoirs. Dans le cadre participatif, interactif et interprétatif d'une formation appropriée, il s'agit de doter l'enseignant d'outils scientifiques l'habilitant à cerner les fonctions spécifiques et transversales de l'oral, surtout à réfléchir sur la contextualisation et la transposition didactiques en classe. Il convient ici de mentionner certaines de ces fonctions pragmatiques et didactiques de l'oral que nous jugeons prioritaires pour ce projet professionnel.

L'oral jouerait d'abord un rôle essentiellement pragmatique dans un environnement qui se présente plutôt comme entièrement créolophone, partiellement francophone et rarement anglophone et hispanophone. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral va des pratiques sociales aux pratiques scolaires dans l'exposition des deux langues; parce qu'on a constaté dans le contexte d'interactions des pratiques diversitaires, une réduction et parfois une absence du français oral, voire de l'anglais et de l'espagnol. La classe, en dépit de tout, demeure l'opportunité unique de contact oral avec les langues, à travers le discours de l'enseignant et autres. Dans cette perspective, l'oral s'ajoute à une fonction déterminante dans la réussite dans les disciplines scientifiques dispensées en français, celle de la communication scolaire puisque cette langue est le vecteur de la construction des savoirs disciplinaires, notamment des savoirs scientifiques dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. Ce projet pragmatique et didactique de l'oral constitue un outil permettant l'organisation du temps, l'emploi de structures exprimant la compréhension et la réalisation de tâches opératoires dans l'assimilation des discours oraux de l'enseignant et des consignes orales.

Conclusion

4.3.8. Résumé, autocritique et apports de la thèse en rapport avec la problématique de l'oral

❖ Apports de la thèse dans la compréhension du phénomène de francisation et de créolisation haïtiennes

La recherche doctorale est un projet professionnel nourri, une stratégie d'apprentissage personnel assidu en dépit des difficultés rencontrées en cours de route. Ainsi, on est parti sur le terrain empirique avec nos forces et nos faiblesses pour pouvoir observer, comprendre et expliquer un phénomène de créolisation et de francisation au plan socio-historique, sociolinguistique et sociodidactique. Au cours de notre observation participante, l'on a pu questionner les témoins en faisant des entretiens interactifs, délimiter l'objet de la recherche et son fonctionnement dans son contexte social, collecter des données en montant un corpus oral, puis le traiter, l'analyser, le catégoriser et l'interpréter selon les théories du contexte. Le respect scrupuleux de la méthode de recherche discipline l'esprit scientifique de la problématique posée et nous conduit parfois dans des impasses, mais moyennant la poursuite systématique de la méthode nous garantit des résultats. La problématique de la pratique « inter-résolectale » en rapport avec l'insécurité pragmatolinguistique est le lieu de représentations, de constitutions et de révisions des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires avec focalisation sur des pratiques socio-langagières. Le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien est en interactions permanentes au plan synchronique et diachronique. C'est le lieu d'analyse des paroles ethnographiques où les pratiques ordinaires bougent sans fin pour forger le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires sous l'influence de l'insécurité pragmatolinguistique. Si l'individu parle, communique ses savoirs expérientiels, ses idées, ses émotions, il doit développer ces compétences au fait qu'il est né au sein d'une société parlante. Ainsi, tout ce qu'on fait, tout ce qu'on est, la façon dont on vit, la façon dont on pense, on le dit dans sa langue. L'homme, en dehors d'une société parlante, aura toutes les chances d'apprendre à poser d'autres actes comme marcher, danser, par exemple, mais jamais, il n'apprendra

à parler. La pratique linguistique et langagière, lieu d'activité des variétés « inter-résolectales » est un chaos conflictuel, interactionnel, relationnel et intégrateur de sens, de significations où l'on se parle et l'on se comprend malgré la mouvance incessante de l'insécurité pragmlinguistique. Se parler, relation des variétés interactionnelles et variationnelles dans l'espace de tensions et en tension, définit le lieu à la fois minimal et maximal de l'activité des créolophones relativement bilingues en créole et en français haïtiens. Le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires nous éclaire dans la compréhension et l'appréhension du phénomène de francisation et créolisation en présence de la partie I à la partie IV de la thèse. C'est le contexte d'interactions sociales qui détermine notre échelle d'intelligibilité dans la saisie globale du phénomène sociolinguistique et sociodidactique des créolophones. C'est dans cet invariant, l'espace de relations dialogiques de tensions et en tension, que se trouve l'intégralité de l'activité « inter-résolectale », activité de significations des sujets créolophones unilingues et bilingues; c'est aussi dans ces interactions dialogiques que les deux langues créole et française se transforment, s'intègrent et s'excluent l'une l'autre.

❖ **Partie I**

Le chapitre 1 de la partie I : le contexte du phénomène de créolisation et de francisation recouvre la pratique « inter-résolectale » sous l'influence de contact socio-historique et devient en fin de compte un répertoire linguistique et langagier où on trouve des formes de pratiques ossifiées, des formes de pratiques qui sont à la fois stables et mouvantes. Ce répertoire « inter-résolectal » est aussi l'ensemble de formes partagées dans le temps entre les langues européennes et africaines qui sont fossilisées par la mise à proximité et à distance entre les variétés sociolinguistiques. Les tenants des hypothèses polygénétistes ont concentré leurs efforts à partir des critères socio-historiques et linguistiques sur la polygenèse du créole qui jamais ne cesse de provoquer des tensions entre les tenants comparatistes à savoir les superstratistes de langues cibles et les substratistes de langues sources. Les pédogénétistes placent la barre sur les universaux linguistiques dans l'héritage antique des générativistes et aboutissent à un point partagé entre les langues créoles : le « TMA ». Les monogénétistes reposant sur des postulats illiés avancent l'hypothèse d'une source originelle à partir des critères socio-historiques et linguistiques comme les deux précédents, mais se trouvent vite limités. Ce

répertoire analysé par les tenants précités forme un macrosystème et un éco-système ouverts et évolutifs, c'est-à-dire le système nominal et verbal est partagé dans la dynamique interactionnelle et variationnelle de plusieurs systèmes de règles. Il s'agit de règles analytiques, transformationnelles et systémiques où la ré-analyse et la grammaticalisation sont à chaque fois uniques dans l'espace d'interactions de la société coloniale. Cet espace plantationnaire de relations dialogiques de tensions et en tension nous a apporté le créole à côté du français. Ces formes de pratiques sont utilisées dans les deux langues à part relativement égale selon les repères autonomes de chacune d'elle et peuvent être aussi récupérées pour l'apprentissage de l'oral du français et du créole au service de la science dans le contexte sociolinguistique et didactique haïtien.

Dans le chapitre 2 : contexte sociolinguistique haïtien, le degré de l'insécurité pragmatolinguistique dans la pratique « inter-résolectale » entre le français et le créole est diagnostiqué, analysé, traité et interprété dans un cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques ordinaires. Ce cycle dynamique est expliqué et interprété selon les analyses critérielles et les repères conceptuels de la sociolinguistique, de la pragmatique, de la communication et de la didactique des langues. Il est repérable tout au long de la thèse en suivant le paradigme de recherche privilégié « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » au plan épistémologique à partir des Unités Multiplexes (Socio-Linguistiques) de Blanchet (2012 : 128). Nous avons posé la problématique de la pratique « inter-résolectale » par rapport à l'insécurité pragmatolinguistique au plan glottopolitique sous des angles différents à la fois comme une quête et une fuite en avant de certains scolarisés dans leur recherche de prestige par la francisation et par la créolisation. L'exemple tiré du corpus du travail est une preuve vivante de la pratique « inter-résolectale » dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. La prononciation francisante du créole est monnaie courante chez les scolarisés et influence la pratique orale du français et le parler du collectif. De là, l'on en tire par induction que toute pratique perçue comme créole est automatiquement considérée par les scolarisés comme dévalorisée et dégradante. Avec, évidemment, le corollaire observé et interviewé du terrain situé : toute pratique perçue comme française est considérée comme signe de grande valeur et source de prestige social. Autrement dit, la pratique « inter-résolectale » perçue par les scolarisés est une pratique à la fois valorisante et dévalorisante. C'est un

signe de valorisation, tandis que l'articulation créolisante du collectif relativement scolarisé est dégradante pour les scolarisés. Tous les chercheurs avisés pourraient remarquer que la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmalinguistique se pose à des niveaux divers dans les deux langues autres que la pratique en question. Car la pratique acrolectale est à la fois un acte volontaire et involontaire pendant les élections présidentielles.

Le répertoire « inter-résolectal », a été aussi compris selon la théorie de la construction de niche écolinguistique axée sur les théories du contexte dans un double ancrage interactionniste et variationniste. Ce répertoire prélève en priorité ses matériaux de construction de niche « inter-résolectale » dans les pratiques ordinaires du créole et du français. Il possède aussi un noyau lexical relevant à l'intersection des deux langues et n'a ni grammaire et phonétique spécifiques. Ce noyau se dilue dans une masse de termes énonciatifs prélevés entre le phénomène interactionnel et variationnel de créolisation et de francisation. Ce flot de termes et d'expressions qu'il charrie derrière lui le transpose dans un parler basilectal, mésolectal et acrolectal hyper-métissé, c'est-à-dire abusivement hétérogène. Cet hyper-métissage « inter-résolectal » est un trait de socio-différenciation d'une variété à une autre. Dans la perspective de Clerc, S., (2011 : 11), l'on sait que « d'autres rencontres viendront enrichir le puzzle des pratiques ainsi évoquées, essayées ou rêvées, pour mettre à la portée des enseignants et professionnels – voire des décideurs (sociopolitiques) – un éventail le plus large possible de propositions pour une école (ouverte) aux identités et aux langues plurielles. Dans ce sens, notre expression « (mé)tisser les langues à l'école » (à partir du cycle dynamique inter-résolectal » des pratiques ordinaires) est à la fois optimiste et prudente. Elle exprime une direction de travail plus que sa réalisation et une volonté partagée qui cherche des voies d'accomplissement²⁵⁸ ». Ces pratiques de tissage sociolinguistique et socioculturel sont considérées comme prélevées de deux codes (créole et français) où chacun est relativement indépendant, régi par ses propres règles d'usages, de sélection et d'interprétation, malgré leur degré de proximité lexicale. Dans ce contexte, les énoncés co-produits sont non seulement des composites, formés à partir de codes linguistiques,

²⁵⁸ Clerc, S., 2011-37/2, « (Mé)tisser les langues à l'école ? Quels outils ? Quels curricula et quelles formations pour le développement du plurilinguisme à l'école ? » *Cahier de Linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, E.M.E.

langagiers et culturels différents dans la communauté des créolophones bilingues et unilingues, mais de plus ils ne paraissent pas toujours susceptibles d'être reproduits de façon stable par les mêmes locuteurs, même dans des conditions identiques ! Entre la norme et l'usage, la stabilité et la variation que les pratiques diversitaires autorisent sont ici posées au même titre que celle de la définition des pratiques socio-langagières des deux langues.

En effet, ces mêmes types de pratiques francisantes et créolisantes considérées en contexte d'interactions sociopolitiques particulières pourraient tout aussi bien appartenir à d'autres situations de pratiques socio-langagières mélangées et normées de type chassées-croisées, entrelacées, imbriquées. Ces pratiques peuvent avoir été co-produites par des sujets interactants possédant deux codes linguistiques et langagiers, puis engagés dans l'actualisation de la stratégie interactionnelle régressive et progressive des deux langues. A fortiori, la reproductivité d'une pratique à l'identique dans une autre occurrence n'est pas garantie, elle se trouve identifiable par sa matérialisation²⁵⁹.

Dans la perspective de Calvet (1999), nous avons compris et expliqué les variétés « inter-résolectales » selon la niche écolinguistique (Haugen, 1971-1972) tout au long de la thèse par rapport à l'insécurité pragmatolinguistique. La pratique basilectale du créole a été étudiée comme une variété majorée qui n'a pas de limite étanche avec la variété mésolectale et la variété acrolectale. C'est un répertoire acquis sur le vif, ce que l'on nomme le modèle basilectal du créole « rèk », le modèle mésolectal du créole « rèk et suave » et le modèle acrolectal du créole « suave ». C'est le répertoire de la communication quotidienne des interactants alphabétisés, peu alphabétisés, scolarisés moins francisés et scolarisés. Le créole basilectal est un type de pratique récupérée et intégrée au registre du créole mésolectal pour « objet et outil » d'enseignement/apprentissage à l'école fondamentale et secondaire du pays. Ce registre est considéré comme la pratique fondamentale. C'est le créole de souche dans lequel les créolophones de tous les secteurs de la vie nationale s'expriment dans les espaces publics et privés. C'est le créole du père et de la mère ou du moins du grand père et de la grand-mère. Du coup, les jeunes étant en contact avec le créole acrolectal, la variété francisée, ils tendent

²⁵⁹ Même si les locuteurs créolophones unilingues ne possèdent pas le français oral comme code possible pour leur communication sociale, cela ne signifie pas que le français est totalement absent leur langage.

à mépriser le modèle basilectal du créole « Rèk » au profit d'une pratique acrolectale : le créole suave. C'est une des stratégies utilisées pour compenser l'absence du français oral dans la pratique au quotidien de la vie. Le créole basilectal est le répertoire linguistique et langagier de tous les commerçants, de tous les citoyens notoires, de tous les grands planteurs, c'est le répertoire dans lequel se déroule le commerce informel et formel du pays. Le basilectal est marqué par des variations phonétiques, une syntaxe de l'oral contracté ou assimilé, un bagage lexical, un champ proverbial (maxime, adage, ...) polysémiques et métaphorisés d'une dimension rhétorique profonde et d'un pouvoir de symbolisation forte. C'est toute une richesse pragmatique et didactique qui créolise tout ce qui passe au crible de sa morphosyntaxe et sa macrosyntaxe. Le sujet créolophone natif cherche l'économie de sa langue en permanence et crée des mots dans le contexte d'interactions culturelles, sociales, économiques et politiques, par exemple : le carnaval, les crises économiques et politiques, les musiques racines, les raps créoles pour ne citer que ceux-là. La dimension mésolectale est un répertoire retenu, élaboré et travaillé comme objet et outil d'enseignement/apprentissage scolaire de la première année jusqu'à la neuvième année fondamentale, une classe d'examen officiel. Quant au registre du créole mésolectal, au plan glottopolitique, il est enseigné au niveau secondaire et universitaire de l'enseignement haïtien. Dans le contexte d'interactions institutionnelles et organisationnelles, le créole mésolectal est un modèle normatif de référence approchant le parler du collectif. « S'il est un point sur lequel les analyses se rencontrent, c'est que le sentiment de l'insécurité (pragma)linguistique est à comprendre en regard des hiérarchisations de lectures qui caractérisent les organisations sociolinguistiques du milieu, instaurant sur le plan social et institutionnel une variété linguistique comme modèle normatif de référence duquel les autres variétés en présence sont évaluées²⁶⁰ ». Entre les polarités et le continuum sociolinguistique, la pratique mésolectale est un système ouvert et évolutif de la pratique basilectale à la pratique acrolectale. Elle est plus ou moins identifiable, distincte de l'acrolecte au basilecte.

Dans le chapitre 3, « contexte sociodidactique haïtien », le créole mésolectal à côté du français débouche sur une dimension socioéconomique et socioprofessionnelle, car il joue

²⁶⁰ Bretegnier, A. & Ledegen, G., (2002 : 11), *SECURITE, INSECURITE LINGUISTIQUE*, Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques en hommage à Nicole GUEUNIER, Coédition Université de la Réunion, Espaces Francophones.

des fonctions sociales utilitaires et vitales dans la balance économique et politique du pays. La compétence mésolectale en créole et en français permet à un citoyen de gagner sa vie ; par exemple, un enseignant diplômé de l'Université d'État d'Ha ti pourrait être recruté et employé par une institution scolaire publique ou privée, par une organisation, une entreprise quelconque et par une université. Ce registre fait l'objet d'enseignement/apprentissage, malgré le manque flagrant de matériels didactiques et pédagogiques en créole. Penser l'enseignement/apprentissage de l'oral, c'est aussi penser à la pragmatique et à la didactique de l'oral en créole, langue première et en français, langue seconde. Ainsi, la question de spécificités, de mise à proximité et à distance dans la coexistence des deux langues a été prise en compte selon la démarche pragmatique et de didactique de l'oral. Les données travaillées dans le cadre de cette thèse nous ont permis d'entrevoir que les registres basilectal et mésolectal obéissent aux normes endogènes du créole dans l'usage oral du quotidien de la vie scolaire et extrascolaire. L'environnement socioculturel et socio-économique des créolophones relativement unilingues récuse les formes de pratiques acrolectales des scolarisés, proches du français. Ces créolophones se dirigent vers la norme du français oral tel qu'il est pratiqué dans les pays francophones avec la France comme référence. Le créole acrolectal est une variété élitaine et urbaine, c'est un répertoire francisé garant de la norme académique exogène du français dans le contexte d'interactions sociopolitiques, et à moindre titre, intercommunautaires et scolaires. Sa pratique renvoie à l'image d'un milieu étranger, très éloigné de la norme de la variété basilectale et mésolectale du peuple. L'usage de la norme endogène basilectale et mésolectale favorisera l'unité dans la diversité linguistique où tout se joue à la lumière des règles d'usage, de contexte sociolinguistique et sociodidactique de l'espace créolophone. Les élections présidentielles 2000-2011 étaient des face-à-face dans le contexte d'interactions sociopolitiques et intercommunautaires où les personnages politiques s'affrontent. C'était un contexte d'interactions sociopolitiques où les personnalités confrontaient leurs différents projets par devant le peuple haïtien pour l'avancement du pays. La langue dans laquelle est tenu le discours sociopolitique devrait être comprise des plus petits aux plus grands des Haïtiens. En effet, nous avons montré tout au long de la thèse des cas, entre autres l'exemple de l'utilisation, dans le parler créole, des mots et des groupes de mots français, mais de manière tout-à-fait

incompatible. Cela met en évidence toutes les lacunes de ces locuteurs créolophones en français et en créole à partir même de l'utilisation qu'ils en font en parlant créole.

Les données sociolinguistiques et sociodidactiques que nous avons analysées et évaluées ont montré que le contexte « inter-résolectal » haïtien représente un défi sociodidactique majeur au plan sociolinguistique créolistique. Un défi sociodidactique qui, dans la perspective de Claude Cortier pour reprendre l'idée de Jérémie Sauvage et de Françoise Demougin, renvoie à une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques. Ce défi renvoie aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et « inter-résolectale » pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs où il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes, Cortier²⁶¹, (2007). Par induction, nous avons compris que bon nombre de locuteurs pensent que leur prestige et leur degré de compétence orale dépendent du degré de francisation de leur créole et que leur français se cantonne à une pratique acrolectale élaborée et limitée.

À partir du répertoire « inter-résolectal », l'on a identifié des pratiques répétitives comme signe d'une faible connaissance du français et cela se manifeste également par le non respect des registres de langue en français et en créole face au public électeur. En effet, parler en créole pour certains dans des situations de communication sociale, (par exemple pendant les élections présidentielles en Haïti), n'exclut pas la francisation, même d'utiliser les électeurs. Certains s'empressent toujours de créer une occasion, même dans un contexte inapproprié, pour utiliser un terme qu'ils viennent d'entendre en français. Nous avons compris que si ce mot vient juste d'arriver à leurs oreilles c'est qu'il est « tout neuf » et pas uniquement pour eux mais pour tous les autres. Ce que les interactants considèrent dans leur représentation comme « gros mot » peut correspondre à de multiples cas dépendamment du contexte d'interactions. Il peut s'agir d'un terme qu'ils ignoraient et qu'ils viennent juste d'entendre. Cela peut-être un terme ayant un registre autre que le standard en français : soutenu, populaire, familier, vulgaire, langage

²⁶¹ Sauvage, J. et Demougin, F., (2012 : 113-114), *La construction identitaire à l'école, Perspectives linguistiques et plurielles*, L'Harmattan.

technique et littéraire etc....selon le répertoire pratiqué. Ainsi, les apprenants créolophones haïtiens se trouvent coincés entre les deux phénomènes interactionnels et variationnels de créolisation et de francisation en permanence.

❖ **Partie II**

Le chapitre I et 2 de la partie II traite la problématique de la pratique « inter-résolectale » en rapport avec l'insécurité pragmalinguistique dans son contexte scientifique. C'est le cadre méthodologique, le principe théorique et la posture épistémologique : perspective socio-constructiviste-relativiste de la thèse. Cette partie poursuit le paradigme de recherche privilégié de la thèse au plan d'une épistémologie finement diversifiée et spiralaire. En ce sens, l'écologuistique en sociolinguistique, telle qu'elle avait été développée par Haugen (1970-1971-1972-1979-1987) reprise par Calvet (1999) est indissociable à la glottopolitique de Blanchet (2012) en passant par les Unités Multiplexes de Blanchet (2012 : 128) jusqu'aux théories de la créolistique des tenants créolistes. Dans cette perspective, les analyses exploratoires des données sociolinguistiques et sociodidactiques prises dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires représentent la mouvance interactive du déjà là, du vécu, de l'inconscient allant des créolisants aux francisants et inversement. Cela façonne notre regard dans la poursuite et le prolongement de la thèse dans un double ancrage interactionniste et variationniste. Il est dit que l'objet, en soi, n'existe pas, c'est notre point de vue qui crée l'objet social de l'objet d'enquête à l'objet scientifique dans la pratique « inter-résolectale ». Ainsi, nous sommes partis de l'insécurité pragmalinguistique à la pratique « inter-résolectale » pour comprendre dans un contexte plurilingue les créolophones au sein d'un chaos complexe de sens et de significations.

Le chapitre 2 renvoie aux différents modes opératoires dans l'étude exploratoire sur le terrain en définissant les techniques, les outils et les méthodes pour répondre à la problématique posée au départ. Par des enquêtes ethnographiques, nous avons montré comment le répertoire « inter-résolectal » se structure dans l'espace d'interactions et de relations dialogiques selon les tenants de l'approche ethnographique de la parole comme Hymes et Gumperz, Calvet et Dumont, Blanchet. C'est le lieu de pratiques de variétés en

variétés selon les repères pratiques et théoriques de la pragmatique, de la sociolinguistique, de la communication et de la didactique des langues, dans tout espace chaotique du répertoire « inter-résolectal » des créolophones, on se parle. Se parler, relation du créole et du français, revient à poser le cadre participatif, interactif et interprétatif privilégié dans lequel se définit le lieu à la fois minimal et maximal de l'activité « inter-résolectale » des créolophones. L'espace conflictuel, interactionnel et relationnel du dialogue des deux langues est la seule échelle d'intelligibilité dans le chaos interactif de sens et de significations dans le contexte sociolinguistique haïtien. De l'unité à la diversité linguistique et culturelle haïtienne, la pratique « inter-résolectale » ne se fige jamais entre les pôles de variétés résolectales mouvantes. C'est un cycle qui se reproduit sur un continuum sociolinguistique à chaque fois unique. Dans le contexte des pratiques diversitaires, le sens n'est pas donné. Il se produit et se reproduit, se construit et se reconstruit, c'est tout un processus d'interactions codiques et inférentielles allant de la pluralité interne à la pluralité externe des deux langues. Ainsi, la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmatolinguistique partage les études des deux systèmes dynamiques selon les contraintes internes (le poids morphosyntaxique) et externes (le poids social). La pratique acrolectale repérée dans le contexte d'interactions sociopolitiques va à l'encontre de l'économie linguistico-culturelle des interactants et circule entre les pratiques basilectales et mésolectales. Cela conduit tout naturellement au refus du créole basilectal et mésolectal au fait que la pratique du français oral est compensée par le créole acrolectal. À partir du corpus d'enquête, l'on a pu ordonner, organiser, catégoriser et interpréter ce chaos interactif de sens dans la construction du savoir oral partagé des créolophones plurilingues. L'objectif pragmatique et didactique de l'oral serait d'établir un référentiel de pratiques transposables selon les compétences des apprenants.

❖ **Partie III**

La partie III se compose de quatre chapitres, le premier chapitre a fait l'évaluation diagnostique du repère de la pratique acrolectale du créole en rapport avec les autres variétés de l'ensemble. Au final, l'insécurité pramalinguistique et sociopragmatique dépistée à partir du corpus « inter-résolectal » dans le contexte d'interactions sociopolitiques, médiatiques, intercommunautaires et scolaires donne des résultats en considération de deux tendances observées : premièrement, en dépit de la familiarité des interactants créolophones avec certaines formes de pratique acrolectale, la compréhension des créolophones relativement bilingues, malgré le contexte d'usages, est corrélée à leur degré de scolarisation. En résumé, plus la scolarisation des interactants est élevée, plus la probabilité qu'ils comprennent le créole acrolectal l'est aussi et inversement. Deuxièmement, en dépit du degré d'intégration scolaire, de mobilité et de relations interculturelles des interactants créolophones dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires entre le créole et le français haïtiens, la compréhension du créole acrolectal reste partielle. Autrement dit, la variété acrolectale des décideurs sociopolitiques est partiellement comprise au plan morpholexical et morphosyntaxique par les électeurs entendants relativement bilingues. La trajectoire morphosyntaxique et lexicale du créole est différente de celle du français; en dépit de leur proximité, elle crée des effets de surprise dans le degré de compréhension des enquêtés en termes de résultats obtenus.

Le chapitre 2 a traité les représentations sociales des interactants allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires du créole et du français. Ce chapitre repose sur les résultats de notre observation participante et de nos entretiens interactifs pour les représentations de pratiques scolaires et extrascolaires. « Si l'on appréhende une langue comme vision projetée du monde qu'elle ne cesse de créer dans ses contours prosodiques, sonores et graphiques, il est intéressant (voire essentiel) de faire exprimer et partager en classe ces représentations complémentaires ou contradictoires, pour les confronter, les expliquer, les conforter ou les ébranler, en les enrichissant », pour reprendre l'idée de Sauvage, J. et Demougin, F., (2012 : 134). Ainsi les résultats de ce chapitre sont axés sur l'inadéquation entre les pratiques scolaires et extrascolaires, les faiblesses du système éducatif haïtien : un manque à combler. Les différentes faiblesses repérées dans le corpus

du travail montrent la fragilité de système éducatif du pays au plan institutionnel et organisationnel. A partir de ce chapitre, l'on a pu montrer selon les observables les différents types d'insécurités axées sur des critères d'analyses différents au plan syntagmatique et paradigmatique. Après le dénivellement interprétatif de ces observables sur l'axe horizontal, l'on a pu conclure sur l'axe vertical que le français et le créole, n'étant pas cogérés au plan sociodidactique génèrent un ensemble de difficultés orales allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires. Les analyses exploratoires des données sont appuyées par des critères d'ordre théorique et pratique (français écrit face aux compétences plurilingues de l'oral) : critère d'ordre socio-affectif axé sur l'imaginaire linguistique et culturel des apprenants. D'autres sont axés sur le déséquilibre et l'inadéquation entre les pratiques scolaires et extrascolaires du français oral. Il s'agit d'un rapport de force entre le poids lourd et écrasant de l'écrit sur l'oral, entre la réflexion sur les règles écrites et le frein de la dynamique de l'oral. Ainsi, le français oral est partiellement pris en compte dans le contexte englobant du créole : compétences plurilingues déséquilibrées au plan linguistique et langagier. La rupture douloureuse entre les pratiques familiales et les pratiques scolaires est comprise à ces effets délimités. Au final, la vie du français oral dans le contexte institutionnel et organisationnel est en prise directe avec le défi majeur de l'école haïtienne au plan sociodidactique. L'intérêt et l'utilité sociale de l'oral, les relations et les interactions dialogiques de la vie scolaire sont également des critères relevés à partir des analyses exploratoires des données du contexte haïtien. Du paradigme syntagmatique (axe combinatoire des indicateurs) au paradigme paradigmatique (axe ouvert et évolutif des indicateurs), les critères d'analyses reposent sur des repères conceptuels de la sociolinguistique, de pragmatique, de la communication et de la didactique des langues. Les résultats des deux chapitres précédents traduisent le profil sociolinguistique, sociodidactique et sociolangagier des créolophones et francophones plurilingues haïtiens.

Le chapitre 3 a questionné la recherche et la rupture de l'équité socio-spatial et sociopolitique de l'inégalité inter-réolectales allant du « pays en dedans » au « pays en dehors ». Ainsi les inégalités de réussites scolaires, universitaires et professionnelles sont aussi posées par manque de moyen et de volonté politique pour changer la situation

et les conditions observées. Ces observables nous ont permis de creuser le paradigme évolutif des besoins et des problèmes communicatifs observés à partir des tensions fusionnelles et oppositionnelles que génère le système éducatif du pays. Ces critères tensionnels provoquent d'autres types de tensions et de fragilités au plan institutionnel et organisationnel. Ainsi, l'on a pu comprendre qu'au niveau socio-historique, socioculturel, socioéconomique, socio-affectif, éducatif et politique que ces tensions et fragilités sociolinguistiques sont en rapport direct avec les tensions sociales et religieuses dans la dynamisation du vaudouisme, du catholicisme et du protestantisme en Haïti. Ces trois types de philosophie ne cessent de hanter le monde naturel et le surnaturel haïtien dans une inégalité diverse et ondoyante et se traduisent dans les interactions et les variations du phénomène de créolisation et de francisation des interactants.

Le chapitre 4 a fait la restitution pragmatique et didactique des pratiques transposables du « je » à « tu » dans le « nous » intégral et intégrateur. Il s'agit de construction identitaire dans la recherche et la rupture de l'équilibre de l'oral des interactants. A cet effet, la récupération sociopragmatique de la personne verbale dans le corpus « inter-résolectal » recouvrant les discours sociopolitiques des décideurs relève d'une importance capitale au plan scolaire et extrascolaire. Dans une démarche pragmatique et didactique de l'oral, l'éthos, le rôle, la position, l'identité et le statut des sujets parlants et entendants sont à la base de la construction identitaire des apprenants. Dans la représentation sociolinguistique et psycholinguistique des sujets interactants-entendants, ils ne voient jamais le « tu : ou » et le « vous : nous » car, dans la représentation d'un sujet entendant, le tu ou et le vous nous n'existent pas. Le sujet entendant (l'électeur) n'a pas de concept pour représenter le tu et le vous, donc, il n'a pas de représentation pour le sujet entendant dans la donnée interactive. Mais ils n'existent que pour le sujet parlant (le décideur sociopolitique). Dans le paradigme de valeur de l'entendant-interprétant, la personne « 2 » et « 5 » ne sont pas des sujets entendants, ce sont des codes d'appel linguistique et langagier. D'où, le double paradigme est le fait que le sujet entendant-interprétant ne comprend ni la personne '2' ni la personne '5'. L'entendant est toujours l'interprétant dans le dénivellement interprétatif des pratiques diversitaires. La personne '2' et '5' selon certains sociolinguistes pragmaticiens et didacticiens, ne sont que des pratiques transférables et transposables des

codes d'appel convertibles en « il : Li » et « ils : yo ». « Tu : ou » et « vous : nou » ne sont jamais des entendants, mais une fonction phatique pour le sujet parlant, un transfert transposable dans le cadre participatif, interactif et interprétatif du dialogue. Ce chapitre recourt au corpus « inter-résolectal » des personnes verbales dans les relations et les interactions dialogiques où le dénivellement paradigmatique entre épistémologie pragmatique et didactique de l'oral dynamise les pratiques scolaires. Ce travail consiste à montrer les différents types de conséquences et d'implications pragmatiques et didactiques de la personne verbale dans les pratiques linguistiques et langagières transposables.

❖ **Partie IV**

La partie IV repositionne au plan épistémologique les « pratiques transposables » dans une perspective socio-constructiviste-interactionniste-variationniste-relativiste au chapitre 1. De là, l'on présente la modélisation d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral. Cette démarche délimite le fonctionnement de la problématique de l'oral dans son contexte social, scientifique et glottopolitique. Un mode opératoire de la démarche est aussi présenté selon le paradigme de recherche privilégié « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » en vue de l'amélioration continue des pratiques scolaires. A cet effet, on insiste sur les polarités allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires en passant par le continuum linguistique et langagier. Trois focalisations sont prises en compte : a) focalisation scolaire dans la transposition (linguistique, langagière et didactique) interne : « pratiques transposables », b) focalisation extrascolaire dans la transposition (linguistique, langagière et didactique) externe : « pratiques ordinaires », c) polarités et continuum allant des pratiques ordinaires aux pratiques transposées et inversement. Dans la perspective de Sauvage J. et de Demougin F., (2012 : 117-118), la prise en compte des enjeux sociodidactiques au plan pragmatique de l'oral est une des priorités après la réalisation de ces travaux (observations, enquêtes, analyses et propositions didactiques) dans le contexte haïtien :

- ✓ La prise en compte des pratiques linguistiques et langagières extrascolaires des apprenants et des maîtres, comme éléments intervenant dans la configuration pragmatique et didactique de l'oral ;

- ✓ La prise en compte des représentations des acteurs de l'enseignement (élèves, parents et enseignants entre autres) comme facteurs influant sur les pratiques scolaires et les processus de réussite scolaire, universitaire et professionnelle, autrement comme facteurs influant sur, l'analphabétisme et le problème « intercommunicatif », l'échec et la déperdition scolaires, l'abandon et le redoublement massifs des apprenants ;
- ✓ Le recueil et l'analyse des pratiques ordinaires de l'oral comme les interactions allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires, comme témoins des contacts et des rencontres de langues et d'usages langagiers... pour reprendre Dabène & Rispaïl, (2008).

Le chapitre 2 rapporte les faits et les effets « inter-résolectaux » délimités au plan phonique, morphophonologique, morpholexical, morphosyntaxique, etc. selon des critères d'analyses faisant ressortir la proximité et la distance entre le créole et le français. Ce rapport sociolinguistique et sociodidactique est pertinent en ce qu'il apporte de concret entre les polarités et le continuum linguistique et langagier en termes d'insécurité pragmatolinguistique et de traçabilités pour les pratiques transposables. Dans cette perspective, l'on reprend l'idée de (C. Bavoux, Prudent, L.F. et Warton, S., (2008 : 86-96), dans le cas d'Haïti, le français par rapport au créole reste et demeure une langue de prestige, de promotion sociale. Ainsi, dans la représentation et l'imaginaire des interactants non francisés, toute variété acrolectale proche du français est aussi une variété de prestige, de valorisation de soi, d'affirmation du statut social, aussi éloignée soit-elle. Le créole acrolectal et le français représentent un répertoire de classe prestigieuse, le lien de l'élite dirigeante, des décideurs sociopolitiques, des cadres gestionnaires et fonctionnaires publics et privés, des directeurs d'entreprises commerciales et d'institutions scolaires, l'apanage des élites intellectuelles. Au final, l'école haïtienne est payante et son éducation n'est pas de qualité dans son ensemble; le français, l'anglais et l'espagnol dont l'apprentissage oral demande un investissement financier et intellectuel important ne sont pas un bien partagé dans le système éducatif haïtien. Certes, l'oral est essentiellement pragmatique, c'est aussi un répertoire symboliquement marqué et vital dans toute société. En Haïti, la pratique de l'oral est

marginale en français parce qu'elle ne touche qu'une infirme partie de la société, même les interactants sociopolitiques qui sont économiquement et politiquement privilégiés (tout étant relatif) pratiquent le français de façon marginale selon les observables. Cette situation n'est pas statique, la pratique acrolectale des élites (le modèle par excellence) n'engendre que l'insécurité pragmatolinguistique et sociopragmatique chez tous ceux qui sont en situation de mobilité entre la quête du français oral et du créole acrolectal.

Au chapitre 3, les fiches pragmatiques et didactiques proposées selon le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables » consistent à prendre en compte la contextualisation et la transposition didactiques des données collectées. Elles représentent une nouvelle démarche pragmatique et didactique de l'oral dans l'innovation des pratiques scolaires. Nous avons proposé trois séquences didactiques : fiche I (pratiques vivrières et stratégies alimentaires transposables : le manioc), fiche II (pratiques socioculturelles transposables et le jeu stratégique de société : la marelle), fiche III (projet innovant et Interaction avec les composantes du milieu) : fin de la partie IV.

En étudiant le contexte d'interactions socio-historiques, sociolinguistiques et sociodidactiques haïtiennes entre les deux langues en contact (enseignées et en présence), nous nous interrogeons sur la validité de la problématique de la pratique « inter-réolialectale » à l'insécurité pragmatolinguistique de cette pratique. Le terme interlectal est l'un des concepts opératoires récupérés dans les travaux de Lambert-Félix Prudent sur les contextes d'interactions linguistiques créoles et français des Antilles, par les créoles réunionnais et martiniquais dans les années 1980. Le réolialecte est le deuxième terme cher à Thierry Pagnier et Thierry Bulot. Ces concepts sont repris et retravaillés entre les polarités et le continuum ouvert, évolutif et subtil de Blanchet (2013) pour forger le cycle dynamique « inter-réolialectal » des pratiques ordinaires dans le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien. Après avoir étudié les besoins et les différents problèmes des créolophones et francophones haïtiens et préconisé une démarche pragmatique et didactique de l'oral par la suite, nous sommes tenus à clore le projet de recherches doctorales. Ces recherches ont été engagées entre les deux phénomènes à savoir la francisation et la créolisation : deux phénomènes en entrant en interaction permanente forment, selon Philippe Blanchet, un « système » et un « éco-système » socio-

linguistique entre les polarités et le continuum ouvert et évolutif. Selon Lambert-Félix Prudent, le continuum mésolectal est une échelle de grammaire superposée résultant de la disparition graduelle du basilecte « rogné à la base », et du comportement mimétique des locuteurs qui adoptent le *beau parler* des couches dominantes, donc, l'acrolecte (Diglossie et interlecte, In *Langages*, 15^{ème} année, n°61, 1981 : 13-38). Le registre du créole basilectal est la variété autochtone la plus éloignée de l'acrolecte voire l'annexe. Aux autres Antilles françaises comme en Haïti, c'est le « gros créole » ou « créole bitako : créole rèk » qui constitue le basilecte. Celui du créole mésolectal, dans les situations de continuum, est une variété : un système linguistique et langagier considéré par les membres de la communauté comme le plus élaboré et pouvant de ce fait se fondre souvent avec la norme²⁶² sociale (extrascolaire) et la surnorme²⁶³ scolaire. Dans le continuum créole martiniquais, guadeloupéen et haïtien, l'acrolecte est représenté par la forme locale la plus proche du français métropolitain. Au final, le corpus oral que nous avons à notre disposition nous a apporté des données nous permettant de montrer la dimension matérielle de la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique de cette pratique en contexte haïtien.

Alors, la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique évaluée et diagnostiquée dans les deux langues « créole et français » en Haïti n'était pas sans conséquences. Ces conséquences et implications étaient délimitées entre les créolophones relativement alphabétisés et scolarisés de tous les niveaux. Le tissage « inter-résolectal » dans les variétés des deux principales langues haïtiennes reflète comment elles évoluent dans leur coexistence et dans leur spécificité. Ce corpus ne réduit ni à la pratique basilectale fondamentale et à la pratique mésolectale

²⁶²L'« inter-résolecte » est l'ensemble des faits linguistiques et langagiers, qui, entre les polarités et le continuum ouvert et évolutif, peuvent relever de l'une et de l'autre langue en même temps, sans ou (avec) discrimination et stigmatisation possibles ; ils constituent quantitativement l'essentiel de la parole quotidienne. Ce concept de l'« inter-résolecte » suppose la discrimination et la stigmatisation des deux langues (créole et français).

²⁶³(Pour une langue déterminée et donnée comme le français, la surnorme est l'ensemble des règles prescrites qui apparaissent comme inutiles à la communication. Pour le verbe dire, dites (2^{ème} pers. Du pluriel), rien ne s'expliquant historiquement, est illogique du point de vue de la conjugaison, et cette irrégularité est inutile à l'intercompréhension. On peut en dire autant des pluriels en -X du type bijoux par rapport aux formes terminées par -s) pourtant en créole, ces éléments n'existent pas. Dubois, Jn, Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.

centrale enseignée à l'école ni à la pratique acrolectale des couches dominantes, mais à un cycle dynamique « inter-résolectal ». La rencontre dans la construction de ces écosystèmes de règles d'usages produit une expression originale : le cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques ordinaires.

Ces situations d'interactions sociopolitiques, médiatiques, intercommunautaires et scolaires de mobilité, de fragilités et de tensions expliquées entre la quête et la fuite des créolophones plurilingues présentent jusqu'ici un pan de l'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique posée par rapport à la pratique « inter-résolectale ». L'insécurité pragmalinguistique est à la didactique ce qu'est l'oral, à la pragmatique. Elle est un outil pour enseigner l'oral. Le répertoire « inter-résolectal » est un élément de progrès et de découverte dans la pratique de l'apprenant. Autrement dit, lorsque l'enseignant se sert des observables de l'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique pour améliorer les pratiques scolaires de l'oral, c'est un progrès pour la démarche pragmatique et didactique de l'oral apporté pour l'enseignement / apprentissage. C'est aussi une découverte pour l'apprenant par le fait qu'il est informé au cours de son apprentissage sur sa faiblesse dans la pratique des deux langues. L'insécurité pragmalinguistique, dans ces conditions, n'a pas à être sanctionnée, mais doit constituer une base de régulation selon la stratégie interactionnelle et variationnelle qui peut être régressive et progressive. On parle alors d'évaluation formative, informative et sommative selon les compétences opérationnelles et interactionnelles des apprenants. Du point de vue pragmatique et didactique de l'oral, l'insécurité pragmalinguistique et sociopragmatique est une composante de la connaissance. L'apprenant qui est informé sur l'évolution de ses pratiques est sans doute mieux formé que celui qui n'a jamais été informé. Le recul qu'il peut prendre sur la construction et la transposition de ses propres pratiques expérientielles est d'une grande efficacité pour son apprentissage. L'on peut admettre qu'un apprenant a progressé si, après s'être trompé de ses pratiques, il peut, à un moment donné de son apprentissage, reconnaître qu'il s'est trompé, et qu'il peut dire où et pourquoi il s'est trompé, puis comment il reformulerait sans reproduire les mêmes écarts. C'est, en résumé, la démarche pragmatique et didactique de l'oral proposée dans le cadre de cette recherche doctorale. Si les Jardinières, les instituteurs, les institutrices de fondamental, dès l'école des jardins d'enfants à la terminale, avaient quelque peu expérimenté de l'oral, on

n'aurait pas seulement la présence permanente et imposante de l'écrit mais aussi un oral présent, contextualisé, fonctionnel, intégré selon les besoins et les problèmes communicatifs réels de la vie intercommunautaire.

La non prise en compte de la « compétence opérationnelle et interactionnelle de l'oral » dans la vie intercommunautaire est problématique alors que le français est la langue de scolarisation dès le jardin d'enfant. Mobiliser les habiletés scolaires dans un domaine extrascolaire quelconque se fait avec le temps à partir des « pratiques ordinaires transposables ». Selon D'Hainaut (1985 : 472), la compétence est un « ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité [...] et se renouvelle à chaque fois unique selon les besoins. Après 16 ans de scolarisation en Haïti, l'insécurité pragmlinguistique en français est encore posée par rapport à la pratique scolaire des créolophones. Au bout du compte, il est douloureux et suicidaire de ne pas pouvoir travailler et étudier après sept (7) ans en anglais et en espagnol voire seize (16) ans d'études classiques en français.

Dans le cadre de notre démarche, lorsque l'apprenant commence à goûter au plaisir de la pragmatique de l'oral avec aisance dans les deux langues, il ne peut résister longtemps au pouvoir de la parole et seul, il peut continuer, avec ses forces et ses faiblesses, à s'autoformer. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral dès le niveau fondamental est une des solutions à côté du créole oral. Au final, l'on peut comprendre que l'oral d'une langue donnée est le résultat de ses variétés « inter-résolectales », donc sociolectales. L'oral est action et interaction, donc la vie en société en termes de relations et de mobilités intraculturelles et interculturelles durables. Si ces principes d'intervention pragmatique et didactique de l'oral sont pris en compte et contextualisés, transposés et enseignés, l'apprenant créolophone plurilingue connaîtra un certain degré d'utilité à l'oral en français, en anglais et en espagnol à côté du créole oral. Dans l'évolution écolinguistique, l'espace de relations dialogiques scolaires est le lieu de constitution et de révision des pratiques extrascolaires transposables où le français travaille le créole qui travaille le français. Le répertoire « inter-résolectal » délimité au plan pragmatique et didactique de l'oral est au service de l'apprentissage des langues (créole et français) et des sciences. Le phénomène « inter-résolectal » n'est jamais coupé jusqu'à présent de son contexte et sa signification. Selon son dénivellement paradigmatique, il a émergé et s'est

transformé dans l'espace de tensions et en tension des deux langues ; son sens et sa signification évoluent tout au long de la thèse. Par le jeu et l'enjeu de déplacement des valeurs partagées jusqu' alors, la signification peut bouger dans le temps et dans l'espace d'interaction et de relations dialogiques du travail. Enfin, cette thèse cherche à répondre aux besoins et aux problèmes « intercommunicatifs » présents du système éducatif haïtien sans mettre en question ni compromettre la capacité des générations passées et futures à répondre aux leurs. Une démarche pragmatique et didactique de l'oral est un apport pour l'enseignement / apprentissage des langues pour la recherche scientifique afin d'améliorer les pratiques scolaires à partir des pratiques transposables des deux langues haïtiennes. Selon la position d'Haïti dans la Caraïbe (à savoir le créole par rapport au français, à l'anglais et à l'espagnol), une démarche pragmatique et didactique de l'oral renvoie à une démarche pragmatique et didactique du plurilinguisme. Une telle démarche, n'est-elle pas envisageable dans la perspective de recherche privilégiée « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables pour un développement et des relations intraculturelles et interculturelles durables ?

Bibliographie et sitographie

Achard, P., 1993, *La Sociologie du langage*, PUF, Que sais-je ?

Adam, Jn-M., 1985, *Le texte narratif; traité d'analyse textuelle des récits (avec des travaux pratiques et leurs corrigés)*, Nathan-Université (Études linguistiques et littéraires), Paris.

Agam en, G ., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Éditions Payot et Rivages.

Alao, G, Derivry-Plard, M., Suzuki, E. et Yun-Roger, S., (2012 : 26-27), *Didactique plurilingue et pluriculture, L'acteur en contexte mondialisé*, Editions des archives contemporaines.

Alén Garabado, C. et Boyer, H., 2007, *Les langues de la France au XXI siècle : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*, L'Harmattan.

Anorman D., 1990, *The Design of Everyday Things*, New-York (NY).

Anscombe, J.-C. (dir), 1995, *Théorie des topoï*, kimé.

André, V. et Canut, E., 2007, *Étudier les pratiques langagières orales pour mieux appréhender les phénomènes de communication sociale : l'exemple des reprises et des reformulations dans les interactions verbales*, Actes du colloque Tenth International Symposium on Social Communication, organisé par le centre de linguistique appliquée, 22-27 J, Santiago de Cuba.

Arborio, A-M., Fournier, P., 2005, *L'enquête et ses méthodes, L'observation directe*, Arman Colin, 2è éd.

Auger, N., Béal Ch. & Demougin, F., 2012, *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, Imprimé en Suisse.

Augé, H., Borot, M-F., Vielmas, M., 1981, « Jeux pour parler, jeux pour créer (dynamique de groupe et prise de parole) », CLE international, coll. « *Le français sans frontières* ».

Auroux, S., 1996, *La philosophie du langage*, PUF.

Austin, J. L., 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi*, 2 tomes, Larousse.

Avanzi, M., 2005, « Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral. *Lidil* n°31, en ligne le 03 Octobre 2007.

Bachelard, G., 2010, *Épistémologie, Textes choisis*, 8^{ème} édition, Juin. PUF.

Baker, P. et Corne, C., 1982, « Isle de France creole », *Karoma publishers*, Inc, Ann Arbor.

Bakhtine, M. (V. V. N.), 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris.

Backouche, I., Ripoll, F., Tissot, S. et Veschambre, V., 2001, *La dimension spatiale des inégalités, Regards croisés des sciences sociales*, PUR : Presses Universitaires de Rennes.

Bavoux, C., 2002, « Représentations et attitudes dans les aires créolophones », in Bavoux C. et de Robillard, D. (dir.) *Linguistique et créolistique, Univers créoles 2* (Paris : Anthopo), pp. 57-76.

Babault, S., 2006, *Langues, école et société à Madagascar, Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, L'Harmattan.

Ballier, N. et Villard, L., 2008, *Langues DOMINANTES LANGUES dominées*, Publication des Universités du Rouen et Havre.

Barberis, J.M. (dir.), 1993, *La ville, Actes de faire, manières de dire*, Collection Langue et Praxis, Université Paul Valéry, Montpellier.

Barbérís, J.-M., Morel, M. A. (Dir.), 1997, « La contextualisation de l'oral », Montpellier III, Paris III), *Cahiers de praxématique* N° 28 –

Beaudoin M., (1999 : 95-99), « Enseignement de l'oral et anxiété langagière », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial intitulé « *Apprendre les langues autrement* », Hachette / Edicef.

Baylon, Ch., 1996, *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Nathan Université.

Bavoux, C., Prudent, L.F., Wharton, S., 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme*, ENS éditions.

Beacco, J-C., Darot, M., 1984, *Analyse de discours*, Paris, Hachette.

Beacco, J-C., Moirand, S., 1995, « Autour des discours de transmission de connaissance », *Langages*, Mars, Paris, Larousse N° 117.

Becetti, A., Blanchet, Ph. et Colonna, R. (Dir.), 2013, *Politiques linguistiques et plurilinguismes : du terrain à l'action glottopolitique*, Paris, L'Harmattan.

Benveniste, E., (1966 : 258-266). « De la subjectivité dans le langage », in *Problème de linguistique générale*, Paris, NRF. Gallimard.

Berrendonner, A. et Grize, J.-B., 1988, *Perspectives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage*, Peter lang.

Berrouët-Oriol, R., 22/2013, « Raïographie d'une dictature anti-nationale, le « Jean-Claudisme » ! Consulté le 16/11/2013 sur le moteur de Recherche Google. Cette page est créée le 29 mars 2001, dernière mise à jour : 13 octobre 2008. <http://www.alterpresse.org/spip.php?article14452> consulté le 16/11/2013 sur le moteur de Recherche Google.

Berthier, N., 2006, *Les techniques en sciences sociales (Méthodes et exercices corrigés)*, Arman Colin, Paris, 3^{ème} éd.

Billiez, J., 1999, « Les parlers urbains », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, *Lidil*, Université Stendhal de Grenoble N° 19.

Billiez, J., 1999, *Lidil « Les parlers urbains », Revue de linguistique et de didactique des langues*, USG (Université Stendhal de Grenoble, Juin 99 N° 19).

Billiez, J., Rispaïl, M., 2003, *Contact de langues, Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan.

Bijeljac, R., Breton R., 1997, *Du langage aux langues*, Paris, Découvertes Gallimard.

Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, Ch., Eynde (van den), K., 1991, *Le français parlé, Études grammaticales*, Éditions C.N.R.S, coll. « science du langage ».

Blanche-Benveniste, C., 2000, *Approches de la langue parlée en français*, coll. l'essentiel français, Ophrys.

Blanche-Benveniste, C., 1990-2000, *Linguistique de l'oral*, Paris Ophrys-CNRS.

Blanchet, Ph. et Calvet, L.Jn., 2007, *Un siècle après le cours de Saussure : La linguistique en question*, N°1- 2007, Carnet d'Atelier de Sociolinguistique, L'Harmattan.

Blanchet, Ph., 1992, *Le provençal, essai de description sociolinguistique et différentielle*, Institut de Linguistique de Louvain, Louvain, Peeters.

Blanchet, Ph., 1997, *Vivre en pays toulonnais au xviie siècle : textes provençaux de Pierre Chabert, de La Valette*, édition critique bilingue, Marseille, Autres-Temps.

Blanchet, Ph., 2000, *Zou boulégan ! Expressions familières de Marseille et de Provence*, Paris, Bonneton.

Blanchet, Ph., 2004, *Le parler de Marseille et de Provence, dictionnaire du français régional*, Editions Bonneton, Paris.

Blanchet, Ph., 1999, *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du xxe siècle*, Actes du colloque de Philadelphie (USA), Louvain, Peeters, [bilingue fr./anglais] (en collaboration avec R. Breton et H. Schiffman).

Blanchet, Ph., 2001, « Sociolinguistique urbaine. Variations linguistiques : images urbaines et sociales », *Cahiers de Sociolinguistique no 6*, Presses Universitaires de Rennes, (en collaboration avec Thierry Bulot et Cécile Beauvois).

Blanchet, Ph., 2002, *Langues, cultures et identités régionales en Provence, La Métaphore de l'aïoli*, Paris, L'Harmattan, collection “ Espaces Discursifs ”.

Blanchet, Ph., 2003, (dir.) [en collaboration avec Didier de Robillard], « Langues, contacts, complexité, Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de Sociolinguistique no 8*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet, Ph., 2004, (dir.) [en collaboration avec Harold Schiffman], « The Sociolinguistics of Southern “ Occitan ” France », *Revisited, International Journal of the Sociology of Language no 169*, Berlin/New-York, Mouton de Gruyter.

Blanchet, Ph., 2005, (dir.) [en collaboration avec Dominique Huck], « Minorations, minorisations, minorités », Études exploratoires, *Cahiers de Sociolinguistique » no 10*, Rennes, PUR.

Blanchet, Ph., 2006, [en collaboration avec Nigel Armstrong], « The dynamics of levelling and diversit in French/D nami ue s de ‘standardisations partielles’ en français », *Journal of French Langage Studies*, Volume 16/03, Cambridge University Press.

Blanchet, Ph., 2007, (Dir.) [en collaboration avec Safia Asselah-Rahal], « Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôles du français en contexte didactique », Fernelmont (B), EME.

Blanchet, Ph., Calvet, L.-Jn. et de Robillard, D., de 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure, La Linguistique en question*, Paris, L'Harmattan.

Blanchet, Ph., Moore, D. et Rahal, S. (dir), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, Paris / Montréal, éd. Des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.

Blanchet, Ph. Et Diaz, Maria, O. (dir.), 2007, « Pluralité linguistique et approches interculturelles », *revue Synergie chili n°3*, GERFLNT/Institut franco-chilien.

Blanchet, Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français Langue étrangère*, Louvain, Peeters.

Blanchet, Ph., 2008, (Dir.) [en collaboration avec Danièle Moore et Safia Asselah-Rahal], « Perspectives pour une didactique des langues contextualisée », Paris, Editions des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.

Blanchet, Ph., 2009, (Dir.) [en collaboration avec Kh. Taleb-Ibrahimi], « Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb », *Cahiers de Linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française* no 34/1 ? PUR.

Blanchet, Ph et de Robillard, D., 2003, « Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique* N° 8, Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet, Ph., Kebbas, M. et Kara-Abbes A. Y. , 2010, *Influences et les enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours*, Limoges, Lambert-Lucas.

Blanchet, Ph. & Coste D., 2010, *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité » . Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

Blanchet, Ph. et Martinez, P. (Dir.), 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines & AUF.

Blanchet, Ph., (2009 [2010] [2011]), « sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues », *Cahiers de Linguistique* n° 35/2, 204.

Blanchet, Ph. [au sein du groupe RO, collectif de 24 chercheur-e-s], 2011[2012], *Faut-il réformer l'orthographe?* Collection Français & Société 21, Fernelmont / Bruxelles, EME.

Blanchet, Ph., Kebbas, M., Kara, A.-Y., (Dir.), 2012[2013], *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*, Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, n°2, L'Harmattan.

Blanchet, Ph. et Messaoudi, L. (Dir.), 2013, *Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies*, Fernelmont, EME.

Blanchet, Ph. et Chardenet, P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, Ph., 2010, *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité », Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan.

Blanchet, Ph., 1995, *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand Lacoste.

Blanchet, A., Gotman, A., 2001, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan / VUEF. 1^{ère} éd.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, Jn, Trognon, A., (1998-2000), *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Dunod, Paris.

Blanchet, Ph., 2000, *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethnosociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet, Ph., 2012, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, PUR.

Blanchet, Ph. et Taleb-Ibrahimi, Kh., 2008-2009-34/1, « Plurilinguisme et expressions francophones au Maghreb », *Cahiers de Linguistique /Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, Agence Universitaire de la Francophonie, AUF.

BonHomme, M., 2005, *Pragmatique des figures du discours*, Paris, Honoré Champion.

Bonnaïfous, S., Temmar, M., 2007, *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Paris, Orphys.

Bourdieu, P., (1970 : 89), « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2/3,

Bourdieu, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, Points.

Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard.

- Bourhis, V., Le Forestier, L-A. et Lelièvre S., 2010, *Oral de Français*, Hachette.
- Bouscaren, J., 2008, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Editions Orphrys, Paris.
- Boutet, J., 1994, *Construire le sens*, Paris, Peter Lang.
- Bouchard, R., 2005, Le « cours », un événement oralographique structuré : Etude des inter-actions pédagogiques en classe de langue et au-delà... , *Le français dans le monde : recherches et applications*, 64-74.
- Bouton, Ch., 1984, *La neurolinguistique*, PUF, Que sais-je ?
- Bronckart, J.-P. (1991 : 83, 63-74), "Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français" - In : *Études de Linguistique Appliquée*.
- Boyer, H., (2010 : 225-231), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Actes de colloque international de Montpellier, 10-12 décembre 2009, Limoges, Lambert-Lucas.
- Boyer, H ; 1988, Le « francitan », *Matériaux pour une approche des représentations et des fonctionnements sociolinguistiques d'un interlecte*, lengas 23.
- Boyer, H., 1987, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langue ?* Paris, L'Harmattan.
- Boyer, H. 2010, *Hybrides linguistiques. Genèses, statuts, fonctionnements*, L'Harmattan.
- Boyer, H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris.
- Boyer, H. 2004, *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne, Pratiques, représentations, gestions*, L'Harmattan.
- Boyer, H., 2010, *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Actes de colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009, Limoges, Lambert-Lucas.

Bulot, T., Lorène, L., (2008-2009-34/2 : 10), « Sociolinguistique urbaine des zones créolophones », *Cahiers de linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, E.M.E.

Bulot, T., Beauvois, C. et Blanchet, Ph., 2011, « Sociolinguistique Urbaine, Variations linguistiques : images urbaines et sociales », *Cahiers de sociolinguistique* N° 6, PUR.

Bulot, T., 2013, « Cahiers internationaux de Sociolinguistique, Normes et discrimination(s) », *Frontières, espace et langues*, L'Harmattan, N° 4.

Bulot, T., 2004, *Lieux de ville et territoires, Perspectives en sociolinguistique urbaine*, L'Harmattan.

Bulot, T., 2006, *La langue vivante, L'identité sociolinguistique des Cauchois*, L'Harmattan.

Bulot, T. et Veschambre V., 2006, *Mots, traces et marques, Dimension spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, L'Harmattan.

Bulot, T. et Messaoudi L. (Dir.), 2003, « Sociolinguistique urbaine, Frontières et territoires », *E.M.E. & InterCommunications*, B-5380 Cortil-Wodon.

Bulot, T. et Blanchet, Ph., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique, pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

Bulot, T., (1999 : 31-56), « Dynamiques socio-langagières du territoire rouennais (Mobilité et langue) », dans *les cahiers de la MRS21*, Presses Universitaires de Caen.

Bracops, M., 2006, *Introduction à la pragmatique – Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Éditions De Boeck, Bruxelles.

Bretnier, A., & Gudrun, L., 2002, *Sécurité/insécurité linguistique*, L'Harmattan.

Calbris, G., Porchet, L., 1989, *Geste et communication*, Didier / Crédif, coll. « L.A.L ».

Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, *Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

Calvet, L.-J., 2004, *Essais de Linguistique, La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, Plon.

Calvet, L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Calvet, L.-J., 1999, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littérature.

Calvet, L.-J., 1974, *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

Calvet, L.-J., Dumont, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan

Calvet, L.-J., 1993, « Espace urbain et plurilinguisme », dans Barberis J.M. (dir.), *Collection Langue et Praxis*, Université Paul Valéry, Montpellier, p. 161-171.

Camilleri, C., 1989, *Le choc des cultures*, Paris, L'Harmattan.

Campbell, R., 1981, "Language Acquisition, Psychological Dualism, and the Definition of Pragmatics", In *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, edited by H. Parret, M.

Parret, H., Sbisà, M. and Verschueren, J., (1981 :10), possibilities and limitations of pragmatics (Benjamins).

Candelier, M., Loannitou, G., Omer, D. et Vasseur, M.-T., 2008, *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes.

Candelier, M. (dir), 2007, « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures », en ligne sur http://www.ecml.at/mtp2/html/ALC_Fmat.htm

Canut, E., Vertalier, M., 2008, *L'apprentissage du langage, Une approche interactionnelle, Réflexions théoriques et pratiques de terrain*, L'Harmattan.

Cappeau, P., Janvier (2001 : 69-77), « Faits de syntaxe et genres à l'oral », dans la revue *Le français dans le monde. Recherche et Applications*, numéro spécial intitulé « *Oral : variabilité et apprentissages* », coordonné par Carton F., CLE international /

CRAPEL. Collectif, revue les amis de Sèvres, N0 3, Sept.1986 intitulé « La pédagogie différenciée, III les techniques de groupe.

Cappeau, P., Janvier (2001 : 63-68), « Faits de syntaxe et genres à l'oral », dans la revue *Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial intitulé « *Oral : variabilité et apprentissages* », CLE international CRAPEL.

Carette, E., Janvier (2001 : 126-142), « Mieux apprendre à comprendre en langue étrangère », dans la revue *Le français dans le monde*. Recherches et applications, numéro spécial intitulé « *Oral : variabilité et apprentissage* », coordonné par Carton F., CLE international /CARPEL

Carlo, M. de, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE international (128p).

Carroll, R., 1987, *Évidences invisibles, Américains et français au quotidien*, Seuil.

Carton, F., 1995, « L'apprentissage différent des quatre aptitudes », dans *didactique du français langue étrangère*, sous la direction de M-J Gremmo. Verbum P.U.N., (accessible sur le site internet du CRAPEL, de l'Université de Nancy 2.

Carton, F., Rossi, M., Autesserre, D., 1983, *Les accents des français*, Hachette –FLE., coll. « de l'oreille à l'oreille » ; épuisé, mais voir et écouter en ligne sur le site accentsdefrance.free.fr ».

Castellotti, V. & Py, B., 2002, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS-édition.

Castellotti, V., 2001, *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen.

Castellotti, V. et Moore, D., 1999, *Alternance des langues et construction des savoirs*, ENS Éditions.

Casquet-Cyrus, M. & Petitjean, C. (Dir.), 2009, *Le poids des langues, Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, L'Harmattan.

Caudet, D., Billiez, J., Bulot, T., Légère, I. et Miller, C., 2004, *Parlers jeunes, ici et là-bas, Pratiques et représentations*, L'Harmattan.

- Cervoni, Jn., 1987, *L'énonciation*, PUF (Linguistique nouvelle), Paris.
- Cervoni, Jn. 1991, *La préposition, Études sémantique et pragmatique*, Éditions Duculot- Paris.
- Contenté, Jn, (1978 : 94), *L'aigle des Caraïbes*, Paris.
- Cornulier, B. de., 1985, *Effets de sens*, Minuit (Propositions), Paris.
- Cormanski, A., (2001 :165-174), « Espace, corps, parole : techniques dramatiques pour l'apprentissage de l'oral », dans la revue *Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial intitulé « Oral : variabilité et apprentissage », CLE international / Crapel.
- Cormanski, A., 2005, *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Hachette, coll. « F/pratique de classe ».
- Cornaire, C., 1998, *La compréhension orale*, CLE international, collection « didactique des langues étrangères ».
- Cosnier J., Brossard A., 1984, *La communication non verbale*, Delachaux et Niestlé, coll. « texte de base en psychologie ».
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculture*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Culioli, A., 1990-1999, *Pour une linguistique de l'énonciation*, T.1 : *Opérations et représentations*, 2000 (1990) ; T.2 : *Formalisation et opérations de repérage*, 1999a ; et T.3 : *Domaine notionnel*, 1999b, Ophrys.
- Cuq, J-P., Gruca I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G.
- Cuq, J-P (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle / CLE international.
- Cusin-Berche, F., 2003, *Les mots et leurs contextes*, Presse Sorbonne nouvelle.

Chabrol, C. et Orly-Louis, I., 2007, *Interactions communicatives et psychologie*, Presses Sorbonne Nouvelle.

Chalmers, F. A., 1987, *Qu'est-ce que la science ?*, Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, éd. La Découverte, Paris, Ve.

Charmeux, É., 1996, L'oral, c'est l'Arlésienne de l'école , in Fen tress sur cours. Cet article reprend d'importants passages de l'ouvrage *Ap-prendre la parole*, du même auteur, publié aux Éditions SEDRAP, à Toulouse ; parution en novembre 1996.

Charaudeau, P., 2009, *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, L'Harmattan.

Chaudenson, R., 2003, *La créolisation : théorie, applications et implications*, Paris, L'Harmattan.

Chaudenson R., Manessy G. et Valdman A. (dir). (1979 : 119-142), *Le français hors de France*, Éditions Honoré Champion 7, quai Malaquais, Paris

Chaudenson, R., 1981, " Continuum intralinguistique et interlinguistique " dans *Études créoles* Vol. IV n° 1 pp. 19-46.

Chaudenson, R., 1989, *Créoles et enseignement du français*, L'Harmattan.

Chaudenson, R. 1992, *Des îles, des hommes, des langues, Langues créoles, cultures créoles*, L'Harmattan.

Chaudenson, R., (1993 : 419-429), « Français et créoles dans les aires créolophones » dans de Robillard, D. & Beniamino, M. Éditions.

Chaudenson, R., 2003, *La créolisation : théorie, applications, implications*, Collection " Langues et développement ", L'Harmattan.

Chaudenson, R. & Vernet, P., 1983, *L'école en créole, Étude comparée des réformes des systèmes éducatifs en Haïti et aux Seychelles*, Agence de Coopération Culturelle et Technique.

Chaudenson, R. 2008, *Didactique du français en milieux créolophones, Outils pédagogiques et formation des maîtres*, L'Harmattan.

Chaudenson, R. et G. Manessy, A. Valdman (dir.), 1979, *Le français hors de France*, Éditions Honoré Champion, Paris.

Chevalier, G.(d.), Maurais, J., Boukous, A., Klikenberg, J-M., Maurer, B. et Dumont, P., 2007, *Les actualités scientifiques sur les langues*, AUF.

Chevalier, Y. et Loneux, C., 2006, *Foucault à l'œuvre*, E.M.E.

Chevallard, Y. et Johsua, M-A., 1991, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée Sauvage, Éditions.

Chiss, J.L., 2003, *Didactiques de l'oral*, In Actes du colloque de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), Montpellier.

Clairis Ch., Costaouec, D., Coyos, Jn-B., 1999, *Langues et cultures régionales de France, État des lieux, enseignement, politiques*, L'Harmattan.

Clanet, C., 1993, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Mirail.

Clerc, S., 2011-37/2, « (Mé)tisser les langues à l'école ? ue ls outils ? ue ls curricula et ue lles formations pour le développement du plurilinguisme à l'école ? », *Cahier de Linguistique*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, E.M.E.

Clerc, S. et Rispaïl, M. (2009) « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », in "Les langues entre elles dans *les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIe-XXe siècles*. Consulté le 07/01/2014 sur site Bateau-doctorants/moteur de recherche Google : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/gregoire-questionnaire.htm>

Clerc, S., 2007, « Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones », dans Ela, *Études de linguistique appliquée* /3 (n° 147) consulté le 06/01/14 sur le site Cairn.info/ moteur Google.

- Chalaron, M-L., Avril (1996 : 49-55), « Verbal-non verbal : activités » dans la revue *Le français dans le monde* n° 280.
- Colletta J.-Mc, Nuchèze V. (de), 1995, « L'interaction en questions », Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.
- Damoiseau, R., 1989, *Recherche sur les notions de temps et d'aspect en créole haïtien et en français, Application à l'enseignement du français*, Centre de Linguistique Appliquée, Université d'Haïti.
- Damoiseau, R., 2005, *Élément de grammaire comparée Français-Créole haïtien*, Ibis Rouge Éditions, Presses universitaires Créoles- GERECF.
- Dardier, V., (2004 : 78), *Pragmatique et Pathologies*, Bréal.
- De Robillard, D. et Blanchet, Ph., 2012, « L'implication des langues dans l'évaluation et la publication des recherches scientifiques », EME.
- De Robillard, D, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, L'Harmattan.
- De Robillard, D. & Beniamino, M., 1993-1996, *Le français dans l'espace francophone*, Champion, 2 tomes.
- De Queiroz, J.M. et Ziolkovski, M., 1994, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUR.
- Delamotte-Legrand, R. (dir.), 2004, *Les médiations langagières*, Discours aux acteurs sociaux, vol.II, Publications de l'université de Rouen
- Defays, J-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Mardaga.
- Dewaele, J.-M. et Wourm, N., 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *CAIRN.INFO*, University of London.

Debaisieux J-M., Janvier (2001 : 53-62), Vous avez dit inachevé ...De quelques modes de construction du sens à l'oral , dans la revue *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, intitulé « *Oral : variabilité et apprentissages* », coordonné par Carton F., CLE international / CRAPEL

Debrock, M., Flament-Booistrucourt, D., Gevaert, R.,(1999 : 46-56), « Le manque de « naturel » des interactions verbales du non-francophone en français. Analyse de quelques aspects à partir du corpus LANCOM », dans faits de langues. Revue de linguistique, Ophrys, numéro 13 « *Oral-écrit : Formes et théories* ».

Déjean, Y., 2001, « Créole, Ecole, Rationalité ». *éditeur@tanbou.com*

Deshommes, F., (2004 :15), « Décentralisation et Collectivités Territoriales en Haïti », Éditions, *Cahiers Universitaires No : 1*.

Deulofeu J., Janvier (2001 : 18-31), L'innovation linguistique en français contemporain : mythes tenaces et réalité complexe », dans la revue *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial intitulé « *Oral : variabilité et apprentissages* », coordonné par Carton F., CLE international, /CRAPEL.

Dictionnaire en ligne, Le Trésor de la langue française [Page Web]. Accès : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no> / consulté sur le moteur de recherche Google le 9/03/14.

D'Hainaut, L., (1985), *Des fins aux objectifs d'éducation*, Bruxelles : Editions Labor.

Dolz, J., (2003 :194), *Les recherches sur l'oral en didactique du français : Questions épistémologiques*, In questions d'épistémologie en didactique du français (LM/LS/LE), Textes réunis par M. Marquillo Larruy, Université de Poitiers.

Domorgon, J. et Lipiansky, E.-M., 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.

Dostie, G., 2004, *Pragmatisation et marqueurs discursifs, Analyse sémantique et traitement lexicographique*, Éditions Duculot.

- Duchesne, S., Haegel, F., 2004, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*, Nathan / SEJER.
- Duclos, D., 2008, *L'invention du langage*, Ed. ECONOMICA.
- Dubois, Jn, Giacomo M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, Jn-B., Mével, Jn-P., (2012 : 264-266), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.
- Ducrot, O., 1980, *Les mots du discours*, Minuit.
- Ducrot, O., 1984, *Le Dire et le Dit*, Minuit.
- Dufaye, L. et Gournay, L., 2013, *Benveniste après un demi-siècle, Regards sur l'énonciation d'aujourd'hui*, Ophrys, Paris.
- Dumont, P., 2001, *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan.
- Drescher, M. et Franck-Job, B. 2007, *Le changement en français*, (eds), Peter Lang.
- Eloy, Jn-M. et Ó hifearnáin., 2007, *Langues proches- Langues collatérales, Near Languages- Collateral Languages*, Actes du Colloque international, réuni à Limerick, du 16 au 18 juin 2005, L'Harmattan.
- Farrugia, F., 2005, *Le terrain et son interprétation. Enquête, compte rendu, interprétation*, Harmattan.
- Fattier, D., 2003, « Grammaticalisations en créole haïtien : morceaux choisis », *Creolica* (Revue en ligne <http://www.creolica.net>)
- Fattier, D., 2012 : 315-337), « Le français d'Haïti (dans sa relation osmotique avec le créole) : remarques à propos des sources existantes », Dans André Thibault (éd.), *Le français dans les Antilles : études linguistiques*, Paris, L'Harmattan (collection Ku a a du Centre Alfred Ernout, série "grammaire et linguistique" (Actes du Colloque "Le français régional antillais exploration et délimitation d'un concept", organisé par André Thibault, les 26 et 27 novembre 2010, Université Paris IV).

Fattier, D., (2010 : 125-161), *Usages du détournement par le créole haïtien pour l'enseignement du français*, Dans Bertucci Marie-Madeleine et Boyer Isabelle (dir.), Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue, L'Harmattan (Collection Education comparée).

Fattier, D., (2010 : 111-123), « L'acquisition non guidée de langue étrangère (ALE) comme facteur de la créolisation linguistique : l'exemple des marqueurs AP et KA », *Etudes créoles* 2010 : 1 & 2.

Fattier, D., 2010, *Comparaison entre un créole et sa base romane : ordre des mots et structure informationnelle des énoncés en créole haïtien*, Dans Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Innsbruck, 3-8 septembre 2007, Tomes I-VII, Ed. by Iliescu Maria/Siller-Runggaldier, Heidi M./Danler, Paul. De Gruyter.

Fattier, D., 2009, Gadet, F., Coveney, A., Dalbera, J.-P., Fattier, D. et Ludwig, R. (2009) « Sociolinguistique, écologie des langues, et cetera. » *Langage et Société*, 129 : 121-135.

Fattier, D., 2009, *Règle et compréhension des phénomènes linguistiques, La créolisation du français : un exemple intéressant de changement linguistique*, Dans Hervé Dumez et Jean-Baptiste Suquet (coord.), Les jeux de la règle. Une approche interdisciplinaire, L'Harmattan (Collection Logiques de gestion).

Fattier, D., (2008 : 203-211), « Les marqueurs d'inaccompli Ka et Ap(e) dans les créoles français de la Caraïbe : hypothèses à propos d'une partition », Dans Johannes Kramer et Hans-Josef Niederehe (eds), *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 14,2, Helmut Buske Verlag, Hamburg.

Fattier, D., (2008 : 69-86), *Créoles et français : réflexions pour une didactique des langues apparentées en contact*, Dans Robert Chaudenson (coord.), *Didactique du français en milieux créolophones, Outils pédagogiques et formation des maîtres*, L'Harmattan.

Fattier, D., 2008, « Compte-rendu de Frank David (ed.), Crosbie Paul, Frank David, Leon Emanuel et Samuel Peter (compiled by), Kwéyòl Dictionary », Castries (Sainte-Lucie), 2001, St. Lucia Ministry of Education - SIL International, 325 p.- ISBN : #976-95091-1-6. Dans revue en ligne *Dictionnaires, Encyclopédies, Lexicographie : Analyses et comptes rendus* <http://www.dicorevue.fr/>

Fattier, D., 2008, (mars) « Le projet de Dictionnaire étymologique des créoles français d'Amérique présentation ». Dans revue en ligne *Dictionnaires, Encyclopédies, Lexicographie : Analyses et comptes rendus* <http://www.dicorevue.fr/>

Fattier, D., (2007 [2009] : 63-80) avec Robert Chaudenson et Michel Carayol « De quelques corpus oraux de créoles français », *Cahiers de linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*.

Fattier, D., 2007 : 145-153), « Français parlé au XVII^e siècle et créoles français : hypothèses sur la disparition du genre grammatical », Dans Gadet Françoise et Guérin Emmanuelle (dir.), LINX 57 (*revue du Département de Sciences du langage de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*).

Fattier, D., (2007 : 105-116), *Leçons linguistiques de l'Atlas d'Haïti*, Dans Actes du Colloque Créolisation linguistique et Sciences Humaines, Port-au-Prince, Haïti, 21-22 juin 2006, Publication du Centre de Recherches Normes, Echanges et Langage. Presses Universitaires Haïtiano-Antillaises.

Fattier, D., (2006 : 159-170), « Haïti et ses langues : représentations et réalités », Dans S. Bouffartigue, C. Chaulet-Achour, D. Fattier et F. Moulin-Civil (dir.), Présences haïtiennes, CRTF et CIIC, Université de Cergy-Pontoise, *Belles Lettres Diffusion Distribution*.

Fattier, D., 2005, « Compte rendu de Grammaticalisation et réanalyse, Approches de la variation créole et française », Coordonné par Sybille Kriegel, Paris : CNRS Editions. 2003, 372p. Dans *Le français moderne Tome LXXIII, n° 2*

Fattier, D., 2003, « Grammaticalisations en créole haïtien : morceaux choisis », *Creolica* (revue en ligne <http://www.creolica.net>).

Fattier, D., 2002, « La créolisation du français en Haïti : partir du produit pour penser le processus », *Études Créoles* 25/1 : 105-122 (numéro thématique dirigé par Albert Valdman « La créolisation : à chacun son idée »).

Fattier, D., 2002, « Lexique approche synchronique, à propos de l'haïtien, dans Claudine Bavoux et Didier de Robillard (dir.), Linguistique et créolistique », *Univers créoles* 2, 111-128, Paris : Anthropos.

Fattier, D., (1984 :161-162), « De la variété rék à la variété swa : pratiques vivantes de la langue en Haïti », *Conjonction*, Port-au-Prince, Haïti.

Ferreol, G. et Jucquois, G. (dir.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, A. Colin.

Ferguson, C., 1959, *Diglossia*, Word.

Ferry, J.-M., Habermas, J., 1987, *L'éthique de la communication*, PUF.

Fieldman C., (1999 : 172-181), « Face à face apprendre le non verbal », dans la revue *Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial intitulé « Apprendre les langues autrement », coordonné par Caré J.-M., Hachette / Edicef.

Fisette, J., 1988, *Pour une pragmatique de la signification*, Presses de l'Université de Montréal.

Fioux, P., 2007, *Bilinguisme et diglossie de l'Île de Réunion*, Contribution à l'histoire d'un dév. sociolinguistique (1974-2006), L'Harmattan.

Franchéo M., 1995, *Langage et pouvoir en interaction*, Études de quelques exemples, Feuilles de l'E.N.S. de Fontenay-St Cloud, Centre de Recherche sur le discours et la domination.

Fornel, M., Léon, J., 2000, « Analyse de conversation, de l'éthnométhodologie à la linguistique interactionnelle », *EHESS-CELITH* ? 54, bd Raspail, 75006-Paris, CNRS UMR 7597, case 7034, Tour central, Bureau 801

Fuchs, C., 1982 (184 p.), *La paraphrase, (Linguistique nouvelle)*, PUF Paris.

Gadet F., 2003, *La variation sociale en français*, Ophrys, coll. L'essentiel français .
Germain Cl., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*,
CLE international. Coll. « Didactique des langues étrangères ».

Gajo, L. et Mondada, L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte, Modes d'appropriation de compétences discursives et plurilingues par les jeunes immigrés*, Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

Galli, H., Verney-Carron, N., Alcantara, Jn-P., Jacques, M. et Maurel, L., (2013 : 7),
Les didactiques au prisme de l'épistémologie, Une approche plurielle, Editions
Universitaires de Dijon.

Galisson, R., 1988, « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », consulté sur le site de Persée le 7-05-2014, Annexes des *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, Vol. 7.

Gervais, B., (1990 : 416), « Récits et actions pour une théorie de la lecture », *Le Préambule (L'Univers des discours)*, Longueuil.

Gilles, A., 1994, *Éléments de méthodologie et d'analyse statistique pour les sciences sociales*, Montréal : McGraw-Hill.

Guv, J., 1989, *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*, Louvain-La-Neuve : Peeters.

Giasson, T., 2009, *Technique de recherche communication*, Université Laval

Ghiglione, R. & Trognon, A., 1993, *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Ghiglione, R., 1984, « Contrat de communication, systèmes de communication », *Bulletin de psychologie*, 37, 545-558.

Ghiglione, R., 1986, *L'homme communicant*, Paris, A. Colin.

Ghiglione, R., 1989, *Je vous ai compris ou l'analyse des discours politiques*, Paris, A. Colin.

Ghiglione, R., 1990, La communication, le ‘‘ u i’’ et le ‘‘comment’’ , in Ghiglione Robert., Bonnet C., Richard J.-F., *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod, Vol. 3, 175-226.

Ghiglione, R., Matalon, B., Bacri, N., 1985, *Les dires analysés, L'analyse propositionnelle du discours*. Paris, PUV.

Ghiglione, R., Blanchet, A., 1991, *Analyse de contenu et contenu d'analyse*, Paris, Dunod.

Gillet, P., (1992 : 39-131), *Élaboration d'un plan de formation*, In P. Gillet (dir.) Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs, Paris : Éditions ESF.

Gilles F. et Guy J., (2004 : 89), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin.

Gilles, A., 2012, « Lien social, conflit et violence en Haïti: Une étude dans la région du Sud.: Port-Au-Prince », *Centre D'Études Et De Recherche Sur Le Développement, Des Cultures Et Des Sociétés (CERDECS) and Peace Research Institute Oslo (PRIO)*.

Gilles, A., 2012, « Lien social, conflit et violence en Haïti », Consulté sur le site <http://www.prio.no/> © *Peace Research Institute Oslo (PRIO)*, le 04/03/2013

Goanac'H, D., 1987, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue et étrangère*, CREDIF-Hatier.

Goffman, E., 1987 [1981], *Façons de parler*, Minuit (Le sens commun), Paris.

Goffman, E., 1987 (1981), *Façon de parler*, Minuit.

Goody, J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Traduction de Claire Maniez Coordination par Jean-Marie Privat, La dispute.

Gouvard, J.-M., 1998, *La pragmatique. Outils pour l'analyse littéraire*, Armand Colin, Paris.

- Grawitz, M., 2001, Dalloz, *Méthodes des sciences sociales*, 11^è éd. Dalloz.
- Gribbin, J., 2009, *Le chat de Schrödinger, La physique quantique et réalité*, Flammarion.
- Gremmo, M-J., Holec, H., (1990 : 30-40), « La compréhension orale, un processus et un comportement » dans la revue *Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial intitulé « *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* », coordonné par Gaonac'h, CLE international.
- Gumperz, J.J., (1989 : 57-99), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, « *L'alternance codique dans la conversation*», Université de la Réunion-L'Harmattan.
- Gumperz, J.-J., 1989 (1982), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, L'Hermann.
- Gumperz, J.-J., 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.
- Gumperz, J.-J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, l'Harmattan.
- Gumperz, J.J., 2003, *Language and Interaction*, John Benjamins B.V.
- Gwenolé, F., 2007, « L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels & perspectives », *COMMposiTe.org*, Université de Nantes (consulté en été 2011 sur le site google).
- Habermas, J., 1987, *Théorie de l'agir communicationnel*. 2 vol. Paris : Seuil. 448 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, 1992 et 1994. *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin, 3 vol.
- Habermas, J., 1995, *Sociologie & théories du langage*, Arman Colin.
- Haïti, 2010, « Carte géographique », Site : / www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/haiti.htm (consulté le 09 juillet 2012)

Halté, J.F., 2005, *Intégrer l'oral, Pour une didactique de l'activité langagière*, In *L'oral dans la classe, Compétences, enseignement, activités ?* L'Harmattan.

Hazaël-Massieux G., (1979 : 83-96), " Y a t il un continuum du français littéraire au créole en Guadeloupe et Martinique : tentative de formalisation ", *Cahiers de Linguistique, d'Orientalisme et de Slavistique* n°13.

Hazaël-Massieux, G., 1996, *Les créoles, Problèmes de genèse et de description*, Publications de l'Université de Provence.

Hazaël-Massieux, M-Ch., 2011, *Les créoles à base lexicale française*, Editions Ophrys
25, rue Ginoux 75015 Paris - France

Hazaël-Massieux, M-Ch. & de Robillard, D., 1997, *Contacts de langues, contacts de culture, créolisation*, L'Harmattan.

Hazaël-Massieux M-C, 2011, *Les créoles à base française*, Éditions OPHRYS, Paris.

Hazaël-Massieux, G. & M. Ch., (1996 : 665-687), « Quel français parle t-on aux Antilles ? », dans de Robillard, D. & Beniamino, M. (eds), Tome 2.

Heller, M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique, Langues et apprentissage des langues*, Éditions Didier-Paris.

Hilaire, Jn-Ch., (2004), « Questionner la qualification de langues comme « créoles » aussi d'un point de vue synchronique que diachronique : cas du créole haïtien », *Groupes d'Etudes et de Recherches Créolophones en Espace Francophones (GEREC-F)*.

Hooland, V.M., 2005, *Psychosociolinguistique, Les facteurs psychologiques dans les interactions verbales*, L'Harmattan.

Houdbine, A-M., 1998, « L'imaginaire : question au modèle et aux applications actuelles » dans *Limbaje si comunicare*, III, si sens, Iasi, Editura Junimea.

Hoyaux, A-F., 2006, « Pragmatique phénoménologique des constructions territoriales et idéologiques dans les discours d'habitants », Consulté sur le site de *CAIRN.INFO* le 12 janvier

Hubert-Délise, M-J., 1994, « Créole, école et maîtrise du français », *Collection Education formation*, Saint Denis Le français à l'école.

Huck, D. et Blanchet, Ph. (dir), 2005, Minorations, minorisations et minorités, Études exploratoires », *Cahiers de sociolinguistiques N° 10*, Presses Universitaires de Rennes.

Hurbon, L., 2000, *Dieu dans le Vaudou haïtien*, Maisonneuse & Larose.

Huber-Krigler, M. et alii, 2007, *Manuel de communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

HYMES, D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.

ILDiko, Lazar et coll., 2008, *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (guide + CDrom).

Jacquet M., Pendanx M., 1994, *Oral / écrit*, CLE international, coll. « entraînez-vous » (manuels : un volume « débutant » et un volume « intermédiaire »).

Jodelet, D., 2003, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Jurdant, B. et Schlumberger, A., (1988 : 348), *Dans l'esprit de ce que soutient Paul Feyerabend dans son ouvrage Contre la méthode*, Essais sur une théorie anarchique de la connaissance (trad. De l'ang, *Against Method* (1975) par Jurdant et Schlumberger. Paris. Éditions Seuil : « une science qui se targue de posséder une seule méthode correcte et les seuls résultats acceptables est une idéologie, et doit être séparée de l'État particulièrement de l'éducation », ou encore Jürgen Habermas dans *La technique et la science comme idéologie* (trad. De l'allemand par Ladmiral, J.-R., (1968-1990), Paris, Gallimard.

Kerbrat-Orecchioni, C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Théorie et fonctionnement, « le dire, c'est faire un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle », Paris : Nathan Université.

Kerbrat-Orecchioni, C., 1996, *La conversation*, Seuil, coll. « mémo » (Chapitre 8 à 10 sur la politesse).

Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso, V., (2004 :75-111), *Types d'interactions verbales et genres de l'oral*, Arman Colin, Langages.

Kerbrat-Orecchioni, 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », ULL2, *Persée*, VOL. 117, p.51-67 consulté le 26 avril 2014.

Klein, W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, A. Colin.

Klinkenberg, J-M., 2001, *La langue et le citoyen*, PUF.

Kuhl, P.K., Tsao, F.M., Liu, H.M., 2003, *Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning*. PNAS, 100 : 9096-9101.

Labov, W., 1993, *Le sens commun, Le parler ordinaire, La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Les Éditions de minuit.

Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E., 1989, *La communication interculturelle*, Paris A. Colin.

Ladrière, Jn, 2006, *Le concept*, Encyclopedia Universalis

Laforest, M., 2003, *Le malentendu : Dire, mésentendre, mésinterpréter*, Éditions Notebene.

Lafontaine, D., (1985 : 58), *Le parti pris des mots, Normes et attitudes linguistiques*, Université de Liège, Belgique.

Lagarde, Ch., 2009, *Le discours sur les « langues d'Espagne » et el discurso sobre las « lenguas españolas »*, Presses Universitaires de Perpignan.

- Lambert, P., Millet, A., Rispail, M., Trimaille, C., 2007, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, L'Harmattan.
- Lamizet, B., 1992, *Les lieux de la communication*, Ed. Pierre Margada.
- Latraverse, F., 1987, *La pragmatique, histoire et critique*, Liège, Mardaga.
- Latour, B., (2005 : 28-29), *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Éditions La Découverte, Paris.
- Laurier, M. D., (2003 :74-75), *Évaluation et communication, De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Éditions Québecor.
- Legendre, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.
- Léglise, I., Canut, E., Desmet, I. et Garric, N., (2006 : 47), *Applications et implications en Sciences du langage*, L'Harmattan.
- Le Breton, D., 2004, *L'interactionnisme symbolique*, Presses Universitaires de France.
- Lions-Olivieri, M-L et Liria, Ph (Coord.), 2003, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Maison des langues.
- Lhote, E., 1995, *Enseigner l'oral en interactions*, Hachette, coll. « Autoformation » (épuisé).
- Lüdi, G. et Py, B., (1986), *Être bilingue*, Éditions Peter Lang, Berne.
- Ludwig, R., (1996 : 137-149), L'adjectif en créole guadeloupéen. Une approche prototypique », In Véronique, (éd.), *Matériau pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*, Publications de l'Université de Provence
- Luzzani, D., Beacco, J.-C., Mir-Samii, R., Murat, M., Vivet, M., 1997, *Le Dialogique*, Perter lang SA.
- Madelrieux, S., 16 avril 2009, « Pragmatistes et pragmatiques », *la vie des idées.fr*. Tracés. (Consulté en été 2012 sur le site la vie des idées.fr).

- Maingueneau, D., 1984, *Genèses du discours*, Pierre Mardaga Éditeur (Philosophie et langage). Bruxelles-Liège
- Maingueneau, D., 1990, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas.
- Marcellesi, J.-B., 1980, « Crise de la linguistique et linguistique de la crise : sociolinguistique », dans la Pensée 209, *Institut de Recherches Marxistes*, article, Paris, 4-21.
- Marcellesi, J.-B, Blanchet, Ph., Bulot, T., 2003, *Sociolinguistique : Épistémologie, Langue régionale, Polyphonie*, L'Harmattan.
- Marchello-Nizia, Ch., 2006, *Grammaticalisation et changement linguistique*, De boeck Université Duculot.
- Marc, E., 1989, *L'interaction sociale*, Presses Universitaires de France.
- Martin, R., 1983, *Pour une logique du sens*, PUF (Linguistique nouvelle). Paris.
- Mejri, S., 2004, *Syntaxe et sémantique, Polysémie et polylexicalité*, Presses Universitaires de caen(PUC).
- Meyer, J-L., (1994), *Pragmatics, An introduction*, Oxford, Blackwell.
- Meyer, M., 1993, *Questions de Rhétoriques*, Livre de poche.
- Michel D. Laurier, 2003, *Évaluation et communication, De l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Éditions Québecor.
- Michel, D., 2001, "Morphology in creole genesis: Linguistics and ideology", In M. Kenstowicz (ed.), *Ken Hale : A life in Language*, Cambridge (Ma), MIT Press.
- Miled, M., 1998, *La didactique de la production en français langue seconde*, Didier Érudition.
- Miled, M., 2003), *Quelles spécificités didactiques dans un contexte de français langue seconde ?* In Proximités Didactique, E.M.E. Liège.

Miled, M., 2002, « Élaborer ou réviser un curriculum », *Le français dans le monde* n° 321, mai-juin.

Miled, M., (1985: 35-38), « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétences », *Le Français dans le monde* N° 321.

Miled, M., 2001, « Où en est la situation du français au Maghreb ? » *Présence francophone* n° 56.

Miled, M., 2001, « Variation sociolinguistique, contextualisation didactique », *Dialogue et culture* n° 54.

Miled, M., 2001, *La formation en didactique à l'université*, Lettre de l'ATPF, juillet 2001.

Miled, M., 2000, *Quelles compétences en didactique développer chez les enseignants de langue ?* Actes du symposium de didactique des disciplines : les postures épistémologiques des chercheurs et/ou des formateurs en didactique des disciplines, Publications de l'ISEFC, Université de Tunis.

Miled, M., 1999, *Développer une culture de l'évaluation dans l'enseignement de base*, Actes du colloque international sur l'approche par les compétences au service d'une éducation de qualité pour tous », Ministère tunisien de l'Éducation, Unicef, Sousse.

Miles, B., M., Huberman, A. M., 2003, *Analyse des données qualitatives (traduction de la 2^{ème} éd. Américaine par Martine Hady Rispal, révision scientifique de Jean-Jacques Boniol, 2^{ème} de Boeck*

Morin, E., (1991 : 73-76), *La méthode*, vol. 4, op.cit.

Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe* ; ESF éditeur, Paris.

Moirand, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.

Morris, D., 1997, *Le langage des gestes*, Marabout.

- Moore, D., 2007, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.
- Mucchelli, R., 1998, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, ESF.
- Stengers, I., 1987, *D'une science à l'autre, Des concepts nomades*, Paris, Le Seuil.
- Mufwene, S., 2002, « Développement des créoles et évolution des langues » *Études créoles* 15/1.
- Mufwene, S., (1997, 2001)-(2005), *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*, L'Harmattan.
- Myers, J. M., 2004, *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, De Boeck duculot Supérieur.
- Nachi, M., 2006, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Harman Colin, Paris.
- Nathalie, A., Béal, Ch. & Demougin, F., 2012. *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, PETER LANG SA.
- Neddar, B-A., (2008 :17-28), L'enseignement des langues étrangères en Algérie et la nécessité d'acquisition des systèmes pragmatiques de la langue cible », *Synergie Algérie* n°2.
- Neveu, F., 2004, *Dictionnaire des Sciences du langage*, Armand Colin.
- Nuchèze, V. de, 1998, *Sous les discours, l'interaction*, L'Harmattan.
- Omer, D. et Tupin, F., 2013, *Éducation plurilingue, L'aire francophone entre héritage et innovations*, PUR.
- Pacthod A., Roux, P-Y., 2002, *88 fiches pour la production de l'oral en classe de FLE*, Didier
- Parret, H., Bouveresse, 1981, *Meaning and Understanding*, Berlin, New York, De Gruyter.
- Parret, H., Apostel, L., Gochet, P., et Al., 1980, *Le langage en contexte*, Amsterdam, John Bejamins.

Parret, H., 1991, *La communauté en paroles, Communication, consensus, ruptures*, Pierre Mardaga, éditeur.

Parrini-A, S., 2007, « Contexte et contextualisation dans l'approche qualitative de la communication organisationnelle », n°3. Université de Nice Sophia-Antipolis.

Peck, R., 2013, « Assistance mortelle », Documentaire du réalisateur et Cinéaste haïtien vu sur Arte France le 16 avril 2013.

Perotti, A., 1994, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Pierozak, I. et Eloy J-M., 2009, *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* L'Harmattan.

Peeters, B. et Ramière, N., 2009, *Tu ou Vous, L'embarras du choix*, Limoges, Lambert-Lucas.

Pierozak, I., Bulot, T. et Blanchet, Ph. (Dir.), 2011, « Approches de la pluralité sociolinguistique, Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation »?, *Cahiers de Sociolinguistique* 15, 2010 [2011].

Pierre Enocque, F., (2010 : 113-138), *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, Éditions de l'Université d'État d'Haïti (UEH), Thèse en Sciences de l'Éducation (Université Sorbonne Nouvelle Paris III et est Responsable du Campus numérique francophone du Bureau Caraïbe de l'AUF.

Pinker, S.T., 1999, *L'instinct du langage*, Paris, Odile Jacob.

Pompilus, P., 1985, *Le problème linguistique haïtien*, Port-au-Prince, les Éditions Fardin.

Pontille, D., 2004, *La signature scientifique, Une sociologie pragmatique de l'attribution*, CNRS Éditions.

Popelard, M.-D., 2007, *Moments d'intercompréhension : une approche pragmatique*, Presses Sorbonne Nouvelle.

Poutignat, Ph., 1992, « Événement de langage, situation sociolinguistique et interprétation », *langage et société*, 52, 5-21.

- Pothir, B., 2009, *Langue, Langage et Interactions culturelles*, L'Harmattan.
- Prudent, L.-F., Tupin & Wharton, S., 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang.
- Prudent, L.-F., 1980, *Des baragouins à la langue antillaise, Analyse historique et sociolinguistique du discours sur le créole*, Paris : Éditions Caribéennes, coll. Langues et sociétés.
- Prudent L-F., (1981 : 61, 13-38), « Diglossie » et « interlecte », *Langage*.
- Prudent, L.-F., (1989 : 65-80), « Écrire le créole à la Martinique : norme et conflit sociolinguistique », in Ludwig R. (dir.), *Les créoles français entre l'oral et l'écrit*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Prudent, L.-F., (2000 :72-91), " Langue et culture créoles en Martinique : réflexions didactiques et pratiques pédagogiques ", *Expressions n°16*, Publication de l'IUFM de La Réunion.
- Prudent, L.-F., (2001 : 80-109), " La reconnaissance officielle des créoles et l'aménagement d'un Capes dans le système éducatif de l'outre mer français ", *Études créoles Vol XXIV n°1*.
- Prudent, L.F., (2002 : 63-87), « Couple domino et français 'jam é d-l'eau'. Variations en genres, en couleurs et en langues autour de Mayotte Capécia et Frantz Fanon » dans Berthet D. (ed.), *Vers une esthétique du métissage ?*, L'Harmattan.
- Prudent, L. F., (2003 : 17-52), " Les nouveaux défis de la standardisation. Comment écrire les langages littéraires, techniques et scientifiques en créole martiniquais ? " dans Ledegen, G. (ed.).
- Prudent, L.F., (2005 : 23-46), " L'école martiniquaise à la recherche de sa cohérence ", dans Tupin, F. (ed), *Écoles ultra marines, Univers créoles 5*, Anthropos.
- Prudent, L.F., (2005b : 103-114), " Langue et culture créoles création d'une discipline et constructions de normes ", *Revue française de Linguistique appliquée Volume X – 1*

Prudent, L.F., 2005, " Interlecte et pédagogie de la variation " dans PRUDENT L.F., TUPIN F. & WHARTON S. (eds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.

Prudent, L.F., Tupin, F., Wharton, S., 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.

Prudent, L.-F., (2002 : 191-211), « Panorama en forme de bilan, in Bavoux C. et de Robillard. (dir.), *Linguistique et créolistique* », *Univers créoles* 2, Paris : Anthropos.

Prudent, F-L., (1986 : 151-168), « L'Africanité dans la genèse créole, Science et idéologie d'un lignage », Département de lettres modernes, Université des Antilles et de la Guyane, *Études créoles*, vol. IX n°1.

Pruvost, Jn, (2001 : 100), *Les dictionnaires de langue française. Dictionnaires d'apprentissage, dictionnaires spécialisés de langue, dictionnaires de spécialité*, Honoré Champion, Paris.

Randall, M., 1990, *Le contexte littéraire; lecture pragmatique de Hubert Aquin et de Réjean Ducharme*, Le Préambule (L'Univers des discours), Longueuil

Récanati, F.. 1981, *Les énoncés performatifs; contribution à la pragmatique*, Minuit (Propositions), Paris.

Riegel M., Pellat J-C., Rioul R., 2001, *Grammaire méthodique du français*, P.U.F. coll. « quadrige ».

Riley, P., 1989, « Well don't lame me! On the interpretation of pragmatic errors», In Oleksy, W. (ed.), *Contrastive pragmatics*, Amsterdam, John benjamins.

Rispail, M., et Halté Jn-F, 2005, *L'oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan.

Rispail, M., et Wharton, S., 2003, *Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles*, Klincksieck.

Rispail, M., 2005 et (2007 : 89-104), « Les langues maternelles mises en chansons, mises en contacts d'un objet social à un objet didactique », in Rispail Marielle (ed), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignements*, Paris, L'Harmattan. Jame Còsta, Carmen A.

Rispail, M. 2005, *Langues maternelles, contacts, variations et enseignement, le cas de la langue amazighe*, L'Harmattan.

Rispail, M., Jeannot, C., Tomc, S., Totozani, M., 2012, *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, L'Harmattan.

Rispail, M., 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, Thèse de doctorat, dir. L. Dabène, Grenoble 3.

Relouzat, R., 1998, *Tradition orale et imaginaire créole*, Presses Universitaires Créoles/ GEREC/ IBIS Rouge Éditions.

Reboul, O., (1981 : 60-65), *L'éducation politique et l'école*, In l'école et les valeurs, Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation, Québec : Serge Fleury.

Romani J.P., 2000, *L'interlecte martiniquais*, Thèse de Doctorat de III^e Cycle, Université de Rouen.

Rondal, J.A., 1999, *Comment le langage vient aux enfants*, Labor.

Rouayrenc, C., 2010, *Le français oral₁ : les composantes de la chaîne parlée*, Éd. Belin.

Rouayrenc, C., 2010, *Le français oral₂ : L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*. Éd. Belin.

Rossy, J.-G., 1993, *La philosophie analytique*, QSJ, PUF ; F. Armengaud (cf.supra) :26-30).

Ruano-Barbelan, Jn-C., 1998, *L'identité*, Auxerre, éditions Sciences humaines.

Vanoye, F., Mouchon, J., Sarrazac, J.-P., 1981, *Pratiques de l'oral*, Armand Colin.

- Salah, M., 2004, *Syntaxe & Sémantique, Polysémie et polylexicalité*, Presses Universitaires de Caen.
- Salins, (de) G-D., 1988, *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*, Crédif / Hatier, coll. « LAL ».
- Sandré, M., 2009, *Analyses du discours et contextes*, Ed. Limoges Lambert-Lucas.
- Sarfati, G.-E., 1995, *La pragmatique et la question du sens commun, tendances récentes en linguistique française*, *Linguisticas investigaciones*, Amsterdam J. Berjamins publishinghouse.
- Sarfati, G.-E., 2002, *Précis de pragmatique*, Nathan.
- Sauvage, J. et Demougin, F., 2012, *La construction identitaire à l' cole, Perspectives linguistiques et plurielles*, L'Harmattan.
- S riot, P., 2010, *Les langues ne sont pas des choses, Discours sur la langue et souffrance identitaire en Europe centrale et orientale*, PETRA  ditions.
- Searle, J.-R., 1980, (1981), *Sens et Expression*, Minuit.
- Searle, J.-R., 1987 (1985)., *Du cerveau au savoir*, Hermann.
- Searle, J.-R., 1985 (1983), *L'intentionnalité*, Minuit.
- Searle, J.-R., 1992 (1983), *Déconstruction, le langage dans tous les  tats*, l'éclat.
- Siblot, P. (dir.), 1997, «La contextualisation de l'oral », *Revue semestrielle* N  28, numéro coordonné par Jeanne-Marie Barbéris, Montpellier III, Mary-Annick Morel, Paris III, formation de l'enseignement du FLE, Paris, Didier.
- Siblot, P., (Dir., 2005, « H t rog nit s énonciatives et types de séquence textuelle », Montpellier III), *Cahiers de praxématique* N 45.
- Simonin, J. et Wharton, S., (2013 : 365-366), *Dictionnaire du contact, Dictionnaire des termes et concepts*, ENS  ditions.

Schinckus, Ch et Rorty, (12/2007), « Critique davidsonienne du réalisme putnamien », *Tracés : Revues des sciences humaines*. Consulté le 15/04/13 sur le site Revues.org

SMITH, N.V., 1993, « Observation sur la pragmatiques des temps », *Langages* 112, 26, 38.

Tabensky, A., 1997, *Spontanéité et Interactions*, L'Armattan.

Tabouret-Keller A., 1997, *La maison du langage, Questions de sociolinguistique et de psychologie du langage*, Série Langages et Cultures.

TEMOIGNAGES, (21-01-2009), « A New York, le créole est une langue officielle », consulté le moteur de recherche Google, le 12 juillet 2013 sur le site : planète Ayiti : [planete.qc.ca/ayiti/nouvellesbreves/nouvellesbreves.../http://www.haitirenouveau.com/ASSOCIATIONS/ADAP/FONDHAR.jpg](http://www.haitirenouveau.com/ASSOCIATIONS/ADAP/FONDHAR.jpg) /État de New York.

Tane, B., (2005), « L'œuvre offerte esthétique de la transposition et littérature comparée (traduction, réécriture, illustration) », article consulté le 20/02/14 paru dans *Loxias*, Loxias 10, mis en ligne le 25 octobre 2005, URL : <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=697>. De la traduction à la transposition dans les arts et sciences humaines contemporaines, Colloque de Montpellier (15-17 mai 2008) sur le site de *Fabula*.

Thomas, J., 1983, « Cross-cultural pragmatic failure », *Applied linguistics*, 4, 91-112.

Traverso, V., 2005, *L'analyse des conversations*, Armand Colin.

Traverso, V., 1996, *La conversation familière, Analyse pragmatique des interactions*, Presses Universitaires de Lyon.

Traverso, V., 2000, *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Presses Universitaires de Lyon.

TOURATIER C., 1996, *Le Système verbale du français*, A. Colin.

- Valdman, A., (dir.), 2002, « Présentation », *Études créoles* 15/1 (La créolisation : à chacun sa vérité).
- Vargas, C., Calvet, L-Jn, Gasquet-Cyrus, M., Véronique. D., Vion, R., 2010, *Langues et sociétés, Approches sociolinguistiques et didactiques*, L'Harmattan.
- Vanoye, F., Mouchon, J., Sarrazac, J-P, 1981, *Pratiques de l'oral, Ecouter, communications sociales, jeu théâtral*, Colin.
- Véronique, B. (dir.), 2010, *Le langage : introduction aux sciences du langage*, Ed. Sciences Humaines.
- Verbeken, D., 2009, *Entre sens et signification, Constitution du sens : points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*, L'Harmattan.
- Vernet, P., (2000), Préface in Damoiseau R. et Jean-Paul G. *J'apprends le créole haïtien*, Éditions Karthala.
- Viaut, A. et Pailhé, J., (dirs), 2010, *Langue et espace*, Maison des sciences de l'homme d'A uitaine .
- Vigner, G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international.
- Vion, R., 1992, *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris : Hachette Supérieur, (Rééd.) 2000.
- Vinck, D., 2000, *Pratiques de l'interdisciplinarité : mutations des sciences de l'industrie de l'enseignement*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Vinck, D., et G. Jucquois, (1996 :14-17), *Sociologie des sciences, La méthode comparative dans les sciences de l'Homme*, op.cit., notamment. Paris, A. Colin.
- Weiss, F., 1983, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, coll. « F /pratique pédagogique ».
- Weiss, F., 2002, *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette FLE, coll. « pratique de classe ».

Wilden, A. ,1983 [1972], (LVIII + 688 p.), *Système et structure; essais sur la communication et l'échange*, Boréal Express. Montréal.

Wikin, Y., 2001, *Anthropologie de la communication*, Paris, Poche.

Yaiche, F., 1996, *Les simulations globales, Mode d'emploi*, Hachette FLE.

Zaraté, G., Levy, D. et Kamsch, C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme I handbook of multilingualism and multiculturalism*, Paris, Ed. des Archives Contemporaines.

Zongo, B., 2004, *Le parler ordinaire multilingue à Paris, Ville et alternance codique*, L'Harmattan.

Plan détaillé

Page titre.....	1
Sommaire	2
Remerciement.....	4
Introduction ²⁶⁴	
Préambule : Un doctorat, pourquoi ? Parcours et projet de recherches doctorales.....	6
❖ I. Délimitation du cycle d'enseignement inter-rélectal des pratiques ordinaires de l'oral à l'insécurité pragmatolinguistique	9
❖ II. : Intérêts pragmatiques et didactiques de l'oral	28
❖ III. Perspective d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral.....	35
Partie I Perspectives sociolinguistiques et sociodidactiques des deux langues (créole et français) cycle d'enseignement inter-rélectal haïtien	42
❖ Chapitre 1 Sociolinguistique et créolisme du contact chronolinguistique entre les tenants et les utilisateurs des pratiques ordinaires d'Haïti	44
• Configuration des pratiques plurilingues au plan socio-historique et sociolinguistique	
a) Créolisation et francisation haïtiennes : critères socio-historiques et sociolinguistiques (hypothèse polygénéiste)	
• Critères socio-historiques et ontolinguistiques	
• Critères socio-linguistiques	
- Analyticité (morphologique) :	
- Réductions systémiques	
- Ré-analyses et grammaticalisation.	

❖ ²⁶⁴ Pucers graphiques : les grandes pucers sont utilisées dans le corps de la thèse pour des raisons méthodologiques et de lisibilité. Par exemple, les grandes pucers remplacent les numérotations de gauche et à droite se trouvent les numérotations des pages. Les points noirs sont utilisés généralement pour repérer les critères d'analyses et les concepts. Les signes alphabétiques sont utilisés pour les grands points. Les tirets pour les sous-titres, etc.

- b) Tendances évolutives d'apprentissage des langues cibles ou sources des langues sources
- c) Présences en substrats des langues sources
 - Critère linguistique et langagier : constructions des verbes sérielles en créole haïtien
 - Constructions par composition morphologiques et verbales
- d) Convergences et contextualisation entre superstratistes et substratistes
- e) Créolisation et francisation haïtiennes : hypothèse pédogénétiste
- f) Polygénétiiste face à pédogénétiiste face à monogénétiiste : créolisation à côté du français haïtien
 - Critères socio-historiques et ontolinguistiques
 - Critères socio-linguistiques
 - Présence d'items lexicaux :
- g) Proximités et distances soulignées entre les créoles :
- ❖ Contexte synchronique et sociogénétiiste du créole.....58
 - Critère ascendant et conciliateur entre les approches aboutissantes au créole :
- a) Francisation²⁶⁵ : pratique du français en Haïti
 - Critère diachronique dans le chantier synchronique : pratiques intégrales et intégratives
- b) Schéma de Calvet, (1999 : 44) et Ferguson (1959) repris et modifié sur Haïti
- c) Repère géolectal l'île de la Tortue (porte d'entrée du français dès 1630) en Haïti

²⁶⁵ Processus par lequel le français s'est constitué, contextualisé et transformé au fil du temps, de l'espace et de la société en des pratiques allant de normes endogènes aux normes exogènes dans la culture créole. C'est un phénomène de changement, de contextualisation et de transformation sociolinguistiques dans le cas d'Haïti. Ainsi *francisation* et *créolisation* en Haïti : un cas spécifique pour ces deux phénomènes interactionnels et variationnels pour dix millions de créolophones environ sans compter la diaspora (notre explication).

- Résumé selon les analyses critérielles et les repères conceptuels du chapitre
- Critère statutaire informel et formel du créole et du français en Haïti
- ❖ Chapitre 2 Situation sociolinguistique des deux principales langues en présence en Haïti (créole et français).....68
- ❖ Perspective du cycle dynamique « inter-rélectal » des pratiques sociales ordinaires d’Haïti.....71
- Cycle dynamique « inter-rélectal » haïtien (créole et français)
- Critère spatial et socio-différencié des pratiques ordinaires
- ❖ La signification du cycle dynamique « inter-rélectal » des pratiques haïtiennes et ses mécanismes sous-jacents.....81
- Critères écolinguistiques et repères catégoriels des pratiques observables
- a) Le modèle basilectal « rèk » des gens relativement non-scolarisés : cible des Collectivités Régionales.....84
- Critère discriminatoire et stigmatisant face au repère basilectal
- b) Le modèle acrolectal « suave » des gens scolarisés et favorisés en situation de mobilité sociopolitique : cible des Collectivités Urbaines.....89
- Critère socioéconomique et sociopolitique du parler urbain et régional
- c) Le modèle méslectal « rèk et suave » élaboré et autonome dans les pratiques scolaires imposées et institutionnalisées.....95
- Critères glottopolitiques et besoins sociopolitiques du créole et du français : « reconnaissance-naissance » et revalorisation
- Critère glotto-sociogénétique²⁶⁶ : (poids social et poids morphosyntaxique)
- ❖ Le cycle dynamique « inter-rélectal » de la créolistique haïtienne : tensions de quête, de repli et de fuite en avant.....105
- Critère d’insécurité sociopragmatique et pragmatolinguistique

²⁶⁶ Le terme proposé par Didier de Robillard (2008 : 75) pour la revendication identitaire.

- Critère épilinguistique et métalinguistique : représentations socio-linguistiques
- ❖ Résumé et apports du chapitre I au chapitre 2 pour l'avancement de la thèse....114

- ❖ Chapitre 3 Situation sociodidactique des deux langues en présence (créole et français).....117
 - a) L'originalité du cycle d'interaction « inter-rélectal » haïtien allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires
 - Critère pragmatique et défi sociodidactique du français oral
 - b) Contexte institutionnel, temporel, matériel et scolaire des deux langues.....120
 - Critère organisationnel des observations en situations d'interactions scolaires
 - Critère original du cadre participatif et interactif des observables
 - c) Intérêts pragmatiques et didactiques de l'oral perspectives sociodidactiques
- ❖ Cycle dynamique « inter-rélectal » des pratiques diversitaires : un défi sociodidactique 125
 - Critère plurilingue pour une démarche pragmatique et didactique de l'oral
 - Critères « glottophobiques²⁶⁷ » : (interdictions verbales : un acte périlleux et frontal face à une dynamique plurilingue émancipatoire)
- ❖ Perspective pragmatique et didactique de l'oral : deux démarches spécifiques et complémentaires.....132
 - Critère spécifique et transversal dans les pratiques transposables de l'oral
 - Critère multifactoriel de l'oral à privilégier et à optimiser
 - Cadre de pratiques linguistiques transposables :

²⁶⁷ La glottophobie est comprise comme une pratique «linguicide» pour montrer à partir des actes répréhensibles la tendance périlleuse et le désaccord frontal repérés dans la représentation sociale des interactants des deux langues (créole et français) : un acte créolophobe et francophobe.

- Cadre de pratiques langagières transposables :	
• Critères statutaires et asymétriques fonctions sociales de l'oral (créole et français)	
• Critère oral des pratiques sociales ordinaires	
• Critère oral des pratiques scolaires	
• Critère oral des pratiques élaborées	
❖ Résumé, autocritique et apports de la partie I à la partie II	139
Partie II Cadre épistémologique, principes théoriques et méthodologiques de la problématique	142
❖ Chapitre 1 : Contexte scientifique et postures épistémologiques des pratiques diversitaires : perspective socio-constructiviste-relativiste.....	145
• Critère écolinguistique au plan ontogénétique et phylogénétique	
• Interaction et variation des écologies des pratiques ordinaires	
❖ Exigences épistémologiques du paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables »	156
• Cycle dynamique « inter-résolectal » de pratiques ordinaires selon les Unités Multiplexes de Blanchet	
❖ Paradigme de valeurs triadiques partagées dans le cycle dynamique « inter-résolectal » du créole et du français.....	164
• Double ancrage : interactionniste et variationniste selon les théories du contexte	
❖ Délimitation du corpus « inter-résolectal » dans le contexte d'interactions extrascolaires et scolaires.....	172
• Délimitation qualitative et paradigme compréhensif du corpus « inter-résolectal »	
• Double mode de signification des « pratiques ordinaires » : sémiotique et sémantique	
• Sémiotique moderne privilégie le signe linguistique :	
• Sémantique interprétative au plan langagier :	

❖	Justifications de ces paradigmes scientifiques dans la problématique posée.....	179
•	Perspective des « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables »	
•	Critère sociopragmatique et pragmalinguistique pour la didactique de l'oral entre L ₁ et L ₂	
❖	Chapitre 2 : Questionnement sur les pratiques scolaires et extrascolaires entre L ₁ et L ₂	185
❖	Objectif opérationnel et stratégies interactionnelles dans la collecte des données.....	187
❖	Quand ? Qui parle à qui ? De quoi ? Où ?	
a)	Phasage de collectes des données en contexte d'interactions sociopolitiques	
b)	Phasage de collectes des données dans le contexte d'interactions scolaires	
❖	Par quels moyens ? Stratégies et évaluations diagnostiques du créole acrolectal.....	190
I.	Première démarche : évaluations diagnostiques du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-réolectal » des pratiques	
a)	Moyens et conditions des évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale	
b)	Degré de scolarisation et compréhension du phénomène acrolectal	
c)	Terrain et échantillon du corpus oral : champ médiatique, politique et scolaire	
d)	Évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale du créole	
e)	La pratique acrolectale du créole, blocage total ou partiel ?	
f)	Alors, comment un mot prend-il sa signification dans le cycle dynamique « inter-réolectal » des pratiques diversitaires ?	
•	1 ^{er} Cadre participatif, interactif et interprétatif de l'enquête (CPIIE)	
•	Évaluations diagnostiques du créole acrolectal : nombre de rencontres et des entretiens interactifs = 60	
II.	Deuxième démarche : questionnement sur la représentation des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires des interactants.....	200
a)	Profils socio-linguistiques des interactants	

• 2 ^e Cadre participatif, interactif et observable de la recherche	
b) Profil de l'âge des interactants-apprenants dans le contexte d'interactions scolaires	
➤ Première phase d'observation participante et des entretiens interactifs :	
➤ Les phasages d'observation participante et des entretiens interactifs, individuels et collectifs	
❖ Comment ? Techniques et outils méthodologiques pour la collecte des données.....	206
a) Les techniques et les outils mis en cours pour collecter les données	
b) Implications du sociolinguiste et du sociodidacticien dans la trajectoire « inter-réolialectale » sur le terrain	
❖ Combien et pourquoi? Approche qualitative quantifiée et contextualisée.....	211
a) Le dispositif contextuel de l'approche qualitative quantifiée	
b) Profil et repère socio-spatial entre certains enseignants et apprenants des écoles	
❖ Le Pourquoi ? répond à la finalité de cette thèse	
❖ Résumé partiel, autocritique et apports de la partie II dans le prolongement de la thèse à la partie suivante.....	217
Partie III Résultats, diagnostic et représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires.....	220
❖ Chapitre 1 Résultats tensions, représentations et degré de compréhension du phénomène acrolectal et technolialectal haïtien.....	222
• Diagnostic et études du processus de compréhension lexicale du créole acrolectal dans les interactions des « pratiques ordinaires » :	
a) Démarche et procédure : variables nominales converties en variables numériques	
b) Étapes de traitement des données sur le fichier Excel : les procédures	
c) Variables nominales (énoncés-mots) en variables numériques sur deux axes	
❖ Les tableaux des résultats des données nominales en variables numériques.....	229
a) Tableau du qualitatif quantifié : pourcentage et profil de compréhension lexicale	

b) Tensions entre la compréhension et la non-compréhension lexicales de la pratique acrolectale	
• Non-compréhension sur compréhension morpholexicale : tendance à la baisse	
❖ Résultats : évaluations diagnostiques de la compréhension des énoncés (phrastiques) acrolectaux.....	235
a) Présentation de la démarche	
b) Variables des phrases émises converties en variables numériques	
c) Résultat du qualitatif quantifié selon le plan de codage des séquences acrolectales (phrases)	
d) Tableau de fréquence du qualitatif quantifié : résultats	
e) Paramètres morphosyntaxiques compréhension acrolectale dans l'interprétation des données « inter-résolectales »	
• Non-compréhension sur compréhension morphosyntaxique des énoncés : tendance à la baisse	
❖ Résultats : évaluations diagnostiques globales de la compréhension de dix (10) séquences acrolectales dans le cycle « inter-résolectal »	245
a) Présentation de la démarche	
b) Variables séquentielles converties en variables numériques	
c) Résultat du qualitatif quantifié pour la compréhension globale de 10 séquences acrolectales (codées idées et intentions)	
d) Résultats : évaluations diagnostiques de la compréhension globale des dix (10) séquences acrolectales :	
e) Interprétations globales de la compréhension du créole acrolectal dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires	
• Processus de compréhension et interactions séquentielles du créole acrolectal : tendance à la hausse	
- Première considération et tendance observée :	
- Deuxième considération et tendance observée :	
❖ Chapitre 2 : Résultats situés à partir des représentations des pratiques scolaires entre L1 et L2	257

- a) Représentations des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires par le questionnement des thématiques dominantes
- b) Sujets interactants : fondamental, secondaire, universitaire et socioprofessionnel
- ❖ Cadre participatif, interactif et interprétatif de représentation allant des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires.....260
- a) Profil sociolinguistique et fréquences des paradigmes de valeurs évoqués : représentations des pratiques scolaires sur l'axe sémantique
 - Cadre d'analyses catégorielles et de l'interprétation optimale des thématiques dominantes situées
 - Critère dominant au mot pivot de « E₁ » : poids du français sur le créole
 - Critère dominant au mot pivot de « E₂ » : poids du créole sur le français
- ❖ Représentation des pratiques scolaires dans le contexte d'interactions codifiées (linguistiques) et inférentielles (socio-langagières).....265
- b) Représentations des pratiques épilinguistiques et métalinguistiques au plan scolaire entre « E₃ » et « E₁₁ »
 - Critère épilinguistique et métalinguistiques entre L₁ et L₂ relatif aux mots pivots de « E₃ », « E₄ » et de « E₅ »
 - Critère intraculturel et relations interculturelles relatifs aux mots pivots de « E₆ », « E₇ » et « E₈ » : vie verbale à l'école et compétence inégale
 - Critère de confort et d'inconfort entre L₁ et L₂ relatif aux mots pivots de « E₉ », « E₁₀ » et « E₁₁ »
 - Critère relatif à l'oral : vie verbale ici et ailleurs
- c) Double contrainte : syntaxique et sociale inévitables au passage de L₁ au L₂ ou de L₂ au L₁ au plan scolaire et extrascolaire
 - Compétence interactionnelle et opérationnelle limitées entre L₁ et L₂ relatif aux mots pivots de « E₁₂ », « E₁₃ », « E₁₄ » et « E₁₅ »
- d) Du créole mésolectal au français mésolectal : revendication linguistique d'entrejeux et enjeux grammaticalisés de l'oral
 - Critère mésolectal d'entrejeux et enjeux grammaticalisés de l'oral entre L₁ et L₂ dans le contexte scolaire

- Utilité et intérêt des « pratiques transposables » : critère morphosyntaxique de l'oral au plan scolaire
- e) Inadéquation ou continuum entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires
- Critère spiralaire : stratégie progressive et régressive allant mots pivots de « E₁₆ », « E₁₇ » « E_{18a} », « E_{18b} » et « E₁₉ »
- Critères d'analyses linguistiques et langagières au plan pragmatique et didactique de l'oral
- Critère statutaire de l'oral au plan institutionnel et organisationnel relatif aux mots pivots de « E₂₀ » à « E₂₈ »
- f) Résumé des représentations des pratiques et des observables de 28 groupes d'entretiens interactifs
- ❖ Focalisation sociolinguistique et représentations des pratiques scolaires observées sur l'axe paradigmatique 296
- a) Cadre d'interprétations et critères d'analyses paradigmatiques:
 - Contextualisation de l'oral focalisée sur l'axe sociolinguistique, psycholinguistique et sociodidactique
- b) Critères d'analyses et de synthèse interprétative : autocritique et apports entre L₁ et L₂
- Interaction et représentation de l'oral : cadre interprétatif au plan paradigmatique :
 - 1^{er} critère : français = L₂ à difficultés orales de la vie scolaire et extrascolaire
 - 2^{er} critère l'apprentissage théorique du français écrit à l'école écarte l'oral
 - 3^{er} critère le français oral dans l'imaginaire linguistique et culturel des apprenants créolophones
 - 4^e critère : inadéquation entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires en français oral
 - 5^e critère : le poids lourd et écrasant du français écrit par rapport au français oral dans les pratiques scolaires
 - 6^e critère : parler une langue comme le français en réfléchissant à ses règles écrites tue l'oral

- 7^e critère : recherche de l'écueil du français oral
 - 8^e critère : rupture douloureuse de l'écueil du créole oral de la famille à l'école
 - 9^e critère : le français oral en contexte institutionnel et organisationnel, un défi sociodidactique pour l'école haïtienne
 - 10^e critère : L'oral négligé à l'école au compte de l'apprenant
 - 11^e critère : pragmatique de l'oral : acte langagier et linguistique optimal, créateur original à tous égards
- ❖ Chapitre 3 : Questionnement sur « recherche et rupture de l'écueil socio-spatial et sociopolitique de l'inégalité inter-résolectales ».....313
- a) Questionnement des inégalités de réussite scolaire et universitaire : rupture et tensions douloureuses des pratiques scolaires aux pratiques extrascolaires
- b) Inégalités de réussite professionnelle et pratiques technoscolaires du créole et du français
- ❖ Questionnement de la quête du pays en dedans à la fuite du pays en dehors : espace de crise sociopolitique et dynamique glottopolitique.....318
- a) Dynamique sociopolitique et insécurité pragmatolinguistique : une spirale d'interactions et de fragilités glottopolitiques
- Critère relatif aux tensions fusionnelles et oppositionnelles des pratiques ordinaires
 - Tensions dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires : communication²⁶⁸ haïtienne
 - Critère relatif aux tensions institutionnelles et organisationnelles au « Nous : nou » intégral et intégrateur
 - Critère relatif au rôle, statut, à l'identité et à l'ethos des acteurs sociopolitiques
- b) Repères relatifs aux tensions sociolinguistiques au plan institutionnel et organisationnel

²⁶⁸ Philippe Blanchet, 2000, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Presses Universitaires de Rennes

- Critère lexical et l’ethos : acte langagier de tensions dans la dynamique sociopolitique
- Dénivellement interprétatif des pratiques sociopolitiques au plan heuristique
- ❖ Repère socio-spatial inégalitaire et fractures sociolinguistiques dans le « nous »
« inter-résolectal » 347
- Critère « inter-résolectal » aux entités sociales, spatiales et temporelles
- Critères relatifs à la dynamique sociopolitique, temporelle et religieuse
- Critère relatif aux conséquences : faiblesse et fragilité glottopolitiques, sociopolitiques, religieuses, et sociolinguistiques
- ❖ Chapitre 4 : Restitution pragmatique et didactique des pratiques transposables :
personnes verbales et construction identitaire.....364
- a) Restitution des interactions modulaires de la personne verbale « nous : nou »
intégral et intégrateur au plan psycholinguistique.
- Mots-pivots des personnes verbales restitués du corpus « inter-résolectal »
- b) La dyade de la personne verbale « je : mwen » et « tu : ou » dans la restitution
du « nous : nou » intégral et intégrateur des pratiques
- ❖ Recherche et rupture de l’éuil i re de l’oral dans le nous : nou » intégral
et intégrateur : sécurité et insécurité pragmalinguistiques ?.....378
- a) Pragmatique du « nous : nou » intégral et intégrateur dans le cycle dynamique
« inter-résolectal » des acteurs sociopolitiques
- Critère de recherche et de rupture de l’éuil i re de l’oral en permanence dans le
« nous : nou » intégral et intégrateur : dynamique sociopolitique
- b) Pragmatique et didactique de l’éuil i re de la personne verbale
- Critère relatif aux tensions dialogiques de la personne verbale dans son contexte
interprétatif

- 1^{er} résultat de recherche et de rupture de l'équilibre de l'oral : somme et l'intégrale des valeurs interactives
- Possibilités de combinaisons significatives dans la dyade interactive
- Critère relatif au contexte existentiel (interaction dialogique) et au contexte référentiel (conversion dialogique)
- 2^e résultat de la recherche et de rupture de l'équilibre de l'oral : interaction et conversion dialogiques de la personne verbale
- c) Conséquences pragmatiques et didactiques : contexte existentiel (interaction) et contexte référentiel (conversion) de la personne verbale
- Première conséquence dans le contexte d'usages de « je : mwen » et de « nous : nou »
- Deuxième conséquence dans le contexte d'usages de « il : li » et de « ils : yo »
- Troisième conséquence dans le contexte d'usages de « tu : ou » et de « vous : nou »
- Quatrième conséquence dans le contexte d'usages de « je : mwen » et de « nous : nou »
- Cinquième conséquence dans le contexte d'usages de « je : mwen » et son éthos
- Sixième conséquence entre le « je mwen » et le « tu : ou » interactif des pratiques diversitaires
- ❖ Résumé, autocritique et apports de la représentation des pratiques diversitaires.....400

Partie IV

- Repositionnement épistémologique des « pratiques transposables » au plan socio-constructiviste-interactionniste-variationniste-relativiste.....404
- ❖ Chapitre 1 Délimitation et fonctionnement d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral entre les polarités et le continuum des pratiques 405
 - a) Contexte scientifique et social : pragmatique et didactique de l'oral
 - Ici est posée la problématique des « pratiques transposables » de l'oral.
 - b) Contexte glottopolitique et besoins sociopolitiques de l'oral en Haïti

- c) Mode opératoire cyclique des pratiques transposables du savoir-faire dans les pratiques ordinaires situées :
 - Comportement pragmatique transposable de l'oral : pratiques ordinaires « PO »
 - Situation d'interactions et de contextualisation de l'oral selon les théories du contexte « TC »
 - Critères et repères didactiques de l'oral : compétences opérationnelles et interactionnelles des pratiques transposables « PT »
- ❖ Perspectives centrées et ouvertes : spécificités et complémentarités d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral 420
- a) Dynamique de l'oral (DO) (PO)+(TC)+(PT)
 - Focalisation scolaire dans la transposition interne : pratiques transposables « PT »
 - Focalisation extrascolaire dans la transposition externe : pratiques ordinaires « PO »
 - Polarités et continuum allant des pratiques ordinaires « PO » aux pratiques transposables « PT » et inversement
- b) Recherche et rupture de l'équilibre des genres oraux transposables : concision
- ❖ Utilité et intérêt social d'une démarche « DO » comme projet plurilingue des « pratiques transposables » 430
- ❖ Résumé de cette démarche « DO » dans la relation dialogique entre le « je : mwen » et le « tu : ou » 434
- ❖ Chapitre 2 : Rapport des faits et des effets inter-résolectaux délimités à (créole et français) 439
- a) Vers les compétences polysémiques et polylexicales²⁶⁹
- b) Compétences polylexicales et polysémiques des apprenants : contexte d'usages du verbe « couler » en créole de l'explicite à l'implicite
- ❖ Diagnostic des faits et des effets « inter-résolectaux » délimités dans le contexte d'usages 443
- Faits et effets linguistiques et langagiers délimités au plan scolaire

²⁶⁹ Salah Mejri, 2004, *Syntaxe et sémantique, Polysémie et polylexicalité*, Presses Universitaires de Caen.

- 1^{er} critère phonique : insécurité pragmalinguistique (faits et effets « inter-résolectaux » délimités)
- 2^e critères phonétique de proximités et de distances
- 3^e critère phonologique et phonétique : pratiques basilectales et mésolectales nasalisées
- 4^e critères morphophonologiques de mise à proximité et à distance :
- 5^e critères phoniques (phonologiques et phonétiques entre [r] et [w])
- 6^e critère interactif entre [e] et [ə] : faits et effets « inter-résolectaux » délimités
- 7^e critère d'insécurité pragmalinguistique : faits et effets « inter-résolectaux » entre [œ], [], [œ] et []
- 8^e critère d'insécurité pragmalinguistique : faits et effets « inter-résolectaux » entre les phonèmes [y], [i] et [ui], / y /, / i /, / ui /
- 9^e critère de positions articulatoires
- ❖ Observables remarquables à partir des faits du terrain empirico-inductif. 463
- 1^e critère d'insécurité pragma-linguistique et langagière
- 2^e critère dual, interactif et intégrateur du système vocalique du créole au français : mise à proximité et à distance phonique
- 3^e critère morphophonologique et morphosyntaxique : faits et effets « inter-résolectaux » délimités
- ...
- Critère d'économie articulatoire
- Critère de flexion désinentielle
- 11^e critère lexical et morphosyntaxique : faits et effets « inter-résolectaux » délimités
- Critère lié à la structure minimale et maximale du prédicat
- ❖ Résumé du chapitre 1 de la partie IV, autocritique et apports pour le prolongement de la thèse 479
- ❖ Chapitre 3 : Pratiques transposées des fiches dans une démarche pragmatique et

didactique de l'oral.....	482
• Spécificité et coexistence du français et du créole dans les pratiques transposables	
❖ Perspective des pratiques transposables : fiches des pratiques vivrières et stratégies alimentaires locales.....	483
a) Pratiques linguistiques et langagières transposables focalisées sur les pratiques vivrières et stratégies alimentaires	
• Présentation de la fiche I (F ₁) d'une pratique transposable à plusieurs séances	
b) Consignes objectives opérationnels et interactionnels d'un mini-dialogue	
c) Trouve les différents contextes où l'on utilise le mot « koule » et « couler » dans les deux langues	
d) Trouve les différents contextes d'usages pour les expressions suivantes	
❖ Contexte des pratiques intraculturelles et interculturelles transposables.....	491
a) Pratiques intraculturelles et interculturelles transposables	
b) La force doxale dans les pratiques transposables de l'oral	
c) Présupposé doxal et représentations des pratiques transposables	
d) Processus d'interactions inférentielles et représentations doxales	
e) Trouve à partir de la polysémie du mot créole [m t], ce qu'on dit en français par rapport au mot [m t r].	
f) Approche de polysémie lexicale et interculturelle de « cho » et « chaud » (créole et français)	
g) Identifier dans cette liste, les mots pertinents par rapport au contexte d'usage de l'oral au quotidien en français et en créole, et justifier la réponse	
h) Utilité des fiches dans les pratiques transposables entre la décréolisation et la créolisation lexicales des deux langues	
❖ Fiche II : pratiques socioculturelles transposables et stratégies innovantes du jeu de marelle	505
a) Présentation d'une pratique transposable dans la fiche II (F ₂)	

b) La marelle et ses contextualisateurs dans les « pratiques transposables »	
c) Questions relatives à des pratiques transposables du jeu de marelle :	
d) Compréhension orale fine et globale du jeu de marelle par l'apprenant	
e) Entraîne-toi en transposant les pratiques !	
f) Chasse l'intrus selon les dispositifs argumentatifs de Dézilus Sherley	
g) Proximité et distance lexicales délimitées (créole et français) dans l'apprentissage du jeu de marelle	
h) Objectif opérationnel et interactionnel axés sur les personnes verbales	
i) Mise à proximité et à distance de prédicats entre créole et français	
j) Objectif opérationnel et interactionnel de la localisation socio-spatiale	
k) La distance de l'indétermination lexicale créole par rapport au français	
❖ Utilité et intérêt de la stratégie des pratiques transposables dans l'agir professionnel de l'enseignant.....	515
❖ Fiche III : Montage et conduite de projet innovant dans les interactions des composantes socioculturelles	518
a) Contexte d'interactions des composantes du milieu créolophone	
b) Présentation de la fiche III de la séquence didactique	
c) Objectifs opérationnels et interactionnels fixés sur les pratiques transposables	
❖ Résumé, autocritique et apport d'une démarche pragmatique et didactique de l'oral préconisée.....	525
❖ Conclusion : Résumé, autocritique et apports de la thèse en rapport avec la problématique de l'oral.....	529
• Apports de la thèse dans la compréhension du phénomène de francisation et de créolisation haïtiennes	
❖ Partie I.....	530
❖ Partie II.....	537
❖ Partie III.....	539
❖ Partie IV.....	542

Thèse / Université Rennes 2 *sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne pour
l'obtenir de grade de Docteur (de l'Université Rennes 2)*

Présenté par **Martineau NELSON**

Discipline : Sciences du langage

Unité de Recherche - Laboratoire PREFics EA 4246

École doctorale – Sciences Humaines et Sociales (SHS)

Intitulé

Contexte sociolinguistique haïtien, didactique de l'oral en français et objectifs pragmatiques

Dynamique inter-résolectale, pratiques ordinaires et insécurité pragmalinguistique entre créole et français

Thèse soutenue le lundi 26 Mai 2014 à 14 heures devant le jury composé de :

Philippe Blanchet, Professeur à l'Université Rennes 2 / Directeur de thèse

Thierry Bulot, Professeur à l'Université Rennes 2 / Examineur

Stéphanie Clerc, Maître de conférence (HDR) à l'Université Aix-Marseille / Rapporteuse

Marielle Rispaïl, Professeure à l'Université de Saint-Etienne / Rapporteuse

Brigitte Rasoloniaina, Maître de conférence (HDR) à l'Institut National Langues et Civilisation
orientale, Membre du jury

Présentation des annexes

L'étude du cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à l'insécurité pragmalinguistique s'est déroulée avec les données qu'on a prises le 21 mai et le 26 novembre 2000, le 28 novembre 2010 jusqu'au 20 mars 2011. Elle prend fin le 26 mai 2014 lorsque toutes les conditions sont réunies. En observant ce qui s'est passé pendant les élections présidentielles dans les interactions entre les journalistes et les décideurs sociopolitiques, nous avons enregistré 21 séquences orales. Elles ont été enregistrées sur les ondes de la radio Ginen, Caraïbe et Vision 2000 puis sur les chaînes de Télémax (télé-5), Télé Éclair (télé-4), Metro news et France-info. Ces séquences ont été prises à compter de 7 hres et 8 hres, 10 hres et 11 hres du soir à Port-au-Prince pendant la course électorale : les présidentielles. Ces 21 séquences présentent les pratiques linguistico-culturelles des décideurs sociopolitiques dans les médias. L'enregistrement des données est de 10 à 15 minutes. Ces fragments ont été transcrits en conformité avec le système phonologique du créole haïtien (Système d'orthographe officielle de 1981) et complétés par une grande séquence prise à la volée, ce qui donne 21 séquences. Ils émanent de 20 personnalités différentes des différents groupements politiques : Fanmi lavalas, les partis politiques de la Convergence démocratique refractionnés à plusieurs reprises selon leurs intérêts jusqu'à la présidentielle du 28 Novembre 2010. Dix (10) des 21 séquences font l'objet d'études de la pratique acrolectale à l'insécurité pragmalinguistique au niveau micro-sociopragmatique et sociolinguistique par niveau d'éducation. Cette procédure consiste à évaluer et diagnostiquer le degré du phénomène de francisation et de créolisation entrant en contexte d'interactions orales permanentes et émergentes. Pour pouvoir questionner les représentations des pratiques diversitaires dans le cycle dynamique « inter-résolectal », ces 21 séquences sont complétées par 19 autres séquences relevant du contexte d'interactions orales des pratiques scolaires. Ainsi, l'on pourra évaluer de manière diagnostique les conséquences énormes de la problématique de pratique « inter-résolectale » sur la représentation des pratiques et l'apprentissage oral des deux langues (créole et français) dans la vie sociale, scolaire, culturelle, intellectuelle et politique. Ces 40 séquences orales constituent des données sociolinguistiques et sociodidactiques nous permettant de montrer la dimension matérielle du cycle dynamique « inter-résolectal » au quotidien. Cette problématique de l'oral est au cœur de la vie sociopolitique dans les médias et le contexte d'interactions intercommunautaires et scolaires.

I. Corpus « inter-résolectal » constitutif et restitutif de 40 séquences

a) Premier phasage de l'enquête dans la dynamique sociopolitique

➤ Première phase d'observation participante et des entretiens interactifs :

Au plan sociopragmatique et pragmalinguistique, l'interactant n'est jamais en dehors de ses pratiques linguistiques et langagières qui le définissent toujours dans un contexte social. Dans l'observation participante et l'entretien interactif entre les apprenants, nous nous sommes entretenus longuement avec 50 élèves environ. Ils sont de 9ème année fondamentale (le niveau collège en France). Il y avait quatre classes de 40 à 50 élèves environ, âgés de 14 à 17 ans, au Collège J.S.-C., Carrefour, zone de Truitier. L'on a fait passer des fiches signalétiques de notre protocole d'enquête dans la classe de 9ème IV dans l'intention de questionner la représentation de leur pratique entre les deux langues. Il s'agit aussi d'avoir leur référent socioculturel par rapport à leur forme de pratique linguistico-culturelle. Dans une salle de 9ème I par exemple, il y a 27 filles, une de 13 ans, treize (13) ont 14 ans, six (6) de 15 ans, une (1) de 16 ans, une (1) de 17 ans. Il y a 24 garçons, un de 13 ans, neuf (9) de 14 ans, neuf (9) de 15 ans, trois (3) de 16 ans, donc dans cette classe les apprenants vont de 13 à 17 ans. Dans un deuxième temps, l'on a fait passer des fiches signalétiques dans la classe de 7ème à 9ème dont les 9èmes sont prises à titre d'exemples. Chaque classe a un nombre de 40 / 57 élèves. Dans la salle de 9ème IV, il y avait 19 filles, cinq (5) ont 15 ans, deux (2) de 13 ans, deux (2) de 16 ans, dix (10) de 14 ans. Il y avait 21 garçons, onze (11) de 14 ans, quatre (4) de 15 ans, trois (3) de 11 ans, donc dans cette classe les apprenants vont de 11 à 16 ans. Nous avons observé et interviewé en tout (40+ 51+ 52 = 143) élèves sur quatre classes.

➤ Deuxième phase des entretiens :

Nous avons interviewé cinq élèves de 3ème année fondamentale, âgés de 8 à 9 ans au Collège Notre Dame des petits, Carrefour, zone de Marotière 75. (École favorisée).

➤ Troisième phase des entretiens :

La troisième phase était dix (10) élèves de 9ème année fondamentale, âgée de 14 à 16 ans, au Collège Juvénat Sacré-Cœur, Carrefour, zone de Truitier (capitale : école favorisée).

➤ Quatrième phase des entretiens :

Avec cinq (5) anciens lycéens et 5 anciens collégiens étudiants de la Capitale, âgés de 20 à 26 ans, l'enquête a été réalisée pour le quatrième entretien.

➤ **Cinquième phase des entretiens :**

Dix (10) élèves faisaient partie de l'enquête. Ils étaient de 5ème années fondamentales, âgées de 10 à 14 ans, de l'Institution Mixte Monseigneur François Gabriel Albert Dorélien, zone avoisinante de Carrefour entre Lamentin 52 et 54, la cour de Saint Charles, (École moyenne).

➤ **Sixième phase des entretiens :**

Nous avons pris cinq élèves de 4ème année fondamentale, âgés de 8 à 16 ans, étaient au Grand Collège Mixte Martin Luther King, zone de Dégan (province : école complètement défavorisée).

➤ **Septième phase des entretiens :**

Dix (10) élèves ont été pris en 6ème année fondamentale, âgé de 12 à 17 ans, Ecole Chrétienne de la Sainteté (E.C.S), zone avoisinante de Carrefour, Dégan, la grenade prolongée, impasse tito # 23 (école défavorisée).

• **Moyens et conditions des évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale**

Nous avons suivi pendant l'enquête le processus de compréhension codique et inférentielle des mots, des phrases émises et des séquences du créole acrolectal dans le contexte d'interactions scolaires, intercommunautaires et sociopolitiques. Nous avons pris neuf (9) énoncés lexicaux par séquence sur dix (10) et cela donne quatre-vingt-dix (90) mots évalués en contexte. Cinq phrases émises ont été aussi prises par séquence sur dix (10), ce qui donne cinquante (50) phrases émises par séquence en contexte d'interactions sociopolitiques, enfin dix (10) séquences ont été évaluées. Ceci se fait dans le but d'évaluer le niveau de tensions entre la compréhension et la non-compréhension des non-scolarisés, scolarisés de fondamental et de secondaire. Pour nos informateurs, nous avons pris cinq (5) (analphabètes), cinq (5) (élèves de 7ème), cinq (5) de (8ème), cinq (5) de (3ème), cinq (5) de (2ème), vingt-deux (22) de (philo : terminale), cinq (5) de (1ère année universitaire : L1), trois (3) de (4ème année universitaire : L4), cinq (5)(professionnels) = soixante (60) enquêtés. Des questions ont été posées aux informateurs en créole et en contexte d'interactions. L'idée est de procéder aux évaluations diagnostiques de la pratique acrolectale du créole après les élections par les processus de compréhension codique et inférentielle des répondants. Il s'agit en fait de déterminer le processus d'intercompréhension entre les variétés dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires par le fait qu'elles procèdent de

quelqu'un et qu'elles sont dirigées vers quelqu'un. Ces pratiques constituent justement le coproduit des situations d'interactions du locuteur agissant et de l'auditeur agissant. Tout locuteur natif d'une langue donnée comme le créole et le français pourrait spontanément faire la différence entre les variétés résolectales dans les pratiques diversitaires (pratique basilectale, mésoslectale et acrolectale). Ce qui forme le répertoire « inter-résolectal » des créolophones entre les deux langues (créole et français), peu importe leur degré de scolarisation ou de familiarité avec l'usage quotidien du langage créole et du français.

Notre démarche repose sur trois points dans ce paradigme de recherche : « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». L'existence de ces 40 séquences forme le corpus de l'usage oral et social dans les dialogues et les fonctions sociales des deux langues (créole et français). Ce corpus oral nous permet de démontrer la présence d'un nombre limité de variétés résolectales dans la pratique « inter-résolectale » du quotidien. Delà, on est reparti sur le terrain avec 10 séquences retenues au hasard dans le cadre de la recherche exploratoire sur la pratique « inter-résolectale » et l'insécurité pragmalinguistique et des matériels d'accompagnement qui sont un questionnaire d'enquête sous forme de fiches, 10 séquences orales, un magnétophone digital, un crayon et des fiches de notes.

b) Délimitation qualitative et paradigme compréhensif du corpus « inter-résolectal »

Contexte d'interactions institutionnelles et organisationnelles pendant les élections présidentielles 2000/2011	Dispositif contextuel de 40 séquences : contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires, médiatiques et scolaires en créole et en français)											
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	...
O.P.L	<u>Représentations et tensions sociales dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires haïtiennes</u> Les données sociolinguistiques et sociodidactiques que nous avons collectées sur le terrain consistent à montrer											
A.L.A												
K.I.D/Alyans demokratik												
M.P.S.N												

MOCHRENA	comment se manifeste le va-et-vient de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité sociopragmatique et pragmalinguistique. Elles consistent également à montrer comment le phénomène étudié évolue dans la pratique de chaque jour dans le contexte d'interactions sociopolitiques, médiatiques, intercommunautaires et scolaires. Les tensions sous-jacentes à ces pratiques sont d'une envergure nationale et institutionnelle : églises, écoles, médias, institutions privées et publiques, mais, la quantité des énoncés « inter-résolectaux » collectés est relativement suffisante pour pouvoir apporter un éclairage pour des lecteurs-chercheurs. Cet éclairage se portera sur la problématique du phénomène « inter-résolectal » et le degré de la compréhension de cette pratique par rapport à l'insécurité pragmalinguistique, aux tensions sous-jacentes tenant la rigueur à l'essor du créole et du français haïtiens. Les faits observables ne sont qu'un phénomène ondoyant et divers, tel que l'on a mis les énoncés en évidence dans les 40 séquences orales collectées et sélectionnées. La pratique « inter-résolectale » (francisation et créolisation en même temps) est tellement occurrente cela devient émergent et permanent au fur et à mesure dans la mise en place d'un macro-système jusqu'à ce que l'on ne s'aperçoive plus s'il s'agit du créole ou du français, mais un mélange de deux. Cette pratique acrolectale évaluée a été et est institutionnalisée par les décideurs sociopolitiques. Ainsi donc, la question de créole oral ou de français oral séparé dans la pratique quotidienne est un leurre, car dans l'observation participante et l'entretien interactif nous collectons des pratiques « inter-résolectales » qui sont relativement basilectales, mésolectales et acrolectales à côté d'un français oral élaboré, limité, faible. Le phénomène « inter-résolectal » est un macro-système ouvert et évolutif, donc complexe et manifeste un avenir incertain du français oral et du créole oral qui pourrait avoir
Chambre des députés	
M.D.N	
Chambre du sénat	
Porte-parole de la P.N.H	
F.U.S.I.O.N	
P.P.N	
F.Lavalas	
Les Ministères	
R.P	
R.D.N.P	
Ecoles	
Universités	

	des conséquences sur le développement des compétences orales inégales. Celles-ci ne favorisent pas les pratiques de classe dans les concours d'entrée à l'université, à l'insertion professionnelle et à la vie entrepreneuriale en Haïti. Rien de ce que l'on pourrait appeler français oral ou créole oral ne figure dans le programme du ministère, voire l'existence de l'ouvrage didactique dans le domaine de l'oral permettant aux personnels enseignants d'améliorer leurs pratiques et les pratiques scolaires dans les deux principales langues du pays¹. Les données ethnographiques qui sont ainsi co-construites ici exigent donc, à l'inverse du positivisme, de conserver leur contexte d'apparition et leur processus d'évolution, leur « traçabilité », leur trajectoire. Ces données ont trait aux comportements, aux pratiques langagières et aux représentations de ces pratiques que manifestent individus et groupes dans leur rapport social et symbolique aux deux langues (créole et français haïtiens). Entre le niveau « macro » et celui du « micro », entre structures sociales et situation d'interactions se jouent les deux systèmes linguistiques et les données ethnographiques de notre corpus « inter-résolectal ».

¹ Corpus annexé à titre d'exemples des variétés « inter-résolectales » dans le contexte des pratiques linguistico-culturelles, des pratiques sociales, médiatiques et politiques de tensions et en tensions.

II. Constitution d'un cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques ordinaires à l'insécurité pragmalinguistique

a) Etudes transversales, spécifiques et longitudinales de la pratique « inter-résolelcale » à l'insécurité sociopragmatique et pragmalinguistique

Dans la délimitation de l'objet d'enquête dans son contexte social, *le contexte*, selon Blanchet, (2012 : 170, 171), *est alors, dans une recherche, ce vers quoi ou sur quoi ne convergent pas la focale/ce qui n'est pas au centre de la focalisation/ ce depuis quoi on règle les focales* (y compris le contexte du chercheur et de la recherche) mais qu'on fait néanmoins entrer dans le champ ». Ainsi, « contextualiser, c'est plutôt : « attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on s'inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficients) mais qui ne sont pas au centre de la focale », Idem. Dans les lieux de l'observation participante et de l'entretien interactif « individuel et collectif », le contexte sociolinguistique de la pratique « inter-résolectale » : l'espace de tensions et en tensions, est le lieu de constitution et de révision des pratiques diversitaires. Ces pratiques relèvent du contexte d'interactions scolaires et extrascolaires.

❖ **Présentation des séquences (S_1 à S_{10}) « inte-résorlectales » aux répondants : nombre de rencontres et d'entretiens interactifs = 60**

Rencontres	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$S_1 = 11$ fois	1	1	1	1	1	5		1	
$S_2 = 10$ Fois	1	1	1	1	1	4	1		
$S_3 = 11$ Fois	1	1	1	1	1	5			1
$S_4 = 12$ Fois	1	1	1	1	1	6			1
$S_5 = 8$ Fois	1	1	1	1	1	2	1		
	5	5	5	5	5	22			
$S_6 = 1$ Fois									1
$S_7 = 2$ Fois							1	1	
$S_8 = 2$ Fois							1	1	
$S_9 = 2$ Fois							1		1
$S_{10} = 1$ Fois									1
60	5	5	5	5	5	22	5	3	5
Catégories	Analphabètes	7 ^{ème} année fondamentale	8 ^{ème} année fondamentale	3 ^{ème} année secondaire	2 ^{ème} année secondaire	Philo : terminale	1 ^{ère} année univ : L1	4 ^{ème} année univ : L4	Niveau Socioprofessionnel

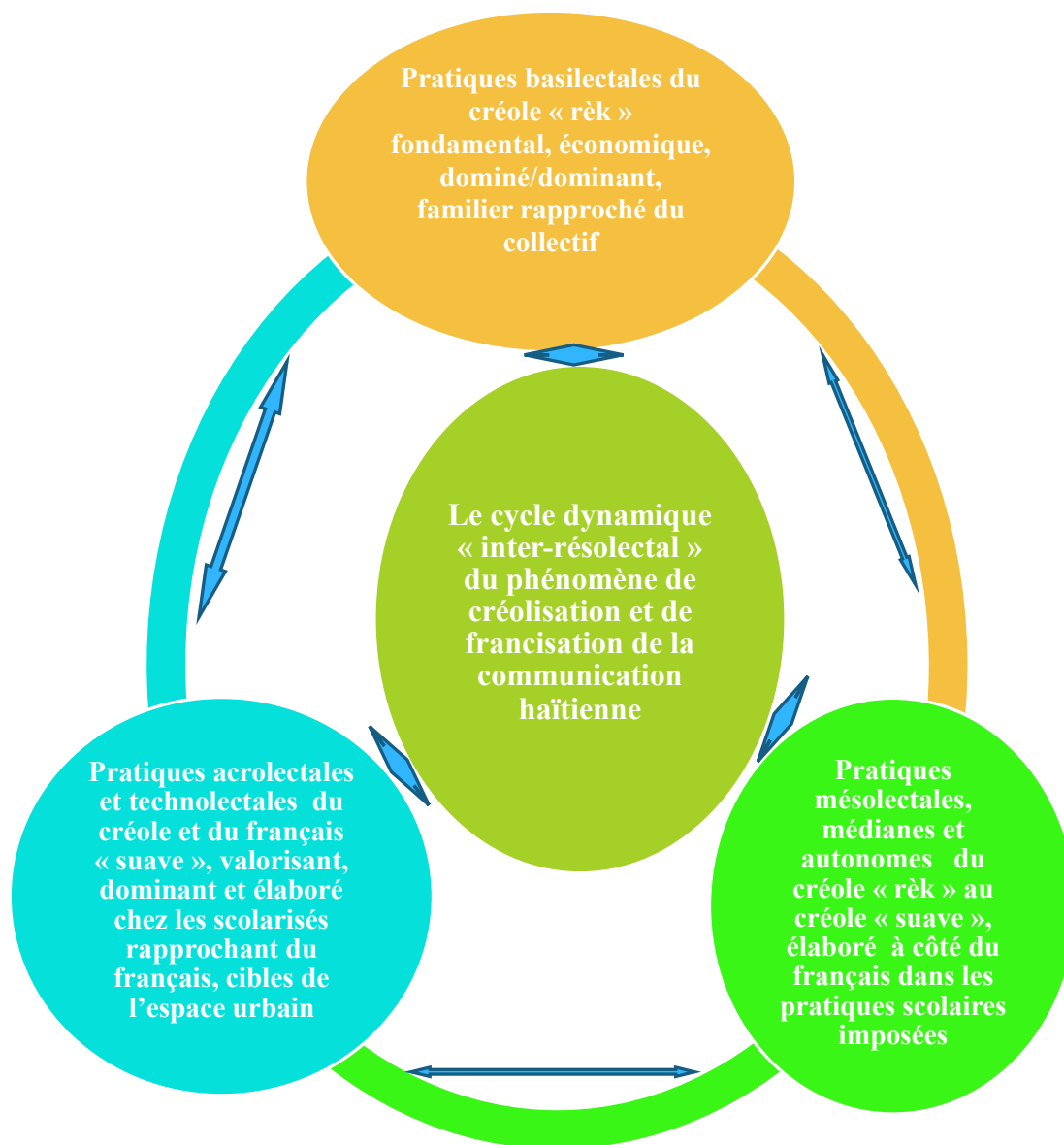
b) Sujets interactants au niveau fondamental (école primaire, secondaire, universitaire et socioprofessionnel)

- Le chiffre du qualitatif quantifié est un complément d'enquête

60 + 51+ 40 + 52+ 5+ 50 = 258 témoins observés et interviewés	
3ème et 4ème A.F	= 10 élèves
5ème A.F	= 10 élèves
6ème A.F	= 10 élèves
9ème A.F	= 10 élèves
Anciens lycéens et collégiens	= 10 étudiants
Trois classes de 9 ^{ème} année	= 143 élèves (observation participante)
Instituteurs et Enseignants	= 5 répondants

III. Le traitement des observables et les moyens mis en œuvre

a) Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires haïtiennes



Les données observables de la sociolinguistique et de la sociodidactique ont été traitées au moyen d'un paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables ». L'on comprend qu'entre les variétés « inter-résolectales », il n'y a pas de séparation étanche, autrement dit, c'est la non-séparabilité entre les variétés, elles sont en effet susceptibles de varier de groupes en groupes, elles sont interactionnelles, conflictuelles, variationnelles, relationnelles et intégrantes. Elles courent de diversité en diversité dans la trajectoire « inter-résolectale » des pratiques. Cela signifie que les pratiques ordinaires reflètent la réalité empirique et symbolique d'une langue et d'une société données telle qu'elle est. Entre les bras spiraux

se trouvent les variétés résolectales. Elles ne visent pas en catégories bien distinctes, mais se présentent plutôt comme un continuum sur lequel interagissent, s'échelonnent et parfois se chevauchent différentes valeurs, pour reprendre l'interrogation de C. Kerbrat-Orecchioni, in Où en est la pragmatique ? 1995.

Le créole acrolectal est diagnostiqué dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires à savoir la pratique basilectale et acrolectale. Le processus d'interaction et de compréhension codiques et inférentielles de cette pratique va du créole francisé au français créolisé niveau morpholexical, morphosyntaxique et séquentiel. Ces trois variables se trouvent impliqués dans le contexte d'interactions scolaires, médiatiques, intercommunautaires et socio-politiques.

Le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires : dispositif ethno-sociolinguistique de la complexité² se trouve entre les polarités et le continuum progressif, complexe et subtil au linguistique et langagier. Le dispositif contextuel, évolutif, identitaire et ouvert du terrain haïtien nous livre, selon le paradigme de recherche « pratiques ordinaires + théories du contexte + pratiques transposables », la mouvance interactive et variationnelle de ses activités socio-langagières. Cette mouvance se lit entre les polarités et le continuum dans les variétés et les variations sociolinguistiques et culturelles. Ainsi, nous avons pris 9 énoncés lexicaux * 10 corpus = 90 mots en contexte d'interactions socio-politiques afin de tester le niveau de scolarisation : non-scolarisés, scolarisés de fondamental et de secondaire : 5(analphabètes), 5(7ème), 5(8ème), 5(3ème), 5(2ème), 22(philo : terminale), 5(1ère année univ : L1), 3(4ème année univ : L4), 5(professionnels) = 60 enquêtés

Ces questions ont été posées aux informateurs en créole et en contexte d'interactions.

1)- a)-Ki sans mo sa a genyen pou ou, kisa li vle di ?

b)-Quel est le sens de ce mot pour toi ? Sa signification ?

Nous avons posé ces questions pour chacun de cet énoncé-mot en contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et scolaires.

b) Paradigmes morpholexicaux : processus d'interactions dans la compréhension au plan socioculturel partagé

➤ Critère catégoriel et analyses exploratoires des données

- La liste des énoncés « inter-résolectaux » : paradigmes morpholexicaux en séquences

² Blanchet, Ph., 2000. La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique. PUR. Presses Universitaires de Rennes

	Extraits de 9 énoncés lexicaux par séquences
S₁	1-konsepsyon, 2-chimè, 3-koudeta elektoral, 4-opozisyon an dekonpzisyon, 5-opozisyon koudeta, 6-naje pou sòti, 7-rejim fòrfè, 8-inalyenabl, 9-enpreskriptibl.
S₂	1-Pòtpawòl, 2-ensitasyon, 3-makabr, 4-konsistèu, 5-appareil judiciaire, 6-rumeu, 7-atwoupman, 8-dekline, 9-demokrasi.
S₃	1-desizyon demokratik, 2-magouy, 3-monè dechanj, 4-belle lurette, 5- chimè, 6-deli, 7-kòd penal, 8-laksyon piblik, 9-bel et bien.
S₄	1-Deplore, 2-ensidan, 3-mo dòd, 4-assumer, 5-neutraliser, 6-rekalsitran, 7-dwa, 8-demokrasi, 9-konpetans.
S₅	1-fowòm, 2-Eta jenewo, 3-delegasyon, 4-gouvernement provisoire, 5-adopte, 6-suppòtè, 7-mo dòd, 8-liy demokratik, 9-demokrasi.
S₆	1-pwoklame, 2-nominasyon, 3-lojik, 4-estrati politik, 5-vwa diplomatik, 6-estrati, 7-dyagonal, 8-demokrasi, 9-demokrat.
S₇	1-atant, 2-mesyanis, 3-aspè pwofetik, 4-valoir, 5-evanoui, 6-eslogan, 7-revitalisant, 8-prérequis, 9-préhalable.
S₈	1-konpwomi, 2-dwa, 3-otomatikman, 4-enterè, 5-nuaj, 6-lejitimite, 7-suggèrer, 8-crédible, 9-complaisance.
S₉	1-angajman, 2-kontribisyon, 3-mete an koz, 4-estraj, 5-entremédiaire, 6-garder, 7-mentni, 8-kontak, 9-deklare.
S₁₀	1-adopte, 2-davantaj, 3-quiétude, 4-dispozisyon, 5-kadr, 6-aprèhender, 7-individu, 8-komèt, 9-envestigasyon.

Dans l'espace dialogique de tensions et en tensions, tout mot se trouve dans une spirale d'action et d'interaction dialogiques. Il provient de quelqu'un et se dirige vers quelqu'un. Il est constitué et révisé par l'interactant dans le cycle dynamique « inter-résolectal » des pratiques diversitaires.

c) Paradigmes morphosyntaxiques : processus d'interactions dans la compréhension globale de chaque séquence

❖ Extraits de 5 énoncés phrastiques * 10 séquences = 50 énoncés

Questions sur chacun des énoncés « inte-résolectaux »

a)-Eske ou konprann fraz sa a ?

b)- kisa ou konprann ?

c)-ki sans fraz sa a genyen pou ou nan tout sa ou sot tandè la a ?

a)-Est ce que tu comprends cette phrase ?

b)-Qu'est-ce que tu comprends ?

c)-Quel est le sens de cet énoncé dans tout ce que tu viens d'entendre ?

Nous avons mis 5 énoncés (phrases) interlectaux en évidence pour chacun des corpus oraux

1^{ère} phase

S₁

- Cinq énoncés séquentiels par séquence : paradigmes morphosyntaxiques

Enoncés
-1 : Nou gon lòt konsepsyon du pouvoir e de la politique /
-2 : / Nou mande pou fè preuv dimaginasyon e de créativité /
-3 : / Oo ! ++! Kèk mwa pase opozisyon an dekonpozisyon tounen opozisyon Koudeta /
-4 : / Yo di naje pou n sòti men li difisil pou n naje nan dlo labou lavalas la /
-5 : / C 'est que jounen jodi a nou menm nou oblije pran angajman pou n sòti anba rejim bout di sa a /

S₂

Enoncés
-1 : / Sauveur Pierre Etienne pa janmen fè des menaces de mort contre personne /
-2 : / Li eksprime point de vue politique de opozisyon demokratik sa a sans jamais lancer des incitations à la violence/
-3 : / En cette occasion nou denonse encore une fois devant pèp la plan macabre lavalasyen yo/
-4 : /Pou l kapab oblije li de façon illégale à jeter en prison Sauveur Pierre Etienne/
-5 : /Piga aucun attroupement auprès du tribunal en la circonstance /

S₃

Enoncés
-1: / Nou menm nou mande pou yo mèt laksyon piblik de belle lurette kont Jacques Edouard Alexis /

-2 : / Tout moun konnen anndan òganizasyon popilè sa yo/anpil zenglando kache ladan yo / ce sont des crimes /
-3 : / Moun k'ap fè menace ki pa menm vwale /
-4 : / Se yon deli prévu et puni par l'article 250 du code pénal /
-5 : / Si gon moun ki merite bel et bien arete kounye a /pami tout lòt moun / li rele Jacques Edouard Alexis /

S₄

Enoncés
-1 : / Mwen toujou di que se pa moun de bien yo ki dwe fè bak pou sanzave /
-2 : / Moun de bien yo dwe assume responsabilite yo pou neutraliser tout rekalsitran ki vle peyi a tounen yon peyi de bandit/
-3 : / Fò n batay pou demokrasi a tabli /
-4 : / Se poutèt sa n'ap mande tout moun pou yo assume responsabilite yo /
-5 : / Pou n pa fè bak devan menas /

S₅

Enoncé
-1 : / Peup ayisyen an pran de gwo desizyon demokratik /
-2 : / L'ap pwononse li sou fòmasyon yon gouvènman provisoir /
-3 : / N'ap adopte tous lignes importantes et prioritaires de yon pwogram pou gouvènman pwovizwa a /
-4 : / Pou moun yo voye e apui yo bay eta jenewo k'ap fèt nan Pòtoprens/
-5 : / E !! mande moun lavil kou nan mòn pou yo e mache nan menm ligne demokratik la/

S₆

Enoncés
-1 : / Yo pwoklame rezulta eleksyon anvan même que eleksyon an fèt /
-2 : / Nou konnen se pa yon eleksyon k pral fèt son nominasyon /
-3 : / Nou menm nou pa oblije antre nan lojik la /
-4 : / Depi 21 Me 2000 nou rantre lavalas nan w dyagonal juska prezan l pa ka soti /

-5 : / Nou se de vrai democrate /

S₇

Enoncés

-1 : / M pa kapab kwè jodi a nan okenn mesyanis /

-2 : /An 1990 te genyen aspè pwofetik priz de pouvwa Mesye Aristide la /

-3 : / M panse que aspè mesyanikla e li li tonbe /li pa kapab valoir /

-4 : / M panse que toute illusion/tout moun ki te genyen sa yo yo evanouyi/

-5 : / Cette histoire de de par exemple que 2001 eben l'ap bon l'ap bon tout bon m panse que son eslogan /

S₈

Enoncés

-1 : / Eu !! mache prese 26 Novanm nan de même que m kondane ee !! le fait que nou patizan yon konpwomi nan kriz la...

-2 : / Men nan lavi se pa tou sa yon nonm kapab fè pou fè parce que ou fon bagay..pou fè l otomatikman /

-3 : / Bon nou ka kòmanse gon nouvo manda prezidansyèl avèk nuaj sa a mwen ka pese sou lejimite nou se pa nécessaire /

-4 : / E menm si konpwomi an pa posibl /men pou omwen CEPa kapab kredibl /

-5 : / Si CEPa pa kredibl que lavalas pou kont li nan eleksyon an avèk des candidats de complaisance /

S₉

Enoncés

-1 : / Tout moun / tout gwoup ki deklare que y'ap pran angajman pou yo bay kontribusyon pa yo yon fason pou chemen dyalòg la li ka kontinye louvri / nivo fanmi lavalas nou ankouraje yo /

-2 : / Men tout les fois demach sa yo se pa demach ki mete ankòz /volonte peup ayisyen an/ tout les fois demach sa yo pas des demach ki vize pou ranfòse estrateji de koudeta nan peyi a /

-3 : Gen des intermédiaires/ e ki ka pèmèt ankenbe kontak/ antreu konvèjans lan e fanmi lavalas /

-4 : / Des intermédiaires à garder kontinye mentni kontak wè nan ki mesure que nou vanse sou chemen dyalòg la /
-5 : / Des intermédiaires à kontinye tabli kontak yon fason pou chemen dyalòg la nou gade ki jan nou ka louvri l /

S₁₀

Enoncés
-1 : / Pral gon lòt mesure ki adopte /pral gon renforcement maintenant de mesieu sa yo eu ! davantaj machin mesieu yo nan zafè lapolis la a travers les rues par les patrouilles soupçonnées tou /
-2 : / Pou l kab ale nan eleksyon an ak tout quiétude /
-3 : / Nou pral akonpanye popilasyon an nan kadr evènman majeur sa a /
-4 : / Gen yon ansanb d'individu que lapolis te apréhender /
-5 : /Individu sa yo se des moun kap komèt de òldòp de krim de vyòl de vòl à main armée e de tentative d'assassinat /

d) Paradigmes séquentiels : troisième entretien pour la saisie globale de certaine idée centrale de chaque séquence

Questions pour les paradigmes séquentiels : approche séquentielle : séquence par séquence

- a)-Kisa ou konprann an gwo nan tout sa l di a ?
- a)-Qu'est-ce que tu comprends en tout ça, en gros ?

e) Paradigmes séquentiels : quatrième approche séquentielle pour la saisie de l'intention de chaque décideurs-locuteur

Questions pour les paradigmes séquentiels : séquence par séquence

- a)-Ki entansyon moun k'ap pale a ?
- b)-Kisa l vle fè ou kwè ?
- c)-Kote l vle mennen ou ?
- a)-Quelle est l'intention de celui qui parle ?
- b)-Qu'est-ce qu'il aimerait te faire croire ?
- c)-Où est-ce qu'il veut t'emmener ?

f) Variables nominales converties en variables numériques (1= un) et (0=zéro)

Certaines réponses aux questions posées à titre d'exemples :

➤ **.-Analphabète L. N. 75 ans /**

• **Enoncés**

1. Bon ! mwen pa konprann anyen ladann
Sam m konprann landann lòw fonw bagay f ow ta wè prèw la anvaw jije l/
3. M pa konprann anyen ladann
4. Nou ta renmen naje men se nan dlo pwòp pou nou soti a
5. M pa konprann anyen ladann

• **Mots**

1.- Konsepsyon	M pa konprann anyen
2.-Chimè	Moun aksyonè
3.-Koudetaelektoral	M pa konprann anyen
4.-Opozisyon an dekonpozisyon	Konpoze dekonpoze
5.-Opozisyon koudeta	M pa konprann anyen
6.-Naje pou n soti	Lè w nan yon bagay ou degaje ou soti ladann
7.-Rejim fòfè	Se lè w ap fòse pou fè yon bagay
8.-Inalyenabl	M pa konprann anyen
9.-Enpreskriptibl	M pa konprann anyen

- **Séquence :** Pi fò moun renmen pouvwa a e lè yo nan pouvwa
a/ yo pa ta renmen pou yon lòt moun pran ni

➤ **7^{ème} A.F. / 15 ans/**

• **Enoncés**

1. M pa konprann
2. M pa konprann
3. M pa konprann
4. Lè w rantre yon kote li difisil pou soti
5. Jounen jodi a nou dwe sòti nan peyi di sa a

• **Mots**

1. Lè w fon konsepsyon
2. Se moun kap tchwe moun
3. Se lè wap vote pou prezidan an

4. M pa konnen anyen
5. Se lè opozisyon an pou vote yon prezidan
6. M pa konprann anyen
7. M pa konnen
8. M pa konprann
9. M pa konprann

- **Séquence :** Li vle fè m kwè eleksyon an pa bon / sa li di sou politik la
Se ayisyen kap fè vyolans ak mechanste sou ayisyen parèy yo pou yo pran
pouvwa a

➤ /16 ans / 8^{ème} A.F.

- **Enoncés**

1. Nou gon lòt lide sou pouvwa politik la
2. M pa konprann
3. M pa konprann
4. Yo di travay pou n travay men li difisil pou n travay paske
pa gen travay nan pei a
5. M pa konnen

- **Mots**

1. Fason
2. Se moun kap fè dezòd
3. M pa konnen
4. Li konpoze epi li dekonpoze li
5. Yo vle di travay
6. M pa konnen
7. M pakonnen / se lè yo opoze pou met pre atè
8. M pa konnen
9. M pa konnen

- **Séquence :** Sa m konprann / fanm kou gason/ pou yo touse chemiz yo pou yo
travay sou koudeta a

➤ /17 ans / 3^{ème} secondaire /

- **Enoncés**

1. Yon gon lòt lide pou n pataje sou zafè politik
2. Nou mande pou n fè yon lòt lide yon lòt fason sou zafè

politik

3. M pa konprann li
4. Yo di nou travay pou n amelyore pwoblèm nou / men jan politik la ap mache a nou pa kapab
5. Jounen jodi a nou oblije ap travay pou n sòti nap viv la

- **Mots**

1. Yon moun kap konseye
2. Se moun kap mache bat moun
3. On prezidan kap desann / pou yon lòt monte
4. M pa konprann sa a
5. Travay pou n manje
6. Rejim kap fòse
7. M pa konprann
8. M pa konprann
9. Enspektè

- **Séquence :** M pa wè anyen

➤ **20 ans/ 2^{ème} secondaire/**

- **Enoncés**

1. Sa vle di nou gon lòt lide k chanje
2. Si w gon lide fòw montre prèv li
3. Tout sak fèt e tout sa k te fèt tounen koudeta
4. Nou ta renmen naje men li difisil pou nou naje nan dlo sal la
5. Nou bouke / nou pa ka rete nan eta nou ye a / nou mande chanjman

- **Mots**

1. M pa konnen
2. Yon moun ki pa panse ditou
3. M pa konnen / eleksyon echwe
4. Fè e defèt
5. Eleksyon moun pa wè
6. Chanjman
7. Rejim boutdi

8. M pa konnen
9. M pa konnen

- **Séquence :** M pa konnen / m panse yo vli di politik son mwayen // pou defann pèp la / men sa vle di tou mwayen pou n defann tèt nou // e pòch yo tou/

➤ **19 ans / philo /**

- **Enoncés**

1. Yo vin wè mo pouvwa a ak politik la nan w lòt sans// kòmsi yo chanje faz
2. Pou yo fè imajinasyon yo travay pou yo kreye bagay kap favortize/pèp la / kap rann lavi l pi fasil
3. Apre yo fin pran pouvwa a / yo vin rann kont lòt pati politik yo vin pi fò pase yo
4. Yo di naje pou n soti men moun pa ka naje nan dlo sal / le plu souvan / se nan dlo pwòp / sof /lè n nan kaka
5. Nou oblije travay pi di / fè tèt nou travay plis pou n wè k'oman na sòti anba lavi di sa a

- **Mots**

1. Vle di avi
2. Moun aksyonè
3. Lè nan eleksyon / yon sèl pati pran tout plas la
4. Fòm e defòm / fè e defèt
5. Moun ki pa vle koudeta
6. Lite pou lavi n ka miyò
7. Rejim kap kraze moun / diktati
8. Ki pa lye / ki pa mache ansanm
9. Ki pat dwe an aplikasyon

- **Séquence :** Li vle fèm kwè rejim anplas la pap fè anyen pou favorize/ lavi pèp la sinon defann pòch yo / yo di konsa / politik pa dwe fèt nan vyolans / alòske lakay pa nou yo itilize chimè avè kòmanndo pou yo pran pouvwa / lè yo fin prann l' bwa yo/

➤ **4^{ème} Médecine**

- **Enoncés**

1. Sa vle di fason yo panse a diferan pa rapò ak gouvènman an plas la
2. Dapre li menm/ gouvènman anplas la pap fè anyen serye
3. Li bezwen montre opozisyon gouvènman anplas la te gen de yo vin chanje / lavalas vin aggrave
4. Sa vle di kondisyon yo difisil
5. Yo pran detèminasyon pou yo chanje sityasyon an

- **Mots**

1. Jan nou konprann / jan nou wè yon bagay
2. Se moun yo peye pou fè dezòd
3. Moun ki pran yon pouvwa enjusteuman
4. Opinyon lavalas de opozisyon an
5. Se moun ki kanpe / ki vle retire gouvènman anplas la
6. Defann nou kont sityasyon yo
7. M pa konprann
8. On bagay ou pa ka prive de moun
9. M pa wè rapò sa l di a

- **Séquence** : Li vle montre on gouvènman anplas la pa bon /
Nan jan li pran pouvwa a e nan fason l'ap dirije a /

➤ **19 ans/ 3^{ème} secondaire /**

- **Enoncé**

1. Yo pa pè sanzave yo
2. Moun serye yo dwe rete travay sou responsabilté yo
3. Pou nou fèmen bouch san manman yo
4. Fò n travay pou tout moun jwi libète yo
5. Pou n pa pè

- **Mots**

- 1.-Deplore M pa konnen
- 2.-Ensidan Ki rive sanzatan
- 3.-Modòd Mo kle
- 4.-Asume Pran mezi pou yon bagay

5.-Neutraliser	Kenbe kontwol
6.-Rekalsitran	Rete fèm
7.-Demokrasi	Pouvwa
8.-Dwa	Devwa
9.-Menas	Yo vle pou nou di non
10.-konpetans	Konn fè

- **Séquence** : Li vle kwè nou dwe rete fèm fas a samanman sa yo
Pou n lite pou demokrasi a tabli

(S₅)

➤ **Analphabètes : 58 ans**

- **Enoncés**

1.	Politik pou chimè yo
2.	Baay yo chanje
3.	M pa konprann saa
4.	Pou prezidan an
5.	Pou peyi a ka chanje

- **Mots**

1.-Fowòm	Forè
2.-Eta jenero	Eta
3.-Delegasyon	Pèp la
4.-Gouvènman pwovizwa	Prezidan an
5.-Adopte	Donte pèp la
6.- Sipòtè	Sipòtè sa nou jwenn
7.-Modòd	Mond lan
8.-Liy demokratik	Demokrat
9.- Demokrasi	Demokrat

- **Séquence** : M pa konprann anyen/

➤ **7ème AF/ 14ans.**

- **Enoncés**

1.	M poko fin klè

2. Pou met tèt ansanm pou youn pa rayi lòt
3. M pa konprann sa a
4. Pou yo ka montre lòt peyi limit yo
5. Pou tout moun fè menn bagay

- **Mots**

1. M pa fowòm sa a
2. Eta nasyon nou an
3. Gwoup moun
4. Kenbe
5. Gouvènman peyi a
6. Moun ki gen pasyans
7. Respè
8. Mache nan lòd
9. M pa konnen

- **Séquence**

Yo fè m kwè devlopman peyi a ap mache byen /
M konprann li di tankou moun ki tap viv aletranje/
Pou vin di kisa yo wè avèk moun ki tap viv nan katye
/ pa yo pou yo fè sa yo kapab

IV. Paradigmes séquentiels liés à une sociolinguistique de crise dans la dynamique sociopolitique : analyses exploratoires des données

A partir des énoncés transcrits ci-dessous, les locuteurs natifs d'une langue donnée comme le créole à côté du français, deux langues de scolarisation dès le jardin d'enfance peuvent spontanément faire la différence entre ces types extrêmes des compétences plurilingues à savoir le fonctionnement basilectal, mésolectal et acrolectal, peu importe leur degré de scolarisation ou de familiarité avec l'usage quotidien du langage créole et du français.

L'objet de cette recherche exploratoire est de questionner, comprendre, identifier, diagnostiquer, catégoriser et interpréter la problématique de la pratique « inter-résolectale » à l'insécurité pragmlinguistique et sociopragmatique. L'unité séquentielle de la figure ci-dessus représente notre indicateur de mesure en rapport au degré de compréhension de chaque répondant. Le discours « inter-résolectal » en tant qu'il a été co-produit conjointement par deux ou plusieurs participants est notre problématique de recherche exploratoire. Ainsi, de nombreux travaux des ethnographes de la communication, sociolinguistes, pragmaticiens en analyse de conversation portant des conversations attestées ont montrée que l'interprétation des énoncés dans la conversation est le plus souvent dépendante de leur placement au sein de séquences d'actions où l'espace dialogique est la seule échelle d'intelligibilité. En particulier, il est apparu que l'interprétation d'un acte accompli par la parole dépend largement de sa place à l'intérieur de la séquence conversationnelle³.

- **Présentation des annexes : contexte d'interactions sociopolitiques, médiatiques et intercommunautaires**

Textes originaux (en créole) et traduction (en français)

La transcription est faite selon le système orthographe phonologique 1980 du créole haïtien en gardant la forme des énoncés co-produits en créole ou en français. Nous avons environ 21 séquences.

Séquence-1 (S₁)

(1) Nou gon lòt *konsepsyon* du pouvoir e de la politique / Gen moun ki konsidere pouvoir la kòm yon enstriman pour yo travay / pou yo amelyore kondisyon materyèl degzistans peup la / Pou moun sa yo politik se yon rapòr dentèlijans li ye / (2) *Nou mande pou fè preuv dimajinasyon e de*

³ Michel DE FORNEL, jacqueline LEON, 2000.

kreyativite / Pa kouri itilize kraze kò w ak yon karanssenk (45) / Moun sa yo pa kwè nan vyolans / Vyolans se lè yo itilize chimè ak kòmandò k ap fè fòs kote / yo fè koudeta elektoral yo vòlè pouvwa / lè yo fini yo di yo pranl yo pranl nèt / Ee! lè yo gade nou / yo / Lè yo reponn pou yo refè eleksyon an / yo pat konnen pou yo te di patwon yo yap pranl sanpousan (100%) / Patwon an te di yo pran swasant (60) kite karant (40) / Lè yo fin pranl yo di yo pranl nèt juskaske bra yo pran nan moulen / Kounye a yo di moun sa yo kite mele yo nan janm te vle / Janm te vle opozisyon an dekonpozisyon / retrousse kanson nou / remanche chemiz nou / fanm gason mare tèt nou sere / Gason mare ren yo epi tou nou pral travay / (3) Oo ! Kèkmwa pase opozisyon an dekonpozisyon tounen opozisyon koudeta / Sa vle di nou vin gen anpil fòs opwen que zòt panike / Jounen jodi a / Nap di yon bagay / koudeta venteyen (21) me demil (2000) lan [salopri] eleksyon vennsi (26) novanm lan est inacceptable / Ee! Nou fè chimè lavalas yo konprann / Nou pap aksepte / kounye a laa / Na reflechi nap travay pou nou wè kòman / Nap sòti nan koudeta a / (4) Yo di naje pou n sòtimen li difisil pou naje nan dlo labou lavalas la / Nou gen bagay nap di ! C'est que / gen moun ki kwè se nan gwo liv seulman moun aprann / Mwen menm / Sam te aprann / C'est que lè gon koudeta se yon [...] / mwen menm m pa janm wè nan okenn liv kote chimè kapab fè koudeta / Lè yon chimè fè koudeta kisa k rive ? Lap debouche son pouvwa delenkan / *Son rejim fòrfè* / Ee! Se sa nap viv la jounen jodi a / Mwen wè li kapab son rejim kap debouche [sou la vyolans] / la koripsyon e la medyokrite / Son rejim ki jenere blakarout / Ensekirite / Chomaj / Mizè grangou / Pèsonn pa wè devan pèsonn pa wè dèyè / Men sa nap di ! e que tout moun dwe konprann / (5) C'est que jounen jodi a nou menm nou oblije pran angajman poun sòti anba rejim bout di sa a / Deklarasyon moun ki fè koudeta yo / Deklarasyon inivèsèl dwa moun / konstitisyon peyi a reukonèt yon seri deu dwa yo di ki inaliénable/ imprescriptible / Dwa sa yo nbou pa gen dwa òganize yo fè politik / Fè que chimè rabese nou / Se dwa pou chwazi nan ki pozisyon / ki pou kondui bak peyi a nan cadre eleksyon lib / transparente et démocratique / Konstitisyon peyi a pa eu+++ reukonèt keu gen grand électeur / que ou rele Jan Bètran Aristid / que ou rele René Préval / Ou pa gen dwa nome moun kòm kazèk / kòm majistra / kòm prezidan menm si ou menm ou se prezidan / Donk nap di mesye Aristid Preval fòk yo eseye konprann sa ... *Sauveur Pierre .E Porte parole de la convergence démocratique : membre du parti politique « Organisation du Peuple en Lutte (O.P.L.). Exilé depuis lors et est de retour au pays pendant le gouvernement de Martely»*

(1) Nous avons une autre conception du pouvoir et de la politique/ Certains considèrent que le pouvoir est un instrument de travail leur permettant d'améliorer les conditions matérielles et l'existence du peuple/Pour eux, la politique est un rapport d'intelligence/ (2) L'on se demande de faire preuve d'imagination et de créativité/Il ne faut pas s'empreser d'utiliser une arme à feu (45) contre soi-même/ Ces gens ne croient pas à la violence/Violence est lorsqu'ils utilisent

Chimères et commandos comme faussaires/ils organisent des **coups d'état électoral**/ ils volent le pouvoir/ après ils disent qu'ils le tiennent sans concession ni compromis/ eu ! Quand ils réfléchissent ! Ils répondent de refaire les élections/ ils n'ont pas su demander à leur patron qu'ils allaient prendre le pouvoir à cent pour cent/et leur patron n'avait le temps dire de prendre soixante (60) et laisser quarante(40)/ Après ils disent qu'ils tiennent le pouvoir sans concession ni compromis jusqu'à qu'ils se trouvent dans une situation de non retour/ Maintenant, ils disent qu'ils s'en foutrent des principes de **l'opposition en décomposition**/Maintenant/il s'agit de retrousser notre pantalon, de remancher notre chemise/ il s'agit, pour garçons et filles, de rester ferme/ aux garçons de porter leurs boucliers/ et puis, on va travailler (3)/ Oo !Après des mois, l'opposition en décomposition devient l'opposition de coup d'état/ c'est-à-dire nos forces augmentent au point qu'ils se trouvent paniqués/ Disons qu'aujourd'hui/ le coup d'état du 21 mai 2000/ la gabegie(la saloperie) électorale du 26 novembre sont inacceptables/Eu ! Nous voulions faire comprendre aux chimères lavassiennes/que nous n'allons pas accepter maintenant, alors nous réfléchissons/ nous travaillons à ce que nous sortions de ce coup d'état électoral/ (4)Ils disent : « nager afin qu'on en sorte », mais il est difficile de nager dans l'eau boueuse des lavalassiens/ Nous disons que !c'est que, certains croient que l'on apprend que dans les grands livres/ moi-même, ce que j'ai appris ! c'est que / lorsqu'il y a un coup d'état [...] / moi-même, je n'ai jamais vu dans un livre auquel les chimères peuvent faire des coups d'état/ Qu'est-ce qui arrive lorsqu'une chimère organise un coup d'état ? On débouche toujours sur un pouvoir délinquant/ sur un **régime forfait**/ Eu ! et c'est qu'on vit actuellement/Je vois que le pouvoir peut être un régime qui débouchera sur la violence/ la corruption et la médiocrité/ C'est un régime qui va générer de la force des ténèbres/insécurité/ chômage/la misère/ la faim/ personne n'y voit goutte ! voilà ce qu'on dit de cette situation !et l'on se doit de comprendre/(5) C'est qu'aujourd'hui nous sommes obligés de prendre notre engagement à fin de sortir de l'emprise de ce régime coriace/ La déclaration de ceux qui font le coup d'état/ La déclaration universelle des droits de l'homme/ la constitution du pays reconnaissent une série de droits qui sont inaliénables et imprescriptibles/Pour ces droits, nous devons pas les utiliser à des fins politiques au point que les chimères nous rabaissent à notre plus simple expression ! Ces droits nous permettent de conduire le pays à des élections libres/ transparentes et démocratiques/La constitution du pays ne reconnaît pas l'existence des grands électeurs/ que l'on se nomme Jean Bertrand Aristide/ que l'on se nomme René Préval/ Personne n'a le droit de nommer les CAZEK ni les Magistras voire le Président même si l'on est Président au pouvoir / Au final, nous disons à monsieur Aristide/ il faut qu'il comprenne au moins ça...

Sauveur Pierre .E Porte parole de la convergence démocratique : membre du parti politique « Organisation du Peuple en Lutte (O.P.L.). Exilé depuis lors et est de retour au pays pendant le gouvernement de Martely»

Séquence-2 (S₂)

(1)Sauveur Pierre Etienne pa janmen lanse des menaces de mort contre personne /Deuxièmement que Sauveur Pierre Etienne en sa qualité de *pòt pawòl* de groupement convergence demokratik la/(2)e-ben li eksprime point de vue politique de opposition demokratik sa a sans jamais lancer des *incitatuon* à la violence /konvèjans konprann que se tout opozisyon an que yo vize/(3)en cette occasion nou denonse encore une fois devant pèp la plan *macabre* lavasyen yo /(4)On plan ki *konsiste* fè presyon sou *appareil judiciaire* la/ poul kapab oblije li de façon illégale à jeter en prison sauveur Pierre Etienne et menm / nou krenn gen anpil *rumeu* rive dans ce sens que gen des plans pou elimine li fizikman/tout patizan konverjans la /tout patizan demokratik an Ayiti/(5)piga aucun *attroupement* aupres du tribunal en la CIRCONSTANCE ET LI DEKLINE TOUT RESPONSABILITE NAN TOUT MANIFESTASYON DE FOULE PA KAPAB ORGANZE MEKREDI KAP VINI AN/ *Gérard Pierre C. : membre de (O.P.L)*

Sauveur Pierre Etienne n'a jamais lancé des menaces de morts à l'endroit de personne/ deuxièmement que sauveur Pierre Etienne en sa qualité de **porte parole** de groupement convergence démocratique/ (2) ben !Il exprime son point de vue politique de l'opposition démocratique sans qu'il y ait des **incitations** à la violence/ La convergence démocratique comprend qu'on vise l'opposition dans son intégralité /(3) En cette occasion/ nous dénonçons encore une fois par devant du peuple haïtien le **plan macabre** des lavalassiens/ (4)Ce plan **consiste à faire pressions** sur l'**appareil judiciaire** afin de l'obliger de façon illégale à mettre en prison Sauveur Pierre Etienne et par là-même/ nous craignons qu'il y ait des **rumeurs** qui visent à l'éliminer physiquement y compris les partisans de la convergence démocratique en Haïti/(5)Il faut qu'il n'y ait aucun **attroupement** auprès du tribunal pendant cette circonstance/ Il **décline** toutes les responsabilités pour la manif du mercredi prochain/

Gérard Pierre C. : membre de (O.P.L)

Séquence-3 (S₃)

Mwen que c est une decisiondemocratique parce que bien il n'y a ici ni crime ni delit / son equilibre que messue lavalas yo ap eseye fè entre que mesyeu Paul Raymond komèt la avèk e sitwayen onorab sa a k rele Sauveur Pierre Etienne on profesè d'universite e tout moun kapab konprann qu'a ce titre , en tant que professeur d'universite fòk Sauveur Pierre Etienne konn limit li nan sa lap di / normalman Sauveur Pierre Etienne antan nap di anpil bagay ki pa fè anpil plezi paske misye li menm li pa ka kache anyen pou pèsòn sitou de moun lap pale yo se anyen / kolaborate li /li konn tout magouv que nèg yo abitye fè / donk se sa yo bezwen Sauveur Pierre

Etienne peye tankou mwen menm lè yap aretem /yap fon seri de bagay se poum ka sispann pale ba yo tèt yo pou ka fè dezòd yo pi byen / Mais du Bondye bon /

Est –ce que interdiction depart dapres ou menm se jus on monnaie de change pa rapport a decision depart a l’endroit de Paul Raymond ? (J)

Se exactement /se sa exactement n sot di ou la de telle maniere que pou yo montre que yap fè lajistis / alo que Sauveur Pierre étienne pa fè anyen du tou /ou konprann moun ki fè pa ekzanp (1)/nou menm nou mande pou yo met laksyon piblik de **belle lurette** kont Jacques Edouard Alexis / Jacques edouard alexis pa kapab kanpe poul di tout moun nou pral cache dèyè mouvman popilè / (2) e tout moun konnen anndan òganizasyon popilè sa yo /anpil zenglando cache ladan yo /ce sont des **crimes** / (3) moun kap fè menace ki pa menm vwale /que tout moun ka konprann le fin pou ldi ou konsa sa nou pran se pa nou / (4) c’est un sa se yon on **deli** prévu et puni par l’article 250 du **code penale** mwen menm toutan komisé gouvnenman an pa janm met **laksyon piblik** an mouvman kont Jacques Edouard Alexis /pèsonn pap pran au serieu paske (5) si gon moun ki merite **belle et bien** arete kounye ya pami tout lot moun /li rele jacques Edouard alexis / Reynold G : leader et candidat de son parti politique (A.L.A)

Je crois que c’est une décision démocratique parce que bien qu’il n’y ait ni crime ni délit/ c’est un équilibre que les lavalassiens vont essayer de faire entre monsieur Paul Raymond et le citoyen honorable : Sauveur Pierre Etienne, un professeur d’Université/ A ce titre tout le monde peut comprendre, en tant que professeur d’Université, il faut que Sauveur Pierre Etienne se limite à ce qu’il dise/ normalement Sauveur Pierre Etienne lui-même dit des choses choquantes. Car, il n’a rien à cacher à l’endroit de personne/ Surtout/ il parle de ses anciens collaborateurs/ il connaît tous les magouilles qu’ils avaient l’habitude de faire/ Donc, c’est qu’ils voulaient à partir de ça piéger Sauveur Pierre Etienne comme ils l’ont pour m’arrêter/ Alors, ils font des choses pour nous réduire en silence, pour nous mettre hors état de nuire et qu’ils peuvent semer la pagaille comme ils le souhaitent ! Mais tout a une fin !

Est-ce que l’interdiction de départ d’après vous c’est juste une monnaie d’échange par rapport à la décision de départ à l’endroit de Paul Raymond ?

C’est exactement/c’est exactement ce qu’on vient de dire de manière à montrer que la justice soit rendue/ tandis que Sauveur Pierre Etienne n’a rien fait/ Vous comprenez/ celui qui fait par exemple/ (1) Nous, nous exigeons que l’action publique soit mise belle et bien contre Jacques Edouard Alexis/ Jacques Edouard Alexis ne pouvait pas dire que tout le monde prétextant cacher sous l’égide des mouvements populaires/(2) e ! Tout le monde sait qu’au sein de ces organisations populaires/ il n’y a que des « zenglando » qui se cachent à fin de commettre des crimes/ (3) Ce sont des gens qui s’amusent à faire des menaces non

voilées et après ils vont nous dire «ce qu'on trouve est à toi» / C'est un déli prévu et puni par l'article 250 du code pénal et pour moi-même, tout au tant que le commissaire du gouvernement n'a jamais mis l'action publique en mouvement contre Jacques Edouard Alexis/ Personne ne va le prendre pour sérieux/ car (5) s'il y a quelqu'un qui mérite d'être belle et bien arrêté maintenant parmi eux/ c'est bien Jacques Edouard Alexis/

Reynold G : leader et candidat de son parti politique (A.L.A)

Séquence-4 (S4)

Bon nou deplore anbyans politik de menace /de terreur /lakoz que rex théâtre oblije fè bak pase que / yo ekri nou yon lèt poun di yo tèlmam resevwa menas konpayi assurans yo di yo pap ka kouvri yo si yo ta gen incident regrettable ki pase /alo yo di nou vreman yo regrèt que e yo pap kapab aksepte / Ee ! manifestasyon saa dewoule nan lokal yo a jan sa te prevwa pou samdi 27 janvyè kap vini an / sepandan konvejans demokratik maintenu mo dòd la pou samdi 27 Janvyè kap vinian/nou mande tout delegasyon ki tap soti nan neuf departman jewografik peyi a/e nan divès katye pwovens yo toujou rete mobilize dans les prochaines heures nap kominike adrès tout moun ap genyen pou rasanble sandi 27 janvyè kap vini an / Evans Paul ou pa panse que lap de plus en plus difficile justement pou konvejans gen yon lokal /puisque genyen meunas ki antre nan nan bagay la jan ou dil la ?

Mwen konfyan que nap jwenn yon posibilite parce que pa kab fè bak sou chemen demokrasi a/ Justement est ce que lapolis nasyonal di lap ban nou securite pou kapab oganize asiz sa a ?

Ecoutez marie Lucie /constitution ba nou dwa pou fè manifestasyon pasifik nou se des partis politiques reconnus et constitution fè lapolis obligasyon poul garanti securite publique /alò /si nap batay pou eta de droit /minimum sa a nou paka pèdu l' / Est ce que au niveau de la convergence justement nou pa krent a koz de anbyans sa aki vin genyen quelques jours de deroulement etats generaux que moun tou simplement pa vini pas que yo pè pou vi yo ?

(1)Mwen toujou di que se pa moun deu byen yo ki dwe fè bak pou sanzave/ (2)moun deu byen yo dwe asume responsabilite yo pou neutraliser tout recalcitrant ki vle peyi a tounen yon peyi de bandit/ (3)fò n batay pou demokrasi a tabli / fò nou batay pou fè respekte dwa nou e nou kwè que sa nap fè /son bon travay /(4)se pou tèt sa nap mande tout moun pou yo assume responsabilite yo / (5)pou n pa fè bak devan menas/devan konbinezon ki vle fè n tounen nan tan ansyen / Espas konsètasyon an kondane tout fòm entimidasyon ki fèt sou Rèks teyat yon aktivite komèsyal ki tabli depi lontan nan peyi a /e ki lakoz aktivite komèsyal sa a ki rele rèks teyat la oblije fè bak sou aktivite konvèjans la / Espas konsètasyon konvoke tout kandida li yo nan gwo randevou patriyotik samdi 27 Janvyè a nan lokal OPL pon moren an an fas teleko Poto prens a pati nevè nan maten / espas la di lè a rive pou chak ayisyen konsyan mete men nan chèche solisyon

pwoblèm peyi a/Nou dwa rasanble nan lòd ak ladisiplin /lapolis gen devwa bay sekirite /tèt zòt cho lap fè manèv /menas pou kaponnen nou /men tout moun konnen vyolans pap bon pou yo deu mil en « 2001 » /Espas konsètasyon mande tout kategori sosyal nasyon an nan nèf {9}depatman jewografik peyi patisipe nan gwo randevou nasyonal 27 janvyè a/ nou gen pasyans ak esperyans /nou gen konfyans ak **konpetans** pou n fè vyolans fè silans [...] ka bay solans monte konvèjans /Mèsi/ *Evans P. : Leader et candidat de son parti politique “ k.i.d” converti en « Alyans démocratique” (2000-2010)*

Bon ! nous déplorons les ambiances politiques de menaces/ de terreur causant la machine arrière de Rex Théâtre/ car la compagnie d’assurance m’a envoyé une lettre pour avoir reçu trop menace et qu’elle décline la responsabilité de nous assurer au cas où il y aurait des incidents regrettables/Eu ! Cette manifestation déroulera au local de Rex comme il a été prévu pour le samedi 27 janvier prochain/ cependant la convergence démocratique maintient le mot d’ordre pour le samedi 27 janvier prochain/ En cette occasion, nous ordonnons toutes les délégations venant des neuf départements géographiques du pays/et tous les quartiers provinciaux de rester mobiliser / dans les prochaines heures nous communiquerons les points de rencontre pour le rassemblement du samedi 27 janvier prochain/

Evans Paul, ne pensez-vous pas qu’il sera de plus en plus difficile justement pour que la convergence ait ce local vu qu’il y avait des menaces proférées?

Je suis confiant qu’on va trouver une possibilité parce qu’on ne peut pas faire machine arrière sur le chemin de la démocratie/ Justement/ la police nationale décide-elle de vous sécuriser pour cette assemblée ?

Ecoutez Marie Lucie ! La constitution du pays nous octroie le droit de manifester de manière pacifique/ nous sommes des partis politiques reconnus et la constitution haïtienne oblige à la police de nous garantir la sécurité publique/ alors si nous sommes en train de batailler pour un Etat de droit/ c’est un minimum au moins à acquérir/

Est-ce que la convergence ne craint pas qu’il y ait des absences répétées pendant le déroulement des états généraux vues les menaces de mort ?

Je dis toujours que les gens de bien ne doivent pas reculer pour les gens de rue/ (2) les gens de bien doivent assumer leur responsabilité afin qu’ils neutralisent les récalcitrants qui veulent que le pays soit un pays de banditisme/(3) Il faut que nous luttons pour établir la démocratie/ il faut que nous luttons pour que nos droits soient respectés et nous y croyons/ c’est un travail noble/(4) voilà pourquoi nous ordonnons à tout le monde de prendre leur responsabilité/(5) pour éviter qu’on recule devant les menaces/ devant ce complot qui veut qu’on retourne dans le passé/ cet espace de concertation condamne toutes les formes d’intimidation faite à l’endroit de Rex Théâtre, car c’est une institution commerciale reconnue du pays qui ne date pas

d'aujourd'hui/voilà que cette institution est obligée de refuser l'activité de la convergence, une activité commerciale/ Cet espace de concertation convoque tous ses candidats pour ce gros rendez-vous patriotique du samedi 27 janvier de préférence au local de OPL de pont Morin/ en face de Téléco de Port-au-Prince à partir de neuf heure du matin/ Cet espace dit qu'il est tant que chaque haïtien s'implique à la recherche de la solution au problème du pays/ Nous devons nous rassembler dans l'ordre et la discipline/La police a pour le droit de nous sécuriser/les autres s'inquiètent, ils manoeuvrent la situation et font des menaces pour nous effrayer/tout le monde sait que la violence ne fera pas l'affaire en 2001/ L'espace de concertation ordonne à toutes les catégories sociales des neuf départements géographiques du pays de venir participer à ce grand rendez-vous national du 27 janvier/ Nous sommes patients et expérimentés/ nous sommes confiants et compétents à transformer la violence en silence [...] pour que convergence soit !

Evans P. : Leader et candidat de son parti politique " k.i.d" converti en « Alyans démocratique" (2000-2010)

Séquence-5 (S₅)

Ecoutez / nou menm nou pa / ee ! siyen avèk okenn vagabondaj okenn dezòd / c'est la raison pour laquelle tout sa nap fè nou menm d'ailleurs nou menm nou ee !nou te envite lapolis nasyonale lè nou tap fè fowòm 3 Janvyè a monntana ki ban nou jan securite/nap fè menm bagay la ankò /de sorte que sakap fèt la se randevou avèk la discipline/avèk l'ordre e nou kondane tout moun ki met nan tèt yo que yo kapab vin entwodui des éléments de de trouble nan sa nap fè / nou menm pa siyen avèk pèsonn moun ki nan dezòd /[...] Et effectivement wi se pou samdi 27 Janvyè demil en {2001} a dix heures du matin au Rex théâtre que Etats généraux peyi a ape komanse travay li nan prezans delegasyon nèf depatman jwografik e secteur enpotan nan peyi a e egalman Ayisyen kap viv aletranje /ap divès pèsonalite komunote entènasyonal laprès entènasyonal la keu/ (1)peup ayisyen an pran degwo desizyon politik / (2)lap pwononse li sou fomasyon yon gouvènman provisoir de tèt ansanm e (3)nap adopte tous les lignes importantes et prioritaires de yon pwogram pou gouvènman pwovizwa a /donk nou menm nan MPSN nou envite tout partisans nou/zanmi nou /supporteur nou /anndan kou deyò /pou reponn prezan a mo dòd de mobilizasyon pasifik que nou lanse pou 27 Janvyè 2001/nou di tout moun ki pa ka vini nan Pòtoprens pou yo reugwoupe nan zòn kote yo ye a(4)pou voye e apui yo bay états généraux kap fèt nan Pòtoprens e(5)mande tout moun lavil kou nan mon pou yo e mache nan menm ligne demokratik la se pou tout moun que lap fèt /nan lòd ladiisiplin parce que nou menm nou pap siyen avèk dezòd/ *Hubert .D. Leader de son parti politique « M.P.S.N » (1^{er} Janvier 2000-31 Décembre 2004)*

Ecoutez ! nous ne sommes pas eu ! en accord avec les vagabondages ni les désordres/ C'est

la raison pour laquelle tout ce que nous faisons de notre part/ d'ailleurs la police nationale a été invitée pour **le forum** du 3 janvier à montana et qui nous a bien sécurisé/ Nous allons faire la même chose de sorte que le rendez-vous prochain se déroule dans l'ordre et la discipline/ nous condamnons tout ce qui croit qu'il peuvent venir semer la panique/nous conjurons tout ce qui sème le désordre/[...] et effectivement ce sera pour samedi 27 janvier deux mil un (2001) à dix heures du matin au Rex Théâtre que les **Etats généraux** du pays vont commencer à travailler/ la présence des délégations de neuf département géographiques y compris tous les secteurs importants du pays et il y aura aussi les haïtiens de la diaspora, les diverses personnalités de la communauté internationale/ La presse internationale y sera aussi/(1)Le peuple haïtien va prendre une grande décision politique/ (2)il se prononcera sur la formation d'un gouvernement provisoire de « tèt ansanm »/ et (3) il adoptera toutes les lignes importantes et prioritaires à partir d'un programme afin de former un gouvernement provisoire/ alors/ nous du parti MPSN, nous invitons à nos partisans/ nos **amis supporteurs** de la Capitale à la province d'être présents à ce **mot d'ordre**/pour une mobilisation pacifique le 27 janvier 2001/ Nous ordonnons à tous ceux qui sont loin de port-au-Prince et qui ne peuvent pas être présents de se regrouper dans les zones de proximité/(4)puis d'envoyer leur appuis aux états généraux de Port-au-Prince/(5) et nous ordonnons les gens de ville et de la campagne de rester dans notre ligne démocratique/ et ce qu'on fait maintenant est à tout le monde tout en restant dans l'ordre et la discipline aprce que nous tolérons pas les désordres/ **Hubert .D. Leader de son parti politique « M.P.S.N » (1^{er} Janvier 2000-31 Décembre 2004)**

Séquence-6 (S₆)

Nou konnen que ozetazuni yo oblije tann dix jours pou yo pwoklame yon rezulta yon eleksyon tandis que en Haïti c'est différents (1)yo **pwoklame** rezulta eleksyon an anvan même que eleksyon an fèt / donk (2)nou konnen que se pa yon eleksyon k pral fèt son **nominasyon** /donk savle di que(3) nou menm nou pa oblije rantre nan **lojik** la men /nan menm **strateji** que nou te utilize a / **strateji politik** Pase **ywa diplomatik** / se sak rele d'abord /ou ka kwè juska prezan que / (4)depi 21 me 2000 nou rantre lavalas nan w **dyagonal** juska prezan que lpa ka soti /nou konnen que son efor que nou fè sou **plan diplomatik** e nou pa kraze /nou pa brize ni nou pa met moun nan laru /donk nap kontinye sou menm lanse saa pasque (5)nou se de vrai **democrate** Ernst.
C. porte-parole du parti politique « MOCRENA : leader Luc M.»

Nous savons que les Etats-Unis sont obligés d'attendre dix jours avant de proclamer le

résultat d'une élection tandis qu'en Haïti c'est différent/ (1) ils **proclament** les résultats d'une élection bien avant qu'on l'organise/ (2) donc on sait qu'il ne s'agit pas d'une élection c'est une nomination/ (3) cela/ nous ne sommes pas obligés de rentrer dans cette **logique**/ mais nous tenons à utiliser la stratégie que nous avons utilisé au départ/ une **stratégie politique** par la **voie diplomatique**/c'est ce qu'on appelle d'abord/ (4) Vous pouvez croire que depuis 21 mai 2001/ nous avons mis Lavalas dans une **diagonale** jusqu'à présent il ne peut pas en sortir/Nous savons que c'est un effort déployé sur le **plan diplomatique** et ça s'est passé sans qu'il n'y ait de cassures ni de brisures/ pas de manif/(5) donc/ nous allons continuer sur cette même lancée, car on est de vrai **démocrate** !

Ernst. C. porte-parole du parti politique « MOCRENA : leader Luc M. »

Séquence-7 (S7)

Tout question yo pral sans repons /donk tout **atant** yo pral rete non konble /tout enkyetud pral plus vivan /nan kondisyon sa a nou pa wè koman nou pral bese soufrans lan pou nou kapab konstrui lavi[...]*Bon ee +++ la ta va remarquer que nou tout nan peyi a ta vle que 2001 bon m sur de Ça / nou ta vle l bon men ee+++ fò nou pa rantre nan yon jwèt ee +++ pou m di yon jwèt de timoun piti kote que (1)m kapab kwè jodia nan okenn **mesyanis** / (2)an 1990 te geyen **aspè pwofetik** priz de pouvwa mesye Aristide la /donk ki peut être te geyen signification ni nan moman an /men jodia / (3) m panse que aspè mesyanik la e li li tonbe /li kapab valoir / se sa li pakapab **valoir** nan w ,moman konsa pase que (4) m panse que tout illusion /tout moun ki te geyen illusion sa yo yo **evanoui** / jounen jodia /donk ça veut dire que (5)cette histoire de de par exemple que 2001 eben lap bon lap bon tout bon m panse que se yon **eslogan**/c'est normal que gen eslogan /pour que gen eslògan fòk que li kapab **revitalisant** /si nou gade reyalite nap viv /si nou gade ee mizanplas pa fèt deuran tout manda prizidan preval la /ça veut dire que pa geyen **prérequis** pa geyen **préhalable** /pa genyen travay ki tap fèt pou pèmet que 2001 vin bon [...]**Jasmin R. : parlementaire (Député)*

Toutes les questions n'auront pas de réponses/ donc les attentes ne seront pas comblées/ il y aura beaucoup plus d'inquiétudes/ dans ces conditions nous ne voyons pas encore comment nous allons soulager la souffrance populaire pour pouvoir construire la vie... / bon eu ! ...L'on peut maintenant remarquer qu'on aimerait tous dans ce pays que 2001 soit bon/ j'en suis sûr /Nous aimerions qu'il soit bon mais eu !.. Il ne faut pas qu'on rentre dans le jeu eu !.. pour ainsi dire/ un jeu d'enfant/ où l'on ne peut pas croire aujourd'hui à aucun messianisme/ en 1990/ il y avait cet aspect prophétique dans la prise de pouvoir de monsieur Aristique/ qui à cette époque avait toute sa signification dans ce moment/mais aujourd'hui/ je pense que cet aspect messianique/ eu ! est tombé/ il n'en vaudra pas la peine/ il n'aura pas sa raison d'être pour le moment parce que / je pense qu'il n'y aura plus d'illusion/ tout s'évanouit aujourd'hui/ alors cela signifie que cette histoire que 2001 va être bon et il le sera vraiment/ c'est un slogan/ c'est normal qu'il y ait de slogan/ mais pourquoi il y ait de slogan/ il faut qu'il y soit revitalisant/ quand on regarde notre réalité et qu'il n'y a pas de mise en place depuis tout le mandat du président Préval/ c'est-à-dire il n'y avait pas de prérequis/ aucun travail n'a été fait pour que 2001 soit bon/ *Jasmin R. : parlementaire (Député)*

Séquence-8 (S₈)

(1)Eu +++ mache prese 26 novanm nan de même que m kondane ee ..le fait que nou patizan yon **konpwomi** nan kriz la [...]

Nou ka toujou fè bak /m panse que gouvènnman an kapab fè sa l vle / C.E.P a gen dwa fè sa l vle / (2) men nan lavi se pa tou sa yon nonm kapab fè pou fè parce que ou fon bagay +++ pou fèl **otomatikman** /donk m panse que fòk yo fè bak /parce que se enterè +++ pa seulman se enterè peyi a se **enterè** gouvènnman an li menm / se enterè pati lavalas limenm / (3)bon n ka komanse gon nouvo manda prezidansyel avèk **nuaj** saa mwen ka peuse sou **lejitimite** nou se pa nécessaire / son risk inutile donk mwen panse que se bon pou tout moun pou yo kab jwenn konpwomi que m te **sugere** a (4)e menm si konpwomi an pa possible /men pour omwen CEP a kapab **credibl**/ parce que (5) si CEP a pa credibl que lavalas li pou kont li nan eleksyon an avèk des candidats de **complaisance**/ sa ap toujou poze pwoblèm que mon (men on) gouvènnman ki monte avèk des electopns que personnes pa t kwè la danyo ! *Marc .L.B. Leader et candidat de son parti politique* « **M.D.N** »

Eu !... Je condamne l'empressement du 26 novembre et le fait d'être partisan et qu'on fasse le compromis dans une telle crise/ L'on peut toujours faire machine arrière/ je pense que le gouvernement ne peut pas agir comme bon lui semble /Le C.E.P peut faire ce qu'il veut/ mais dans la vie/ il n'est pas toujours bon qu'un homme fasse tout ce qu'il peut faire/ juste pour faire quelque chose et qu'on le fasse automatiquement/ donc/ je pense que / il faut qu'il fasse machine arrière sinon le pays/ le gouvernement et même le parti Lavalas vont être enfouis/ enterrés/ Bon/ l'on peut toujours avoir un nouveau mandat présidentiel dans ce doute/ mais je pèse sa légitimité donc ; ce n'est pas nécessaire, c'est inutile/ je pense que c'est peut être bon pour le compromis dont j'avais suggéré / même si ce compromis n'est pas possible/mais au moins le C.E.P. pourra être crédible parce que / si le C.E.P. n'est pas crédible et que le parti Lavalas va être tout seul pour le processus électoral avec des candidats de complaisance/ donc / il y aura toujours des problèmes et que personne ne croira à la légitimité de ce gouvernement/ *Marc .L.B. Leader et candidat de son parti politique « M.D.N »*

Séquence-9(S₉)

(1)[...] Tout moun / tout gwoup ki **deklare** keu yap pran **angajman** pou yo bay **kontribusyon** pa yo yon fason pou chemen dyalòg la li ka kontinye louvri/ nivo fanmi lavalas nou ankouraje yo (2)/ men tout lè fwa demach sa yo se pa demach an ki **metean kòz** / volonte peup ayisyen an tout les fwa demach sa yo pa des demach ki vize pou ranfòse **estrateji** de koudeta nan peyi a Nan fanmi lavalas kòm kontinye ankouraje dyalòg la (3)e gen **dèzentèmedyer** /e ki ka pèmèt ankenbe kontak / antreu konvèjans lan e fanmi lavalas yon fason pou nou rive wè pi klè nan sitiyasyon sa yo ...

- (4) dèzentermediaire **a garder** kontinye **mentni** kontak wè nan ki mesure que

- nou vanse sou chemen dyalòg la/

- (5)dèzentèmediaire a kontinye tabli **kontak** yon fason pour chenmen dyalòg la

- nou gade ki jan nou ka kontinye louvriil[...]

Yon. N. Premier ministre et Président de la chambre des Sénateurs sous le gouvernement de J.B.Aristide, maintenant : Leader et candidat de son parti politique Y.A.P.A. (Yon ansyen pou Ayiti pour 2010) 2000-2010

Tout le monde, tous les groupes qui ont déclaré qu'ils prendraient de l'engagement afin de contribuer de façon à ce que le chemin du dialogue s'ouvre/ au niveau de la Famille Lavalas/ nous les encourageons/ Mais si ces démarches ne mettent en cause la volonté du peuple haïtien et qui ne renforcent pas la stratégie des coups d'Etat/... nous dans la Famille Lavalas nous continuons à les encourager sur le chemin du dialogue/ Il y a des intermédiaires qui permettront de tenir le dialogue entre la Famille Lavalas et la Convergence démocratique afin d'apporter un

éclairage dans ces situations/...

Ce sont des intermédiaires qui nous aideront à maintenir le dialogue dans le sens du progrès/Ces intermédiaires permettront de maintenir le contact pour que le dialogue s'avance ! *Yon. N. Premier ministre et Président de la chambre des Sénateurs sous le gouvernement de J.B.Aristide, maintenant : Leader et candidat de son parti politique Y.A.P.A. (Yon ansyen pou Ayiti pour 2010) 2000-2010*

Séquence-10 (S₁₀)

(1)Pral gon mesure ki adopte/ pral gon renforcement maintenant de messieu sa yo eu davantaj machin messieu yo nan zafè lapolis la atravers les rues par les patrouilles soupçonnées tou / pou (yo) pakab rive mete vrèman population an konfyans eu ! pou bal garanti tou keu pou / (2) ou l kab ale nan eleksyon an ak tout quiétude /se sa n kapab di tankou n te te fè l 21 me / pou le 26 novanb pwochen lapolis nasyonal deja mete dispozisyon [...] tankoun te-/ (3) nou nou pral akonpanye popilasyon an nan kadr evènman majeur sa a keu nou pral konnen nan egzistans nou [...] A la veille de-e eleksyon ki pwoch pou 26 novanb 2000 yo e nan lakou [moliere reprezantan nan petyonvil] (4) gen yon ansanb d'individu que lapolis te aprehende e (5)individu sa yo se des moun kap komèt de òldòp de krim de vyòl de vòl à main armée e de tentative d'assassinat / jodi a bò kote pa nou – de port-au-prince kote keu komisariya de port-au-prince mete avèk sèvis d'investigasyon antigann avèk eu ! kaferiya yo yon sèvis de travay nan zòn metropolitèn nan kote keu nou genyen environw kenzen d'individu ki aprehende ... *Jean Dady. S. Porte-parole de la police nationale d'Haïti*

Il y aura plus des mesures et des renforcements au sein de la Police Nationale, à travers les rues soupçonnées, il y aura des patrouilles afin de mettre la population en confiance ! Ceci se fait pour lui garantir qu'elle peut aller voter avec toute quiétude/ C'est ce qu'on pourrait dire/ nous ferons tout ce qui est possible le 21 mai et le 26 novembre prochains/ la Police Nationale mettra des dispositifs afin d'accompagner la population dans le cadre de cet événement majeur dans notre existence/ A la veille des élections du 26 novembre 2000 (lakou molière et PétionVille)/ La police a procédé à des arrestations des individus/ ces individus sèment la panique, commettent des holdop, des crimes, des viols, des vols à mains armée et des tentatives d'assassinat/ Aujourd'hui, nous, à Port-au-Prince, la commissariat de Port-au-Prince de concert avec le service d'investigation antigang eu ! La cafetéria, un service de travail dans la zone métropolitaine où il y a une quinzaine d'individus qui ont été arrêtés/

Jean Dady. S. Porte-parole de la police nationale d'Haïti

Séquence-11 (S₁₁)

Bilan positif de la PNH

Tout sa ki rive en Ayiti **en matière de crime** / li se yon konsekans tou de sa ka'p pase ailleurs en matière de crime financière, en matière de crime de sang, en matière de mobilisation de fond de l'économie criminelle qui actuellement représenté 16% de l'économie mondiale / c'est par rien/ **et gen on enchevêtrement** si ou vle de l'économie légale formelle/ de l'économie parallèle ki fè **que frontière yo yo tèlman poreuse** que pwoblèm yo, eu ! de jou an jou yo vin pi plus, se pa peyi sa ou te genyen/ Par egzanp y aya ya, 20, 15, zan 10 zan/ nou satisfè dèskeu paregzanp/ nou gen on equilibre dans la société ou konnen ki kote n soti de 2004 a jodian/ nou se yon pasaj trèzenpòtan nan egzistans PNH la /ki remete menm en question egzistans nou ou sonje sa en 2004 / beaucoup d'eau ont coulé sous les ponts/ mais depuis lors nou menm pou jodia apres tremblement de terre la nou gon lòt perspective e nou fikse nou ansanm de bagay pou nou te fè/ genyen kifèt/ geyen ki fèt partiellement/ genyen ki fèt totalement/ genyen ki pa fèt ditou / **Frantz Leurbourg, Porteparole de la PNH, vendredi 10 Juin 2011, Metronews.**

Tout ce qui arrive en Haïti en matière de crime/C'est aussi une des conséquences de tout ce qui se passe ailleurs en matière de crime financière/en matière de crime de sang/ en matière de mobilisation de fond de l'économie criminelle qui actuellement représente 16% de l'économie mondiale / c'est pas rien/ c'est un enchevêtrement si on veut de l'économie formelle/ de l'économie parallèle/ qui fait que les frontières sont tellement poreuses et les problèmes eu ! de jour en jour deviennent considérables/ Ce n'est pas ce pays qu'on avait/ par exemple, il y a vingt/ quinze/ dix ans qu'on était satisfait de ce que par exemple/ Nous avons un équilibre dans la société/ on sait d'où l'on était de 204 à nos jours/ C'était un passage très important dans l'existence de la PNH/ ce qui en fait a remis en question notre existence/ autant qu'on se souvienne en 2004 /beaucoup d'eau ont coulé sous les ponts/ mais depuis lors/ et même après le tremblement de terre/ nous avons une autre perspective/ nous avons ensemble fixé des points à réaliser/ il y en a qui a été réailisé, d'autres en ont été partiellement et/ou totalement/ et tout comme/ il y en a qui n'a jamais été réalisé du tout/ **Frantz Leurbourg, Porteparole de la PNH, vendredi 10 Juin 2011, Metronews.**

Séquence-12 (S₁₂)

Toutes les organisations religieuses / katolik / pwotestan / vodou / ou te gen tous les partis politiques de l'intégrité qui ne font pas partie de la convergence parce que lè ou ap rantr la la anou fèt pou **ratise larj** [...]

Si fanmi lavalas te vle vin negosye (pale / di) avè nou nou pa gen pwoblèm men gon seul autre question sa a ! Li pa negosyab / vous parlez des elections du 21 mai ou celle du 26 novembre ?

Non / parce que map lute pou demokrasi / nou pap lute pou on kan [...] eske nèg yo pa ka di Serge Gilles oubyen konvèjans demokratik te deja gen kesyon sa a nan li byen avan etats generaux yo ou quelque soit jan l te pase se te kriye vikwa ki fè ensatisfaksyon total ?

Wè ! moun yo te la ! tout moun te la / pandan dezèdtan / tout moun te la / tout (tan) modalite tout bagay te la ki fè bèl...gouvènman an trete laprès de souvent prise a partie nan kontak li les [valeurs soumises] ou ap remarque que nou pran tout prekasyon n pou n pran plizye moun avèk toutes les larmes humaines pou n ta eseye bay tout rezulta eleksyon k sot fèt la konvèjans bay pal sosyete bay pal laprès menm oblije ap naje naje nan tout [...] D'accord pou eleksyon k pase 26 novanm pour konvèjans mwen kwè que la presse a été très correcte / la presse a pris ses responsabilités / la presse bay li/li bay sal wè / li baw sal tandè /li diw sal konstate maintenant son lòt ki diw que peup te votel l pat kont /[--]

D'ailleurs /ça ne veut rien dire / ou te gen twa yon a kote /twa yon lot kote kap rantre /ou konn sa nou konstate kounye ya an 2001/parce que apre eleksyon enben partou kote wap fè eleksyon an ou gon bagay ki rele w satelit ki pase chak deux heures ki wè si gen mouvman foul(moun) ou pa ka gen kat milyon moun kap deplase sou 27000 kilomèt pou ou wè mouvman foul /ou te met rankonte istwa te rakonte pa rakonte ebyen kounye ya la a/on ne raconte plus ces genres de blagues / non ne plus ces genres d'histoires parce que sistèm denfomasyon (an) li tèlman devlope en une seconde ou ap wè ou ap tandè nenpòt bagay kap pase a travers le monde /son sa pou sa pa gen anpil moun ki te bay patisyon yo a peu pres 20ou 30% pour les suffrages universels d'ailleurs ça pose un problème /yon pwoblèm de lejitimite populaire[...]

Gon deuxième pwoblèm ki poze pou d'abord/son pwoblèm de l'égalité constitutionnelle/donk ou met tandè nèg yo ap pale de 7 fevriye / men ou w konnen gen de bagay ou ta ka fè an 1964 men ou pa ta vle kounye ya an lan 2001/an lan 2001 sak pase ? Eben ! Bon /tout moun ap lute pou la démocratie kit li nasyonal ou entènasyonal yap lute pour la défense des normes démocratiques / ou konn se paske mwen renmen w / oubyen se paske ou renmenm ! Non ! Ki fè tout moun +++ se sak fè que pou wont ou wont ee comment se fait-il ? Ou m pa konnen ki laprès/tout moun ostre [ostil] / tout moun ap lute pour l'établissement des normes démocratiques ! Parce que sans l'établissement des normes démocratiques y'a pas de développement durable /sans l'établissement des normes démocratiques ou konn sa kap rive ! Eben ! Ayisyen ka pral par milye en république Dominicaine / Mais / on est obligé de luter pour l'établissement des normes démocratiques en Haïti parce que si sa pa rive !ça va etre ca-tas –trophique ! wap wè ayisyen *boat people par milier ou par ya pral par centaine ya pral myami / donk pour défendre leurs propres intérêts /yo dwe enterè yo pour les normes démocratiques soient établies dans le pays lesem di w gen nèg ki konprann dwal /se byen domaj pour les universitaires qui n'arrivent pas a comprendre surtout pour la loi / Donk ou pa kap konprann ou

pa ka konprann ak je w ki vale ankò / c'est d'aures systèmes de genre pour le déterminer ! Si pou ou antre la a nan lane 2001an / ebyen ! Fò w mete nan tet ou gon plan byen nan tèt ou e sa ki fè que nou menm nou établi diferans la entre les règles du jeu /si pour établir les normes démocratiques fò w respekte les règles du jeu fò w konnen que /c'est par rapport a l'établissement les véritables – divès enkonvenyan avèk un conseil électoral périme !les autres vies que ki pou asepte le b-a=ba kounyeya nan demokratizasyon an /eben ! Ou wè kouman etazini fè pa l ou wè kouman moun esprime l/an Serbi fè pal ou kouman moun yo esprimel toupatou ou wè kijann fini [...] *Serge G. : Chef ou leader du grand parti politique « FUSION » (2000-2010)*

Séquence-13 (S₁₃)

Gen yon prè pour travay keu yap fè menm si [yo] te varye de yon [...] keu sektè fòs fè nwa yo genyen / men yo pa ka rete "Le cours de l'histoire" / yo touye moun ! Men yo pa touye des idées ! Se sa keu nap di maten an sou question menace de mort...

Sektè fòs fè nwa yo avèk ajans etranje plus yo bezwen kreye latwoublay nan peyi a / yo òganize tout kalite aksyon / tout kalite bagay pou destabilize peyi a / leu se a / opozisyon an sak rele tèt yo Konvèjans lan / se bravo keu yap bat pandan keu yap frappe lestomak yo keu pou pretann keu yo pou rien nan kesyon an / nap pwofite le tan pou nou mèt an garde / yo gon tandans à l'arnachie ee pou maire k te pase deja nan meri pòtoprens lan ee fè group pa li li pran travay lapolis nan men li / e nou panse keu fòk moun sa a mete chemiz lafanmi sou do yo pou yo fè menm ennemi peup la enfiltre ee vin fè lòbèy fè dezòd / e mwen kwè keu premye minis lan, majistra fonde pwòp gwoup ame yo sou bagay ki inakseptab...

Si yo egziste pou diw parèt devan palè nasyonal avèk 95% yo a eu swa dizan keu yo obeyi ak mo dòd ak mosyopn yo a nou panse keu sa je ne connais pas konbyen pati politik ki nan kovèjans lan si se pa 20, 30 / la ! Nap pale pou lidè yo pran devan bann nan / se pa voye poze vye bonm al fè manifestasyon ou konprann ...

E e mwen m panse keu yo gen 95% elektora a avèk yo ou konprann / donk se pa pou yo chita lakay se pou yo vini Ivon Feye / Hubert desroncey / Sauveur Pierre Etienne se sont de grands ableurs / pou yo pa chita nan bo katye yo pran telefòn yo epi se la yap fè manifestasyon / non ! Donk se defi sa a nou ba yo parce que yo sòt wè peup la ap defile / **Donk sa a sa a pa nan manti e fò yo pa blive tout keu de jour à la veille eleksyon yo tout kanpay de terreur keu nèg yo voye simen nan pòtoprens particulièrement / Poukisa ?** parce que pou yo pòtoprens jan yo konn di se la republique de port-au-prince e dans la republique de port-au-prince lan yo tou fon kwa sou katye populaire yo / Site solèy pa egziste ! Lasalin pa egziste ! Lakou breyapa egziste ! non se bo katye yo kegziste / Donk keu nèg yo fè sanblan yo inyore kalite politik de dragonaj ki fèt anvan eleksyon yo e pou yo objektif la klè fuziyad pase nan machin tuye moun inosan ou al mete bonm nan fatra pou kanpay twouble / fatra toujou al jwenn fatra mete bonm nan fatra de de

de bonm de bagay ki fin sèvi an fèt nou te wè nan tout televizyon / yon group timoun ou konprann timoun 4,5,14 zan bout fè klou yo antre nan sèvèl yo et setera [...] *Benjamin D. Secrétaire général du parti politique « PPN »*

Séquence-14 (S₁₄)

[...] m di w nou konte pou rive par le dialogue avec tout secteur k konsène pour que kounye a tout santi yo lakay yo e yap potekole yap pote kòz ki pi pozitif la / eben anvan moun nan al jwenn li tankou ni nou kòmanse wè kèk bagay ki pozitif nan kafou / nan bèle sou ru a[...]

Mmwenn menm sa k frappe m / c'est que / c'est l'esprit /sa k te pase an 1991 lan li kòmanse reparait parce que moun yo ba w / yon fwa keu sa pral chanje e fòk sa chanje tout bon / yo vle lapè nou kòmanse santi keu lapè a / li sou wout lap vini e keu mwenn ankouraje tout sak bèl / tout sa k bon / tout dyalog konsertasyon ki kapab ede keu / au lieu nou kòmanse gade vè a pou nou di a a a ! Li li preskeu mwatye vid pou n gade pou nou di a a a ! li pluzou mwenn mwatye rampli pou sak soti ladann nan se yon pozitif ki kòmanse manifeste sou fòm deu armoni antre moun nan avèk katye lakay li / si m netwaye katye lakay mwenn / ça veut dire que / ou kòmanse ekatrine armoni / m santi ant mwenn menm avèk katye lakay mwenn an kòm se pa mwenn seulman /deu twa nan katye a fèl kòm netwoyaj / donk gon armoni kap mate antre yo avèk katye a/ c'est pour dire que c'est significatif parce que peyi n nan nou konnen nivo a lèd ! [Rèd] ! lè on moun grangou ligon tikòb au lieu'l manje l l pran l lachte penti avè l pou l peinture chak separatè wout kafou an bleu e wouj a sa a se pa on bagay ki ka kite moun serye indifèran / Donk m' ka dakò armoni an lap parèt tankou on soley dizè pou l monte juska midi e nap fè posib nou pou solèy sa a lè pou l ta kouche pou l gen blakawout se limyè konpreyansyon limyè lapè a ki pou pwolonje l de manière à ce que l pa difèran ...

[...] Satisfaksyon pa n menm lè n obsève entèlijans pèp ayisyen, an novanb 87 lè l te fè yon fil nan riyèl vayan pou l al vote / yo masakre l / Dènyèman yo wè gen grenad / yo devlope entèlijans taktik pour que l pa al vote an fil menm jan l te fè l deja / son peup trèzentèlijan kòm nou konnen analfabèt pa bèt e yo fè nou wè kòman san keu li pa C.I.a l'antre nan w taktik alevini aulieu li fè yon fil pou l al vote / twa ap vote pandan plusieurs lòt ap veye sa se taktik entèlijans yon peup save / yon peup ki konn jan pou l fè lapè / aulieu pou l kite moun ki pa gen lapè fè l viktim.

J. B. Aristide. Le président du peuple (7 Février 1991-29 Février 2004) : Leader charismatique unique du parti politique « LAVALAS », exilé et de retour au pays

Séquence-15 (S₁₅)

Nou menm nan fanmi lavalas n'ap toujou apuye tout initiative kap kondwi sou wout lapè-a. Initiative sosyete sivil sa-a nou apuye encore une fois men nou gen des reserves ki justes./ +++/

Premièrement nou panse que sosyete sivil la prezante yon imaj disons reprezantan sa yo [...] de façon trop restreinte et nou panse fò l ta elargi beaucoup plus/ gen des représentants par exemple de secteurs populaires/ de secteurs paysans/ nou panse' l te ka fè pati tou de [...] de komisyon sivil la men nou dwe rekonèt jounen jodi a tou gen des membres au niveau de cette société civile ki inspire konfyans à tous les secteurs disons à toutes les parties en cause disons keu crise la/ nou ka 'b site surtout presence Mgr l'Archevêque Serge miot ki/ sa se yon preuve de crédibilité/ komisyon sa-a genyen et presence aussi ki se représentant de la plus haute autorité morale du pays l'église Catholique et san'n pa bliye tout represantant de léglise protestante Mr Reverend Pasteur Pierre louis/ nou pa'p bliye tou Mr Maurice Lafortune ki toujou pour des positions de citoyen haïtien favorable au changement dans le pays/ Men konsa tou nou reserve nou pa bliye tou gen de moun ki ladan ki te pran position dans le passé [...] konte yon gwoup byen déterminé c'est-à-dire contre les décisions du peuple haïtien d'aller aux élections le 26 Novembre/ nou site par exemple presence Mr Rony Desroches et même Jeudy Alexandre/ sa pa vle di yo pral pran position parce que/ yo konnen ce sont les [...] même de la méditation yo pa dwe pran position / yo pral koute les parties en conflit / yo pa'p pale tou pou yo de yo te kont ou pa eleksyon e se pa nou ka'p fè yo la leçon jounen jodi a tou / Donc en définitive nou apuye komisyon de facilitation sa-a/ nou mande 'l seulement pou l ouvri ' l beaucoup plus/ pou l komplette l beaucoup plus par d'autres représentants du secteur populaire du secteur paysan e lè sa-a nou menm ann dan fanmi lavalas n'ap vanse ansanm avèk yo sou wout lapè-a tout en respectant la constitution e nou tou de sosyete sivil la pou misyon sa-a tout se fera sans nul doute sous le leadership du président élu de tous les électeurs c'est-à-dire Jean Bertrand Aristide. *Gérard. G. : membre potentiel du parti « LAVALAS »*

Séquence-16 (S₁₆)

[...] Lè lapolis ap plis konkrètmann gen plis mwayen nan men l pou l ka fè travay li se lè m kwè keu unik pwodui ministè de l'intérieur posibl gen sètèn mobilizasyon pou developpe peyi a la / nou ka kontinye travay de manyè nou kapab ansanm avèk la polis la securize davantaj popilasyon an l pèmèt la polis la travay normalman a abilite se pa la n ta pral livre kòn pou n di men ki aksyon nap pran an matière de sécurité pou n prepare kont moun yo/ *Jacques Edouard A. : Ministre, Premier ministre sous le gouvernement de Aristide-Préval, maintenant leader et candidat de son parti politique MPH (Mobilisation pour le Progrès d'Haïti pour 2010) 2000-2010*

Séquence -17 (S₁₇)

Aujourd'hui ! Je suis là ! Pour demander que la voix du peuple soit respectée ! Il faut que le vote du peuple soit respecté ! Bravo ! Woule ! Woule ! Kite mizik la mache ! (chanson de Sweet

Micky). / [...] /Il faut que des opportunités soient offertes particulièrement [...] / il faut que l'haïtien puisse rêver de devenir un grand médecin / il faut qu'il rêve de devenir un président ! Rêver ! Rêver ! (Yon chay pa chay / de chay pa chay Michèl Mateli prezidan ! Se sa se sa /ann ale !) [...] (Il y a des gens qui ont la possibilité faire du taxi /oké ! /pour pour survivre/ alors il a fait cette chanson là ! / [...] / oui ! Oui ! Il parle avec moi aussi / il parle pour moi ! (un partisan) (Port-au-Prince, France-Info (Isabelle L.) *Le Président Michel Martelly et la Première Dame Sophia Martelly*

Discours présidentiel :

Mes chers compatriotes,

En me confiant par votre vote du 20 mars dernier la destinée de la République d'Haïti, vous m'en faites le premier serviteur. Je mesure la solennité du jour et surtout l'immense responsabilité qui m'incombe: celle de vous représenter tous. Oui, tous, filles et fils de cette terre chargée d'histoire, si souvent éprouvée mais tellement fière de son passé glorieux et de son rôle de pionnier des libertés individuelles.

Aujourd'hui, c'est l'immense espoir de mon peuple, sa foi en des lendemains meilleurs, son extraordinaire attente qui sont pour moi une obligation puissante. J'y apporterai des réponses concrètes.

La marche vers cette victoire aura été longue et douloureuse. Elle a mobilisé toute notre détermination et le courage du peuple haïtien. Je veux vous dire que sans le support apprécié de la communauté internationale, une fois de plus, une fois de trop, le vote populaire aurait été confisqué. Que le peuple haïtien en soit fier et que les amis d'Haïti en soient remerciés. Aujourd'hui, dans le calme et la sérénité, je prends le relais du président René Gracia Préal. Comme ses prédécesseurs, il a écrit une page d'histoire, histoire de cette fille caraïbe, singulière et turbulente, peut-être, mais désormais et plus que jamais réconciliée avec elle-même.

Pèp ayisyen!

Se pou tèt sa, depi 9 mwa nou te passé pran'm lè'l te fè nwa deyò a, lè sa pat bon tout bon, leu lespwa te kaba. Nou te pase pran'm tet kalé, pou mwen tal a laso, a laso de chanjman a. Mwen te di nou fem konfyans ! E Nou te fem konfyans.

E bien jodi a se mwen mem mem ki vin chaché chak grenn nan nou, san manke youn, pou ke fwa sa, bak la dekole tout bon vre .

Oui, Men Nan Men, zepol ak zepol, gadé non, nou pral chanje Ayiti. Nou pral refè peyi sa a, nou pral refè figil, rebal eskamp li, fe l tounen djanm.

Prezidans pa nou ki se gouvènman pa nou an, se pou nou li pral travay, pou rezilta yo tombe tèt kale.

Nou pap kapab kontinye pran imilyasyon nan lonje kwi nou tout tan, nan politik mande, nan tanpri souple.

Pou jan nou kon-n travay, pou jan nou byen travay lè yo ba nou opòtinite ; pou jan pep ayitien se pep ki gen kouraj ; kouraj Capois Lamort ; Kouraj Dessalines ; Kouraj Michaelle Jean, Kouraj Wyclef Jean, Duma Siméus et latrye. Oui, nan tèt ansan-m, yo pral wè kote ayitien ka pwodui, yo pral wè kote ayisyen ka travay pou mennen péyi-a a bon port, sou raille devlopman.

Nal konstwi byen lwen, nal konstrui kay moun, pou nou pata ka fèl lakay pa nou ! Sak te gen tan gen la-a. Ayisyen resezi nou! Peyi-nou se pa nou, an nou mete tèt nou ansan-m pou nou refè peyi nou. Men pou ka gen travay sou la te d'ayiti, se pou gen sekirite nan peyi a. Sekirite pou moun, Sekirite pou byen nou, sekirite pou pwodiktyon, sekirite pou plasman kob, sekirite pou investisè, pou paysan kapab prodwi pou tout moun Ka kè kal, Pou tout moun poze.

Sa a, mwen pap negocie li et si you nom kompran ke ou pral vin met dezod, vin fè gagot, nan voye roche, chire pit, kraze brize, kreye enstabilite pou fè peyi-a pa ka mache, mwen regret sa pou ou, la jistis ap sevi avè'w, la jistis ap agi kom sa dwa.

Nan enstabilite, yon peyi pa ka mache pase lajan pa ka antre, ki vle di pa gen travay, ki vle di misè pi rèd. Nan sékirite ou jwenn stabilite, ki vle di rekolt peyizan a, yo pap volè-l, bef li ou pap sengnen li, ti machan-n nan travay la jounen kou lan nwit, ou pa ka mache pran kob li, tè moun ou respekte sa, ou pa ka monte sou li, fòk byen moun ka respekte pou investisè ka pran konfyans, antre vin-n investi, vinni konstwi, pou nou ka jwen-n developman map chèche pou nou-a, pou nou ka soti nan mizè. Pou nou ka viv yon lòt jan

Aux autorités judiciaires et policières, mwen di : pran men nou. Mwen renouvele nou konfyans mwen. Mwen di : Ase kidnaping nan peyi-a, assez vyolans sou fanm, Ase assassinaj sou pitit peyi-a, sou polisye, Ase enjistis sou popilasyon-a. Nous allons rétablir l'autorité de l'Etat, l'Etat de droit. L'ordre et la discipline devront régner sur le toute l'étendu du territoire national, sur le pays tout entier.

Sou prezidans mwen, obligasyon leta se sèvi pèp ayisyen. Menm jan-an sous prezidans mwen, obligasyon Sitwayen an se ranpli devwa sivik li, se ranpli devwa Sitwayen-li, peye taks li pou-l ka jwen-n sèvis ke leta dwe'l la.

An nou promèt tèt nou tolerans pou nou pas nan chiré pit, pou nou sot nan medizans, mal palan ki mennen divizyon, divizyon ki anpeche nou konstrui peyi-nou.

Sa fè lontan nap sèvi ak misè peyi-a pou nou regle zafè-nou. Twòp moun sèvi ak mizè péyi-a pou géri bosko yo. Fòk sa sispan-n. Li lè li tan pou-n kòmanse vann richès kiltirèl nou. Haiti est un pays riche. Nous avons les plus belles plages du monde, le plus beau soleil de la Caraïbe, la culture la plus profonde, diversifiée et authentique, un passé glorieux. La Citadelle Henri et les ruines du palais de Milot en témoignent. Artisanat se pan-n, pinti ayisyen se gwo kozé, folklo

ayisien se pa palé. Wi pep ayitien se pa mizè selman nou gen lakay nou, a pati de jodi-a an nou fè tèt nou promès, an-n profité mande le monde antye mete mizè Haiti nan tiwa, Antere Mizè Ayiti, rale richès nou mete'l deyò, sèvi avè-l pou drapo nou ka flote pi wo.

Combien de célébrités aurions-nous eu si nou te ankadre Jenès la, nan mété-l lan sport, retire-l lan la ri, nan lave machin-n, nan Koripsyon, nan bwè gròg gro soley midi ? Haïtiens, Haïtiens, Haiti tap domi, e byen jodya li pral leve kampe.

Yon sosyete san moral, yon sosyete san valè, sé tan kou yon machin-n san chofè. Yo di nou san moral, se paske nou te rete nan lari a san edikasyon, paske yo pat sonje nou kòm moun. Jodi-a mwen di map mete tout ti moun lekòl gratis. Yo di mwen fou paske mwen di lekòl gratis e byen m gen nouvèl pou nou: non sèlman M'ap mande lékol gratis men mwen pral goumen pou Lekòl la O-BLI-GA-TOIRE. Se konsa pou retire ti moun yo nan lari, se konsa yon leader responsable, se konsa pou Ayiti soti nan mizè.

Kant a zafè pou moun panse que Ayiti se Potoprens sèlman, e byen desantralizasyon an pral vin-n kanpé an fas nou. Se pa Potoprens selman ki pou rebati, se tout peyi a ki bezwen rekonstwi, ki gen pou rebwaze, ki gen pou devlope. Se sa ki repons peyizan yo.

Yon Ayiti kote tè pral labouré, kote semans ap disponib, kote dlo pral rouze plantasyon nou, kote rekolt pap gaspiyé paske ke rekolt pral fè pri, kote la tè pap engra, paske ke les hommes pral pren swen li. Se sa ki repons peyizan yo.

Yon Ayiti kote klas moyenne pral pwospere, paske ke se classe moyenne ki se motè ekonomi yon peyi.

Yon Ayiti kote chanjman, chanjman nan mentalité nou ap pèmet nou rentré nan modènite mond la. Yon Ayiti kote kay pap konstui nan ravin pou dlo pase pran'l, kote se PA BIDONVIL KI VIL, KOTE PEP AYITIEN PRAL JWEN DLO, PRAL JWEN KOURAN, PRAL JWEN SEVIS, POU PEYI-N KA RELE PEYI.

Yon Ayiti kote nou pral bay moun mwayen pou kontwole pouvwa fè pitit, kote la santé pap yon liks, kote pran kanntè, al nan batey, pap yon nécessité ankò.

Se manda sa a nou ban mwen, manda pou bagay yo chanjé. Eh bien bagay yo pral chanjé.

PEP MWEN, Brendjenn yo, ti mésyé la ri yo, chomè yo, NOU MET FEM KONFYANS, BAGAY YO PRAL CHANJE VRE. SEKTE PRIVE A, KOMESAN, MACHAN, OUVRIYE, FANM TE DAYITI, ANDIKAPE YO, Mwen pap bliye nou, Nou konnen Kè'm Fèb Pou nou, anbake, leve kanpe, met men, Ayiti ap tan-n nou. Prezidan nou pare pou mache men nan la men avek nou pou nou pote la vi miyo.

Kominote intènasyonal la, fèm konfyans, se yon lòt leadership nap jwen, pou yon partenariat tout bon, nan respè youn lot, bon-n goudenans nan transparans ak onète. This is A New Haiti, Open For Business Now !

Ak volonte nou chak, avek gras Gran Mèt la, nou pral met Haiti devant, Haiti d'abord, Haiti toujours.

Haiti peyi'm, Haiti chérie.

Tèt kalé.

Michel Martelly Alias sweet Micky, 3^{ème} place selon le sondage : Leader et candidat de son parti politique Repons Peyizan (2010-2011). Radio Vision 2000

Séquence-18 (S₁₈)

[...] Fòk ou trase egzanp lan depi la a/ fòk ou fè ladiferans/ an plis fòk pati repos peyizan patisipe nan tout nivo nan gouvènman an soti nan minis pase direktè tonbe kolektivite tèritoryal epi fòk desizyon yo pran de konsè ak kowòdinasyon repons peyizan/ echèk ou se echèk pati a/ se echèk pèp la / sa vle di ou pa dwe fè bagay yo pou kont ou / selil refleksyon repons peyizan an ap mande mesye palmantè yo poukisa pèp la te vote yo/ eske se pou yo ta l defann enterè pèsone l yo oubyen enterè tizanmi yo oubyen se pou yo ta l defann enterè pèp la/ mesye sa fè déjà twò lontan depi n'ap fè peyi a soufri/ tanpri mesye lage peyi a / bay pèp pye atè sa a yon chans pou l mete yon boyo nan pye l/ paske pou nou menm / tout bagay ap byen mache/ pèdiyèm nou/ chèk nou/frè nou/ kisa pèp la genyen ? Se lamizè ak fatra / *Pòtpawòl ReponsPeyizan, 10 Juin 2011, Metronews (Audiovisuel)*

Séquence-19 (S₁₉)

[...] des compétences que l'on peut utiliser que l'on devra utiliser/ mais cependant / on ne me donnera pas un chèque en blanc / je le sais /il faudra prouver ! Quand même / que les méthodes ont changé / que la perspective a changé / gagner la confiance des haïtiens d'abord et de la communauté internationale/ je crois que c'est possible [...]

Date: Wed, 1 Dec 2010 20:17:30 +0000

From: r13122000@yahoo.fr

Subject: message de Mirlande Manigat, à diffuser

To: karyner@hotmail.com; leonidasjanin@hotmail.com

CC: patricedumont2@hotmail.com; rdnphaiti@gmail.com; regcam@bellsouth.net

FREM AK SEM NAN PEYI DAYITI,

Map komansé pou'm di nou mwen antré lakay nou, Onê, Respè ! Map di mèsè tout moun a la rond badè ki té soti pou mwen, byen bonè jou éleksyon an. Nou pap pèdi vot nou ! (bis) Dimanch ki sot pasé-a, mwen te réyini ak kolaboratè'm yo, manb pati ak mouvman kap maché ak nou. Nou té konstaté yon pakèt magouy, déblozay nan péyi-a ; bagay ampil obsèvatè té wè ak gé yo. Se pout tèt sa mwen té fè déklarasyon cila. Mwen te mandé ké yo anilé vot la ! Sépandan,

Mwen toujou kandida a la prezidans, et kel ké lan swa rézilta définitif, map kontinyé batay la paské mwen konen, é nou men'm tou nou konen ké map prezidan péyi-a. Paské sé volonté nou !

Jounen Jodi-a mwen vini di nou apré anpil kontak, diskisyon, anpil réfléksyon, ké mwen menm, mwen respekté la lwa, konstitisyon'a : Sé sèl KEP la ki gen otorité pou anilé éleksyon an. Mwen mandé'l li pa fè-l. Ki donk éleksyon ap rapousiv.

Nap tan'n plis enfomasyon ! Map kontinyé mandé ké koté éleksyon yo té gen fos koté, pou yo refè yo. Epi pou KEP 'la ak tout gouvènman-an, manb kominoté int'l la kap kolaboré nan zafè sa-a, ké yo bay garanti net al kolé ké briganday ki té fèt dimanch la pap rékomansé. Mwen konnen gen pakèt rézilta kap flannen, gen pakèt kobinézou anbachal kap bouyi. MAP BAY PINGA, mwen mandé pou yo respekté volonté pèp ayisyen an ! Frem ak sè mwen, mwen tandé rèl nou nan 4 kwin péyi-a, é nan tout diaspora-a, mwen résévwa pil ak pakèt pétisyon, pou mandé'm pa kité pèp la pou kont-li. Mwen pa tap jan fè sa ! Mwen Mirlande Manigat, pap jan'm trayi konfyans nou !!! Mwen pa gen dwa abandoné nou ! Vot nou té ban'm dimanch lan, nou pap pedi'l ! Tout dézod yo tap fè-a. Se paské yo té wè nou ta pral genyen.

Fok nou asiré ké nap mété sou plas tout bèl program ké nou wè ansan'm yo, tout projè rékonstwi péyi-a. Respekté la lwa ak konstitisyon an, pwoblèm koléra-a, pwoblèm moun ki anba tant yo, lékol ki pou répran'n, Tout ti moun ki pa al lékol... Nou vlé yon léta ki séryé, ki vlé é ki kapapb fè pèp la lèvé a tè-a. Nou vlé yon léta konpétan, é ki sansib pou malè pèp ayisyen an. Tout bagay nou te wè ansan'm yo. Depi konnyé a map di tout kandida ki té nan kous la, map tan yo pou nou palé, pou nou fè tèt ansan'm. Map di tout patizan lot pati yo, ké nou sé pitit yon sel péyi ki malad. Ki bezwen tout moun. Batay la konsèné nou tout ! sé pou nou tout. Mwen konté sou nou, Nou mèt kontinyé konté sou mwen !! *Mirlande Manigat, Candidate de son parti politique (RDNP) : Rassemblement des démocrates nationaux progressistes (2010).*

Séquence-20 (S₂₀)

Lespwa

Le jeu et l'enjeu de « **ou : tu** » et de « **mwen : je** » du créole basilectal au mésolectal

Lespra, lespwa, lespwa nan timamit, lespwa nan gwo mamit, gwo sak ligidasyon lespwa /

He ! Hey ! Ou pa ta di se vre !

Adye wi dan !

Ou fin pase desan lane nan souse tout richès peyi m/

Fè m bourike nan faktori ou san peye/

Ou fin souse san m nan pran liv kafe m/

Ak kakawo m pou dis kòb/

*Nan vòlò tout ti moso tè ki te la pou sove grangou m/
 Lè m goumen pou voye pitit mwen lekòl/
 Lè m rive nan sa yo rele klas mwayèn nan/
 Ou monte sou do l pou ou pase/
 Jodi a ou vle konprann ap vin ofri m lespwa/
 Mm !mm !
 Gwo sak lespwa pou san katreven kat pyas zòrèy bourik /
 Ou kwè m kwè ou ! Ou ap mande si konnen !
 Kilès ou ye ?
 Se pa ou menm ! Ou menm ! Ou menm ki te vle fè grangou pete fyèl mwen /
 Nan fè m achte sak diri / sak pwa / savon lave / lwil doliv tètnèg nan magazen ou /
 Ou prèske fè maladi pwatchòkò touye pitit mwen /
 Lekòl ou menm se an youwès li peye /
 Epi ou ap vin ofri m lespwa ! Se piyay ! Kou k pi di a ! Ou fè mete yon sanksyon ekonomik sentre
 do peyi m ! Sa vle di ou ap eseye touye lespwa pa m nan pandan ou ap ofri m yon lespwa
 malatchòng ! Yon lespwa pèpè ki pote mak fabrik ou !
 Ou sonje ! Zafè kochon kreyòl la /
 Ou sonje jan ou te fè peyzan yo lapenn !
 Sa k pi rèd ankò ou ap mande m siyen kontra avè ou /
 He ! Hey ! Se kontra chat ak sourit la /
 Alon san katreven kat miyaw papa !
 Mwen pap achte ni kredi ni lajan kontan e sitou mwen pap siyen okenn kontra toutotan ou pa
 deside di sankatreven kat milya akdekontriksiyon pou tout mal ou fè pèp ayisyen /
 Epi ! Depi ki lè yo te konn fòse bourik bwè dlo !
 Nou pap pran nan fò mamit !
 Pyebèf pou pyebèf n'ap pran l kay fanmi*

*(Source : télévision nationale d'Haiti) Spot publicitaire politique et populaire réalisé au marché des croix-des-
 bossales comme réplique au parti (groupe 184) avec son contrat social (époque des présidentielles 2001- 2004 en
 Haiti)*

Espoir !

Espoir, espoir ! espoir dans la petite marmite, espoir dans la grosse marmite, un gros sac de liquidation d'espoir !

He ! hey ! On dirait que c'était vrai !

Adieu oui dents !

Tu viens de passer 200 ans en exploitant la richesse de mon pays/

Je galère dans ta factorie sans avoir été payé/
 Tu viens de me sucer le sang en exploitant mon café ! mon cacao pour dix centimes/ en volant mes lopins de terres qui m'étaient réservés en cas de famine comm dernier recours/
 Lorsque je m'efforce à envoyer mes enfants à l'école/ Quand ils arrivent au niveau de ce qu'on appelle « classe moyenne »/ Tu grimpes sur son dos pourque toi, tu passes/
 Aujourd'hui tu veux que je comprenne que tu m'offres ton espoir/
 Mm ! Mm !
 Un gros sac d'espoir pour cent-quatre-vingt-quatre piasses (Zorèy bourik)/
 Tu veux que je te croie ! tu m'as demandé si je t'ai connu/ T'es qui, toi ?
 Ce n'était pas toi ? toi ! toi qui as voulu me faire mourir de faim/ en achetant mon sac de riz/ mes sacs de petits poids/ mon savon à prix vil/ L'huile d'olive est hyper cher dans ton magasin/ à cause de toi mes enfants étaient sur le point de mourir de malnutrition/ Tes écoles sont payées en dollars américains (en US)/
 Epuis, tu veux m'offrir ton espoir ! Quel gachis !
 Le plus dût/ tu as mis une sanction économique sur mon pays/ c'est-à-dire tu étouffes mes espoirs en offrant ton espoir empoisonné/ Un espoir qui porte ta marque fabrique /
 Tu te souviens de nos cochons créoles/ Tu te souviens de combien tu as fait mal au paysan !
 Le pire/ tu m'as demandé de signer ton contrat/ He ! hey ! C'est un contrat entre le chat et la souris/ quel cent quatre-vingt – quatre miaw !
 Je n'acheterai ni à crédit ni à l'argent comptant/ et surtout je n'ai pas de contrat à signer tant tu ne décides de dire 184 milliards actes de contractions pour tout le mal que tu as fait subir au peuple haïtien/ et puis/ nul n'a le droit de nous obliger/
 Gare à la fausse marmite !
 Pieds de bœufs pour pieds de bœufs/ je le prends chez la Famille !
(Source : télévision nationale d'Haïti) Spot publicitaire politique et populaire réalisé au marché des croix-des-bossales comme réplique au parti (groupe 184) avec son contrat social (époque des présidentielles 2001-2004 en Haïti)

Séquence 21 (S₂₁)

-Nèg an m', ban m' grann kannik an m' grann an m'te banm' nan : Nègre, passe-moi le kanik que ma mère m'a donné.

Entretien! Di nou kisa ou konprann sou jwèt kannik la? R- « /Bon ee ... sa m konprann sou jwèt kannik lan, jwèt kannik lan son jwèt ki pratike pa timoun piti, donk eu! nan vakans, nan vakans dete, kote timoun yo yo menm/ yo achte kannik lan nan magazen/lè yo fin achte kannik lan nan magazen/ yo trase atè a/ lè yo fin trase atè a/ yo trase yon wonn epi yo mete, chak timoun mete

yon kannik oubyen de kannik epi yo teke kannik / donk si se mwen menm ki mete kannik lan deyò boul pik an m' mete kannik lan deyò / kannik lan se pou mwen si se ou menm, si se boul pik a w ki mete kannik lan deyò kannik lan se pou ou menm/ donk ee! se konsa, m ka rive pèdi plizyè dizèn de kannik/ ou ka rive pèdi plizyè dizèn de kannik men kannik lan se achte ou achte y/....se paske gon tigrenn bwa k rele kannik, kidonk, timoun ki pa fèt nan milye, nan milye ki wotsivilize yo, donk yo menm yo sòti nan milye riral la yo konnen tigrenn bwa k rele kannik lan/ kounya menm lò yo vin lavil la, yo achte mab la epi yo wè y fèt menmjan ak kannik epi yo rele y kannik tou/ (J. Va. : *Capois scolarisé*)

Mon ami, passe-moi le « Kannik » que ma grand'mère m'avait donné. Dis-nous ce que t'as compris du jeu de « Kannik » ? Bon eu ! Ce que j'ai compris du jeu de « kannik », c'est que le jeu de « kannik » est une pratique chez les enfants, donc, eu ! pendant les vacances d'été, les enfants eux-mêmes sont partis acheter des billes au magasin/ quand ils ont fini de les acheter/ ils ont tracé une ronde, un cercle / épuis chacun de ces enfants mise un ou deux « Kannik » / après ils commencent à « téquer » / celui qui arrive à mettre les « kannik » hors de la ronde gagne les « kannik » touchés de sa bille /Si ton « kannik » qui touche les miens et / les pousse hors de la ronde/ les « kannik » sont à toi / donc eu ! Comme ça/ je peux perdre plusieurs quinzaines de « Kannik »/ tu peux perdre plusieurs quinzaines de « Kannik »/ mais à préciser que les « Kannik » ont été achetés/...Alors, c'est parce qu'il y a une graine qu'on appelle « kannik », donc, les enfants de milieux défavorisés dans les différentes régions au Nord du pays connaissent cette graine, lorsqu'ils viennent en villes, ils achètent des billes à la place des « kannik » et puis, ils continuent à utiliser le mot de « kannik » à la place de Billes/ J. Va. : *Capois scolarisé*)

V. Présentation des annexes : deuxième phasage d'enquête

a) Paradigmes liés aux tensions sociolinguistiques dans le contexte d'interactions inter-communautaires (notes à la volée) : (N.V.)

Séquence 21 (S₂₁)

- Pratiques orales des groupes de base communautaire et des leaders politiques (les bases et les leaders)

Cas de créolisation face à la francisation de l'espace (énonciation et idéologie), on a enregistré 51 énoncés en créoles et 4 énoncés en français sur les ondes de radio et des chaînes de télé pendant les élections présidentielles de 2000 à 2011 dans le contexte d'interactions sociales et politiques : la sociolinguistique haïtienne et la doxa :

Les trajectoires observables des tensions « basiréolactales » aux tensions socio-politiques	
Créole	Français
1 « baz bale wouze »	Base de balayeurs et d'arroseurs
2 « baz rat pa kaka, sourit pa travèse »	Base de rats constipés, sourit ne traversant
3 « baz zo poul »	Base des os de poulet
4 « baz rache kou poul »	Base d'arracheur de coups de poule
5 « baz zewo tolerans »	Base de zéro tolérance
6 « baz dan fè »	Base dents de fer
7 « baz si ameto »	Base de scie à métaux
8 « baz bizango »	Base de bizango
9 « baz pongongon »	Base de pongongon
10 « baz kako »	Base de cacots
11 « baz dòm nan bwa »	Base de dôm nan bwa
12 « baz zombi »	Base des zombis
13 « baz gran ravin »	Base de grand-ravine
14 « baz tibwa »	Base des petits bois
15 « baz ramikòs » « Raboto »	Base de ramikòs'' 'Raboto'

16	« baz ⁴ rèd »	Base de Rets
17	« fon rezistan »	Fonds Résistance
18	« grenn nan bouda (GNB) »	Avoir de la couille/ avoir du culot (les gnbistes)
Les trajectoires observables des tensions « basirésolectales » aux tensions sociopolitiques et sociopragmatiques		
Créole		Français
19	« lame reken »	L'armée Requins
20	« lame wouj »	L'armée rouge
21	« lame kayiman »	L'armée caïmans
22	« lame kanibal »	L'armée cannibale
23	« lame timachèt »	L'armée Timanchèt
24	« Operasyon Bagdad »	Opération Bagdad
25	« Makout' pa ladann »	Macoutes
26	« Frap »	Frap(les frapistes de Raoul Cédras)
27	« Atache (detache) »	Atachés (détachés) de Prosper Avril
28	« Grenn sonnen »	Couille sonnante (Homme fort)
29	« Alyas Dan fouchèt »	Alias dents fourchettes
30	« Alyas Kolobri »	Alias colibri
31	« Alyas Nènè »	Alias Nènè
32	« Alyas labanyè »	Alias labanière
33	« chimè » manman « baz », papa « baz »	Chimères
34.	« Desanzan gèp pral ranplase ak desanzan myèl » : deux cents ans de guêpes vont être remplacés par deux ans de miels	
35.	« Lawouze fè banda toutan solèy pa leve » : Il y a de l'arrosée tant que le soleil ne se lève.	
36.	« Wòch nan dlo pral konn mizè wòch nan solèy » : La misère des roches ensoleillées vont être reconnues par les roches aquatiques.	
37.	« Analfabèt pa bèt, (men li ka fè ou soufri) » : L'analphabète n'est pas	

⁴ Baz, dans ce contexte d'usages : groupe de tensions organisé à des fins de nuire.

bête, mais il se peut qu'on en souffre.	
Les slogans sociopolitiques : trajectoires observables allant des tensions « basi-résolectales » aux tensions sociopolitiques	
38 « <i>Naje pou <u>n</u> sòti.</i> »(R.P.)	<i>Qu'on se débrouille ! Nage afin qu'on en sorte.</i>
39 « <i>2001 ap bon, l'ap bon tout bon.</i> » :	<i>2001 va être bon, il sera bon vraiment.</i>
40 « <i>Lapè nan tèt e lapè nan vant.</i> » :	<i>La paix en tête et la paix au ventre !</i>
41 « <i>imite <u>l</u> pa irite <u>l</u>.</i> »	<i>: Imite-le, mais ne l'irrite pas !</i>
42 « <i>Zewo tolerans, tolerans zewo</i> »	<i>: Zéro tolérance et tolérance zéro !</i>
43 « <i><u>Peuple haïtien</u>, n'avez pas peur</i> » (3 fois)	<i>« neye, pa pè »</i>
44 « <i>Pase pou <u>m</u> ta reyisi san pèp la, <u>m</u> pito echwe ak <u>pèp la</u>.</i> »	<i>Au lieu de réussir sans le peuple haïtien, mieux vaut que je m'échoue avec !</i>
49 « <i>Pè lehren</i> »: « <i>Pa ezite ba yo sa yo merite. Alon bon zouti! Li bèl ! li santi bon ! li chèlbè ! ti pè a tèlman byen travay, li pa ka rete pè, fòk <u>nou</u> monte l Evèk !</i> »	<i>: Père Lebrun : Ne jamais hésiter de leur donner ce qu'il mérite. Quel bon outil ! Il est beau ! Il sent bon ! Il est trognon ! Le petit père a tellement bien travaillé, il ne peut pas rester père, il faut qu'on le nomme évêque ! (Le supplique du collier)</i>
50 « <i><u>Peuple haïtien</u>, je vous ai compris ! je vous ai compris ! je vous ai compris... !</i> »	
51 « <i>Il n'y a pas de famine en Haïti car le <u>peuple haïtien</u> se nourrit de <u>mes</u> paroles</i> »	
52 « <i>Depi <u>ou</u> mande yo pa ba <u>ou</u> lonje men w pran</i> »	<i>: si on fait une demande et que rien n'est donné, qu'on s'en empare !</i>
53 « <i>Depi <u>ou</u> grangou leve tèt <u>ou</u></i> »	<i>: Lorsqu' on a faim, regarde là-haut !</i>

<i>gad anwo »</i>	<i>Exemple : 29 Février 2004 d'après-</i>
54 « <i>Ayiti gen pwoblèm, Bazen se solisyon</i> ».	<i>: Haïti est le problème, Basin est la solution !</i>
55 « <i>En <u>me</u> renversant, <u>on</u> a abattu l'arbre de la paix et de la démocratie en Haïti (...), car, <u>ses</u> racines sont nombreuses et profondes</i> » (29 Février 2004).	

VI. Protocole d'enquête : contexte d'interactions scolaires et extrascolaires

• La représentation et le comportement langagiers des sujets apprenants entre les deux langues en contact (français et le créole)

1. Que représente le français pour toi dans ta vie ?
1. Kisa lang fransè a reprezante pou ou nan lavi ou ?

2. Que représente le créole pour toi dans ta vie ?
2. Kisa lang kreyòl la reprezante pou ou nan lavi ou ?

3. Lorsque tu parles en français, comment te sens-tu ?
3. Lè ou ap pale fransè, kijan ou santi ou ?

4. Lorsque tu parles en créole, comment te sens-tu ?
4. Lè ou ap pale kreyòl, kijan ou santi ou ?

5. Parles-tu en français comme tu parles en créole ?
5. Eske ou pale fransè menm jan ou pale kreyòl la ?

6. Si tu ne parles que le créole, penses-tu que tu pourras réussir ta vie ?
6. Si ou pale kreyòl sèman, èske ou kwè ou ap rive nan lavi ou ?

7. Tu t'intéresses beaucoup à la langue française, pourquoi tu ne peux la parler ?
7. Ou m' konnen ou renmen lang fransè a anpil men kijan fè ou pa ka pale l' ?

8. Es-tu conscient(e) que tu parles une langue comme tout le monde ? Laquelle ? Français ou créole ?
8. Eske ou gen konsyans ou pale yon lang menm jan ak tout moun ? Ki lang? Fransè oubyen kreyòl?
9. Te sens-tu en sécurité quand tu parles en français ? Et en créole ? Comment ?
9. Eske ou santi ou an sekirite lè ou ap pale fransè ? E lè ou ap pale kreyòl ? Kijan ou ye ?
10. Quelle langue souhaiterais-tu qu'on parle souvent à la maison et ailleurs avec toi ?
10. Ki lang ou ta renmen yo pale ak ou lakay ouwa nan lari ?
11. Entre le créole et le français, lequel compte le plus pour toi ? Pourquoi ?
11. Ant kreyòl ak fransè kisa ou bay plis enpòtans ? Poukisa ?

• **Proximité et distance des apprenants entre les deux langues en contact (français-créole)**

12. Penses-tu que tu es bilingue ? C'est-à-dire tu parles en français comme tu parles en créole?
12. Eske ou kwè ou pale de (2) lang ? Sa vle di ou pale fransè a menm jan ou pale kreyòl la ?
- 1a.- Compterais-tu être bilingue ou plurilingue ? C'est-à-dire parler le français et le créole ou plusieurs langues avec la même aisance ? Pourquoi ?
- 2b.- Le français pour toi est : une langue maternelle, une langue seconde, ou une langue étrangère ?
- 3c.- Compterais-tu exercer le métier de ton père ou de ta mère ? Pourquoi ? As-tu d'autre projet d'avenir ?
- 4d.- Pour pouvoir voyager dans un autre pays ou pour pouvoir étudier à l'étranger, parler deux ou plusieurs langues est un atout, qu'en penses-tu ?
- 5e.- Raconte un peu, comment était ton enfance à la maison et à l'école ?
... tes amis d'enfance ?
... là où tu as passé ton enfance ?

... tes jeux d'enfance à l'école, à la maison ?

...d'autres souvenirs d'enfance ?

...L'école que tu fréquentais ?

13. Lorsqu'on te parle en français, tu comprends avec la même aisance lorsqu'on te parle en créole ?

13. Lè y' ap pale fransè ak ou, eske ou konprann li menm jan lè y'ap pale kreyòl ou tou ?

14. Lorsque tu parles, ou expliques quelque chose en français, tu te trouves en face d'un mot ou d'une expression créole que tu ne sais pas l'équivalent, qu'est-ce que tu fais ?

14. Lè ou ap pale oswa ou ap esplike yon bagay an fransè, ou jwenn yon mo swa yon fraz kreyòl ou pa konnen an fransè, kisa ou fè ?

15. Lorsque tu parles en français, soudain tu es en manque de vocabulaire, qu'est-ce que tu fais ?

15. Lè ou ap pale fransè, epi ou vin pa gen mo fransè ankò, kisa ou fè ?

- **L'entretien centré sur la contrainte interne (poids morphosyntaxique) et externe (poids social) de l'usage oral**

12 questions par apprenant

16. Qu'est-ce qui t'empêche de parler en français, en anglais ou en espagnol : fais un choix et dis pourquoi?

a)- la méthode de l'enseignant ?

b)- le système éducatif haïtien ?

c)- la langue créole ?

d)- les manuels ?

16. Kisa ki anpeche ou pale fransè, anglè oswa espanyol ? Fè yon chwa nan tout repons sa yo epi di poukisa ?

a) Metòd mèt la ?

b) Sistèm edikatif ayisyen an ?

c) Lang kreyòl la ?

d) Jan liv nou yo fèt?

17. En fait, pourquoi tu ne peux pas parler comme tu veux en français ?

17. Kijan fè ou pa ka pale fransè a jan ou vle ?

18. Lorsque tu apprends ou parles en français, qu'est-ce que tu fais, tu te sers de tes expériences (le sens local partagé) où tu récapitules ce que tu as appris (le sens étranger du français) ?
18. Lè ou ap aprann oswa ou ap pale fransè, kisa ou fè, ou sèvi ak mo ou te konnen deja an kreyòl oswa ou reprann sa ou fèk aprann nan lang fransè a ?
19. D'après toi, comment devrait-on t'enseigner la langue française ?
19. Daprè ou, kijan yo ta dwe aprann ou lang fransè a ?
20. Est-ce qu'on t'enseigne le français oral ? Si oui, as-tu un examen oral à l'école ou à l'examen officiel ?
20. Eske yo konn anseye ou fransè oral nan lekòl la ? Si se vre, eske yo konn ba ou egzamen oral nan lekòl la oswa yo konn ba ou egzamen oral nan ofisyèl ?
21. Si oui, qu'est-ce qu'on fait à l'oral par exemple ?
21. Si vre, kisa yo konn fè ak ou nan kou oral yo ?
22. Comment souhaiterais-tu apprendre en français, oral avant écrit ? ou écrit avant oral ? Pourquoi ?
22. Kijan ou ta renmen yo aprann ou fransè a ? Oral anvan? Oswa Ekri anvan? Poukisa ?
23. Tous les manuels que tu utilises à l'école sont en français, pourquoi tu ne peux parler ?
23. Tout liv lekòl ou yo ekri an an fransè, kisa ki fè ou pa ka pale fransè a ?
24. D'après toi, est-il normal de passer 16 à l'école et que tu ne peux ni parler ni écrire en français ?
24. Daprè ou, eske li bon konsa pou ou pase 16 zan lekòl, epi ou pa ka pale ni ekri an fransè ?
25. Comment vois-tu ton avenir sur le marché du travail en Haïti avec une langue non maîtrisée ni à l'oral ni à l'écrit ?
25. Eske ou kwè ou ka jwenn travay fasil ak yon lang ou pa ka ni pale ni ekri ?
26. Pourrais-tu faire des études universitaires, lorsque tu ne peux ni parler ni écrire ?
26. Eske ou ka antre pou aprann nan inivèsite, lè ou konnen ou pa ka ni pale ni ekri fransè a ?

27. Français est pour toi une langue maternelle, seconde ou étrangère ? Selon la réponse, pourquoi ?
27. Dapre ou fransè a se lang manman ou, yon dezyèm lang oswa lang etranjè ?
Selon repons ou bay la di poukisa ?
28. A ta connaissance, qu'est-ce qu'on t'a enseigné en français par exemple ?
28. Depi lè lekòl kisa yo konn aprann nan lang fransè a? Bay egzanp

VII. Fiches des interactants selon les critères de l'école

• Supports et observations participantes des interactions verbales

Contexte situationnel et interactionnel de l'enquête

Premièrement :

L'existence de ces 40 séquences formant le corpus de l'usage oral et social dans les dialogues et les fonctions sociales des deux langues (créole et français), nous permet de démontrer la présence d'un nombre limité de variétés de lecte dans la pratique orale du quotidien. Delà, on est reparti sur le terrain avec 10 séquences retenues au hasard dans le cadre de la recherche exploratoire sur la « pratique interlectale et l'insécurité pragmalinguistique » et des matériels d'accompagnement qui sont un questionnaire d'enquête sous forme de fiches, 10 séquences orales, un magnétophone digital, un crayon et des fiches de notes

Deuxièmement :

a)- On part de l'observation participative à des entretiens interactifs « individuels et collectifs ». Vingt-huit questions ont été formulées et reformulées à chaque fois selon les besoins.

b)- On fait le choix de thèmes communs des deux programmes du ministère : créole et français (de genres oraux : (narratif, explicatif, descriptif, informatif, dialogal et argumentatif) : récit d'enfance (vie familiale, jeux d'enfance, souvenirs d'élève) et projet d'avenir.

c)- On fait l'usage en classe de deux supports pour pouvoir mobiliser les deux ressources stratégiques des apprenants : les savoirs expérientiels, le déjà là, le vécu et les acquis en cours des apprenants, il s'agit d'une part : un récit oral d'un 'souvenir d'élève', un extrait d'Archipel 2 (Cahier d'exercices, p.87) et d'autre part : un récit d'enfance de Dany **Laferrière** : 'L'odeur de café' (texte authentique), chapitre I. Ces deux extraits représentent un ancrage socioculturel et

interculturel au plan psycho-socio-pragmatique et sociolinguistique qui déclenchent la parole des apprenants concernés. Cette stratégie permet à chacun de se référer à ses amis d'enfance, ses jeux d'enfance (le cache-cache) (lago). D'autres stratégies ont été prises en compte : le jeu de marelle, le jeu de case dans la description du lieu de mémoire (la cachette), la vie familiale et d'autres souvenirs). Cette démarche nous permet d'évaluer la pratique interlectale et l'insécurité pragmlinguistique de chaque interactant.

- Perspectives de Recherches et description de la démarche selon les repères méthodologiques

Voici la description d'une des expériences didactiques sur la créativité des fiches d'exposé débat pour l'examen et la mise en place d'une stratégie pragmatique et métapragmatique des genres oraux : narratif, explicatif, descriptif, argumentatif, dialogal et informatif selon la typologie de Jean Michel Adam (1980) et Gérard Vigner (2001).

- **Nature et texture de l'enquête**

1.-Thèmes : Co-énonciation en classe de français: production et compréhension des actes de l'oral (exposés et débats) à partir des fiches de deux extraits de textes authentiques : un récit oral (souvenir d'élèves), tiré d'un ouvrage intitulé : Archipel 2, Cahier d'exercices et un récit d'enfance : vie familiale (odeur de Café) de Dany Laferrière (Ecrivain haïtien).

2.-Durée : mardi, mercredi, 2 heures par classe et 8 heures par semaine (8h-9h, 9h-10h, 10h15-12h30), c'est-à-dire 2ème, 3ème, 4ème et 5ème période pendant une durée vingt semaines

3.-Consigne :

On a demandé à chaque apprenant d'avoir une copie et de l'apporter en salle de classe pour un exposé-débat.

Exemple : activités dialogiques, notions de temps, d'espace, de connecteurs pragmatiques

- **Nature et texture de l'enquête sur l'usage oral**

Fiche 1 : Souvenirs d'élève

Quand j' (être) élève, j' (habiter) ce qu'on (appeler) alors une chambre de bonne et qu'on (appeler) maintenant une chambre de service au septième étage sans ascenseur. Il n' (y avoir) pas l'eau courante, juste un robinet d'eau froide sur le palier. Il n' (y avoir) pas le chauffage central et je (se chauffer) avec un malheureux petit radiateur électrique. Autant dire que je (geler et que je (devoir aller) en bibliothèque pour (travailler). Par la suite, on (construire) des cités S, et je

(pouvoir avoir) une chambre confortable. Cela me (paraître) le paradis à côté de ce que je (connaître). De toute façon, nous (être mal logés) et nous n' (avoir) pas l'idée de nous en plaindre. Nous (être) jeunes, heureux, peu soucieux du confort. Je crois que beaucoup de jeunes d'aujourd'hui n' (accepter) pas de vivre dans les conditions que nous (connaître)

Cité S = cité scolaire

Fiche II : Récit d'enfance, le culturel

La galerie

L'été 63

J'ai passé mon enfance à petit Goâve, à quelques kilomètres de Port-au-Prince. Si vous prenez la nationale Sud, c'est un peu après le terrible morne Tapion. Laissez rouler votre camion (on voyage en camion bien sûr) jusqu'aux casernes (jaune feu), tournez tranquillement à gauche, une légère pente à grimper, et essayez de vous arrêter au 88 de la rue Lamarre.

Il est fort possible que vous voyez, assis sur la galerie, une vieille dame au visage serein et souriant à côté d'un petit garçon de dix ans. La vieille dame c'est ma grand'mère. Il faut l'appeler Da. Da tout court. L'enfant, c'est moi. Et c'est l'été 63

• Fiches signalétiques des apprenants

Fiche I (élève moyen)

Prénom : D

Nom : P-L

Sexe : M

Lieu et date de naissance : Jacmel, le 9 Août 1992, Age : 15 ans

Adresse : Brochette # 99

Activité du père : Policier

Activité de la mère : couturière

Fiche II (élève moyen)

Prénom : R

Nom : B

Sexe : F

Lieu et date de naissance : Pétion-ville en 1993, Age : 14 ans

Adresse : Léogane, rue la croix # 960

Activité du père : Directeur de l'école National Mixte à Léogane

Activité de la mère : Jardinière à Léogane

Fiche III (élève moyen)**Prénom : D****Nom : C****Sexe : M****Lieu et date de naissance : Léogane, 11 octobre 1993, Age : 14 ans****Adresse : Mapou Dampus****Activité du père : Chauffeur****Activité de la mère : Couturière****Fiche IV (élève moyen)****Prénom : S****Nom : L****Sexe : M****Lieu et date de naissance : Léogane, le 11 octobre 1993, Age : 14 ans****Adresse : Mon repos 46 # 291****Activité du père : Plombier****Activité de la mère : Commerçante****Fiche V (élève moyen)****Prénom : S****Nom : R****Sexe : F****Lieu et date de naissance : L'hôpital de l'Université D'Haïti, le 7 Mai, Age : 17 ans****Adresse : Fontamara 27 # 43****Activité du père : Chomeco****Activité de la mère : Chomeco****Fiche VI (élèves appliqués)****Prénom : L A****Nom : C****Sexe : F****Lieu et date de naissance : Le 2 juillet 1993, Miami F. Age : 14 ans****Adresse : Route Gaston Prolongée, Sou Rail # 14****Activité du père : Comptable**

Activité de la mère : Commerçante

Fiches VII (élève appliqué)

Prénom : B

Nom : S

Sexe : M

Lieu et date de naissance : P-au-P, le 18 novembre 1993, Age : 14 ans

Adresse : Arcachon 32 rue Pasteur # 229

Activité du père : Génie-civil

Activité de la mère : Secrétariat

Fiche VIII (élève appliqué)

Prénom : F J

Nom : N

Sexe : M

Adresse : Ruelle prolongée, impasse du Fort # 18

Date et lieu de naissance : Martissant, le 10 Mars 1993 Age : 14 ans

Activité du père : Banquier

Activité de la mère : Commerçante

Fiches IX (élève appliqué)

Prénom : J C Rl

Nom : R

Sexe : M

Adresse : Carrefour, Brochette 101 rue Savanah # 25a

Date et lieu de naissance : Port-Au-Prince, le 21 / 12 / 1993

Activité du père : Conducteur de voiture

Activité de la mère : Pharmacienne

Fiche X (élève appliqué)

Prénom : S

Nom : T

Sexe : F

Adresse : Bertin Ruelle Titus Prolongé # 85

Date et lieu de naissance : UEH, le 1^{er} Mars 1993, Age : 15 ans

Activité du père : Caissier

Activité de la mère : Commerçante

Fiche XI (élève appliqué)

Prénom : LA S

Nom : D

Sexe : F

Adresse : Mahotièrè 75 rue Themo # 6

Date et lieu de naissance : Jacmel, le 12 juillet 1993, Age : 14 ans

Activité du père : Mécanicien

Activité de la mère : Commerçante

Fiche XII (élève appliqué)

Prénom : J R

Nom : M

Sexe : M

Date et lieu de naissance : Léogane, le 29 septembre 1993

Activité du père : Forman Macon

Activité de la mère : Commerçante

Fiche XIII (élève appliqué)

Prénom : T

Nom : C

Sexe : F

Date et lieu de naissance : Port-au-Prince, le 4 Novembre 1993, Age : 14 ans

Activité du père : Docteur

Activité de la mère : Cosmétologue

Fiche XIV (élève appliqué)

Prénom : E C. C

Nom : H

Sexe : F

Adresse : Carrefour, avenue Christophe channel # 12

Date et lieu de naissance : Pétion-ville, le 18 Juin 1993, Age : 14 ans

Activité du père : Gestionnaire

Activité de la mère : Infirmière

Fiche XV (élève appliqué)

Prénom : CS

Nom : B

Sexe : F

Date et lieu de naissance : Aquin, le 17 Avril 1993, Age : 14 ans

Activité du père : Gestionnaire

Activité de la mère : Infirmière

Fiche XVI (élève appliqué)

Prénom : E

Nom : Alexandre

Sexe : F

Date et lieu de naissance : Cap-Haitien, le 18 Juillet 1992

Activité du père : Ingénieur

Activité de la mère : Hôtelière et infirmière

Fiche XVII (élève moyen)

Prénom : Alexandre

Nom : Vladimir Nicolas

Sexe : M

Date et lieu de naissance : Martissant, 1992, 16 ans

Activité du père : Climatisation

Activité de la mère : Couturière

Fiches des élèves faibles selon les critères de l'école

Fiche I

Prénom : Angelica

Nom : Thélismond

Sexe : F

Lieu et date de naissance : Lamentin 52/ le 13 Juin 1992

Activité du père : Technicien téléco

Activité de la mère : Commerçante

Fiche II

Prénom : René

Nom : Ben Aïder

Sexe : M

Lieu et date de naissance : Léogane en 1993, 16 ans

Activité du père : Sécurité

Activité de la mère : enseignante

Fiche III

Prénom : Ingrid

Nom : Richarles

Sexe : F

Lieu et date de naissance : Aéroport, le 1^e octobre 1993

Activité du père : Médecin

Activité de la mère : rien

Fiches IV

Prénom : Sandy Marie Sophie

Nom : Lalanne

Sexe : F

Lieu et date de naissance : A l'hôpital général, le 25 juillet 1993, Age : 14 ans

Activité du père : Mécanicien

Activité de la mère : Banquaire

Fiches V

Prénom : Jean Léger

Nom : Guilaine

Sexe : F

Lieu et date de naissance : Centre de santé de carrefour, le 3 mars 1994, Age : 14 ans

Activité du père : Commerçant

Activité de la mère : Commerçante

Fiches VI

Prénom : Rood Kenbert

Nom : Etheart

Sexe : M

Lieu et date de naissance : Carrefour, le 19 Août 1993, Age : 14 ans

Activité du père : Matlot (Travailleur de bateau)

Activité de la mère : Commerçante

Fiches VII

Prénom : Daphnée

Nom : Dumervil

Sexe : F

Lieu et date de naissance : UEH, le 27 juillet 1993, Age : 15 ans

Activité du père : Restaurant aux Etats-Unis

Activité de la mère : Commerçante

Fiches VIII

Prénom : Philippe Robons

Nom : Saint juste

Sexe : M

Lieu et date de naissance : Rue Truitier prolongée Imp Laguerre # 9, Age : 13 ans

Activité du père : Commerçant

Activité de la mère : Commerçante

Convention de transcription (Ph. Blanchet⁵, 2011, p.107)

P	enseignant
E, A	initiale du nom de l'apprenant
+	pause, ++ pause plus longue
XXX'	reprise d'une partie du mot
Xxx/xxx	reformulation
[xxx]	transcription phonétique
(xxx)	traduction ou commentaires sur le non-verbal
((xxx))	interprétation du chercheur
« « xxx » »	mot en LM
*xxx	mot inexistant (énoncé à problème)
MAYOR	emphase
Ma-jor-dome	scansion

Perspectives pour une didactique des contextualisée⁶

⁵Ph. Blanchet, 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. PREFics, éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie

⁶ Ph. Blanchet, 2009, P. 40, éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie

:	allongement
/	interruption- chevauchement
. ..	pauses plus ou moins courtes
?	ton montant
!	émotion (hésitation)
XX	segment incompréhensible
MAJ	mise
[...]	coupure
Man-	participant
El	élève
Pa	parent d'élève
Enq	enqueteur
Adm	administration d'école
Pc.	Partenaire communautaire

VIII. Présentation des annexes : contexte d'interactions scolaires et extrascolaires (19 séquences)

Séquences des entretiens : (E= entretien)

Séquence « E₁ »

- E_{1a} Le français est « un second langue » (P.L.)
- E_{1b} J'aimerais être plurilingue parce que j'aimerais visiter plusieurs pays / je compterais être bilingue / -Pour moi / par exemple / le français si *je suis voyagé pour aller étudier en France / Alors si je sais parler français très bien / je trouve ma chance (P. L.)
- E_{1c} J'en pense que c'est une réalité parce que la langue est utile (P. L.)
- E_{1d} Mon enfance était très belle et j'étais heureux. + ++ Mes amis où j'ai passé mon enfance' étaient très gentils et 'ils savent vivre'/ 'Mes jeux *enfancés' étaient très amusant comme le jeu de petite voiture / Mon souvenir d'enfance/ c'est ma meilleure amie Fabienne (P. L.)
- E_{1e} J'aimerais être bilingue / parce que j'aime le français et le créole/ (A.C.)
- E_{1f} Pour moi / le français est une langue étrangère (A. C.)
- E_{1g} Non ! Je compterais pas exercer le métier de mon père ou de ma mère / parce que / J'aime pas 'ses' 'métiers / j'ai d'autre projet d'avenir (A. C.)
- E_{1h} Oui ! c'est bien un atout / parce que / selon le pays où vous allez / on doit parler la langue (A.C.)
- E_{1i} Mon enfance était bien / mes amis 'étaient' comme moi / je joue avec beaucoup de jouets / 'j'aide mes amis (A. C.)

Séquence « E₂ »

- E_{2a} Quand j'étais enfant / j'étais très vagabond /maintenant je suis adulte / je commence à changer complètement (R.)
- E_{2b} Je pense que c'est d'avantage (R.)
- E_{2c} Je compterais exercer le métier de mon père / parce qu'on est sécurité / c'est très bon bien sûr / j'ai d'autre projet d'avenir / je compte exercer la plomberie (R.)
- E_{2d} Le français / pour moi / est une langue étrangère (R.)

- E_{2e} Je compterais être plurilingue pour parler le créole et le français / parce que / je ne sais pas vraiment où je vais vivre (R.)
- E_{2f} Dès mon enfance ‘j’étais habité à Léogane’ et / et/ j’habite à la rue Lacroix au numéro 969 / à léogane il y a beaucoup de canne- à-sucres et beaucoup de mangues /, oui ! Les canne à sucres’ sont très délicieuses et /je n’aime pas vraiment les mangues / et / parce que ! les mangues’ ne sont pas très délicieuses pour moi / j’étais une très jolie petite fille / j’avais beaucoup d’amis / j’aimerais jouer à la corde et au « lagon » / cache-cache / j’avais la capacité de réciter des poésies dans mon groupe / c’est tout / (R. B.)
- E_{2g} Oui c’est un atout parce que dans la vie c’est une obligation de savoir un peu de toute chose (R. B.)
- E_{2h} Le français pour moi est une langue étrangère (R.. B.)
- E_{2i} Je compterais être bilingue parce que je n’ai pas assez de capacité pour être plurilingue (R. B.)
- E_{2j} Lorsque je parle en français / il m’est arrivé que je manque des mots / parfois je réfléchis un peu et encore / je *close la conversation /
Si tu rentres /rentres nette /si non/ je te « clète » que la barrière /
Je te claque / je te « reclaque » / tu t’entends / tu réponds même pas /
Une personne qui a deux bouillons / je prends les *ines des deux (I)
- E_{2k} Non ! Je ne compterais pas exercer le métier de mes parents parce que je n’aime pas cette profession (R. B.)

Séquence « E₃ »

- E_{3a} Une langue maternelle (D.. C.)
- E_{3b} Lorsque je parle en français je me sens bien parce que j’aime bien la langue français/
- E_{3c} Eu ! j’aime « parler » /[...] je me très fier parce que / mon père / ma mère m’a élevé en français / donc / enfin /[...] ma grand-mère m’a dit quand je suis dans un société il faut je parle français merci !(D)
- E_{3d} J’aimerais être plurilingue parce que une fois arrivée dans des pays étrangers tu vas avoir aucun problème avec les habitants de ce pays (D.. C.)
- E_{3e} Je n’aime plus exercer le métier « de mon père ni ma mère » / parce que j’ai déjà un projet professionnel qui est l’informatique (P. L.)
- E_{3f} Non ! Parce que ni le métier de mon père ni celle de ma mère parce que aucun de ces métiers n’est pas ceux d’une grande classe (D. C.)
- E_{3g} Oui c’est un atout (D. C.)

- E_{3h}** Pendant mon enfance j'étais très gentil et très doux mes amis d'enfance étaient « très joyeux et intéressantes » et c'était un lieu de paix parce que /et/ et les personnes qui habitent [...] n'aiment pas faire de discussions également / ils n'aiment pas faire du bruit qui empêche les gens de dormir [...] Je joue au football spécialement et au cache-cache (jouer à cache-cache pour moi / c'est lorsque / par exemple / il y a plusieurs personnes / il y a / l'une /qui +++ je veux dire/ « youn » /il est' / il est celui qui va/ et / chercher les autres/ il voit les autres cacher et / il va les chercher/ il pourra trouver' / il pourra trouver un des'/ des' / de ces autres-là/ et /il va passer à la place de l'une) / mon souvenir c'était mon anniversaire (**D.C.**)
- E_{3i}** J'aimerais être / parce que j'aime quand quelqu'un parle plusieurs langues / c'est pourquoi / j'aimerais être plurilingue (**I.**)
- E_{3j}** Le français pour moi / est une langue maternelle [...](**I.**)
- E_{3k}** Oui ! J'aimerais exercer le métier de mon père parce que j'aime le docteur (**I.**)
- E_{3l}** Oui ! Pour pouvoir voyager dans un autre pays parler deux ou plusieurs langues est un atout (**I.**)
- E_{3m}** Mon enfance était très *merveilleux / Mes amis d'enfances étaient des génies/ parce que / parfois ! Si je ne savais pas quelque chose / et puis ils m'expliquent/ comment parfois ! Eh ! Je ne savais pas jouer à la carte/ /ils m'ont appris à jouer à la carte/ et puis ! À manger des sucreries aussi ! Parce que je n'aimais pas des sucreries/ c'est pourquoi je dis que mes amis d'enfance étaient des génies/ /J'ai passé mon enfance dans le paradis/ je me sentais tellement heureuse/ je pense que je regrette que de n'avoir pas/ à mes côtés tous mes amis/ Mes jeux d'enfances étaient la marelle / la marelle ! / C'est simple / c'est facile si vous saviez / et votre/ votre eu !comment je pourrais dire ça ! Votre table d'addition / vous / vous pouvez jouer à la marelle / on met 1/ 2 /3 « epi » 4 /5/ « epi » « epi » 6 /7 / / 8 / « epi » 9/ 10 / et pi on fait une ronde / « epi » on met ciel/ (**I.**)

Séquence « E₄ »

- E_{4a}** Mon enfance était superbe comme je l'avais imaginé/ Mes amis étaient vraiment génial / vraiment cools ! / je les aime vraiment / Mes amis là où j'ai passé mon enfance/ Mes jeux d'enfance étaient marrant / Mes souvenir d'enfances c'est que chaque jour je 'jouerais' avec mon grand frère et c'était génial (**S. M. S.**)
- E_{4b}** Oui, c'est un atout pour moi, parce que si je voyage dans un autre pays, 'il faudrait que je serais' 'en mesure pour' parler cette langue (**S. M. S.**)
- E_{4c}** Non, parce que mon propre métier à moi, oui ! (**S. M. S.**)

- E_{4d}** « Une langue second » (S. M. S.)
- E_{4e}** Plurilingue parce que j'aimerais voyager dans tous les pays pour pouvoir parler avec tout le monde (S. M. S.)
- E_{4f}** Mon enfance était très cool / j'avais beaucoup de jouets / Mes amis d'enfance étaient très gentils et 'cool' / J'ai passé mon enfance dans une ville qui a pour nom Léogane c'était très tragique / il y avait / il y avait' beaucoup de voleur de canne / de canne-à-sucre / Eh! mes parents ne voulaient me laisser dans la rue / pour / pour que je ne puisse pas me faire kidnapper / et à Léogane je jouais beaucoup /de foot / mais avec / des / des / des [...] « zoranj » parce qu'on n'avait pas beaucoup de ballons / Mon jeux d'enfance était mon ballon de foot. Mon souvenir d'enfance était mon vélo (S. L.)
- E_{4g}** Oui ! C'est un atout / « parce qu'en savoir parler' plusieurs /ça pourrait nous aider ni à l'étranger ni dans mon pays » (S. L.)
- E_{4h}** Oui ! J'aimerais exercer le métier de mon père (S.. L.)
- E_{4i}** C'est « une langue second » (S. L.)
- E_{4j}** Lorsque je / je parle en créole / je me sens très fier parce que c'est la langue de ma mère / de ma grand'mère / mais en français / je ne peux pas m'exprimer vraiment en français / parce que quand arriver à un endroit on parle français / une partie de / une partie de / de la population qui vous / qui vous comprennent et pour moi / ils ne comprennent pas / il y a certains gens qui parlent / qui parlent le français pour / pour faire/ pour se montr' [rire] / pour se / pour apparaître différents des autres pourtant quand on parle le créole tout le monde et le message passe très vite (I)
- E_{4k}** J'aimerais être un plurilingue parce que j'aimerais aider les gens surtout ceux qui ne savent pas parler d'autres langues/ / Je compterais / je compterais / être plurilingue parce-que « *je suis levé » dans un pays où on parle beaucoup le français / elle est notre langue aussi / depuis notre enfance jusqu'à nos jours / (S. L.)

Séquence « E₅ »

- E_{5a}** Je crois que le français est « un langue maternelle » (S. R.)
- E_{5b}** Oui ! Je parle français comme en créole parce que j'aime la langue français / et le français comme le créole c'est ma langue parce que je suis née en France (I)
- E_{5c}** J'aimerais être plurilingue / parce que j'aimerais parler à importe quel endroit j'arrive (S. R.)
- E_{5d}** Non ! J'aime pas le métier de mon père 'ni de ma mère', j'aimerais être doctoresse/(S. R.)

- E_{5e}** Oui ! J'aimerais pratiquer plusieurs langues (S. R.)
- E_{5f}** Mon enfance n'était pas vraiment amusant / 'je me suis né à' l'hôpital de l'Université d'Haïti / parce que / 'je vivrai seul' à la maison / j'avais une grande sœur elle est en France / Je suis unique enfant à la maison comme je j'avais une poupée/ rien comme souvenir (S. R.)
- E_{5g}** J'aimerais parler, être plurilingue parce que dans ce pays que nous vivons / on a besoin de parler plusieurs langue / on ne sait pas quel jour nous allons vivre dans un autre pays (J. L. G.)
- E_{5h}** Le français pour moi est « une langue second » (J.L.G.)
- E_{5i}** Non ! Parce que je ne l'aime pas / Non ! Je n'ai pas encore d'autre projet professionnel (J.L.)
- E_{5j}** J'en pense que l'anglais et l'espagnol (J. L.)
- E_{5k}** Quand j'étais petit / je n'avais pas d'amis seulement à l'école /je pense que j'ai eu des amis /je ne me rappelle pas/ parce que j'étais petit/ maintenant j'ai une amie /mais nous ne sommes pas dans la même classe /je suis en 9^e elle est en 3^e /nous sommes dans la même institution/ nous marchons dans la même église/ je ne sais pas jouer en ce moment-là / je ne sais pas quand j'étais enfant/ c'est tout (J.L.)

Séquence « E₆ »

- E_{6a}** Mon enfance était bien / mes amis d'enfance étaient très sages / Jouer avec les filles(R.K.)
- E_{6b}** Oui ! C'est bien un atout parce que selon le pays où vous allez on doit parler la Langue (R.K.)
- E_{6c}** Non ! Parce que j'ai d'autre projet professionnel/ « j'aimerais être » un ingénieur parce que j'aimerais bâtir mon propre maison / pour vivre avec ma famille (R.K.)
- E_{6d}** Pour moi, le français est une langue [...] (R. k.)
- E_{6e}** J'aimerais être un multilingue parce que j'aime « tous les langues » (R. K.)
- E_{6f}** Mon enfance était *merveilleux / Mes amis étaient de 'beaux qualités'/ Mes jeux étaient chic/ Mes souvenirs enfants étaient malheureux / j'aimerais / que je sois une / secrétaire pour mon projet d'avenir / 'puis d'aller d'apprendre / eu !' Eu !comptable / science comptable/ parce que là où eu ! J'étais là où je vivais la / eu ! Le secrétariat faisait beaucoup / bon ! Eu ! Que je peux dire que / on /faisait d'effort / parce que 'tout le monde/ dans le pays je vivais' /eu ! j'aimerais avoir le / 'de travaillerle secrétariat' /

pour moi le secrétariat/ c'est une / c'est un ! Bon ! Qu'est-ce que je peux dire ? 'C'est une chose qui est vraiment important' pour moi (L.A.C.)

E_{6g} Je pense que/ que/ c'est « une grosse avantage » parce que / 'ça nous rende' plus sûr de nous (L. A. C.)

E_{6h} Pour moi / le français est une langue maternelle (L. A. C.)

E_{6i} Non ! Je ne *pourra / je ne pourrai pas réussir ma vie parce que si je +++ Si je +++ parle seulement le créole je ne pourrai pas réussir à parler le créole ! Je ne pourrai pas réussir à parler le français parce que le français ce n'est pas ma langue officielle (I)

E_{6j} Je compterais être un plurilingue pour parler plusieurs langues avec la même aisance parce que avec ces plusieurs langues /Je n'aurais pas de difficultés (L. A. C.)

E_{6k} Je compterais exercer le métier de mon père / Oui j'ai d'autre projet professionnel/ J'aimerais voyager L.A. C.)

Séquence « E₇ »

E_{7a} Oui ! Et c'est celui de mon père (B. S.)

E_{7b} C'est « une langue second » (B. S.)

E_{7c} j'ai peur de *commi des erreurs [...] parce que j'aime ne pas quand les gens me rient [...] ça va me rendre timide (I)

E_{7d} J'aimerais être un plurilingue parce que lorsqu'on est plurilingue / on est à l'aise dans presque tous les pays (B. S.)

E_{7e} Je pense que c'est vrai parce que comme pour les États-Unis si on parlait anglais depuis Haïti on serait plus à l'aise (B. S.)

E_{7f} Mon enfance était très cool et très tragique / Mes amis d'enfances étaient très gentils. C'est Samuel/ La où j'ai passé mon enfance mes amis étaient aussi gentils/ Entre 7 et 12 ans j'étais un passionné des jeux vidéo/ des activités / des combats / parfois il me bat et je le bats / 'quand j'ai perdu j'ai perdu quand je gagne ça me fait plaisir' / Mes souvenirs d'enfance est une fois où on est allé à Fort Jacques et Alexandre (B. S.)

E_{7g} j'aimerais être un plurilingue parce que j'aime parler plusieurs langues (D. D.)

E_{7h} Le français pour moi est « une langue second »(D.D.)

E_{7i} Non ! Parce que j'aime pas ces métiers / Oui ! J'ai un projet personnel (D. D.)

E_{7j} Oui ! Pour pouvoir voyager dans « une autre pays »ou pour pouvoir parler deux ou plusieurs langues est un atout (D. D.)

E_{7k} Quand j'étais petite j'aime parler / j'étais à rue Turremars Ils étaient gentils avec moi / j'aime les enfants / ça seulement ! Ils ou elles étaient bien (D. D.)

Séquence « E₈ »

- E_{8a}** Mes amis d'enfances était très *taquinante / je jouais le football / J'étais né à Carrefour-feuille/ vers l'âge de 1 ans / j'habitais à Canne-à- sucre/ c'est là que J'ai passé *tout mon enfance' [...] J'allais chercher de l'eau pour ma mère (Ph. R.)
- E_{8b}** Oui ! Parler plusieurs langues c'est un atout pour voyager dans « une autre pays » pour pouvoir étudier si tu sais parler plusieurs langues tu seras mieux adapter (Ph. R.)
- E_{8c}** Non ! Je ne veux pas pratiquer le métier de mes parents parce que je d'autres projet/Oui ! Je d'autres projet profession j'aime beaucoup l'informatique / je veux / je veux être informaticien parce que j'aime beaucoup l'informatique / avec l'informatique /on peut rechercher beaucoup d'informations / on peut gagner de l'argent avec [...] (Ph. R.)
- E_{8d}** Pour moi, le français est une langue maternelle parce que en Haïti on parle français depuis à l'école nos ouvrages sont en français dans les grande réunion il faut parler français (Ph.R.)
- E_{8e}** J'aimerais être plurilingue parce que j'aime beaucoup la culture des langues (Ph. R.)
- E_{8f}** J'ai eu « un enfance » pas trop mal avec une sœur qui m'aimait beaucoup/ j'étais très heureux / j'avais un seul copain/ il s'appelait Djimi / et / on jouait tout le temps ensemble / j'ai passé mon enfance à Martissant / à cette époque / il n'y avait pas de désordre / dans mon enfance / mon jeux préféré était « Lago cache » / mon plus grand souvenir d'enfance c'est le 2 Février 1998 où mon père / m'a amené dans un parc d'attraction (F. J. N.)
- E_{8g}** Non ! Parce que j'aimerais être premier docteur et deuxième diplomate (F. J. N.)
- E_{8h}** Oui ! C'est un atout/ parce que « **pou pouvoir** » étudier dans un pays il faut parler le langage de ce pays (F. J.N.)
- E_{8i}** Le français pour moi / c'est une langue seconde (F. J. N.)
- E_{8j}** Je compterais être plurilingue / parce que j'ai un rêve depuis que je suis tout petit/ c'est de visiter plusieurs pays (F. J. N.)

Séquence « E₉ »

- E_{9a}** Pour moi, le français est une langue seconde (J.C.R.)
- E_{9b}** Je me sens en sécurité parce que quand je parle français dans un endroit / il n' y a personne qui me comprend et si j' voudrais avoir quelque chose il / il ne peut la donner et en créole aussi il y a des gens qui parle créole et je parle créole avec eux il me / il me rend beaucoup de services (I)

- E_{9c}** Pour moi / il faut que je m'exprime en français / quand ma maman parle avec moi en français il faut que je /'il faut que je *repondu'/ y a mon père aussi / quand +++ ! le professeur de français parle dans la classe 'il faut que / que *je suis' [...] après[...] quand +++ j'arrive dans un public / quand tout le monde parle en français il faut que je m'exprime moi aussi en français si / sinon je ne m'exprime pas en français je serai très humilié/ J'aimerais être plurilingue / parce que ça rapporte socialement / économiquement / et c'est beau de parler plusieurs langues / c'est beau de jouer avec les mots (J. C.R.)
- E_{9d}** Non ! Je ne compte exercer le métier de mon père et de mère parce que je n'aime pastrop/ ce sont des métiers complexes / on n'a pas beaucoup de temps pour se reposer (J. C. R.)
- E_{9e}** Je pense que parler plusieurs langues est un atout parce que ça va t'aider pour bien communiquer avec les étudiants / les professeurs / les pays aussi (J.C. R.)
- E_{9f}** Mon enfance était très *beau parce que c'était moi l'aîné / je grandissais avec plein de caresses/ de tendresses / j'étais un enfant sage (J.C. R.)

Séquence « E₁₀ »

- E_{10a}** Mon enfance était bien/ /Mes amis d'enfance étaient de la même manière que moi/Jouer avec beaucoup de jouets/ Aider les autres enfants en jouant avec eux « anm »! (S. T.)
- E_{10b}** Oui ! C'est un atoutparce que selon le pays où vous allez, on doit parler la langue dont le pays parle (S. T.)
- E_{10c}** Non ! Parce que le travail qu'ils exercent ne me plaît pas / Oui ! J'ai d'autres projets professionnels (S. T.)
- E_{10d}** Je souhaite que je parle français à la maison / parce +++ que +++/ j'aime/ j'aime / j'aime la langue français e ! E ! À la maison on fait des jetons pour / pour' / pour' / pour qu'on', pour qu'on *peut habituer avec la langue français / on donne des / des jetons / après on / si / si tu ne parles pas français / on te donne des verbes pour étudier / après si/ si tu ne sais pas le verbe qu'on t'avais donné on te donne 150 ceinturons (I)
- E_{10e}** Le français répète / le plus souvent a l'étranger / et / 'on nous / nous force a l'appris' comme une langue importante
- E_{10f}** Je compterais être bilingue parce que je n'aime d'autres langues que le français et le créole (S.T.)

Séquence « E₁₁ »

- E_{11a}** Entre le créole et le français/ je dirais le créole compte beaucoup / c'est-à-dire ma langue maternelle / je suis haïtien et l'haïtien se reconnaît en tant que créole / quand il parle créole on est /on se dit que je suis haïtien c'est - à-dire le créole c'est comme la face de l'haïtien / pour créer des mœurs haïtiennes / la culture haïtienne ça / ça a /ça a / dans sa nature c'est la matière du créole même / [...] quand je parle créole /là je me sens fier / fier de ma race / fier de ma peau / fier de ma patrie / fier de mon histoire /[...] (I)
- E_{11b}** Je compterais être plurilingue c'est-à-dire parler plusieurs langue parce que J'aimerais voyager n'importe où (L.A. S.)
- E_{11c}** Le français pour moi est une langue maternelle (L.A. S.)
- E_{11d}** Non ! Parce que je n'aimerais pas leur métier / Oui ! j'ai d'autres projets professionnels (L.A. S.)
- E_{11e}** Je pense que c'est « une grande avantage » de parler plusieurs langues (L.-A. S.)
- E_{11f}** Je ne me rappelle pas mon enfance / j'étais petit/ J'ai l'ai passé à l'Arcachon 32 / J'étais né à l'Arcachon 32/ ce n'est pas ! Ce n'est pas / c'est /c'était bien à l'Arcachon 32 c'était bien ! Mes jeux étaient très formidables / Je n'en ai pas / bon ! pas d'amie / j'étais / je vivais seule / ma maman était / ne / ne /n'acceptait pas de sortir dehors / d'aller jouer avec d'autres amies / je n'avais pas des amies/ (L.A.S.)

Séquence « E₁₂ »

- E_{12a}** J'avais de bon ami d'enfance. J'ai passé mon enfance à gressier, mon jeu préféré est de faire la balançoire. Je n'ai pas de souvenir d'enfance / effectivement j'habite/ à gressier / il y a des villages / e ! il y a 'un grand rivière' / il y a beaucoup de mangues à manger / e ! des melons par exemple /des melons par exemples / c'est là que je suis né / c'est « une bonne village », y'a / y'a de bonne route/ y'a pas de courant / (**M. J.R.**)
- E_{12b}** Je pense que parler deux langues est un atout parce que on ne sait pas dans quel pays on va étudier / (M. J. R.)
- E_{12c}** Non ! « paske » ma mère passe trop de misère pour vendre j'aimerais être un bon technicien (M. J.R.)
- E_{12d}** Le français est « une langue second » pour moi « paske se lè mwen vin n grandi mwen aprann li » (M. J. R.)
- E_{12e}** Je ne parle pas en français comme je veux par qu'il y a des mots que je / je ne comprends pas parce que / il y a des mots que je vois dans les livres je ne les vois pas dans le dictionnaire (I)

E_{12f} J'aimerais être multilingue « paske lè mwen rive nan nenpòt peyi pou pa gen pwoblèm »
(M.J.R.)

Séquence « E₁₃ »

E_{13a} Oui ! Je comprends le français c'est / c'est un niveau / je / je pense que le français / c'est
« un langue » +++ que j'aime /et/ qu'il +++ n'est pas difficile à parler / on parle le
français[...] même en créole / qui / le français n'est pas difficile parce que / si on dit
quelque chose/ on peut le / on peut les exprimer en créole / je pense que j'aime le français
/ parce que +++ je le comprend et à l'école e +++ on +++ / on me / on m' apprend le
français / et que je ne la trouve pas difficile je peux l'exprimer en créole c'est pour cela
que j'aime le français (I)

E_{13b} Une langue maternelle / c'est comme/ on a appris ça 'depuis qu'on est petit/' « epi tou » /
on parle plus facilement (T.C.)

E_{13c} Je compte d'être plurilingue parce que j'aimerais aller voyager dans plusieurs pays (
T. C.)

E_{13d} Oui ! J'aimerais *être exercer' le métier de mon père parce que j'aime prendre soin des
personnes (T. C.)

E_{13e} Oui ! C'est un atout parce c'est *le meilleur chose pour moi (T.C.)

E_{13f} Mon enfance était superbe comme je ne l'avais pas imaginé/ parce que / je jouais
beaucoup à cache-cache c'est comme avoir plusieurs groupe d'enfants/ et puis/ on bande
les yeux de quelqu'une / et puis / on jouait/ c'est ça pour moi ! /se tellement amusante,
c'était fascinante ! Mon amie d'enfance était *farouchante, amusante, intéressante,
*supernice comme moi (T. C.)

Séquence « E₁₄ »

E_{14a} Mon enfance était bien / sauf que j'étais très désordonnée/ mes amis d'enfances
étaient comme moi / souriante / gaie / intéressante /là où j'ai passé mon enfance était une
grande maison / j'aimais jouer à cache-cache qui / qui est un jeu / en créole /on l'appelle
« lagon » / ça ! Qui veut dire que/ y 'a / y'a plusieurs groupes d'enfances/ « epi »+++ tu es
allé cacher / et puis l'autre te cherche / quand elle te trouve/ tu retourneras / et puis tu
cours derrière les autres ! / Roméro et Juliette / mes souvenirs d'enfance sont : mes amies
d'enfance et mes photos (E.H)

E_{14b} Je pense que parler plusieurs langues c'est important / c'est un atout parce qu'on

serait très à l'aise quand on / on / sera capable de s'exprimer très bien / partout dans le monde / eh ! Je [...] (H. E.)

E_{14c} / Non ! Je ne compte pas parce que j'ai mes propres projets / Oui j'aimerais être doctoresse/ (H. E.)

E_{14d} Le français est pour moi « une langue second » (H. E.)

E_{14e} Je compterais être bilingue parce que parler plusieurs langues est une bonne chose (H. E.)

Séquence « E₁₅ »

E_{15a} Le français pour moi/ est « une langue second » (B. C. S.)

E_{15b} Je ne peux pas parler comme je veux en français / [**rire**]/ la langue français c'est un manque de vocabulaire « rapidman nou tonbe nan kreyòl paske se lang manman m a papa m / se lang peyi m » (I)

E_{15c} Je compterais être plurilingue parce que parler plusieurs langues c'est ce qui me ferait le plus grand plaisir afin de visiter plusieurs pays (B.C.S.)

E_{15d} Non ! Parce que je ne les aime pas / Oui ! J'aimerais être une actrice ou « une écrivain » (B.C. S.)

E_{15e} J'en pense que parler plusieurs langues c'est quelque chose de bien parce que, quand on arrive à un endroit /on s'établit mieux surtout en langage / (B. C.S.)

E_{15f} Mon enfance était toujours bien / à la maison c'était parfait / à l'école j'obtenais toujours une bonne moyenne / mes amis d'enfance étaient des bons amis et jusqu'à présent je les garde à mes côtés/ j'ai passé mon enfance à Port-au-Prince et jusqu'à présent j'y suis / mes jeux étaient des poupées / jouer à cache-cache/ mes services étaient balayé la maison/ on prend le balais / « on bale la maison »/ c'est parfait maintenant' / passé le *mop / comme j'étais petite / je pouvais pas faire grande chose (C. S.)

Séquence « E₁₆ »

E_{16a} **J' ! J'étais' / J'étais / à l'école e +++!** au nid d'oiseau kindergarden quand je fais mes ! / mes/ maternelles et puis ! Je suis allé au juvénat / j'avais comme amie d'enfance (E.et H.) eh ! / Elle est toujours elle est toujours mon amie/ j'habite toujours au même endroit / mon jeu préféré c'est le cache-cache (E.)

E_{16b} Si vous « êtes allé faire » un voyage en France ou d'autres continents si vous ne savez pas parler le français / « vous allez honte » (E.)

E_{16c} J'aimerais exercer celui de ma maman/ parce que / j'aime 'l'infirmier' parce que 'dans/ dans/ mon rêve/ je rêve de voir que'/ 'je suis devenu' une grande infirmière pour soigner les malades/ les bébés/et pour voyager dans d'autres pays pour soigner beaucoup d'autres personnes (E.)

E_{16d} Silence (Rien)

E_{16e} J' ! J'aimerais être plurilingue (bis) / pour que' / pour que / je voyage dans « toutes » dans tous les pays ! / Pour parler / pour parler toutes langues avec beaucoup de personne/ beaucoup de gens inconnues/ de grand/ grand personnage et ce sera et ce sera 'une honneur' /une grandeur pour moi ! (I)

Séquence « E₂₄ »

E₂₄ Non ! Il est « impossibl'an » ! de passer 16 ans à l'école / « san / zarriver deu » +++ bien maîtriser la notion de français / à savoir parler et écrire / 16 ans à l'école signifie que on a bouclé le cycle +++ universitaire / je pas besoin de parler de / je pas besoin de ++ parler de primaire et de secondaire / 16 ans l'école il est normale d'être considéré comme un cadre (I)

Séquence « E₂₇ »

E₂₇ Pour moi, le français est une étrangère parce que moi je suis en 9ème A.F. / je ne peux parler le français / ce pas une langue seconde ni une langue maternelle / parce que les enfants parlent toujours créole (I)

Séquence « E₂₈ »

E₂₈ À ma connaissance / on m'a enseigné plusieurs / je dirais / plusieurs choses / Par exemple les math / qui / je dirais / n'est pas tout à fait mon domaine / mais quand même à causes des explications qui/ que j'ai pu comprendre en français / je la maîtrise assez bien/ puis on a la littérature française et créole qu'on m'a enseigné en français / je dirais / c'est un très bon résultat et puis on a aussi la grammaire / les vocabulaires en français / quelque soit local ou / an / étrangère / en bref on m'a tout enseigné en français / et c'est bien (I)

Contexte sociolinguistique haïtien, didactique de l'oral en français et objectifs pragmatiques

Dynamique inter-résolectale, pratiques ordinaires et insécurité pragmlinguistique entre créole et français

Deux principales langues d'Haïti (créole et français) se trouvent « mélangées » dans le contexte d'interactions sociopolitiques, intercommunautaires et sociodidactiques. Les périodes des élections présidentielles allant de 2000 à 2011 ont mis en lumière dans les discours publics une dynamique de pratiques ordinaires « inter-résolectales » et son corollaire d'insécurité « socio-pragma-linguistique ». Cette dynamique à l'oral s'inscrit dans l'histoire de l'île et de la société de plantation que les puissances coloniales y ont imposée. Cela génère des problèmes glottopolitiques. En s'appuyant sur *théories du contexte*, convoquées à partir d'un double ancrage interactionniste et variationniste, cette thèse tente de questionner, diagnostiquer, comprendre et modifier la place problématique de l'oral dans le système éducatif haïtien. Les résultats des analyses montrent une inégalité de réussite scolaire, professionnelle et universitaire, à cause de l'inadéquation et de la rupture entre les pratiques linguistiques scolaires et extrascolaires. Une démarche pragmatique est préconisée pour une didactique de l'oral haïtien, à l'aide de fiches techniques, pour tenter d'améliorer les pratiques scolaires en transposant les pratiques ordinaires dans l'enseignement.

Mots clés : pratiques ordinaires, mélanges de langues, insécurité linguistique, oral, créole, français, Haïti, sociodidactique.

Sociolinguistic haitian context, didactic of oral in french and pragmatic objectives

Inter-resolectal dynamic, ordinary practices and pragmlinguistic insecurity between creole and french

Two main languages of Haiti (creole and french) are " mixed " in the context of socio-political, intercommunal and sociodidactics interactions. The periods of presidential elections from 2000 to 2011 have highlighted in public discourse dynamics ordinary "inter-resolectal" practices and its corollary of "socio-pragma-linguistic" insecurity. This oral dynamic is part of the history of the island and plantation society that colonial powers have imposed. This generates glottopolitic problems. Based on theories of context, called from a double interactionist and variationist anchor, this thesis attempts to question, diagnose, understand and change the problematic of the oral part of Haiti's education system. The results of the analysis show an unequal of educational, professional and academic achievement, because of the inadequacy and the breakout between school and extracurricular linguistic practices. A pragmatic approach is advocated for the teaching of haitian oral , with datasheets, to try to improve school practices by transposing ordinary practices in teaching.

Keywords : ordinary practices, mixed languages, linguistic insecurity, oral, creole, french, Haiti, sociodidactics.

Kontèks sosyolengwistik ayisyen, didaktik oral ak objektif pragmatik

Dinamik entè-rezolektal, pratik òdinè ak ensekirite pragmalengwistik ant kreyòl ak franse

De lang prensipal (kreyòl ak franse) "melanje" nan kontèks entèyaksyon sosyopolitik, entèkominotè ak sosyodidaktik an Ayiti. Peryòd eleksyon prezidansyèl sòti nan lane 2000 rive 2011 yo fè parèt nan diskou piblik dinamik pratik òdinatè "entè-rezolektal" ak konsekans li ki se ensekirite " sosyo-pragmalengwistik. " Dinamik oral sa a sòti nan listwa zile a ak sosyete plantè yo nan enpozisyon pouvwa kolonyal yo. Sa a vin bay pwoblèm glotopolitik. Sou baz teyori kontèks, apati yon doub ankraj intèyaksyonis ak varyasyonis, tèt sa ap eseye kesyonnen, fè dyagnostik, konprann ak modifye plas pwoblematik oral la nan sistèm edikatif ayisyen an. Rezilta analiz yo montre inegalite nan siksè edikatif, pwofesyonèl ak inivèsitè, akòz inadekwasyon ak bloka ki genyen ant pratik lengwistik anndan ak andeyò lekòl yo. Yon demach pragmatik defann plas yon didaktik oral ayisyen , gras ak kèk fich teknik , pou amelyore pratik lekòl nan transpozisyon pratik òdinè yo nan ansèyman.

Mo kle: pratik òdinè, melanj lang, ensekirite lengwitik, oral, kreyòl, franse, Ayiti, sosyodidaktik.

Martineau Nelson