|  |
| --- |
| Pradel POMPILUS [1914-2000]Docteur ès lettres (Sorbonne)Professeur de lettres classiques et de littérature haïtienneAncien directeur de l’École Normale Supérieure de Port-au-Prince1996Au servicede l’enseignement nationalet de la jeunesseCollection “Études haïtiennes”**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES**CHICOUTIMI, QUÉBEC<http://classiques.uqac.ca/> |



<http://classiques.uqac.ca/>

*Les Classiques des sciences sociales* est une bibliothèque numérique en libre accès développée en partenariat avec l’Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.



<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

**Politique d'utilisation
de la bibliothèque des Classiques**

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l’autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.

- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue

Fondateur et Président-directeur général,

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Réjeanne Toussaint, bénévole, Chomedey, Ville Laval, Qc. courriel: rtoussaint@aei.ca.

[Page web](http://classiques.uqac.ca/inter/benevoles_equipe/liste_toussaint_rejeanne.html) dans Les Classiques des sciences sociales :

<http://classiques.uqac.ca/inter/benevoles_equipe/liste_toussaint_rejeanne.html>

à partir du texte de :

Pradel POMPILUS

**Au service de l’enseignement national et de la jeunesse.**

Port-au-Prince, Haïti, Les Éditions Pegasus, 1996, 208 pp

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 16 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5’’ x 11’’.

Édition numérique réalisée le 10 juillet 2021 à Chicoutimi, Québec.



Merci aux universitaires bénévoles
regroupés en association sous le nom de:

**Réseau des jeunes bénévoles
des Classiques des sciences sociales
en Haïti**.

Un organisme communautaire œuvrant à la diffusion en libre accès du patrimoine intellectuel haïtien, animé par *Rency Inson Michel* et *Anderson Layann Pierre*.

Page Facebook :

[https://www.facebook.com/Réseau-des-jeunes-bénévoles-des-Classiques-de-sc-soc-en-Haïti-990201527728211/?fref=ts](https://www.facebook.com/R%C3%A9seau-des-jeunes-b%C3%A9n%C3%A9voles-des-Classiques-de-sc-soc-en-Ha%C3%AFti-990201527728211/?fref=ts)



Courriels :

Rency Inson Michel : rencyinson@gmail.com

Anderson Laymann Pierre : andersonpierre59@gmail.com

Ci-contre : la photo de Rency Inson MICHEL.

Pradel POMPILUS [1914-2000]

Docteur ès lettres (Sorbonne)
Professeur de lettres classiques et de littérature haïtienne

Ancien directeur de l’École Normale Supérieure de Port-au-Prince

Au service de l’enseignement national
et de la jeunesse



Port-au-Prince, Haïti, Les Éditions Pegasus, 1996, 208 pp

Pradel Pompilus

Docteur es lettres (Sorbonne)
Professeur de lettres classiques
et de littérature haïtienne

Ancien directeur de l'École Normale Supérieure
de Port-au-Prince

Au service de
l’enseignement national
et de la jeunesse

*Souviens-toi défaire le bien avec désespoir, avec satisfaction, qui ne ferait le bien ?* Pietro Jahier, poète italien (1884 -1972)



Édition Pegasus Delmas
A-1, Route de Delmas
Port-au-Prince, Haïti.

[2]

Dépôt légal : No 96-06-154

Bibliothèque Nationale

Achevé d'imprimer en Juillet 1996

Imprimerie Gutenberg

Delmas A-1

Port-au-Prince, Haïti

**Au service de l’enseignement national
et de la jeunesse**

Table des matières

[Avant-propos](#Au_service_avant_propos)

**1re Partie**.
[En manière de représentation](#Mes_etudes_pt_1) [3]

Chapitre l. [Je suis francophone mais de culture haïtienne](#Mes_etudes_pt_1_chap_01) [3]

Chapitre 2. [Le Dr. Pradel Pompilus, une vie au service de la littérature](#Mes_etudes_pt_1_chap_02)... [7]

Chapitre 3. [Le Symbolisme du drapeau national. À la Jeunesse haïtienne](#Mes_etudes_pt_1_chap_03) [15]

**Deuxième Partie**.
[Adresses et Messages](#Mes_etudes_pt_2) [17]

Chapitre 4. [Aux Membres de l’Union Nationale des Instituteurs Haïtiens](#Mes_etudes_pt_2_chap_04) (UNIH) [17]

Chapitre 5. [À l'Inauguration d'un Centre de Santé pour élèves](#Mes_etudes_pt_2_chap_05). [21]

Chapitre 6. [Pour saluer la première promotion de l'École Normale Supérieure en juillet 1950](#Mes_etudes_pt_2_chap_06). [23]

Chapitre 7. [Aux Inspecteurs de l'enseignement rural réunis en Congrès](#Mes_etudes_pt_2_chap_07) [27]

Chapitre 8. [Aux diplômés de la promotion 1984-1989 du Collège de Comptabilité, de Gestion et des Relations Publiques](#Mes_etudes_pt_2_chap_08). [33]

Chapitre 9. [Cérémonie de graduation de la promotion sortante 90-91 de l'Institut Orphée Noir](#Mes_etudes_pt_2_chap_09). [37]

Chapitre 10. [Aux invités de l’Union de la Jeunesse Haïtienne](#Mes_etudes_pt_2_chap_10) [43]

[208]

**Troisième partie**.
[Profils d'éducateurs d’hier](#Mes_etudes_pt_3) [55]

Chapitre 11. [Le Frère Macaire](#Mes_etudes_pt_3_chap_11). [55]

Chapitre 12. [Le Père Joseph Foisset](#Mes_etudes_pt_3_chap_12). [59]

Chapitre 13. [Le Père Alexandre Schneider ou Restez droits](#Mes_etudes_pt_3_chap_13). [63]

Chapitre 14. [Pa bliyé premyé gren lapli-a. Hommage à la mémoire de Sœur Françoise et de Maître Grégoire](#Mes_etudes_pt_3_chap_14) [67]

Chapitre 15. [Hommage à Adrien Martin](#Mes_etudes_pt_3_chap_15) [71]

Chapitre 16. [Frère Raphaël Berrou, ce Français qui a appris à des milliers d'Haïtiens à aimer Haïti](#Mes_etudes_pt_3_chap_16). [75]

Chapitre 17. [Henri Odéide et le Collège de Port-au-Prince](#Mes_etudes_pt_3_chap_17). [79]

Chapitre 18. [René Carré](#Mes_etudes_pt_3_chap_18) [83]

Chapitre 19. [Circé Douyon](#Mes_etudes_pt_3_chap_19). [85]

Chapitre 20. [Il y a une Année : Lya Augustin Guéry](#Mes_etudes_pt_3_chap_20) [89]

**Quatrième partie**.
[Enquêtes, vues et propositions
sur l'enseignement national](#Mes_etudes_pt_4) [93]

Chapitre 21. [L'Encyclopédisme, voilà l'ennemi](#Mes_etudes_pt_4_chap_21). [93]

Chapitre 22. [La mission de l'école secondaire Haïtienne](#Mes_etudes_pt_4_chap_22). [101]

Chapitre 23. [Les Problèmes de l'Enseignement Supérieur en Haïti](#Mes_etudes_pt_4_chap_23) [105]

Chapitre 24. [Deux Années à l’Université de Paris](#Mes_etudes_pt_4_chap_24) [115]

Chapitre 25. [Quelques aspects de la vie universitaire en France](#Mes_etudes_pt_4_chap_25) [131]

Chapitre 26. [Notre enseignement et l'enseignement français](#Mes_etudes_pt_4_chap_26) [139]

Chapitre 27. [Historique et objectif de l'enseignement des lettres à l’Université d'État d'Haïti](#Mes_etudes_pt_4_chap_27) [147]

Chapitre 28. [Colloque sur l'enseignement de la littérature. Une expérience critique de l'enseignement de la littérature](#Mes_etudes_pt_4_chap_28). [155]

Chapitre 29. [Les Tâches Nouvelles du Professeur de Français en Haïti](#Mes_etudes_pt_4_chap_29) [173]

Chapitre 30. [Débat sur le destin du français en Haïti. M. le Docteur Pradel Pompilus répond aux questions de Roger Gaillard](#Mes_etudes_pt_4_chap_30) [189]

**Au service de l’enseignement national
et de la jeunesse**

AVANT-PROPOS

[Retour à la table des matières](#tdm)

*Suivant mes plans, ce livre* "*Au service de l'enseignement national...*" *devait constituer le troisième volet d'un triptyque comprenant en outre : I)* "*Au service des lettres haïtiennes, 1ère série*" *et II)* "*Au service des lettres haïtiennes, 2ème série*". *Mais un concours de circonstances, qu'il est inutile de rapporter ici, a voulu qu'il en soit le premier. Les inconvénients qui en résultent me paraissent plutôt mineurs. La progression, qui s'était ménagée d'elle-même, de la critique littéraire à la pensée pédagogique, souvent incitative, a disparu, il est vrai. L'avant-propos du premier volet originel, qui est déjà composé et qui ne sera pas retouché, a perdu une partie de son sens. Mais qu'à cela ne tienne. La lecture des deux premiers volets n'est nullement indispensable à la compréhension du message contenu dans celui-ci. Qu'est-ce qui m'assure d'ailleurs que les deux autres volumes paraîtront et qu'ils auront les mêmes lecteurs (bien que je le souhaite ardemment dans mon for intérieur) ?*

*Je penche même à croire qu'il n'est pas mauvais que ce livre paraisse la même année que le Plan National d'Éducation, bien que j'aie été presque entièrement étranger à l'élaboration de ce Plan National Si certains de mes textes, des profils d'éducateurs surtout et des messages et adresses ont été écrits après 1980 et même en 1995, d'autres remontent aux années soixante, et même aux années cinquante. Ils ne peuvent donc répondra à certaines questions actuelles de l’éducation nationale : problème par exemple de l'accroissement ahurissant du nombre des candidats au baccalauréat et, par ricochet, problème du grossissement des effectifs de l’enseignement supérieur ; problème de la baisse inquiétante du niveau du savoir chez les élèves ; problème au désintérêt de ceux-ci pour les connaissances qu'on s'efforce de leur transmettre. J'ai pourtant abordé le problème de l'autonomie de l'Université d’Haïti et esquissé une solution dans un texte intitulé : Les problèmes de renseignement supérieur en Haïti et qui remonte déjà à 1953 (texte 23).*

*Ce que l’on trouvera dans cet ouvrage, ce ne sont pas des plans d'études et des programmes, ce ne sont pas des suggestions pour rebrasser le système éducatif haïtien, mais un témoignage sur l'enseignement que j'ai reçu, plus particulièrement au Petit Séminaire Collège Saint-Martial entre 1924 et 1933 et à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Pans, de 1945 à 1947, puis en 1959-1960 ; un témoignage sur les méthodes en honneur dans ces institutions ; sur quelques professeurs et collègues qui ont appliqué ces méthodes, sur les effets qu'elles ont produit en moi, sur mes efforts pour les appliquer dans mon propre enseignement depuis plus d'un demi-siècle.*

*Ce que l'on trouvera encore dans cet ouvrage, ce sont des convictions que j'affirme et réaffirme à plusieurs reprises et que l'on me reprochera peut être de répéter. Je suis persuadé que l'éducateur haïtien ne peut rester indifférent à l'avenir économique de l'élève qu'il forme, que notre système éducatif doit veiller à ne vas produire des chômeurs, mais que cet avenir économique dépend plus de notre politique globale que de notre politique éducative : que si certaines connaissances instrumentales et spéciales aident à assurer cet avenir, c'est encore l’habitude de penser, de juger, de raisonner, de comparer, de discerner le principal et l'accessoire, le durable et l’éphémère, qui garantit le mieux cet avenir économique.*

*Je suis persuadé que dans tous les ordres d'enseignement, comprendre vaut mieux qu'apprendre et que pour le moins il faut s'efforcer de comprendre avant d'apprendre : je suis convaincu qu'il n'y a pas d'enseignement véritable des lettres sans une réelle familiarité des élèves avec les textes d'auteurs ou l'essentiel des textes d'auteurs, que ces textes sont à peu près tout, s'ils ne sont pas le tout de cette discipline. Je crois que dans un pays qui a développé une littérature nationale à côté de la littérature officielle, l'étude de cette littérature nationale est un puissant facteur d'approfondissement de l'identité culturelle du groupe en question. Je suis persuadé qu'il n* y *a pas d'enseignement supérieur véritable là ou les professeurs sont condamnés à transmettre le savoir de leurs collègues plus âgés, je suis persuadé qu'il n'y a pas d'enseignement supérieur sans recherche personnelle et sans un effort pour faire avancer la science universelle, sans un effort pour trouver des solutions originales aux problèmes d'alimentation, de production, de santé, de logement, de commerce etc.. auxquels est confrontée la collectivité.*

*Dans le texte 21) intitulé "L'encyclopédisme, voilà l'ennemi" ,j'ai écrit que renseignement secondaire, tout en restant fidèle au passé, peut s'adapter au monde moderne, à condition de garder son caractère méthodologique, de rester un ordre d'enseignement qui apprend à apprendre. Apprendre à apprendre, que dis-je ? L'idéal de tout ordre d'enseignement, à mon avis, c'est d'apprendre à être, mieux encore, apprendre à devenir L'élève va à l'école pour apprendre à devenir ce qu'il est déjà en herbe : intelligent, sensible, bon, sociable et fraternel.*

Dr Pradel Pompilus

[3]

**Au service de l’enseignement national
et de la jeunesse**

Première partie

EN MANIÈRE DE
RE-PRÉSENTATION

[Retour à la table des matières](#tdm)

[3]

**PREMIÈRE PARTIE.
En manière de re-présentation**

Chapitre 1

JE SUIS FRANCOPHONE
MAIS DE CULTURE HAÏTIENNE

[Retour à la table des matières](#tdm)

*Je cherchais le sujet d'un article à écrire pour le premier numéro de l'Éducateur quand j'ai lu dans Haïti libérée des 26 et 27 avril 1986, page 6y sous la signature de A.J.M., un entrefilet qui me concerne. Tout en remerciant mon confrère A.J.M. de m'avoir défendu contre l'incompréhension de certains francophiles, je me permets de reproduire son entrefilet et d'ajouter quelques précisions à ses pertinentes remarques.*

“Docteur Pompilus. Dans certains cercles francophiles l’on reproche à Pradel Pompilus, Docteur ès lettres de Sorbonne, de plaider en faveur du créole, alors qu'il est un connaisseur du français et un écrivain de culture française. Étant de culture française, il peut se permettre le luxe ou l'infamie de faire l'éloge et l'illustration du créole. Je trouve cet argument spécieux et puéril (c'est mon confrère A.J.M. qui parle). Je ne sais si c'est l'intérêt de Pompilus pour la langue française qui l'a conduit à l'étude du créole. Mais je suis sûr d'une chose, il faut être de culture créole pour parvenir à une maîtrise aussi élevée de la langue française. J'ajouterai : la distinction doit être clairement et nettement établie entre usagers de la langue française et hommes de culture française. Ceux-ci détestent le créole (pas tous heureusement), ceux-là en font la défense et l'illustration”.

[4]

Un francophone est celui dont le français est la langue maternelle ou qui utilise cet idiome comme langue de travail ou de communication habituelle. Or, depuis l'âge de 6 ans environ, j'utilise le français comme instrument d'acquisition de différents savoirs et savoir-faire ; depuis la classe de troisième, je me sers de cette langue pour vivre en compagnie de Racine, de Corneille, de Molière, de Victor Hugo, de Balzac, de Bourget, de Zola, de Gide, de Mauriac, de Sartre, etc. ; depuis 1933, je gagne ma vie en enseignant la langue et la littérature française. Je suis donc francophone en ce sens que je suis un usager du français comme langue de travail, comme langue du pain, bien qu'il m'arrive bien souvent de le parler, de le lire, de l'entendre par pur plaisir.

Mais le français n'est pas ma langue maternelle. Ce n'est pas en français que mes premières impressions du monde ont pris forme, ce n'est pas en français que j'ai appris à appréhender mon petit univers, ce n'est pas en français que je réagis, au témoignage de mes intimes, quand j'ai un cauchemar la nuit, mais en lançant l'injure créole la plus classique... Le français, je ne l'ai pas appris dans ma famille, mais à l'école, à coup de leçons et d'exercices de grammaire, de dictées, de lectures libres ou expliquées, d'entrainement à la rédaction, à la dissertation, à l'analyse littéraire. Et je n'ai osé mes premières phrases françaises en dehors de l'école que vers l'âge de 8 ans dans mes rapports avec le curé ou le maire de l'Arcahaie.

Je peux ajouter que je suis de formation française. Pendant 16 années sur les 22 que j'ai eu la chance de passer à l'école et à l'université, j'ai eu pour enseignants des Françaises et des Français et j'ai pratiqué surtout les manuels préparés en France. Fait exceptionnel : mon premier livre de lecture courante a été : la Douce France, de René Bazin. À Saint-Martial, le programme que j'ai suivi pour la préparation du baccalauréat, c'est, comme on ne l'ignore pas, le programme français mâtiné d'un peu d'histoire et de géographie d'Haïti. À la Sorbonne, pour la préparation de ma licence ès lettres ; j'ai été astreint à suivre les programmes préparés par les instances de l’Éducation nationale pour intégrer les Français à la culture française considérée comme souche à la culture gréco-latine. Je dois certainement à ma formation française, à la fréquentation de l'université française, à ma familiarité avec les écrivains français des habitudes intellectuelles et même certaines exigences d'ordre moral : un grand besoin d'évidence rationnelle, de cohérence dans mon discours et dans ma vie, le respect des faits, le respect de l'autre, de ses opinions et de ses croyances, le [5] goût de la mesure, de l'équilibre et de la clarté, le sens du travail bien fait et consciencieusement préparé, la continuité dans l'effort etc...

Au risque d'être trop long, je me crois obligé de souligner que je suis aussi un ami de la France, une sorte d'enfant gâté de la République Française. Je dois à ce pays une profonde gratitude, parce que pour les trois années et demie d'études supérieures que j'y ai faites, je n'y ai déboursé que 5 gourdes comme frais de soutenance de thèses.

Suis-je pour autant de culture française ? - Ceux qui le croient en sont restés malheureusement au sens traditionnel du mot culture, défini comme un "enrichissement de l'esprit ou l'état d'un esprit enrichi par des connaissances variées et étendues". Si, au lieu de me voir en surface, ils s'étaient donné la peine d'examiner un peu ma vie et mes œuvres, ils auraient vite remarqué que les principes de littérature et les connaissances linguistiques que j'ai acquises en France, je les ai presque exclusivement appliqués à expliquer, exalter, illustrer les écrivains de mon pays et les langues parlées de mon pays : j'ai très rarement écrit un article, prononcé une conférence, présenté une communication ou publié un livre qui n'ait un rapport direct avec Haïti. Quand je suis parti pour la France en 1945, c'était avec la conviction profonde d'en rapporter le plus de savoir, de savoir-faire et de ruse possible au bénéfice de mes compatriotes.

Ce que ne savent pas d’ailleurs les Haïtiens que mon comportement inquiète, c'est que, si j'assiste avec plaisir à une représentation de Mithridate ou de l'Antigone de Jean Anouilh, ce n'est pas sans attendrissement que je lis les contes folkloriques haïtiens, qu'ils soient reproduits en créole par Michelson Hyppolite ou transposés en français par Cari Brouard, parce que ces contes ont bercé mon enfance à l'Arcahaie. Ce qu'ils ignorent, c'est que je ne suis pas insensible à certains roulements du tambour conique et que l'audition de tels chants vodouesques éveille en moi quelque chose qui n'est pas éloigné du sentiment religieux. Quant au créole - puisque c'est de lui surtout qu'il est ici question -je m'y suis d'abord intéressé en tant que professeur de français et en tant que linguiste ; j'ai estimé que la recherche et la mise à jour de sa structure me permettraient de mieux comprendre, et partant de corriger ou de prévenir les interférences de mes élèves haïtiens dans leur pratique du français.

Cette première démarche a abouti à une remarquable entrée du créole à la Sorbonne en 1961. Mes deux thèses de doctorat où il en est question en tout ou en partie ont été reçues avec la mention : Très Honorable. Je me suis par la suite attaché à défendre et à illustrer le [6] créole en tant que partie intégrante de la culture haïtienne, en tant que création et valeur originales du peuple haïtien et par un souci fort compréhensible de fortifier mes racines. Je me suis attaché au créole par respect du peuple haïtien, par respect de moi-même et dans un esprit de réparation pour tous les préjugés que j'ai cultivés et que d'autres continuent à cultiver à son égard.

Ma vision du monde n'est pas du tout une vision française. Mon plus gros chagrin, c'est de savoir que mon pays est le seul P.M.A de l’Amérique et que mes compatriotes sont analphabètes à 80 ou 75% et ce chagrin m'empêche d'être trop fier de mes connaissances en français.

Mon vœu le plus ardent, c'est de pouvoir consacrer à Misyon Alfa un peu de mes forces qui déclinent, afin de voir baisser, avant que vienne ma nuit, le taux de l'analphabétisme en Haïti. Je n'aurais pas dû être dans la nécessité de faire cette mise au point. Malheureusement certaines gens sont myopes ou têtus au point de ne pas se rendre compte que l'Histoire, c'est-à-dire les évènements et les masses qui font les évènements sont en train de trancher le débat. Le créole n'a plus besoin d'être défendu. Les masses haïtiennes l'ont imposé et l'imposeront avec plus de force dans les jours à venir en dépit de quelques réactions insensées enregistrées ça et là.

Je suis francophone, mais de culture haïtienne, de culture mixte, de culture créole, en même temps marron et civilisé, pourquoi pas ?

[7]

**PREMIÈRE PARTIE.
En manière de re-présentation**

2

Le Dr Pradel Pompilus :
une vie au service de la littérature
haïtienne, de la langue créole
et de l’enseignement. [[1]](#footnote-1)

[Retour à la table des matières](#tdm)

*Une nouvelle récompense pour le Dr. Pradel Pompilus : les Palmes Académiques. Un hommage qui s'adresse à la fois au francophone et au créolophone. Il est malheureux que les valeurs intellectuelles et littéraires de notre pays soient surtout reconnues par les étrangers.*

*Le Dr. Pradel Pompilus compte plus de cinquante ans dans renseignement. Il a formé des centaines et des centaines d'étudiants et d'élèves. Il a apporté une contribution appréciable à la vulgarisation de notre littérature et du créole haïtien*

*Le Dr. Pradel Pompilus a droit à notre considération, à notre estime : de nos jours encore, malgré l'âge de la retraite, il continue à assurer des cours notamment au Centre de Linguistique Appliquée et au Centre d'Études Secondaires. Il s'en voudrait de ne pas encore mettre ses connaissances au service des autres.*

Comme vous le savez, je viens de recevoir la Croix de Commandeur dans l'Ordre des Palmes Académiques. C'est une très haute distinction et c'est la quatrième fois que je reçois une décoration française. Je pense que cette récompense est très bien [8] venue. Elle reconnaît mon action éducative dans le domaine de la diffusion de la langue et de la littérature française. Elle confirme ma place dans la société des esprits que Blaise Pascal a mise au-dessus de l'ordre de la chair, des grandeurs. Elle me console de l'incompréhension dont j'ai été souvent victime et même de la part de proches et d'amis pour avoir défendu les valeurs populaires, le créole en particulier L'Ambassadeur de la Fournière a souligné qu'en m'élevant au grade de Commandeur dans l'ordre des Palmes Académiques, la France a voulu honorer en moi non seulement le francophone, mais encore le créoliste qui se confondent dans la même personne.

**- Et si l'on commençait par le commencement : votre enfance, vos études, vos débuts dans la littérature...**

- Je suis né à l'Arcahaie. J'ai vécu une enfance heureuse dans cette petite communauté où la famille est extrêmement élargie, où les oncles et tantes sont des pères et mères, les cousins des frères. Je n'ai pas connu la faim : les « jardins » de la famille produisaient en abondance la banane et les légumes, base de l'alimentation dans mon patelin. Les arbres sauvages ou cultivés fournissaient à ma gourmandise des mangues, des quénêpes, des cirouelles, des mombins, des sapotilles, des cayemittes. J'ai entendu tirer le soir des contes du folklore haïtien. J'ai joué aux billes, à la marelle, à la caye. J'ai perdu une partie de ces habitudes en venant à Port-au-Prince à l'âge de dix ans, car j'ai appris à lire à l'Arcahaie, à l'École des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, qui acceptaient des garçonnets et les gardaient jusqu'à la première communion. Quand j'ai passé les tableaux muraux, où l'on épelait en groupes b+a : ba, c+a : ca, d+a : da, les chères sœurs m'ont offert comme livre de lecture courante, au\_ lieu du syllabaire Doret répandu à l’époque, la " Douce France ", de René Bazin, si je ne m'abuse. Après l'École des Sœurs, je suis allé à l'École primaire des garçons, où je suis resté deux ans dans la classe de Me. Grégoire qui se targuait d’ avoirs fait sa Sixième au Lycée. Cependant il m'a enseigné si bien la grammaire, l'orthographe et l'arithmétique que , reçu en Huitième à Saint-Martial en novembre 1924, j'ai pris et gardé la tête de ma promotion jusqu'en philosophie. Mon baccalauréat obtenu en 1933, je suis entré à « l'École de Droit » de Port-au-Prince, d'où je suis sorti licencié en 1936. Neuf ans plus tard, une bourse d'études du gouvernement français m'a permis de m'engager dans la licence ès-lettres [9] que j'ai obtenue à Paris en 1947. Une autre bourse, en 1958, m'a permis d'achever et de soutenir à Paris, en 1961, mes thèses de doctorat ès-lettres commencées douze ans plus tôt.

Je n'ai jamais eu de penchant pour la création littéraire. Je n'ai écrit de vers qu'une fois dans ma vie : c'était en classe de Seconde ; le père Joseph Froisset, mon professeur de lettres - de qui je compte évoquer un jour la mémoire - exigeait que la rédaction fut en vers réguliers. "La Théorie de la composition littéraire et La Théorie des genres littéraires", de l'Abbé Vincent, que j'ai pratiquées de la Troisième à la Première, les leçons du Père Foisset, l'habitude de relever les plans des textes m'ont orienté plutôt vers la recherche des rapports entre les idées, une exigence d'agencement des idées dans les textes que je lisais, et je suis devenu critique et non créateur, "frelon plutôt qu'abeille" dirait Léon Laleau.

C'est ainsi que mes premiers essais ont été non pas des poèmes ou des récits mais des conférences, des comptes-rendus de lecture, des discussions d'idées. Ma première publication dans le journal a été une dissertation sur l'utilité de l'aviation, primée à un concours organisé en 1933 par le département de l'Instruction Publique. Je n'ai pas eu de professeur de littérature haïtienne, mais grâce au Père Foisset, je me suis affectionné très tôt à nos écrivains et mon premier livre publié en 1951 a été les "Pages de littérature haïtienne". Bien plus tard, une exigence de rigueur et des circonstances qu'il serait long d'évoquer ici m'ont orienté vers la linguistique.

**Que pensez-vous de la littérature haïtienne contemporaine, des écrivains comme Franck Etienne, Jean Métellus, Emile Ollivier, Gérard Pierre-Charles, Claude Pierre, etc.**

- Dans cette liste que vous fermez par un et cetera vous mentionnez 4 écrivains haïtiens de la diaspora et un seul de l'intérieur pour la période contemporaine. Nos écrivains de la diaspora méritent certes un grand coup de chapeau, plus particulièrement ceux du Québec : ils ont énormément produit Comme je le disais à deux d'entre eux au cours d'un entretien, ils n'ont pas passé leur temps à se lamenter, ils ont au contraire, transmué en œuvres d'art leurs souffrances, leur nostalgie, leurs inquiétudes, leurs espérances ; ils ont développé une réflexion neuve sur la société haïtienne. Mais à côté de Franck Etienne dont la production est considérable, d'autres écrivains de l'intérieur ont [10] maintenu le flambeau, surtout dans le genre noble, je veux dire l'histoire. Pensez à la série. "Les Blancs débarquent" de Roger Gaillard, au Port-au-Prince au cours des ans de Georges Corvington, au Mérisier Jeannis d'Alain Turnier, à la dernière publication d'Alix Mathon et d'Alain Turnier : Haïti un cas. Pensez dans un autre *genre* à l'effort de Christophe Charles.

Prise dans son ensemble, la littérature haïtienne contemporaine est riche et diversifiée ; elle est le reflet fidèle de notre temps. Plusieurs de ses représentants ont une audience internationale bien méritée.

**- Vous répétez souvent que la littérature est l'ensemble des manifestations esthétiques de l'âme nationale. Pouvez-vous préciser pour nous cette définition ?**

- En effet une telle définition a besoin "être précisé. Elle manque même d'exactitude, si tant est que je l'aie donnée ainsi. J'aurais dû dire : la littérature est l'ensemble des manifestations esthétiques de l'âme nationale, qui utilisent la langue comme matériau ; car un tableau, une statue sont aussi des manifestations esthétiques de l'âme nationale.

Ma définition signifie d'abord que l'œuvre littéraire dépasse la simple communication qu'elle n'a pas pour unique et suprême fonction d'échanger une information, de demander un renseignement, de transmettre un ordre, mais que la manière d'échanger l'information, de demander le renseignement ou de transmettre l'ordre compte autant et même plus que la communication. Pour répéter mon maître André Martinet "la littérature, c'est la communication + quelque chose d'autre" c'est la communication dans une forme belle, c'est au besoin une forme belle sans communication : pensez à la poésie moderne par exemple.

Et c'est en recourant à toutes les ressources phoniques, morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue, c'est en jouant de cette langue comme le guitariste de sa guitare, que l'écrivain atteint à cette forme belle.

Mais l'écrivain n'est pas isolé. Il appartient à un pays dont le climat, les productions vivrières et les habitudes culinaires influent sur sa santé, son tempérament, son humeur. Il fait partie d'une nation qui a une histoire, des mœurs, des coutumes, des institutions, des traditions, des aspirations. Quand il se met à écrire, un peu de tout cela passe dans son œuvre, même s'il prétend n'exprimer que son moi intime.

[11]

L'ensemble des œuvres littéraires reflètera par conséquent le corps et l'esprit général de la nation à laquelle appartiennent leurs auteurs.

**Pouvez-vous montrer avec des arguments d'ordre linguistique, que le créole est une langue ?**

- La réponse à cette question exige un langage un petit peu technique. Partons de la définition qu'André Martinet donne de la langue dans ses Éléments de linguistique générale : « Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre. »

Une langue est un instrument de communication, plus explicitement un système de signes verbaux grâce auquel les membres d'une collectivité donnée échangent leurs pensées et leurs sentiments et se transmettent des ordres. Le créole permet aux membres des collectivités haïtienne, martiniquaise, guadeloupéenne, guyanaise, seychelloise, mauricienne d'échanger leurs pensées et leurs sentiments et de se transmettre des ordres :

Toute langue possède une organisation interne : les unités du niveau inférieur ou unités de seconde articulation les phonèmes, en nombre restreint (36 en français, 33 en créole) se combinent en une infinie diversité pour former les unités de première articulation, les monèmes, qui eux-mêmes se combineront pour former les syntagmes. Soit la phrase. Tout kò-m fé-m mal, qui s'articulera en français : J'ai mal à tout le corps ou j'ai mal partout. On y distingue six monèmes (unités douées d'une expression verbale et d'un sens) : 1) Tout, 2) Ko, 3) m, 4) fè, 5) m, 6) mal. Mais le monème tout par exemple, se décompose en 3 phonèmes (unités douées d'une expression verbale, mais non de signification) : 1) t - 2) ou - 3) t. Il en est de même du monème mal qui se décompose en l) m, 2) a, 3)1.Le créole possède donc les attributs essentiels de toute langue :

[12]

1) instrument de communication

2) caractère organisé,

3) double articulation.

Les créolistes d'Amérique, Dell Hymes, D.M. Smith, M.A.K. Halliday, G. Manessy, s'appuyant sur la sociolinguistique, fondent le statut du créole comme langue sur la variété de ses fonctions, de la plus humble, la fonction vernaculaire, qui permet au groupe d'exprimer les besoins élémentaires de la vie quotidienne, à la plus haute, la fonction sacrée, qui leur permet d'entrer en relation avec Dieu ou l'Être Suprême (tout dépend des conceptions religieuses) en passant par les fonctions personnelle, historique, imaginaire, ludique etc.)

**Y a-t-il en Haïti bilinguisme ou diglossie ?**

J'ai répondu à cette question avec force détails dans mon dernier livre : *Le problème linguistique haïtien*, Étude VII : *Le problème du bilinguisme en Haïti*. Je vais essayer de me résumer : les linguistes européens n'emploient en général que les mots bilinguisme et bilingue (ou encore plurilinguisme et plurilingue, multilinguisme et multilingue) pour désigner toutes les possibilités de symbiose entre deux idiomes. Ils appelleront bilinguisme territorial la situation linguistique suivant laquelle le français et le créole se trouvent en contact dans notre pays et bilinguisme social celle qui permet à un petit nombre de nos compatriotes de s'exprimer en français ou en créole suivant les situations de communication.

Cependant, depuis un fameux article du sociolinguiste américain Ferguson publié en 1959, la plupart des linguistes américains font une distinction entre bilinguisme et diglossie, bilingue et diglotte. Ils appellent bilinguisme 1 'usage indistinct de l'une ou l'autre langue et le passage de l'une à l'autre, quels que soient les circonstances et les thèmes abordés, et ils emploient plutôt diglossie quand il y a répartition des usages dans chacune des langues selon les circonstances et les thèmes particuliers, quand l’une des deux langues est considérée comme plus prestigieuse que l'autre. Linguiste de l'Amérique ; je dirai [13] qu'il y a en Haïti une diglossie qui évolue rapidement vers le bilinguisme.

**Quel est, d'après-vous, l'avenir du créole et du français en Haïti ?**

On a dit qu'Haïti est le pays des grandes premières, le premier ; pays où une révolution d’esclaves a été couronnée de succès, le premier pays où une dictature a été renversée sans armes. Sur le plan linguistique, nous sommes aussi en train d'exécuter une grande première. Après avoir été renié, méprisé, méconnu, le créole, toléré seulement à partir de la constitution de 1957, va probablement être proclamé langue nationale et officielle dans la constitution de 1987. Haïti n'aura pas été le premier pays à proclamer le créole langue officielle, puisque les Seychelles l'ont fait depuis 1977, mais vu la masse des créolophones haïtiens (6.000.000 à côté de 60.000 Seychellois), c’est chez nous que le créole va connaitre un destin exceptionnel, véhiculer les plus hautes aspirations de tout un peuple et servir à l'élaboration d'une littérature riche et diversifiée, où les essais politiques et sociaux le disputeront aux œuvres poétiques, romanesques, dramatiques. Quant au français, il ne disparaitra pas, avec l'évolution sociale, il aura un plus grand nombre de locuteurs et de lecteurs, mais il va sûrement se dialectaliser, intégrer un plus grand nombre d'haïtianismes au lexique et s'éloigner du français soutenu. Mais ne risque-t-il pas aussi de s'angliciser et de devenir la troisième langue du pays, malgré son statut constitutionnel de langue nationale et officielle ?

[14]

[15]

**PREMIÈRE PARTIE.
En manière de re-présentation**

3

LE SYMBOLISME
DU DRAPEAU NATIONAL [[2]](#footnote-2)

**À la Jeunesse Haïtienne,**

[Retour à la table des matières](#tdm)

Il est heureux que la décision de la Commission haïtienne de Coopération avec l'Unesco de reprendre la publication de son Bulletin ait coïncidé avec les fêtes commémoratives de la création du drapeau national. Cette circonstance me permet d'évoquer pour la jeunesse le symbolisme de notre bicolore, bien que tout ait été dit et redit sur ce sujet.

Le 25 février 1986, Jour de la restauration de notre bicolore bleu et rouge, restera pour les Haïtiens qui l'ont vécu, l'un des plus beaux jours de leur vie, si j'en dois juger par mes propres impressions. Jamais depuis vingt huit ans on n'a vu nos compatriotes des deux sexes, de tous les âges, de tous les groupes sociaux, de la capitale et des provinces, communier avec tant de ferveur dans le sentiment de leur appartenance à une même patrie, qui venait de se racheter aux yeux du monde en disant non une nouvelle fois à l'avilissement de l'homme par l'homme. Depuis ce 25 Février, j'ai observé que mes élèves modulent la dessalinienne avec plus d'enthousiasme le matin dans la cour de l'école ou bien procèdent à l'envoi du drapeau avec un sentiment voisin de la piété. Merveilleux pouvoir d'un signe, d'un simple changement de signe, digne d'alimenter la réflexion du sémiologue ou du philosophe. Mais il suffit de se rappeler, pour comprendre ces changements d'attitudes, que le dernier drapeau noir et rouge symbolisait plus d'un quart de siècle d'autoritarisme, de violences, de meurtres, de mépris de la personne humaine et de ses droits les plus élémentaires, de dégradation du patrimoine physique et culturel de la nation, d'avilissement de l'Haïtien par l'Haïtien. Le drapeau bleu et rouge porte au contraire dans ses plis non seulement le souvenir de nos gloires passées, mais aussi les joies et les souffrances du présent, les promesses [16] et les espoirs de l'avenir. Les poètes et la tradition répètent à l'envi qu'il est bleu comme nos mers et notre ciel, et rouge comme le feu, rouge du sang de nos aïeux. Mais de même que le drapeau ne reste pas figé à son mât, de même qu'il flotte sans arrêt au souffle du vent, de même son symbolisme se dynamise et s'enrichit de l'apport des évènements nouveaux de la vie nationale. Il est rouge aujourd'hui du sang de tous ceux qui sont tombés aux Gonaïves, au Cap-Haïtien, à Léôgane, à Jacmel, aux Cayes, à St Marc, à Port-au-Prince pour libérer notre pays du joug imposé aux Haïtiens par des Haïtiens. Il signifie, le nouveau drapeau bleu et rouge, que les héros de la nouvelle libération ne sont pas *des* généraux ni des leaders sortis de nos élites, mais bien d'humbles citoyens appartenant aux masses des campagnes et de la périphérie des villes ; que la reconnaissance la plus élémentaire et la justice la moins stricte exigent que ces masses ne soient pas frustrées de leur victoire. Il signifie, le nouveau drapeau bleu et rouge, que nous autres, les privilégiés de l'éducation ou de la fortune, nous avons plus de devoirs que de droits et que nous sommes solidaires et responsables des démunis du savoir et de la fortune. Il signifie que le développement de notre pays ne méritera ce nom que s'il est endogène et s'il se fait à partir de la base. Il signifie, le nouveau drapeau bleu et rouge que l'augmentation de notre produit national brut doit passer par l'accroissement du pouvoir d'achat de l'homme et de la femme du peuple plutôt que par l'accroissement de la richesse des nantis. Il signifie, le nouveau drapeau bleu et rouge, que notre prochaine victoire, après celle que nous venons de remporter sur la tyrannie, c'est celle que nous remporterons sur l'ignorance et la misère. C'est cette victoire qui consacrera notre grandeur de peuple, car elles sont grandes chez nous, l'ignorance et la misère.

En dépit de quelques inquiétantes manifestations d'anthropophagie sociale et de ce que Fernand Hibbert appelle "le génie de destruction de l'Haïtien, en dépit de la résistance des hommes du statu quo, je crois au triomphe définitif des hommes du mouvement et du progrès, car il ne se peut pas que le 7 Février 1986 devienne comme le 1er Janvier 1804, une des grandes occasions manquées de l'Histoire.

[17]

**Au service de l’enseignement national
et de la jeunesse**

Deuxième partie

ADRESSES ET MESSAGES

*Tu as vu chanceler les bases que l'on croyait certaines Rien au monde, sauf la lutte, pour toi n'est éternel.*

Jaghiché Tcharentz
poète arménien (1897 - 1939)

[Retour à la table des matières](#tdm)

[17]

**DEUXIÈME PARTIE.
Adresses et messages**

4

Aux membres de l’Union nationale
des Instituteurs haïtiens (UNIH)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Mesdemoiselles, Mesdames, Messieurs,

C'est avec un grand plaisir que j'ai accepté, sur l'invitation de votre président, de vous adresser un mot de bienvenue à l'occasion de l'ouverture de votre congrès annuel. Je suis d'autant plus heureux d'ouvrir vos travaux que j'ai toujours auguré de votre constitution en une sorte de syndicat les effets les plus bienfaisants. À mon avis, l'union des instituteurs est la meilleure garantie d'une certaine unité de vues devant les problèmes de l'éducation primaire. Elle rend plus aisée la diffusion des idées nouvelles propres à assurer le progrès des conceptions et des méthodes pédagogiques. Il est grandement souhaitable que votre association se transforme en une véritable coopérative : une telle évolution serait d'un grand secours, non seulement pour vous, mais pour le département de l'Éducation Nationale. Le fait de me trouver aujourd'hui en face que de vous plutôt dans vos rangs et l'obligation éventuelle d'avoir à considérer vos revendications ne change nullement mes dispositions [18] envers le corps des instituteurs, auquel je me sens lié par des souvenirs profonds et des intérêts essentiels.

Si nous sommes obligés, pour assurer le renouvellement de nos élites par un recrutement opéré dans toutes les classes sociales, d'accorder une attention presque égale à tous les degrés de l'enseignement public, il nous faudra bien nous résoudre un jour à concentrer nos efforts et la plus grande partie de nos faibles ressources sur le développement de l'éducation primaire. Seule une telle mesure assurera la montée rapide des couches sociales inférieures en intelligence, en bien-être et en dignité, suivant le rêve si bien exprimé d'Anténor Firmin ; seule la diffusion de l'éducation destinée au plus grand nombre est appelée à modifier rapidement l'aspect économique et la physionomie morale et sociale de notre pays. Le département de l'Éducation Nationale est trop conscient du rôle de l'instituteur dans l'expérience démocratique où se trouve engagée notre nation pour ne pas accorder une attention particulière au problème du reclassement de la fonction enseignante, Relèvement progressif des salaires, privilège attaché aux titres professionnels, stabilité fondée sur la préparation, la conduite et l'efficience, pension spéciale, facilités diverses d'ordre matériel, autant de points qui retiennent les regards de ceux qui dirigent les organismes de l'Éducation Nationale. Dans cet ordre d'idées, je suis autorisé à vous dire qu'au cours de l'année scolaire qui va bientôt s'ouvrir cessera ce nivellement des salaires qui fait tort aux plus anciens d'entre vous et qui tue l'émulation et l'enthousiasme chez les nouveaux. Ce ne sera qu'une étape vers un statut plus conforme à votre dignité d'homme et au rôle que les familles et la société vous ont confié.

On a souvent remarqué - et non sans raison - que notre problème scolaire est étroitement lié à notre problème de développement économique et social. Je ne crois pas cependant que la réalisation des conditions matérielles idéales puissent apporter une solution définitive à un problème humain si délicat et si complexe, sans l'action de ces autres éléments humains qui s'appellent la conscience professionnelle, le dévouement à la chose publique, l'amour de son travail. Ces qualités essentielles à l'accomplissement de la mission de l'éducateur, les salaires élevés ne peuvent pas les donner à qui ne se sent pas appelé à l'apostolat de l'enseignement. Permettez-moi d'insister sur ces facteurs d'ordre moral qu'on a trop tendance à sous-estimer quand on aborde la question de l'éducation nationale. Je voudrais vous demander à l'ouverture des travaux de ce congrès, de [19] consacrer un peu vos méditations à cet aspect du problème éducatif, car, à mon avis, nos efforts de compréhension sont vains si de votre côté vous n'êtes pas pénétrés du respect du pacte moral qui vous lie à la communauté et par lequel vous vous engagez tacitement à faire tout votre devoir, et même, un peu plus que votre devoir.

[20]

[21]

**DEUXIÈME PARTIE.
Adresses et messages**

5

À L’INAUGURATION
D’UN CENTRE DE SANTÉ
POUR ÉLÈVES

[Retour à la table des matières](#tdm)

Monsieur le chargé d'Affaires,

Monsieur le Secrétaire d'État,

Mesdames, mesdemoiselles, Messieurs,

Laissez-moi d'abord remercier le Secrétaire d'État de l'Éducation Nationale et de la Santé Publique de m'avoir associé à la manifestation de ce matin. Je suis sensible à cette marque d'attention et je lui en sais un gré particulier. Je suis heureux que l'occasion me soit offerte de dégager la signification sociale de la création de ce centre de médecine scolaire et de montrer les perspectives qu'il ouvre aux yeux de l'éducateur.

La fondation de ce centre, qui servira de modèle à des centres similaires de la province et des campagnes, vient s'inscrire dans la série des actes de haute portée sociale posés par le Gouvernement de la République et rejoint la même pensée qui préside à l'édification des cités ouvrières, qui provoque l'élévation du niveau des salaires dans différents secteurs du travail et qui féconde l'effort entrepris en vue de la réforme de toutes nos structures. Elle s'inspire de cette forme élevée du sentiment de la justice sociale qui associe les économiquement faibles à leur propre sauvetage et, en les armant des moyens de se forger une destinée meilleure, facilite leur revalorisation tant sur le plan moral que sur le plan matériel. Mieux, c'est une nouvelle affirmation du sens de la solidarité qui lie aux classes laborieuses chaque élément de l'élite intellectuelle ou sociale de notre pays. Plus que la portée sociale de cette création, l'éducateur que je suis voit le point de départ d'un changement profond dans les pratiques pédagogiques qui prévalent chez nous. Une conception assez généralisée malheureusement tend à parquer les enfants de nos écoles dans ces catégories traditionnelles où se distinguent d'un côté, les intelligents, les forts, les réguliers, les enfants dociles et de l'autre les crétins irrémédiablement perdus, les médiocres, les anormaux, les maladroits, les enfants turbulents, les élèves intarissablement bavards [22] etc. L'on ne songe pas assez que les troubles de l'intelligence et du caractère chez ces derniers sont dus à leur état physique, à des tares physiologiques qui entravent leur développement normal, à une alimentation défectueuse, au surmenage, à une mauvaise répartition des exercices scolaires dans la journée. Le centre de médicine scolaire, en assignant au médecin et à l'hygiéniste leur vraie place dans l'organisation de l'éducation nationale, en faisant du contrôle médical des écoles une réalité, viendra bousculer les attitudes et les vieilles habitudes si préjudiciables à notre jeunesse. Il rappellera à nos éducateurs que l'idéal d'une jeunesse bien instruite est intimement lié à celui d'une jeunesse physiquement saine. A la longue, il finira par répandre la notion de l'enfant sans défaut, c'est à dire sans vice congénital.

Je fonde les plus grands espoirs dans la collaboration qui s'initie aujourd'hui chez nous entre la biologie et la pédagogie. Je souhaite que de plus en plus l'éducateur demande au médecin et à l'hygiéniste de l'aider à déterminer le mode d'alimentation, le genre de vie, la tenue, la nature des exercices physiques qui conviennent à chaque étape du développement de l'enfant. Je voudrais même que, grâce à une initiation plus poussée de l'instituteur aux sciences biologiques, celui-ci acquière la connaissance des lois du développement physique de l'enfant et parvienne à éviter ces répercussions si néfastes de la vie scolaire sur la santé de nos écoliers et qui aboutissent à ce que le professeur SIEGFRIED appelle un gaspillage de l'homme.

Puisse ce centre être le noyau d'une vaste organisation qui aidera à l'épanouissement, dans ce pays baigné par la Mer des Antilles, d'un petit peuple gai, intelligent, actif et robuste, alliant l'heureuse harmonie de la perfection morale et de la perfection physique, comme cet autre petit peuple antique, dont le miracle a étonné le monde et qui s'est imposé à l'admiration universelle.

[23]

**DEUXIÈME PARTIE.
Adresses et messages**

6

Pour saluer la première promotion
de l’École Normale Supérieure
en juillet 1950

[Retour à la table des matières](#tdm)

Monsieur l'Ambassadeur de France,

M. le Directeur et MM les professeurs de l'École Normale Supérieure,

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Depuis quelque temps, je ne pratique d'autre forme de la parole publique que celle qui consiste à s'adresser, du haut d'une chaire, à un groupe d'adolescents pour commenter, disséquer, traduire un texte. J'en ai gardé une certaine tendance à éviter de prononcer un discours devant tout public qui n'est pas un public d'élèves. Je me déroberais cependant à un devoir si, à l'occasion de cette remise de Prix aux élèves de l'École Normale Supérieure, je ne prenais la parole pour faire ressortir la signification de cette petite cérémonie.

Laissez-moi tout d'abord rendre un hommage mérité aux professeurs français et haïtiens de l'école Normale Supérieure. Je voudrais souligner la patience avec laquelle ils se sont dévoués, à cette œuvre de début, on dépit des difficultés inhérentes à la vie de toute institution qui vient de naître. Ils ont apporté à l'École Normale Supérieure leurs âmes d'apôtres, leurs âmes de pionniers. En effet, comme eux, j'ai connu ces heures où il fallait se plonger dans les livres pour préparer des cours à l'intention de cinq, de trois, parfois de deux élèves, avec autant de sérieux et de conscience que si la leçon devait s'adresser à une centaine d'auditeurs. Bien que nous ne soyons pas encore sortis de cette période d'hésitations chez les jeunes gens, j'aime bien rappeler, en ce jour qui représente pour nous comme une étape réconfortante, ces luttes des premières années pour l'organisation d'une école supérieure, sur laquelle nous fondons tous tant d'espoirs pour l'avenir de l'enseignement et de la culture en Haïti.

L'École Normale Supérieure a été d'abord conçue comme une école de formation professionnelle. Nous avons pendant longtemps [24] vécu avec le sentiment qu'il suffit de posséder une connaissance, même à un degré moyen, pour pouvoir la transmettre aux autres. Nous avons heureusement compris par la suite qu'un avocat n'est pas nécessairement un excellent maître de langue et de littérature française, qu'un ingénieur ne remplit pas à la perfection le rôle d'un professeur de mathématiques, ni un médecin celui d'un bon professeur de Sciences naturelles. L'École Normale Supérieure traduit dans le réel une conception nouvelle de l'organisation sociale. Elle répond à l'idée que les occupations humaines sont infiniment variées, que dans l'activité de la nation chaque individu remplit une fonction séparée et que le métier d'éducateur s'apprend comme tous les autres Et cette formation embrasse, outre une connaissance profonde de la discipline à enseigner, la connaissance de l'adolescent, du milieu où il vit, de celui où il est appelé a vivre, des méthodes les plus propres à faire passer l'enseignement.

La fondation de cet établissement d'enseignement supérieur répond à un autre besoin ; l'École Normale Supérieure remplit aussi la fonction d'une faculté des Lettres. Depuis le vieux rêve de Delorme, "de former un système complet d'enseignement, une échelle sagement disposée dont le premier degré soit l'abécédaire épelé dans les champs et la dernière marche, les études supérieures, offertes à la jeunesse dans le grand Collège de la République", l'institution de cette école est le premier effort sérieux tenté par l'État Haïtien pour permettre à la jeunesse du pays d'aborder sur place les études supérieures de Lettres. Le niveau des études n'a pas encore atteint, il est vrai, celui des Universités d'Europe ; l'École n'en vise pas moins à préparer une élite rompue à la recherche personnelle et capable d'aborder le travail intellectuel et même les problèmes collectifs et individuels avec les qualités indispensables d'objectivité, de patience, d'indépendance rigoureuse de l'esprit, etc. Ce sont des habitudes que les professeurs de l'École ont eux-mêmes acquises dans les Universités d'Haïti, de France ou des États-Unis et qu'ils transmettent, par l'exemple et les préceptes, aux jeunes gens confiés à leurs soins. Nous avons l'espoir qu'avec le relèvement du niveau des études secondaires que le département de l'Éducation Nationale envisage déjà depuis quelques mois, et l'accroissement des collections de nos Facultés, le niveau des études à l'École Normale Supérieure s'élèvera progressivement. Nous avons conscience de tout ce qui manque à cette École Normale pour qu'elle réponde pleinement à son but. Nous reconnaissons qu'elle est encore à chercher son équilibre. - Songez qu'elle a moins de trois ans d'existence. [25] - D'autres institutions, plus vieilles qu'elle, sont à la recherche d'une formule durable, je ne dis pas définitive, parce que toute institution doit s'adapter au fur et à mesure aux changements qui surviennent dans la vie économique, sociale et politique. Bien que nos élèves de la 2ème année soient astreints à un stage dans les lycées qui leur fournit l'occasion d'observer des adolescents et de comparer différents procédés d'enseignement, bien qu'ils apprennent, d'une façon très pratique, la méthode d'enseignement des disciplines dans lesquelles ils se spécialisent, il est souhaitable que soit institué à cet établissement un enseignement de la pédagogie sur une base à la fois théorique et pratique. Nous restons cependant convaincu que, malgré l'utilité incontestable d'une pareille étude, aucun enseignement formel ne peut inculquer à un sujet la conscience professionnelle et le dévouement à ses semblables. L'acquisition de ces qualités morales, est, avant tout, affaire d'exemples, c'est en se donnant soi-même qu'on enseigne le dévouement à ceux qui vous voient agir, c'est par l'exemple d'une vie consacrée à son devoir que le professeur donne à ses élèves le sentiment du devoir.

Il est également désirable que les méthodes de travail acquises par les élèves de l'École Normale Supérieure au contact des maîtres français et haïtiens soient appliquées, dans la mesure où le permettra le caractère des différentes disciplines, à l'étude des questions haïtiennes. Si cette école, par les circonstances qui ont entouré sa création, est fortement pénétrée de l'influence française - ce qui est heureux en définitive - il est désirable qu'elle s'adapte progressivement à nos besoins, qu'elle forme des éducateurs appelés à œuvrer sur une matière humaine que le climat, l'hérédité et l'histoire ont faite différente des autres.

Il y aurait long à dire sur cette œuvre d'haïtianisation progressive du contenu de notre enseignement. C'est là tout un programme capable d'intéresser non seulement un gouvernement, mais même plusieurs générations. L'une des conditions de réalisation d'un tel programme, c'est que des maîtres bien préparés fassent de l'enseignement une carrière et qu'ils se décident à condenser dans les livres spécialement destinés aux jeunes Haïtiens l'expérience acquise au cours des années.

Pour cette œuvre, le pays compte beaucoup sur vous, jeunes gens qui venez d'achever votre cycle d'études à l'École Normale Supérieure. Nos espoirs ne seront point déçus, les vôtres non plus, si vous avez conscience d'aborder une, carrière qui mène parfois aux [26] honneurs, jamais à la richesse, qui confère des distinctions et jamais la puissance ; si vous vous rendez compte que cette voie n'est ouverte qu'à une petite élite de l'intelligence et du cœur, composée des jeunes gens qui voient dans le don de soi une forme supérieure de l'action. Si vous vous rappelez que le destin de ceux qui auront été vos élèves dépendra en grande partie, peut-être totalement, de ce que vous aurez fait d'eux, que le destin même de toute une nation est lié à la façon dont vous aurez accompli votre mission d'éducateurs, vous comprendrez que votre participation à la tâche collective du développement de ce pays, pour n'être pas très éclatante, reste cependant importante, essentielle et vous réserve au soir de votre vie, la plus profonde satisfaction.

[27]

**DEUXIÈME PARTIE.
Adresses et messages**

7

Aux Inspecteurs
de l’enseignement rural
réunis en Congrès

[Retour à la table des matières](#tdm)

Monsieur le Secrétaire d'État,

Messieurs les Inspecteurs,

Mesdames, Messieurs,

C'est pour moi un très grand plaisir de vous adresser la parole à l'ouverture de ce Congrès d'Inspecteurs, dont je me permets d'espérer les résultats les plus heureux dans le sens de la réorganisation de l'enseignement rural. S'il est toujours utile que des réunions de cette nature rapprochent dans une atmosphère de cordialité les fonctionnaires d'un même service et leur fournissent l'occasion de mesurer le chemin parcouru, de mettre en commun leur expérience pour la solution des difficiles problèmes avec lesquels ils se trouvent confrontés, d'étudier des plans qui facilitent un nouveau départ, il me paraît indispensable, vu les incertitudes et le flottement qui ont régné dans l'enseignement rural, que nos efforts s'attachent à rendre à chaque inspecteur et même à chaque instituteur le sentiment de son intégration à un même corps travaillant d'un bout à l'autre du pays au succès d'une même cause, celle du relèvement de nos campagnes par l'éducation. Il me paraît surtout urgent de chercher à fixer l'orientation de notre éducation et particulièrement de l'éducation rurale. Sans l'esprit d'équipe en effet, sans une unité de vues sur les questions éducatives, sans une pensée commune qui féconde et vivifie l'action de chacun, sans la confiance réciproque des chefs et des subordonnés, les efforts individuels dispersés sont voués à l'échec, les initiatives les plus louables n'ont point de lendemain, et les sacrifices que la nation a consentis au bénéfice de l'éducation primaire risquent de ne pas produire les fruits attendus.

Le public manifeste un intérêt chaque jour croissant pour le problème de l'éducation nationale. Cette attitude est le résultat de [28] l'évolution sociale et de la compréhension qui s'est développée dans nos différents milieux, souvent d'une manière diffuse, du rôle de l'éducation dans le progrès des sociétés. Les pouvoirs publics répondraient mal à cet intérêt s'ils se bornaient à construire des maisons d'écoles, à les pourvoir du matériel nécessaire, à nommer les instituteurs et à organiser un service de contrôle efficient. S'il est urgent de donner satisfaction aux légitimes aspirations des couches populaires vers plus de lumière, il est certainement indispensable de se demander quelles tâches attendent nos élèves dans la vie, quelles sortes d'hommes nous devons former et quelle orientation imprimer à l'action pédagogique si nous voulons éviter qu'elle représente un gaspillage de temps et d'énergie.

La pédagogie qui a toujours dominé notre organisation scolaire est celle que les éducateurs d'avant-garde appellent une conception totalitaire de l'éducation. Fondée sur une psychologie fort ancienne qui divise l'âme en facultés hiérarchisées, elle met l'accent sur le développement de l'intelligence considérée comme une faculté isolée et non comme la faculté directrice de la vie ; elle insiste beaucoup sur l'acquisition des connaissances pour elles-mêmes et apprécie une idée en raison inverse de son utilité et de son rapport à la vie de tous les jours, elle cultive la science pour sa beauté, attache un grand prix à la solution de difficultés purement spéculatives ; elle asservit tous indistinctement à des programmes rigides, sans souci du surmenage et des différences individuelles ; elle attache plus d'importance à la parole qu'a l'acte et elle juge de sa propre efficacité et des aptitudes de ceux qu'elle forme par la facilité plus ou moins grande avec laquelle ils savent rendre les formules reçues ; elle se soucie peu de ces failles traîtresses si fréquentes entre les propos et la conduite ; elle oppose les individus les uns aux autres et elle légitime son action en montrant avec vanité les rares sujets qui ont échappé à ses méfaits, faisant abstraction du nombre considérable de ceux qui ont échoué, qui sont restés sur la route et qui sont devenus des désaxés et des inadaptés.

À plusieurs reprises cette conception éducative a été soumise à la critique la plus sévère par quelques-uns de nos esprits lucides. En 1863 déjà, Edmond PAUL la rendait responsable de nos malheurs et proposait pour le peuple haïtien une éducation plus appropriée à nos besoins. En 1907, au lendemain du Centenaire de notre Indépendance, alors que nos intellectuels cherchaient avec ardeur les voies nouvelles qui pouvaient nous conduire au progrès tant désiré par toutes les générations d'Haïtiens, Auguste MAGLOIRE et Fleury FEQUIERE en [29] particulier l'ont vivement prise à partie, avec quelques confusions et quelques exagérations bien compréhensibles dans une polémique qui opposait des jeunes gens ardents et enthousiastes. Ces derniers plaidaient pour les méthodes anglo-saxonnes d'éducation tendant à former le caractère, à développer l'esprit d'initiative, l'énergie individuelle, la force physique, le culte du travail sous toutes ses formes, et leurs adversaires se réclamaient de la tradition de l'école française. On aboutissait ainsi, dans le premier camp surtout, à définir en bloc la culture française comme la négation de l'esprit d'initiative, du sens des réalités et du culte du travail sous toutes ses formes, comme si l'on pouvait simplifier et ramasser dans une formule unique toute la complexité et la diversité de la vie française, comme si la France n'avait pas organisé, à côté de ses lycées, de ses collèges et de ses universités qui pendant longtemps ont dispensé un enseignement visant à la haute culture, des écoles d'arts et manufactures, des écoles d'arts et métiers ; des écoles de Ponts et chaussées, d'excellentes écoles professionnelles destinées à préparer les ingénieurs, les contre-maîtres, les administrateurs, et les ouvriers indispensables à la vie technoéconomique du pays laquelle conditionne les échanges accomplis sur le plan de la pensée et de l'art.

On est à peine revenu de ces erreurs aujourd'hui. On est porté à croire que l'enseignement français a trouvé sa formule définitive. Malgré la haute qualité et le prestige dont il jouit en France et à l'extérieur, son esprit et ses méthodes sont remis en question, plus particulièrement à la suite des deux dernières guerres dont l'issue malheureuse passe aux yeux de beaucoup de Français pour la conséquence de la conception traditionnelle de l'éducation. Et, ce qui frappe le plus l'observateur, c'est que la France, première à proclamer les vérités nouvelles et dernière à délaisser les vieilles vérités, ne s'en tient plus aux savantes dissertations sur l'éducation nouvelle, mais s'est engagée dans une expérience officielle dont les résultats sont appelés à révolutionner son enseignement. Mais quelque intérêt que présentent à nos yeux les oppositions de système et quelque parti que nous puissions tirer des expériences poursuivies en d'autres contrées, quelque grande que soit mon admiration personnelle pour l'enseignement de haute culture, et même quelque attachement qu'il m'inspire, il demeure vrai à mon avis que chaque pays résout ses problèmes d'éducation suivant la formule la mieux appropriée à son degré d'évolution, à ses besoins, à ses réalités immédiates. Le problème éducatif ne peut être [30] isolé de l'ensemble des problèmes moraux, sociaux et économiques d'un peuple ; il existe même un lien très étroit, des interactions réciproques entre le développement de l'éducation et l'évolution sociale et économique. La question ainsi posée, il est aisé de comprendre que l'école haïtienne ne peut, sans manquer à sa mission, rester indifférente aux conditions générales de l'existence dans nos différentes communautés urbaines et rurales ni aux efforts qui s'accomplissent en vue de les libérer de la misère, de la maladie, de l'ignorance, des superstitions et de tous les maux inhérents à une économie sous-développée. La misère tue l'esprit et c'est en se libérant d'elle qu'un peuple prépare l'épanouissement de ses forces spirituelles. C'est en se rendant fort économiquement qu'il parvient à donner l'essor à ses principales aspirations et à développer une culture originale. Il nous faut une éducation qui, sans dédaigner la spéculation et la méditation sur la nature de l'homme, nous dispose davantage à nous préoccuper de ce que l'homme doit faire. Il nous faut une éducation qui fournisse à notre pays les ressources humaines indispensables à son progrès. Il nous faut une éducation qui nous prépare à conquérir notre propre patrie et à reculer le domaine des savanes désolées et des marécages. Il nous faut une éducation dont les résultats se mesurent, non pas au nombre d'enfants qui se font recevoir aux examens officiels à la fin de l'année, mais aux changements profonds accomplis dans la mentalité, la conduite, les conditions de logement et de santé de ceux à qui elle s'adresse ; une éducation qui vise, non pas uniquement à conduire vers les sommets de la connaissance un nombre restreint d'élus, mais à élever le niveau de vie du plus grand nombre, à accroître sa productivité, à l'armer des techniques essentielles à la vie ; une éducation enfin qui se définisse en terme de rendement social et qui puisse hâter ce relèvement humain total si ardemment désiré par toutes les élites du pays.

L’éducation rurale en particulier a failli à sa mission, si l'érosion continue à ravager nos terres ; si de père en fils nos cultivateurs travaillent le sol suivant les mêmes méthodes archaïques ; si subsistent dans nos campagnes des pratiques d'hygiène déplorables ; si le paysan persiste à ensevelir sous terre les produits de son épargne ; si l'ignorance et la maladie le tiennent sous la terreur de la superstition ; si enfin cette éducation ne s'étudie à faire de chaque sujet un facteur de [31] bonheur pour lui-même et de progrès pour le milieu dans lequel il est appelé à vivre.

Loin de moi la pensée qu'il faut emmurer les enfants des campagnes dans le cadre étroit de leurs petites localités. Les élites d'un pays ne se renouvellent et ne se consolident que par l'apport incessant des éléments sortis de toutes les couches sociales. Un système de ventilation, pour reprendre une expression heureuse, doit permettre aux éléments les mieux doués d'accéder à une éducation plus complète.

Il va sans dire que la pédagogie qui doit prévaloir à l'école ainsi conçue, c'est la pédagogie active, celle qui, considérant l'homme comme un être sociable placé dans un milieu qui agit sur lui et sur lequel il doit agir, développe toutes ses virtualités et toutes ses possibilités d'action ; celle qui éveille les intérêts et suscite les initiatives de l'enfant ; celle qui intègre les connaissances à la vie et qui les utilise pour la solution de problèmes réels et pratiquement intéressants ; celle qui, au lieu d'isoler les matières du programme, fait appel aux procédés du globalisme et aux centres d'intérêt ; celle qui associe les individus et développe en eux le sens de la coopération par l'organisation du travail d'équipe, au lieu de les opposer en distinguant les premiers des derniers ; celle qui enseigne la morale en action ; celle enfin qui développe au possible la personnalité de chaque enfant dans le sens indiqué par son caractère, ses aptitudes, ses intérêts, sans négliger les intérêts permanents de la communauté où il doit vivre.

Il faut reconnaître en toute probité que l'école rurale haïtienne, par ses origines même, - j'entends l'école rurale telle qu'elle a été organisée par le Service technique - il faut reconnaître en toute probité que l'école rurale haïtienne a été conçue à ses débuts suivant la pédagogie la plus avancée. Il est regrettable qu'on l'ait jugée suivant les vues qui ont prévalu dans nos écoles urbaines et qui découlent d'une pédagogie d'ancien régime. Il est regrettable surtout que la méfiance du nationalisme haïtien à l'égard de l'occupant se soit étendue à un moment donné presque à tout ce qu'il a apporté chez nous et que les esprits les plus lucides aient examiné avec plus de sentiment que d'objectivité des questions qui relevaient plutôt de la science. Aujourd'hui que les passions se sont, je crois, apaisées, il sera possible de faire entendre aux moins têtus qu'il n'existe pas plus une pédagogie américaine qu'il n'existe une physique ou une mathématique américaine. On peut parler avec raison de l'usage que font les États-Unis d'Amérique, dans le domaine de l'éducation, des conclusions de [32] la psychologie moderne. L'ardeur et l'enthousiasme qu'y mettent les Américains s'expliquent bien par la jeunesse de ce peuple qui n'est point alourdi par le poids des traditions anciennes et dont l'optimisme ne recule pas devant les expériences nouvelles. Mais les idées dont procède cette expérience sont le résultat d'un niveau de culture scientifique mondial, et les savants français, italiens, américains et suisses ont également contribué à leur diffusion.

L'élan généreux de la Révolution de 1946, mélange de revendications sociales et nationalistes, a malheureusement tenté d'introduire dans nos écoles rurales - il faut avoir le courage de le dire -l'esprit et les méthodes de l'enseignement urbain : la préparation au certificat d'études primaires me paraît être aujourd'hui l'objectif de beaucoup de directeurs d'écoles rurales et les subtilités de l'accord du participe passé sont devenues la préoccupation des élèves des classes avancées. (Cet accord du participe, disons-le en passant, est un accord factice dans la plupart des cas et totalement négligé dans le langage parlé de Paris). L'enseignement urbain au contraire avait besoin de réviser ses routines, de rajeunir son esprit, ses méthodes et ses procédés et de les adapter aux données les plus modernes de la pédagogie.

Il ne m'appartient pas de rechercher en ce moment les faiblesses de l'organisation de l'enseignement rural qui ont motivé cette intervention regrettable. Ce serait du reste anticiper sur les discussions qui vont avoir lieu au cours de ce congrès. Permettez-moi de réaffirmer ma foi dans le développement de l'éducation populaire et dans les conséquences heureuses qui en résulteront pour l'avenir de notre patrie, car, pour reprendre une pensée d'Alain, on verra que quelque chose est changé dans la vie nationale quand le progrès de l'éducation du plus grand nombre aura développé en chaque citoyen la conscience de ses droits et de ses responsabilités envers lui-même et envers ses semblables.

Pradel POMPILUS,

Sous-Secrétaire d'État

de l'Éducation Nationale

[33]

**DEUXIÈME PARTIE.
Adresses et messages**

8

Aux diplômés
de la promotion 1984-1989
du Collège de comptabilité, de gestion
et de relations publiques

[Retour à la table des matières](#tdm)

Mesdames, Mesdemoiselles,

Messieurs,

Chers impétrants,

chères impétrantes

Permettez-moi de dire d’entrée de jeu combien je suis sensible à l’estime et à la confiance que m'ont marquées les impétrants et impétrantes de la Promotion 1987 - 1989, ainsi que la Direction du Collège de Comptabilité, de Gestion et d'Informatique, en m'associant de façon si intime au rite solennel de ce jour où la Direction va remettre et où les étudiants vont recevoir la récompense de deux longues années d'efforts. En me choisissant comme parrain de cette promotion, ils m'ont comblé d'une joie d'autant plus grande que ce choix est inattendu et qu'il frappe par son contraste : un homme de lettres, un professeur de littérature, habitué à vivre en compagnie des dramaturges, des romanciers, des poètes, créateurs de situations et de personnages irréels, grands inventeurs d'artifices, parrain d'une promotion de gens de chiffres, de calculs, d'exactitude et de rigueur. Vous avez voulu sans doute honorer dans le professeur l'homme de réflexion que je suis aussi. Vous avez voulu signifier qu'il n'existe pas de cloison étanche entre mon activité et celle que vous allez exercer, puisqu'il s'agit de deux activités de l'esprit humain, et qu'elles sont unies par un lien commun. D'ailleurs le professeur de lettres, en [34] dehors de son bureau de travail et de sa chaire, n'a-t-il pas une vie pratique qui le fait recourir parfois aux lumières du gestionnaire, du secrétaire, de l'informaticien ? Le gestionnaire, le secrétaire, l'informaticien ne sont-ils pas obligés bien souvent de s'écarter de leurs calculs, de leurs chiffres pour aérer leur esprit et satisfaire ce besoin d'évasion et de rêve que tout homme porte en lui ?

À présent, il est plus que temps d'offrir à la Direction du Collège de Comptabilité, de Gestion et d'Informatique, en l'occurrence M. et Mme Daniel Mario Craan et M. Colbert Jean Baptiste mes plus chaleureuses félicitations pour avoir maintenu cette institution et continué à y distribuer un enseignement de qualité à un niveau capable de satisfaire mieux que les expériences nationales, mais les exigences régionales. A des lutteurs de cette trempe, il est superflu de recommander la persévérance.

A mes filleuls aussi, qui ont pu atteindre leur but en dépit de toutes les circonstances négatives de la vie nationale, au milieu d'une situation sociale exceptionnellement pénible, que le mémorialiste de demain ne pourra pas évoquer sans une larme, j'adresse mes félicitations empressées en même temps que mes vœux ardents de succès durables dans la carrière qu'ils se sont choisie. Qu'ils se souviennent que le succès n'est pas dû à la chance : il est le résultat de grands efforts certes, mais aussi de petits efforts répétés, réguliers, constants et continus, un produit plutôt qu'une somme, car il y a dans l'habitude de bien faire une sorte de vitesse acquise qui fait qu'on ne peut plus accepter, même en face de soi-même, de faire moins bien - Le succès dans la carrière est intimement lié à, non seulement à la compétence, mais encore à la conscience professionnelle qui n'est autre à mon avis, qu'une forme du sentiment de la justice. Si la tradition nous a habitués à voir dans l'obligation de justice une obligation verticale allant de haut en bas, ne trouverait-on pas, à la réflexion, qu'il existe aussi une obligation de justice allant de bas en haut, et une obligation de justice horizontale envers les égaux, envers les clients ?

Après les félicitations et les vœux, que puis-je bien vous offrir, à vous qui ne méritez aujourd'hui que des éloges et des fleurs ? Quelques conseils simples, si vous le souffrez bien.

Soyez responsables et prenez-vous en charge vous-mêmes. Vous vous êtes sans doute plus d'une fois heurté dans la famille, à l'école, dans la société à des cas de fuite des responsabilités. Parents, élèves, collègues, dirigeants politiques sont trop souvent enclins à dire : "Ce n'est pas moi qui suis responsable. Ce n'est pas ma faute. Ne [35] cherchez pas de mon côté, cherchez ailleurs. De là à chercher un bouc émissaire il n'y a pas loin. Cette tendance nous vient-elle du fond de l'histoire ou de l'éducation ou des deux à la fois ? On ne sait. Toujours est-il qu'il vous sera profitable de renverser cette tendance et de vous dire, en cas d'échec : " C'est ma faute en tout premier lieu. Qu'est ce j'ai fait et que je n'aurais pas dû faire ? qu'est ce que j'aurais dû faire et que je n'ai fait ?

De plus prenez-vous en charge, comme vous venez de le faire. Ne vous attendez pas trop à ce que vont faire pour vous la famille, le patron, le gouvernement. Ne vous attendez d'abord qu'à vous-mêmes, avant de penser à recevoir. Un second conseil : Ne soyez pas pauvre et surtout ne soyez pas résignés à la pauvreté. Je vous ai peut être choqués. Mais loin de moi l'intention de vous prêcher la réussite à tout prix, la réussite per fas et nefas, par tout ce qui est permis ou défendu par la loi divine. Je veux dire plutôt qu'à la quantité suffisante de biens matériels que pourra vous procurer l'exercice de votre profession, et qui vous permettront de mener une vie honorable, il vous faut ajouter de ces biens durables que nous portons en nous et partout avec nous, de ces biens que personne ne peut nous enlever, de ces biens qui ne sont pas objet de concurrence, parce qu'ils sont inépuisables et à la portée de tous ceux qui ont la force et la volonté de les poursuivre, et de les garder, je veux dire, l'amour de la vérité, la passion du savoir, le souci de la perfection, la compétence, le respect de soi, l'amitié, la bonté du cœur.

Tout ce que je vous ai dit jusqu'ici me paraît bien austère. Et pour finir sur une note moins sévère, je vous dirai : Aimez le bonheur. Mais le bonheur n'est pas donné à l'homme. Peu de chose nous a été donné. Le bonheur, c'est une conquête. Gardez-vous d'ailleurs de vous essouffler après le grand, le parfait bonheur. Cueillez chaque jour, les petits bonheurs qu'il apportera. Créez-vous des occasions de bonheur. Ne soyez jamais préoccupés par le travail au point de ne pas jeter les yeux sur les fleurs de votre parterre, au point de ne pas contempler l'azur du ciel. Cueillez le bonheur dans le regard et le sourire de cet élève, que vous aurez aidé à résoudre une difficulté de langue, cueillez le bonheur dans le sourire et le regard du client à qui vous avez remis un bon travail. Cueillez le bonheur dans le sourire et le regard de cette humble personne que vous avez tirée d'embarras. Créez-vous le bonheur du sage, dont parle La Fontaine en plantant des arbres dont d'autres récolteront les fruits.

[36]

[37]

**DEUXIÈME PARTIE.
Adresses et messages**

9

Cérémonie de graduation
de la promotion sortante 90-91
de l’Institut Orphée Noir

[Retour à la table des matières](#tdm)

La cérémonie de graduation des 67 élèves de la promotion sortante 90-91 du collège Orphée Noir s'est déroulée le samedi 13 juillet dernier à l'auditorium de l'Institut Français d'Haïti avec les prières d'actions de grâces suivies de la bénédiction par le Rév. Père Jean Claude Lespinasse. Elle a donné lieu à des échanges de discours entre le parrain de la promotion, le Docteur Pradel Pompilus, le Directeur du collège, Monsieur Alexandre Charles Abellard, l'élève Rockfeller Chéry, au nom de ses condisciples, et le professeur de philosophie, Monsieur Philippe Lerebours.

Cette cérémonie a été également marquée par un spectacle artistique très apprécié du public. Au programme un extrait du "Cid“ de Corneille, le poème II n'y a pas d'amour heureux de Louis Aragon, deux tableaux de danse moderne, un récital de musique instrumentale, etc.

En l'espace de neuf ans, le collège Orphée Noir s'est imposé comme l'un des plus prestigieux de la capitale. Outre les matières inscrites au programme, une large place est accordée aux activités sportives et artistiques.

Nous prenons plaisir à reproduire le message de circonstance adressé par le Docteur Pradel Pompilus aux finissants, un vrai bréviaire pour tous les philosophes qui vont franchir le seuil universitaire. »

(*Le Nouvelliste*, du vendredi 2 au dimanche 4 Août 1991)

[38]

Monsieur le Directeur,

Messieurs les professeurs de l'Institut Orphée Noir,

Chers filleuls et filleules de la classe de Philosophie,

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs

Laissez-moi vous dire d'entrée de jeu combien je vous suis obligé de m'avoir choisi après et entre tant d'éminents compatriotes pour être le parrain de cette promotion 1990-1991. Je vous suis très reconnaissant d'avoir cru qu'un professeur et un écrivain peut-être pour vous un guide et un conseiller, au moment où vous franchissez une étape si importante de votre vie. Mais surtout, laissez-moi vous féliciter chaudement d'avoir tenu bon et d'être parvenus au terme de vos classes secondaires dans une conjoncture politique et sociale particulièrement difficile, au milieu de la lutte des partis et de la violence des passions et en dépit de toutes les causes d'inquiétude et de doute semées sous vos pas pendant plus de cinq ans.

À tant faire que d'atteindre à ce point de la carrière du savoir, vous n'allez sans doute pas vous arrêter en chemin. Vous allez, après l'épreuve du baccalauréat que je vous souhaite d'aborder avec confiance et sérénité, tenter d'entrer à l'Université. Votre préoccupation sera sans doute de vous assurer une position avantageuse sur le marché du travail en vous préparant à exercer une de ces professions traditionnelles que sont celles de médecin, d'architecte, d'ingénieur, d'avocat, de professeur ou de ces professions nouvelles, comme celles de comptable-gestionnaire, d'économiste, d'électronicien, de nutritionniste, de psychologue, d'informaticien, de travailleur social, de communicateur social, de journaliste, de chimiste et j'en passe. Mais quelle que soit la profession que vous aurez choisie, visez à l'excellence. Ne soyez moyens en quoi que ce soit, parce que du moyen on glisse au médiocre (le latin *médiocris* sur lequel est calqué le mot français "médiocre", signifie précisément "moyen"). Pascal disait, je crois, que la poésie et la peinture sont les arts dans lesquels il n'est pas permis d'être moyen. Étendez cette remarque à l'activité que vous exercerez pour gagner votre vie. Souvenez-vous aussi de cette maxime de Chamfort : "Nos plus sûrs appuis sont nos talents".

Quelle que soit la profession que vous aurez embrassée, humanisez-la. Que soit inscrite bien en vue, dans votre cabinet de travail, la formule bien connue de Protagoras : "L'homme est la mesure de toutes choses. C'est par lui que les choses sont ou ne sont pas." Elle vous rappellera qu'il vous convient de vous conformer, de vous [39] accommoder à la portée de l'autre, du malade qui vous consultera, si vous êtes médecin, du commerçant en détresse qui recourra à votre science d'économiste, de l'élève qui s'affole à la veille d'un examen si vous êtes éducateur. Et ceci, au nom de sa seule dignité humaine. Elle vous rappellera que sauver cette vie, préserver ce capital, rassurer cette intelligence n'ont pas d'équivalent monnayé.

Mais de grâce dépassez le savoir professionnel. Ne vous contentez pas des connaissances utiles acquises par l'assimilation du savoir d'autrui. L'Université d'Haïti - c'est vers elle que la plupart d'entre vous vont se tourner - l'Université d'Haïti, comme elle le fait depuis de longues années, à la Faculté d'Ethnologie, à l'École Normale Supérieure, à la Faculté de Droit et des Sciences Économiques, à la Faculté de Linguistique, à la Faculté des Sciences Humaines, à la Faculté de Médecine, à la Faculté d'Agronomie, l'Université d'Haïti vous habituera aussi à chercher, à observer, à accumuler des faits, à les analyser, à les classer, à émettre des hypothèses, à les vérifier, à énoncer des lois ; en un mot elle formera en vous l'esprit scientifique. Elle vous apprendra en outre à approfondir et à remettre en question le savoir traditionnel et vous mettra sur la voie de créer votre propre savoir. Aux heures que vous arracherez à la pratique de la profession - et c'est une exigence et aussi une chance pour l'intellectuel des pays sous-développés - vous pouvez, par exemple, faire avancer l'inventaire et la description de nos ressources naturelles à la suite de Moreau de Saint Méry, de Sémexant Rouzier, de William Dardeau et, plus prés de nous, de Jacques Butterlin, de Georges Anglade, d'Edmond Magny. Vous pourrez poursuivre l'enquête sur le paysan et l'espace rural haïtien dont Paul Moral, Victor Bastien et Ernst Bernadin vous ont donné des exemples. Vous pouvez contribuer à l'inventaire, à la description et à l'enrichissement de nos ressources culturelles, surtout à l'exemple de nos écrivains, de nos peintres, de nos musiciens, de nos critiques, de nos bibliothéconomes. Futurs juristes, vous aurez la tâche immense de démocratiser notre Code civil, qui a été copié sur celui d'une société tout autre que la nôtre. Futurs médecins et pharmaciens, il vous reviendra de trouver des remèdes économiques aux endémies majeures que sont le paludisme, la parasitose, la gastro-entérite.

Mais de grâce encore, n'allez pas verser dans un haïtianisme étroit et excessif. Évidemment, c'est Haïti et son peuple que nous devons d'abord connaître et le mieux connaître parce que c'est Haïti et son peuple que nous sommes appelés à transformer. Mais nous ne [40] sommes pas isolés dans le monde. Pour ne prendre qu'un exemple, nous partageons avec un autre peuple la souveraineté d'une seule île. Est-ce bien raisonnable de limiter nos connaissances à la partie de l'île que nous habitons ? Notre île fait partie d'un sous-ensemble qui est la Caraïbe et notre destin est lié à celui de ce sous-ensemble. Est-ce bien raisonnable d'ignorer le reste de la Caraïbe ? N'oubliez pas non plus qu'il existe des valeurs universelles qui ne peuvent être négligées ; qu'il existe des écrivains, des artistes, des savants, des politiques dont la stature a dépassé l'horizon de leur pays d'origine, qui sont devenus citoyens de l'humanité et qui sont donc vôtres comme ils sont français, allemands, suisses, américains, tels Shakespeare, Léonard de Vinci, Jean Jacques Rousseau, Hugo, Pasteur, Edison, Abraham Lincoln, Mozart, Beethoven, etc. Rappelez-vous que la science n'a pas de patrie, que toutes les cultures s'enrichissent en s'interpénétrant et que toute connaissance peut rapprocher les hommes qui l'ont en partage.

Quelles que soient l'étendue et la sûreté de votre savoir, soyez modestes. N'allez pas écraser du poids de votre science ceux qui n'ont pas eu votre chance, ceux qui n'ont pas de parents, ceux dont les parents ont manqué de moyens pour les pousser. Et puis, le savoir humain est si relatif. La méthode expérimentale, qui s'est développée surtout ces trois derniers siècles, et qui s'applique aujourd'hui aux sciences humaines comme aux sciences de la nature, a fait faire des pas de géants à la science contemporaine. Mais en dépit de la puissance et de la précision de nos lunettes et de nos microscopes, la science a-t-elle pu atteindre la réalité de tout et saisir tous les rapports possibles ? Et surtout nos mœurs se sont-elles modifiées à la mesure de nos connaissances ? Ne vous semble-t-il pas au contraire que, nos moyens de destruction ayant décuplé, nous soyons exposés à devenir plus méchants ?

Que vous dirais-je encore ? Soyez responsables, dans le sens que ce mot a pris depuis 1965 environ sous l'influence de l'anglais *responsable :* soyez raisonnables, réfléchis, sérieux. Par la force des choses, vous êtes appelés à constituer les élites de la nation. À vous de faire en sorte que ce mot d'élite ne comporte aucune connotation péjorative, n'éveille aucune méfiance de la part de ceux qui seront en face de vous et garde au contraire son sens étymologique de : les meilleurs, les plus courageux, les plus remarquables, les élus, les choisis. Vous y arriverez si vous êtes convaincus que votre savoir vous impose plus de devoir qu'il ne vous confère de privilège, que notre pays n'est pas pour l'instant en situation de vous donner beaucoup ; qu'il nous [41] importe au contraire d'être créatifs, de lui apporter le plus possible de nous-mêmes, pour lui permettre d'être généreux envers nos descendants.

 Soyez enfin tolérants. La tolérance dont je veux vous parler, ce n'est pas la simple indulgence à l'égard des erreurs, des fautes ou même des sottises de ceux avec qui nous sommes obligés de vivre. C'est l'acceptation de l'autre avec sa manière de penser ou d'agir, dans l'ordre religieux politique ou social, même si elle est à l'opposé de la nôtre ; et ceci, au nom de la liberté de conscience, au nom de la liberté d'opinion, au nom, somme toute, du respect dû à la dignité humaine. Elle implique le renoncement à ce que Montaigne appelle l'intrépidité d'affirmation. Elle implique le goût de la discussion considérée non plus comme une joute, mais comme un échange de vues où il n'y a ni vainqueur ni vaincu, d'où chaque interlocuteur sort enrichi de l'apport de l'autre. Les philosophes du XVIIIe siècle, en compagnie de qui je vis constamment, puisque je suis professeur de littérature française en Première depuis 1945, les philosophes français du XVIIIe siècle voyaient dans la tolérance la première des vertus sociales. Elle me paraît être aussi une grande vertu démocratique. Si vous la pratiquez déjà ou si vous êtes décidé à la pratiquer, vous participerez à la consolidation et à l'approfondissement de la démocratie haïtienne, qui est l'aspiration de tous les esprits et de tous les cœurs sains de notre pays.

[42]

[43]

**DEUXIÈME PARTIE.
Adresses et messages**

10

Aux invités de l’Union
de la jeunesse haïtienne
(1948)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Mesdames, Messieurs,

L'Union de la Jeunesse Haïtienne m'a demandé d'adresser la parole ce matin à ses membres et à ses invités. Les termes de la lettre qu'elle m'a écrite et les explications orales de son président, la ligne générale suivie jusqu'ici par cette association mon en quelque sorte dictée le sens de ma causerie. Il ne s'agit naturellement pas de vous inspirer la foi, la foi dans votre action, la foi dans un avenir indéfiniment meilleur, puisque toutes vos démarches, votre présence même à cette heure dans cette salle sont des actes de foi en vous-mêmes, en vos possibilités, dans l'avenir, puisque cette foi illumine vos visages, éclate dans vos yeux. Il s'agit sans doute pour moi de l'entretenir, de l'aviver, en lui donnant un support.

Je vous sais gré infiniment, Messieurs les Membres de l'Union de la Jeunesse Haïtienne, de m'avoir rajeuni en m'associant à votre croisade. Vous m'offrez l'occasion de me rappeler qu'après ma philosophie, riche d'énergies qui demandaient à s'épanouir en actions utiles, utiles aux autres surtout, emporté irrésistiblement par un idéalisme sans mélange, les oreilles attentives aux appels des ouvriers déjà engagés, je me portais partout où des jeunes se groupaient pour apprendre, pour consoler des hommes, pour donner leur pitié, pour ouvrir d'autres yeux à la lumière, pour s 'affirmer, pour quelque acte essentiel dans la série invisible des actes qui constitue la création indéfinie de la patrie. Vous m'offrez l'occasion de me rappeler qu'une association m'a particulièrement séduit, parce qu'elle était une "mission", une "mission patriotique", et que le mot mission, par sa résonance tout évangélique, et le mot patrie, par ce quelque chose d'indéfinissable qu'elle éveille en nous, suffisaient à déterminer en moi un élan irrésistible. Vous m'offrez [44] l'occasion de me rappeler encore qu'il y a de cela moins de dix ans, différentes associations de jeunes s'étaient fédérées pour partir à la recherche d'une mystique. J'appartenais à l’une d'elles. J'étais même de ceux qui étaient chargés de condenser en un corps de doctrine les éléments épars de cette mystique qui risquait, si on l'avait édifiée, de présenter l'aspect curieux d'un édifice où se juxtaposent tous les styles. Cependant les pouvoirs publics nous prirent assez au sérieux pour s'effrayer de ce petit mouvement et pour songer à y mettre bon ordre. Vous me rappelez surtout qu'a l'époque j'écrasais de tout le poids de mon mépris ou de ma pitié celui qui ne manifestait pas le même enthousiasme que nous ; qu'incapables de soupçonner ce que de cuisantes déceptions avaient amassé de découragement et de méfiance dans le cœur de beaucoup d'ainés, nous nous refusions à comprendre leurs hésitations, leur lucidité, leurs calculs. Ce retour sur moi-même et sur le passé me dit l'extrême délicatesse de ma tâche. J'aurais mal interprété vos sentiments et je vous aurais certainement déçus si je ne vous disais les paroles qui conviennent à votre état d'âme. Mais la loyauté, qui doit être la règle de nos rapports, m'obligera à vous dire que votre foi - dans laquelle vous me demandez de vous confirmer - ne peut suffire pour mener une action, pour la diriger dans le sens d'une plus grande efficacité ; que la marche de l'histoire, l'expérience, les nécessités de l'heure et même le soin de l'avenir imposent à une action "Jeune Haïti 1948" des modifications, des changements de direction. Je voudrais répondre à votre attente tout en obéissant à mes impérieuses exigences d'honnêteté intellectuelle et de sincérité envers la Jeunesse et envers moi-même.

Que beaucoup de jeunes manquent d'âme, qu'ils soient prématurément désespérés, qu'ils aient trop tôt perdu confiance, voici des faits qui l'attestent. Un de mes élèves a fait récemment un bon devoir sur le panaméricanisme, devoir qui a été publié dans l'un des journaux de Port-au-Prince. Par les idées généreuses qui y étaient exposées, par le souffle d'idéalisme qu'on y sentait passer, par sa belle facture, la correction et la propriété de la langue, par la sobriété du style, ce travail attira mon attention. Je ne me fis point faute de féliciter l'élève en pleine classe. Mais je crus bon d'ajouter, en manière de correction, pour être d' accord avec moi-même : "Naturellement, les idées sont de votre âge." Non, Monsieur, interrompit la classe presque en chœur, ce ne sont pas les idées de notre âge, ce sont les idées officielles sur la question. "Je ne crois pas d’une façon absolue, précisa [45] l'élève en question, à tout ce que j'ai écrit ; je sais qu'en réalité le panaméricanisme est ceci, est cela." Remarquez qu'il n'y avait chez ces adolescents nulle intention de me froisser ou de froisser qui que ce fût. L'atmosphère de confiance, de libre discussion dans laquelle se déroulent nos cours, je pourrais dire nos entretiens, rend parfaitement compréhensible une telle spontanéité. J'étais quand même pour cette fois plein d'étonnement devant tant de précocité, mais je n'étais pas sans éprouver de sérieuses inquiétudes en face de cette manifestation d'un intellectualisme prématuré. L'autre fait est le suivant : Un groupe d'élèves préparait un devoir proposé, je crois, par la Direction de l'enseignement urbain. Il consistait à commenter, en s'appuyant sur des faits de notre histoire depuis l'indépendance, ce mot de Victor Hugo a Exilien Heurtelou : "Haïti est une lumière". L'un des élèves du groupe s'avouait tout à fait incapable de développer un pareil sujet. Il ne trouvait ni dans l'histoire, ni dans son cœur ce qui pourrait illustrer ce mot.

Et pourtant, des raisons de fierté et des motifs de foi, il n'y a pas à chercher longtemps pour en trouver. Je me dispenserai d'être banal en invoquant l'indépendance, et l'intelligence et le courage de ceux qui l'ont conçue, préparée, achevée. J'estime d'ailleurs qu'il y a une certaine paresse à se prévaloir ainsi de ce qu'ont fait les autres, même quand ils sont nos ancêtres, et que ceux qui nous entendent ainsi parler pourraient nous rétorquer : "Et vous, qu'avez-vous fait ?

Je me dispenserai de dire le message de noblesse et d'espérance qui se lit sur les pierres de la Citadelle La Ferrière. Je me dispenserai de rappeler les combats que nous avons menés à côté des autres pour leur liberté. Mais je me permettrai d'insister sur ce que l'on pourrait appeler le miracle haïtien -je n'emploie ce mot "miracle" dans aucun sens mystique : on pourrait, à les bien chercher, déceler les causes du phénomène sur lequel j'insisterai,- parce qu'on n'y fait pas toujours attention. Ce miracle, c'est que, en dépit de la conspiration des savants et des vendeurs d'esclaves pour tisser autour de nous des légendes décorées du nom de théories ; en dépit du travail de dénigrement systématique poursuivi dans notre propre sein par ceux à qui nous avons imprudemment confié le soin de nos âmes ; en dépit de la coalition de tout un monde contre ce pays, coalition d'autant plus pernicieuse qu'elle est sourde, souterraine, et qu'elle a pour alliées notre vanité, notre bêtise ; notre naïveté, notre cupidité ; en dépit des guerres [46] civiles et des révolutions, en dépit des réclamations injustifiées, en dépit des actes d'humiliation ; en dépit d'une brutale main mise opérée au nom du droit du plus fort et qui nous fit douter un moment de notre avenir, en dépit des emprunts forcés ; en dépit de nos erreurs et de nos fautes, le miracle haîtien, c'est qu'en dépit de tout cela le pays est encore debout et proclame son droit à l'indépendance et le droit de ses nationaux à la possession de ce sol et à une vie humaine.

Des motifs de foi, j'en vois encore, quand je rapproche notre degré actuel de développement, malgré tout ce qu'il laisse à désirer, de notre point de départ. Nous faisons partie d'un ensemble dont les limites sont de plus en plus rapprochées grâce aux progrès de l'aviation qui raccourcit les distances, au point que Wendell Wilkie a pu intituler son livre :"Le monde est un". L'idéal est que nous arrivions bien vite à un degré moyen d'évolution qui ne détonne pas dans l'ensemble. Mais nous risquons de perdre courage si nous regardons vers les pays qui ont sur nous une avance de plusieurs siècles et si nous perdons de vue nos humbles débuts. A ce propos, je reprendrai -sans vouloir pour cela excuser nos tâtonnements et nos erreurs- la précision faite par je ne sais plus quel publiciste haïtien sur le caractère exceptionnel de notre indépendance. Tandis qu'en Amérique du Nord et du Sud, l'indépendance politique est sortie du choc de deux capitalismes, celui de la métropole et celui de la colonie, et a laissé intact l'état major du travail, de la production et de l'organisation administrative, chez nous, l'indépendance, posée dans les conditions historiques que nous savons, poursuivie au nom de l'égalité des races et contre l'institution de l'esclavage, rendait nécessaires, avec les conséquences qui s'y rattachent, et qui se prolongent de nos jours, la destruction ou l'expulsion de ceux qui formaient le cadre de l'organisation du travail.

Des motifs de foi, j'en vois encore dans l'esprit qui vous porte à vous grouper, pour être forts l'un par l'autre, pour chercher. J'en vois dans le fait que vous connaissez, vous aussi, les inquiétudes intellectuelles et morales qui tourmentent vers l'âge de vingt ans tous les jeunes Haïtiens instruits.

Mais vous me permettrez de ne pas insister davantage sur ce premier point Je voudrais surtout rechercher avec vous dans quelle direction doivent se porter vos élans pour qu'ils ne se perdent, au bout de quelques années, dans la plus amère déception, après avoir buté [47] contre les réalités que la foi seule ne saurait changer. Je voudrais surtout vous dire à quelles conditions votre mouvement peut porter des fruits, dans l'ordre du progrès personnel et celui du progrès collectif.

Parmi les tendances persistantes observées dans les mouvements de jeunes en Haïti, vient en première ligne un certain besoin de retour aux choses haïtiennes, Est-ce le milieu qui reprend ses droits, après nos études secondaires qui, par leur nature d'abord, ensuite par des circonstances spéciales tenant à l'organisation de nos cadres d'enseignement, nous déracinent et tendent à faire de nous à peu près le contraire de ce que nous devrions être ? Est ce une réaction de notre personnalité foncière longtemps refoulée, écrasée par cette personnalité d'emprunt que développe en nous le contenu d'un enseignement emprunté à d'autres milieux ? Est-ce un réveil du bon sens au moment où l'on commence à s'affranchir de ses maîtres, de ses livres et à se dégager de l'emprise qu'ils exercent sur nous ? Est-ce un brusque et légitime réveil du sentiment de l'indépendance contre le fait colonial qui se prolonge, après environ 150 ans d'autonomie politique, dans l'enseignement, dans la religion, dans les arts, dans la littérature, dans l'économie ?

Toujours est-il qu'à vingt ans on s'aperçoit - et c'est pour les plus conscients une obsession douloureuse - on s'aperçoit que trop de choses ne sont pas ce qu'elles devraient être, ni même ce qu'elles pourraient être ; que par exemple, par un paradoxe incroyable, l'école haïtienne apprend à de jeunes haïtiens, dans le pays qui a porté le plus rude coup au régime colonial, à admirer le génie colonisateur de Lyautey ou de je ne sais quel grand mangeur d'indigènes ; on s'aperçoit que la préparation du baccalauréat haïtien repose - ce qui a un peu changé aujourd'hui - en grande partie sur l'étude de la littérature française considérée non pas comme un instrument de formation mais en elle-même, dans tous ses détails, sans choix, étudiée avec une admiration béate pour tous les écrivains de 3e. zone, pour tous les réactionnaires farouches, les de Maistre, les Bourget, les Bazin, qu'une certaine jeunesse française a depuis longtemps mis à l'index ; nous nous apercevons que les efforts de nos compatriotes dans le domaine intellectuel bénéficient à peine d'une mention ou d'une remarque, alors que nous n'ignorons souvent pas les adultères et les scandales qui ont assombri la vie de tel grand écrivain français ; nous nous apercevons qu'on nous a fait admettre au nom de la logique (au nom d'une logique en réalité, car il y a autant de logiques que d'intérêts opposés) on nous a fait admettre les idées les plus contraires à nos intérêts, qu'on nous a [48] mis sur des voies qui ne répondent pas toujours a nos virtualités propres, qu'on nous a fait admirer des formes d'art dans lesquelles nous pourrions difficilement exceller, parce qu'elles expriment des manifestations psychiques étrangères à nos mœurs ; qu'on nous a appris à dédaigner ce qui est de chez nous... Si votre action porte sur l'un des points de ce lourd travail de rétablissement des valeurs proprement haïtiennes, elle est bien dirigée, car elle s'inscrit dans une tradition déjà longue et qui semble emprunter sa force au sol, au climat, à l'air, à la nourriture, aux souvenirs historiques.

C'est en particulier sur la littérature que se sont portés les efforts des générations qui se sont succédé- (le participe reste ici invariable) le long de notre histoire ; c'est particulièrement dans ce domaine que l'on pourrait retrouver des témoignages de cette conscience de notre "dépersonnalisation" et de cette volonté de redevenir nous-mêmes. Tous les groupes de jeunes qui se sont réunis autour d'un journal, d'une revue, avides de s'affirmer, de bousculer les vieilles routines, de faire neuf, de changer, ont manifesté, au moins en théorie, ce vouloir être soi. Les jeunes gens qui se sont groupés autour des frères Nau, en 1836-1837, l'avaient fait "en vue d'écrire l'histoire d'Haïti et de donner au pays une littérature autonome". L'originalité qu'ils recherchaient est fondée, d'après Émile Nau, sur ce "quelque chose qui nous fait moins français que l'Américain n'est anglais". Même les rédacteurs de la Ronde, les plus français de nos auteurs, croyaient à la nécessité de l'originalité. Dans son article de présentation de la Ronde, No. du 5 Mai 1898, Mr. Dantès Bellegarde fait connaître en ces termes le programme de son groupe : "Bannir de notre littérature les imitations inintelligentes qui la déparent creuser notre vie nationale pour en extraire tout ce qu'elle renferme d'original et de vraiment esthétique. Notre admiration sera acquise aux écrivains qui auront rendu les bizarreries et les beautés de notre nature et marqué leurs œuvres d'un cachet vraiment national". Quant aux poètes, romanciers, essayistes de la génération dite de l'Occupation, ils trouveront leurs prédécesseurs bien pâles sur le chapitre de l'originalité, ils frapperont d'interdit toute œuvre qui ne porte pas une note raciale, nationale ou sociale, au point de rétrécir considérablement le champ de la littérature. Quand vous agissez par conséquent en faveur de l'introduction des auteurs haïtiens dans les programmes de nos écoles, quand vous essayez d'intéresser le public haïtien aux écrivains haïtiens. - Je fais ici [49] allusion à la croisade entreprise par M. Vil, Président de l'Union de la Jeunesse Haïtienne, votre action est insérée dans une tradition qui date déjà de plus d'un siècle et elle n'en acquiert que plus de prix et plus de force.

Depuis seulement une dizaine d'années, la jeunesse haïtienne agit aussi dans le sens de la création d'un art indigène. C'est peut être le moment de souligner le mérite des pionniers, M. le Docteur Price Mars, le Docteur J.C. Dorsainvil, et des plus jeunes publicistes, MM. Lorimer Denis, François Duvalier, Kléber G. Jacob, Louis Mars, René Victor et tant d'autres, dont les études ethnographiques ont fini par décider notre public à applaudir, à accepter un art né sur son propre sol et qui trouve au fond de nos âmes des échos sympathiques. C'est le moment de souligner le mérite de ceux qui ont mis en œuvre les théories des sociologues en organisant des sociétés artistiques, des troupes folkloriques qui nous dispensent des moments de détente. Mais ce qu'il est consolant de rappeler, c'est que dans ce domaine les refoulements ont si bien cessé que des représentations d'art purement indigène n'ont plus rien qui étonne ou qui choque, c'est qu'on a senti qu'un grand art peut naître de l'exploitation de notre folklore, tout comme l'art le plus achevé et le plus riche de l'antiquité, j'entends la tragédie grecque, est né de cérémonies funéraires, évocation des morts "et tous les préparatifs rituels, magiques, musicaux, chorégraphiques" qui la rendent possible. (F, Robert, La litt. grecque). Il y aurait un intéressant parallèle à établir -si c'en était encore le moment et s'il s'agissait de justifier l'art folklorique - entre une tragédie grecque, - les Perses d'Eschyle par exemple - et les sacrifices funéraires décrits par Homère d'une part et certaines pratiques de Vodou, d'autre part. Non pour essayer de trouver une filiation entre nos coutumes et celles des Anciens, ni pour leur conférer des lettres de noblesse dont elles, n'ont que faire, mais pour montrer comment une forme d'art très haute peut naître de pratiques qu'on serait tenté de qualifier de barbares. Mais ce n'est pas le lieu de le faire. J'ai à vous dire, il en est bien temps pour moi, que la foi seule, même quand elle nous porte à travailler dans le sens de certaines exigences nationales, ne peut assurer notre sauvetage ; que, si elle n'est [50] secondée par d'autres facteurs sur lesquels nous ne nous appuyons pas assez, elle est même dangereuse, que notre renaissance nationale ne peut se faire uniquement par l'art et la littérature, qu'elle doit être dans une grande mesure scientifique et économique, ou elle ne sera pas. Je ne pratique aucun mécanicisme étroit. Je crois que le déroulement de la vie est soumis à une série d'actions et de réactions où "les forces spirituelles "jouent un certain rôle. Mais il me semble qu'on se méprend à faire tout dépendre de l'idéologie, ou de la mystique ou de la foi, comme vous l'appellerez. Combien de fois n'avez-vous pas entendu dire : "C'est notre mentalité qu'il faut changer, c'est la mentalité qui est mauvaise ! ". Mais la mentalité elle-même est une résultante et ne peut changer que si les conditions qui la produisent ont elles-mêmes changé. Combien de fois n'avons-nous pas entendre dire : "Notre problème est un problème d'éducation, c'est l'éducation qu'il faut changer". Sans doute, mais l'éducation est un milieu, et l'on ne peut agir sur elle sans agir sur le milieu. Voilà pourquoi je n’ai pas beaucoup de confiance dans une éducation civique et patriotique qui se ferait par des mots et par des formules. Malheureusement, par un effet de l'enseignement d'autorité qui se transmet par des paroles et dont les progrès se vérifient souvent par l'aptitude à redire des paroles, nous conférons à la parole la vertu d'agir directement sur la réalité. On mesure même parfois le degré d'efficience d'un individu à l'épaisseur des mots et au poids des formules qui lui tombent des lèvres. Or les paroles et les sentiments qu'elles expriment ne peuvent rien contre les faits, les faits dont un grand leader a dit qu'ils ont la vie dure. Les paroles n'agissent pas sur la réalité. La foi, n'ayant qu'une valeur subjective, peut modifier notre attitude en face de la réalité, mais non la réalité elle-même. Elle commande l'élan qui nous incite à changer, dans le réel, ce que nous croyons défectueux, inadéquat, elle nous soutient dans les difficultés, elle prévient les défaillances, elle intervient lorsque, conscient de l'ampleur de la tâche à accomplir, l'on hésite à l'entreprendre, lorsque, perdant momentanément confiance, l'on voudrait se croiser les bras et se dire : "il n'y a rien à faire", elle empêche les abandons, elle ramène à la lutte après une retraite qu'on [51] voulait définitive, mais elle ne donne pas la méthode la plus sûre pour changer la réalité, pour la bonne raison qu'il faut connaître la réalité pour la changer. Et la foi n'est pas nécessairement connaissance. Vous pourriez me répliquer, l'histoire en mains, que la foi a opéré des merveilles : des victoires militaires, par exemple ; des réussites exceptionnelles. Ces merveilles sont dues souvent à l'action de ces forces dont un personnage de Thaïs a dit ironiquement qu'elles sont plus puissantes que la science et la sagesse : c'est l'ignorance et la folie, Mais ces forces-là n'ont jamais le dernier mot.

L'humanité s'est habituée à donner son admiration aux grands vainqueurs, aux grands conquérants de l'histoire, qui sont au fond, très souvent, de grands criminels ou de grands assassins, parce que leurs exploits satisfont notre puéril besoin du merveilleux et du spectaculaire. Nous ne voyons pas assez que les choses qu'ils bousculent sur leur passage foudroyant ont tendance à reprendre leur place, parce que la réalité n'est pas une chose que l'on bouscule, mais qu'il faut changer scientifiquement et avec méthode. Vous vous rappelez encore l’étonnement du monde devant la marche foudroyante des armées hitlériennes à travers l'Europe, du Zuiderzée aux steppes de Russie. On attribuait ces victoires à la puissance de la mystique qui animait les soldats nazis. Mais lorsque les Américains auront compris que le principal facteur de la victoire dans la guerre moderne était la puissance industrielle et son organisation rationnelle, ils ont pu, avec moins d'entrainement mystique, mais plus d'avions et de bombes, avoir raison de la mystique du nazisme.

En somme, on pourrait dire de la vie, de la vie sociale ou internationale, ce que Jaurès disait de l'État, qu'elle est un rapport de forces, mais de forces contrôlées, dirigées. Loin de moi la pensée de limiter le caractère de ces forces ; elles me semblent composer un ensemble complexe où entrent à la fois la force intellectuelle, la force morale, la force du nombre, la force économique et financière. Notre tort est de dissocier cet ensemble, de sous-estimer, dans la bataille que nous livrons, la valeur de la force économique tout en exagérant celle de la force affective. Or pour nous, pour nous du moins, tant que certains problèmes d'ordre plutôt matériel ne sont pas résolus, nous pouvons dans le domaine intellectuel et artistique poser des gestes symboliques, pauvres, isolés, produire un écrivain ou un artiste de talent que des circonstances spéciales ont développé, mais non instaurer [52] une vraie vie littéraire et artistique à laquelle participe, sinon l'ensemble de la nation, du moins un public large qui se recrute dans toutes les couches sociales.

Voulez-vous un exemple ?

J'ai noté ci-devant les efforts de certains sociologues et de certains éléments actifs de notre milieu en faveur de l'art indigène, en particulier des chansons et des danses populaires. Ce qui explique la défaveur de l'art populaire, c'est qu'il est trop souvent une forme brute de l'expression de l'âme populaire ; non dépouillée de sa gangue par la science du musicien, non purifiée par la technique du métier. Dans tous les pays où le développement matériel général, où la politique sociale des gouvernements assurent à la masse de la population une vie décente, l'art populaire, loin d'être déprécié, prend une valeur particulière : il parle à l'âme de toute une nation, à la différence de l'art classique sensible seulement à un public raffiné.

Une renaissance haïtienne, même intellectuelle et morale doit nécessairement prendre appui sur le développement des sciences et des techniques qui permettent de dominer la nature, de transformer la matière, de pourvoir aux besoins essentiels du plus grand nombre.

Plaidant en faveur de l'Égalité des Races Humaines, Anténor Firmin choisit sur la terre d'Haïti, comme exemples des possibilités intellectuelles de la race noire, des compatriotes qui s'étaient distingués comme écrivains ou avocats. Évidemment, le problème se posait de façon un peu différente en 1885. Toute l'activité d'une certaine génération dont les représentants n'ont pas tous disparu encore tendait à montrer à l'étranger l'effort intellectuel d'Haïti. Or nos pires détracteurs ne mettent plus sérieusement en doute notre aptitude à nous mouvoir à l'aise dans le champ des idées, de la spéculation philosophique, de la critique littéraire, champ où la pensée ne bute à aucun obstacle. La preuve que nos ennemis et même nos amis attendent que nous fassions, c'est celle de pouvoir organiser dans cet hémisphère notre foyer national haïtien, notre "chez nous", le seul, car on n'a jamais qu'une patrie ; c'est celle de pouvoir tirer de la nature les moyens d'une amélioration sociale très large. Pour édifier ce foyer national, pour consolider cette indépendance dont nous sommes si justement fiers, il faut le concours et des intellectuels qui pensent à long terme, qui voient la route et qui la montrent ; et des savants et des techniciens qui découvrent et inventent ; et des entrepreneurs qui organisent et produisent.

[53]

Votre champ d'action semble immense, Mais nous n'avons presque pas à choisir. Moi, si je devais recommencer ma carrière, je me serais rangé parmi ceux qui mènent la bataille pour l'amélioration de notre situation économique et de notre niveau scientifique.

[54]

[55]

**Au service de l’enseignement national
et de la jeunesse**

Troisième partie

PROFILS
D’ÉDUCATEURS
D’HIER

*L'homme vit dont le nom est prononcé*

Mythe de Ré et d'Isis

[Retour à la table des matières](#tdm)

[55]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

11

LE FRÈRE MACAIRE

[Retour à la table des matières](#tdm)

*En octobre 1926, j'accédais à la classe de sixième qui représentait à mes yeux un palier important dans mon ascension vers les classes supérieures. Pensez donc : la sixième faisait partie de la grande cour où se côtoyaient les petits élèves et les philosophes, C'était la classe où l'on commençait à étudier le latin et comment ; s'il vous plait ?*— *Une heure chaque jour*—*c'était la classe où l'on pouvait entrer dans la chorale de St Martial, où l'on se retrouvait avec les rhétoriciens et les philosophes.*

À la file et en arc de cercle dans la partie de la galerie qui faisait face à notre classe, nous attendions, pour y entrer, le second son de cloche, qu'orchestrerait de main de maître Willy Anglade. Dans les rangs, c'était à peu prés les mêmes visages familiers de la huitième et de la septième : Gérard Apollon, Edouard Tardieu, Pierre Chauvet, Gérard Drouin, Roger Duval, Félix Garescher, les trois derniers déjà passés à la demeure de l'Éternel : *Quocumque me verto,* [56] *argumenta senectutis meae video,* où que je me tourne, je vois des preuves de mon vieillissement, suis-je obligé d'avouer avec Sénèque. Un seul visage nouveau cependant, Edouard Stam, venu des Cayes et qui devait me disputer la première place à certaines compositions comme l'arithmétique et la rédaction française.

De petite taille, il faisait souvent le geste
de se hausser sur la pointe de ses souliers

Le professeur, qui devait nous accueillir à cette première heure de la première journée de classe était notre titulaire, le frère Macaire. Il allait nous enseigner le français, l'arithmétique, l'histoire ancienne, la géographie d'Haïti et la religion (catéchisme et liturgie). Il avait sans doute à l'époque dépassé les cinquante ans : il était légèrement voûté, sa barbiche et ses cheveux rares et blancs contrastaient avec sa soutane noire. De petite taille, il faisait souvent le geste de se hausser sur la pointe de ses souliers, il avait le regard vif, les yeux souriants et pleins de bonté. Il était cependant sévère, il ne tolérait aucune négligence, aucune inattention surtout. Il s'en prenait plus particulièrement aux élèves qui aimaient caresser leurs cheveux avec la main en la promenant du front à l'occiput. G....S... se faisait souvent prendre en défaut sur ce point et se voyait astreint à des exercices français supplémentaires, le seul pensum que sût infliger le frère Macaire. Il devait être originaire de la Normandie, de la Picardie ou de telle ou telle autre province maritime de l'Ouest de la France, car dans sa façon de parler, le groupe de sons Wa se réduisait à Wè : **Voici vos devwers pour ce swèr**, nous disait-il chaque jour. Nous ne pouvions alors imaginer ce que nous allions devenir entre les mains de ce petit vieux qui prononçait si étrangement le français. Le trait le plus frappant de l'enseignement du frère Macaire, c'était la suppression de la mémorisation et la prédominance du faire sur le dire. À l'époque où Maurice Dartigue dirigeait le département de l'Instruction Publique, en 1941—1944 environ, on a fait grand bruit autour du test, on a vanté le **learning by doing** de l'éducation américaine. Tout cela n'avait rien de nouveau pour moi, parce que quinze ans plus tôt, le frère Macaire avait pratiqué ces méthodes avec différentes promotions de Saint-Martial et les avait marquées de son empreinte. Pour prendre un exemple caractéristique, nous n'avions jamais de cours de géographie sans carte muette et le jour de la composition en cette matière, le frère Macaire se [57] contentait de toucher certains points de la carte représentant les villes (chef-lieu d'arrondissement ou commune), de montrer le tracé d'une rivière ou les contours d'un lac et nous demandait de nommer ces points ou ces tracés sous un numéro convenu et qu'il notait lui-même sur son calepin. Ainsi nous savions désigner non seulement les villes, mais les moindres bourgs d'Haïti sur une carte muette.

J'ai probablement appris dans la grammaire Calvet et Chompret à distinguer les propositions complétives des circonstancielles et parmi les circonstancielles, à discerner les finales, les consécutives, les concessives, les causales, les temporelles, les conditionnelles etc,.. Mais ce dont je suis certain, c'est que j'ai tellement pratiqué l'analyse logique traditionnelle, en sixième, en français et en latin qu'au delà de cette classe, y compris la Sorbonne, je n'ai plus rien appris d'essentiel en la matière. J'ai été initié par la suite à d'autres formes d'analyse de la phrase, comme l'analyse structurale, l'analyse en constituants immédiats, la distinction entre la structure superficielle et la structure profonde de l'énoncé. Mais en analyse logique traditionnelle, les classes au-dessus de la sixième ne m'ont apporté que des nuances. Et j'avais une grande confiance en moi-même. En cinquième, aux examens oraux de Pâques 1928, je devais répondre aux questions du Père Almont sur le Chêne et le Roseau. L'une de ces questions consistait à donner la fonction de la proposition :

*Cependant que mon front au Caucase pareil*

*Non content d'arrêter les rayons du soleil*

*Brave l'effort de la tempête...*

"Mais ai-je répondu à mon examinateur, c'est une circonstancielle concessive ou, si vous aimez mieux, une temporelle nuancée d'opposition". Il y avait dans ce mais un petit reproche à l'égard du révérend père. "Pour qui me prenez-vous ? On ne s'avise pas de poser une question aussi facile à un élève de cinquième".

Il ne condamnait jamais un élève au supplice
de la critique individuelle de sa copie

Je ne puis oublier non plus la manière exemplaire dont se faisait la correction de la rédaction française. Le frère Macaire ne condamnait jamais un élève au supplice de la critique individuelle de sa [58] copie. Mais, après nous avoir remis nos copies méticuleusement corrigées et après s'être assuré que nous avions examiné ses corrections il s'employait à faire dégager par la classe tout entière, un plan idéal et détaillé du devoir.

En arithmétique grâce à l'habitude du raisonnement et à la réduction à l'unité, les problèmes courants d'intérêt, d'escompte, de partage proportionnel, de mélange et d'alliage ne pouvaient pas nous arrêter.

L'amour de ses élèves et de son métier ont contribué
à faire de lui un professeur exceptionnel

Si j'ai essayé de tracer le profil du frère Macaire, c'est parce que j'estime qu'il a été, avec le père Henry, mon professeur de latin de sixième, celui dont l'enseignement a exercé l'influence la plus décisive sur la suite de mes études. Il était pourtant loin d'être un savant : il avait la plus grande admiration pour le père Foisset qui lui, "faisait des sermons à la Bossuet" et mettait souvent des articles dans le journal. Il n'était pas passé par une école normale. Mais l'amour de ses élèves et de son métier, son état ecclésiastique, qui le mettait à l'abri et au-dessus de certains soucis, sa longue carrière ont contribué à faire de lui un professeur exceptionnel. Il a pu réfléchir sur sa pédagogie et, au fil du temps, découvrir de nouveaux procédés et améliorer son enseignement. La réforme de l'éducation nationale doit sans doute passer par l'élaboration de programmes aux objectifs précis et bien intégrés à notre culture, à notre milieu, à nos besoins et aspirations. Elle passe certainement aussi par la refonte de structures administratives du département qui en est spécialement chargé, mais le succès de toutes ces entreprises demeure subordonné à la qualité du personnel enseignant et aux conditions dans lesquelles il travaille. Cependant, parmi les attributs du professeur, il en est deux qui étaient au plus haut degré chez le frère Macaire et que ne donnent malheureusement aucune doctrine pédagogique, aucun règlement administratif : la conscience professionnelle et le dévouement à ses élèves.

[59]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

12

LE PÈRE
JOSEPH FOISSET

À la fois contesté et aimé, sa valeur comme éducateur reste toujours inébranlable.

[Retour à la table des matières](#tdm)

C'est en octobre 1929 que ma promotion à Saint-Martial a atteint la classe de troisième. La classe de Troisième était réputée difficile, parce que son titulaire depuis cinq ou six ans, le père Joseph Foisset était un professeur sévère, exigeant, intraitable. De grande taille, d'une carrure d'athlète et jouissant d'une excellente santé, il semblait ne pas tenir assez compte de la différence des possibilités biologiques d'un adulte comme lui et d'un adolescent de quinze ans.

Après une année scolaire passée avec lui à raison de quatorze heures par semaine (il enseignait le français, le latin, le grec, la géographie générale et la religion), on était vanné.

La sévérité a été compensée par les immenses acquis intellectuels moraux et sociaux que nous avons tirés de son action éducative.

Les exigences du père Foisset s'expliquaient aisément et je m'en suis rendu compte par la suite : il avait pour nous de grandes ambitions. Et dans l'ensemble sa sévérité a été compensée par les immenses acquis intellectuels, moraux et sociaux que nous avons tirés de son action éducative.

En français, en classe de Troisième et de Seconde, l'enseignement du père a mis l'accent beaucoup plus sur la littérature que sur l'histoire littéraire. Pour ce qui concerne les tableaux d'époque, la biographie des auteurs, l'analyse de leurs ouvrages et leur appréciation critique, il se contentait de nous apprendre à lire notre manuel, qui était très bien fait : c'était l'histoire de la littérature française de Ch. M. [60] Desgranges, qui figure encore aujourd'hui dans certains catalogues de livres.

Il soignait également le travail du style, exigeait dans des portraits ou descriptions l'emploi des épithètes significatives ou d'images assorties.

Mais il insistait surtout sur la théorie de la composition littéraire et la théorie des genres littéraires de l'abbé Vincent, complétait par des notes les définitions et les explications de l'auteur, multipliait les exercices consistant à retrouver le plan d'un texte, il soignait également le travail du style, exigeait dans des portraits ou descriptions qu'il nous proposait l'emploi d'épithètes significatives ou d'images assorties. De cet enseignement, j'ai gardé pour ma part plutôt l'exigence de rigueur et de cohérence de la pensée que le goût du style fleuri vers quoi il voulait nous acheminer. L'enseignement du latin et du grec dépassait la simple connaissance de la morphologie et des règles essentielles de la syntaxe pour atteindre l'étude de la syntaxe comparée, des propositions subordonnées en français, latin et grec. Ce travail m'a préparé à surmonter une bonne partie des difficultés du thème latin et du thème grec plus tard à la Sorbonne.

Outre les exercices routiniers de version et de thème, nous traduisions quelques-uns des plus grands textes de la littérature grecque et le père Foisset se livrait à de véritables analyses littéraires de ces textes. Après explication, certains passages des textes poétiques étaient dits par les élèves avec le ton et la scansion désirables. De la sorte, le texte latin ou grec devenait un objet d'art dont nous goûtions la beauté et la classe de langues mortes, loin d'être une corvée, était une véritable fête.

Je n'ai pas pu m'empêcher de penser au père Foisset, lorsque, une quinzaine d'années plus tard, j'ai retrouvé à mon programme de licence à la Sorbonne, sans me sentir dépaysé, les Odes d'Horace et le chant XXII de l'Iliade. En matière de langues mortes, les pères du Saint-Esprit pensaient sans doute qu'il ne faut pas en faire au rabais ni en donner un vernis à l'élève ou bien qu'il faut s'abstenir d'en faire au contraire ou bien en pousser très loin l'étude si l'on veut qu'il en reste quelque chose, que l'élève devienne un humaniste dans les deux sens du terme, c'est-à-dire un esprit rompu aux langues et à la culture [61] gréco-latine et une conscience qui range l'homme, quel qu'il soit, à la première place dans l'échelle des valeurs.

Cette éducation de la conscience se prolongeait et s'approfondissait dans l'éducation religieuse. En cette matière, notre professeur mettait l'accent moins sur le dogme que sur la morale et la méditation des Évangiles, il exaltait l'humilité de Jésus-Christ ainsi que sa totale et permanente disponibilité, en songeant peut-être que la science orgueilleuse est vaine et même nuisible sans la disponibilité envers autrui.

Je me suis aussi convaincu à la longue que les exigences et les ambitions du père Foisset pour ses élèves haïtiens reposaient sur le postulat que l'esprit souffle où il veut, que la capacité du cerveau et son pouvoir d'extension, l'aptitude à atteindre le vrai, à établir des rapports. à goûter le beau, à apprécier le bien sont identiques chez le jeune Haïtien, le jeune Français, le jeune Chinois ou le jeune Allemand ; qu'en Haïti l'esprit peut souffler aussi fort dans une maisonnette de la rue du Montalais que dans une villa de Saint-Louis de Turgeau. Et j’ai conservé la plus grande admiration pour cette impartialité.

Il nous a laissé en héritage le goût de l’effort.

Il nous a aussi laissé en héritage le goût de l'effort. Quand René Victor, mon ami fraternel, était surchargé de travail, des cours à préparer et à exposer, des copies à corriger, un journal à faire marcher, il disait pour se donner courage : "Heureusement qu'au Séminaire le Père Foisset m'a habitué à porter des fardeaux trop lourds pour mes épaules". Beaucoup d'entre nous ont pu rendre ce même hommage au révérend père. Avec lui, nous avons acquis le sens de l'effort et le travail intellectuel n'est pas bien différent d'un sport de prédilection. Je pourrais évoquer aussi sa grande bonté, sa sollicitude à l'égard de ceux d'entre nous qui paraissaient le plus sevrés d'appui sur le marché du travail, ses efforts pour nous faire bénéficier de son crédit dans différents secteurs de le vie économique, mais il me faut clore cet article déjà long.

Le père Foisset a élaboré un livre de lecture expliquée. Ces textes choisis suivis de questionnaires sont un modèle du genre. Il est déplorable qu'ils ne soient plus édités.

[62]

Ce prêtre collaborait aussi au journal La Phalange et ses prises de position fougueuses, qui étaient celles de l'Église Catholique d'Haïti à l'époque, ont plus d'une fois provoqué les répliques acerbes de nos ethnologues. Ces accrochages ont sans doute été pour quelque chose dans le départ définitif du père Foisset vers la France sous le gouvernement de Dumarsais Estimé. Sa mort, survenue il y quelque cinq ans, n'a même pas été publiquement annoncée. Mais il vit dans le souvenir de plusieurs dizaines d'Haïtiens qui ont été marqués par son action éducative.

[63]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

13

LE PÈRE
ALEXANDRE SCHNEIDER
OU RESTEZ DROITS

Connaissez-vous le Père Schneider ?
Voici son profil tracé ici par l'un de ses anciens élèves.

[Retour à la table des matières](#tdm)

Bien que mon carnet scolaire de l'année 1932-1933 accuse le chiffre de 13 élèves, seize noms me sont pourtant restés dans la mémoire. Y a-t-il eu en cours d'année deux ou trois abandons ? Tel camarade, que je crois avoir eu encore en philosophie, s'est-il lancé dans les études supérieures après le premier baccalauréat ? C'était alors possible pour l'École des Sciences appliquées...

Voici en tout cas, par ordre alphabétique, la liste des philosophes de Saint-Martial en 1932-1933 : Eric Alcindor, Vilaire Bayard, Hubert Carré, Martial Célestin, Maurice Charles Pierre, Raymond Dougé, Elima Eugène, Félix Garescher, Jacques Léger, Robert Margron, Claude Martin, Edouard Pierre-Pierre, Pradel Pompilus, Edouard Tardieu et René Victor.

Le titulaire de notre classe était le père Alexandre Schneider. Il allait nous enseigner outre la religion naturellement, la philosophie et l'Histoire d'Haïti —il disait plutôt l'histoire nationale. Il était alors dans la soixantaine et devait être en mission en Haïti depuis de longues années, puisque dans son livre Le drapeau en berne, Alix Mathon le représente sous le pseudonyme de père Schniter et fait de lui le conseiller de certains personnages du roman qui se déroule au début de l'occupation américaine.

[64]

Le père Schneider était de taille moyenne et d'assez forte corpulence. Il était doux de caractère, mais était capable de se fâcher rouge devant la négligence, le laisser aller, l'oubli de son devoir, et toute déviation du droit chemin ; et de toutes nos forces, nous tendions à éviter qu'il eût à se fâcher. Bien qu'il fût en charge de l'enseignement des deux seules matières sur lesquelles roulait alors l'examen écrit du baccalauréat 2ème partie, le père Schneider ne se préoccupait pas de cet examen. Je crois même qu'il n'y a jamais fait allusion. L'essentiel pour lui était de nous donner une formation. Il nous apprenait à lire notre manuel le cours de philosophie du père Lahr le commentait et le complétait au besoin, mais ne faisait jamais de cours magistral. Et le contrôle consistait en discussion entre deux élèves et même entre un groupe d'élèves sous sa direction. Il nous incitait également à lire en dehors du cours. C'est ainsi que beaucoup d'entre nous ont lu avec attention tous les développements donnés en appendice par le père Lahr à la fin de chaque chapitre. Ceci nous fit grand bien, car c'est l'un de ces sujets, qui a été proposé en juillet 1933 :

Le rôle de l'intérêt dans la vie psychologique.

En histoire nationale, le père Schneider a insisté sur les négociations qui devaient aboutir à la reconnaissance de l'indépendance d'Haïti : la mission Dauxion—Lavaisse, la mission Dupetit—Thouars, etc. Il ne dictait pas à jet continu. Il exposait un cours sur une période qu'il avait particulièrement approfondie, parait-il ; Nous, nous devions prendre des notes en style télégraphique et lui présenter par la suite un exposé soigneusement rédigé. Ce qui nous étonnait alors, c'était sa révolte devant les exigences de la Monarchie française à l'égard d'Haïti. *Un Haïtien n'aurait pu manifester plus d'indignation*. Plus d'une fois, il a prononcé à la Cathédrale le sermon de circonstance à l'occasion de fêtes nationales comme le premier janvier et le 18 mai. Jamais Haïtien n'a montré une plus saine et plus juste compréhension de l'âme de nos héros. C'est pourquoi je me suis quelque fois posé des questions sur sa nationalité. Comme ii portait un nom allemand— d'après des germanistes que j'ai consultés, Schneider signifie le tailleur et constitue un patronyme assez courant en Allemagne — son cœur ne penchait-il pas plus vers l'Allemagne que vers la France ? Il est mort en 1942, si je ne me trompe, cinq ans avant qu'une décision du ministre Émile Saint-Lot soit venu enlever aux professeurs étrangers le droit [65] d'enseigner l'histoire nationale. Il en aurait beaucoup souffert, car après une longue mission en Haïti, il s'était fait une âme haïtienne.

Je n'ai jamais oublié, je n'oublierai jamais non plus cette phrase qui revenait comme un leitmotiv à la fin de chaque classe, au moment où le père Schneider se séparait de nous, quel que fut le sujet de cours : **Restez droits**! Cette idée a fini par faire partie de ma nature et c'est ce dont je suis le plus reconnaissant au père Alexandre Schneider.

Sous la présidence de Sténio Vincent, Léon Liautaud, ministre de l'Instruction Publique, avait pris l'initiative d'appeler École Père Schneider l'une de nos écoles nationales. Cet arrêté n'a pas été suivi d'effet, paraît-il. Souhaitons qu'il soit renouvelé.

[66]

[67]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

14

Pa bliye premye gren lapli-a

Hommage à la mémoire de sœur Françoise et de Maître Grégoire

[Retour à la table des matières](#tdm)

S'il n'y avait jamais eu de bonnes écoles primaires en Haïti,
aurait-il été possible à certains Haïtiens de faire de bonnes études supérieures à l'étranger ? "Pa blye premye gren lapli-a":
nous dit le professeur P. Pompilus.

Je suivais voilà quelques jours à la télévision une émission de la série **féminin pluriel.** Aline Lacombe, en présentant Madame D.T.B. a dit aux téléspectateurs : "Madame D.T.B. a étudié en Belgique, en France, ensuite elle a travaillé en Afrique et tutti quanti". J'en ai éprouvé un petit mal au cœur, parce que je sais que cette personne-là, avant de partir pour l'étranger, a fait toutes ses études primaires et secondaires à l'Institution du Sacré-Cœur, que ses anciens professeurs la tiennent en grande estime et affection. Au mois de mars, sœur Rogatienne m’a montré sa photo en compagnie d'autres camarades de sa promotion qui sont proches de moi. Or, elle a été présentée comme si l'enseignement haïtien n'avait jamais rien fait pour elle, comme si elle était entrée à l'Université en Belgique sans les bases acquises dans son pays. Un autre celui-ci est un homme d'État s'est présenté au public d'une conférence de presse comme ancien étudiant à Chicago et au Canada II n'a pas mentionné ce jour-là Saint-Louis de Gonzague ni le Centre d'Études Secondaires, bien qu'il se réclame bien [68] souvent de cette dernière institution. Un autre encore, qui venait d'être appelé à une haute fonction, s'est senti si enflé de cette gloire, qu'il ne pouvait parler à !a première personne du singulier, mais se désignait seulement par "nous" et, paradoxalement, par "on" : "Nous avons étudié au Mexique, on a dirigé tel service, on a participé à telle recherche".

De pareilles attitudes constituent des erreurs psychologiques
et traduisent un déficit du côté du cœur.

De pareilles attitudes constituent des erreurs psychologiques et traduisent un déficit du côté du cœur. Bien que nous soyons maintenant assez nombreux à avoir étudié à l'étranger, plus nombreux sont les Haïtiens qui n'ont pas eu cette chance. Quand nous oublions nos débuts en Haïti pour rappeler nos seules études à Paris, à Bruxelles, à Chicago, à Mexico ou à Montréal, nous pouvons avoir l'air d'écraser du poids de nos diplômes ceux qui, aussi méritants que nous, n'ont pas eu la possibilité de quitter le pays. Quand nous faisons mention aussi de nos études en Haïti, nous avons une chance de nous rallier nos anciens camarades de classe. Et puis notre pays est si décrié, notre ; enseignement si ravalé qu'il est bon de témoigner qu'il en sort très souvent de la bonne graine.

Pour moi, je ne me lasserai jamais de le dire, j'ai appris à lire à l'École des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny à l'Arcahaie. Je n'oublierai jamais avec quelle patience Sœur Françoise nous apprenait à épeler sur les tableaux muraux, puis à assembler nos syllabes ; avec quelle douceur elle nous faisait faire nos bâtons et nos ronds. Je lui dois peut-être de pouvoir aujourd'hui remettre au typographe du journal un texte écrit de ma main sans être obligé de passer par la dactylo. Quant à ce vieil instituteur qu'on appelait Maître Grégoire et qui m'a pris en main après les Sœurs, je vais évoquer un souvenir qui dira nettement ce que je lui dois. Quand ma mère s'est présentée avec moi au Petit Séminaire Collège St Martial en 1924, on était déjà au début de novembre. "C'est bien trop tard pour admettre un nouvel élève", a déclaré péremptoirement le père Christ, alors préfet des Études. Mais en présence de mes chaudes larmes, il a consenti à me faire passer un petit examen. Il a commencé par une lecture à haute voix. Par bonheur pour moi, le père Schérer, professeur de seconde à l'époque et prédicateur très apprécié à Port-au-Prince, est venu à passer dans la galerie d'à côté et m'a entendu lire "Superbe", fit-il entendre J'étais sauvé L'examen s'arrêta là. Le [69] père Christ décida d'essayer la huitième avec moi. Aux examens de Pâques 1925, je me classais en tête de ma promotion.

Ce que je dois à St Martial pour mes études Supérieures de lettres à la Sorbonne, je n'y reviendrai pas, je l'ai amplement développé dans mes profils du frère Macaire et du père Joseph Foisset.

La sagesse populaire haïtienne a créé une expression très concrète et très saisissante pour dire le devoir de reconnaissance. Je la rappellerai à la fin de cet article. **Pa bliye premye gren lapli ki te fé mayi-a leve.**

[70]

[71]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

15

HOMMAGE
À ADRIEN MARTIN

[Retour à la table des matières](#tdm)

Adrien Martin s'est éteint le dimanche 9 Mai, après de longues années de maladie et de solitude. Seulement une poignée d'amis ont assisté à ses obsèques et avec sa famille, conduit ses restes au cimetière. Pourtant son nom est lié à toute une tranche de l'histoire de la coopération franco - haïtienne dans le domaine de renseignement supérieur.

Mes relations avec Adrien Martin remontent à Octobre 1947. Il venait d'être affecté à l'Institut Français, fondé deux années auparavant. Professeur de lettres polyvalent, comme l'université française en produit de moins en moins, il allait enseigner à notre École Normale Supérieure, créée en 1947, la littérature française, le latin et la philologie. Boursier du gouvernement français dès la fondation de l'Institut et détenteur de la licence classique de lettres après deux années d'études à la Sorbonne, j'avais interrompu mon séjour à Paris pour répondre à l'appel du devoir et venir occuper le poste de secrétaire général à l'École Normale Supérieure. Nous avons siégé, Adrien Martin et moi, comme membres du jury chargé d'interroger les admissibles du premier concours d'entrée à l'E.N.S., section des lettres. J'ai compris immédiatement que j'avais en lui un interlocuteur de qualité et depuis ces journées d'octobre 1947 jusqu'en 1958, que de fois ne nous sommes-nous pas trouvés ensemble, soit pour entendre la leçon de sortie des élèves de deuxième année, soit pour apprécier l'exposé oral d'un mémoire de fin d'études, soit pour élaborer le programme de l'année académique, car nous avions la lourde tâche, de concert avec le directeur de l'Institut Français, de donner un contenu, une orientation et une âme à la section des lettres de l'E.N.S.

Adrien Martin avait initié ses élèves aux secrets de la stylistique des effets et de la stylistique des intentions. Bien avant la vogue de la théorie de Roman Jakobson sur les fonctions du langage, il avait enseigné à ses élèves d'Haïti ce qu'on a appelé par la suite la fonction poétique ou la fonction esthétique du langage, il les avait entrainés à [72] découvrir diverses formes d'élaboration du signifiant, et surtout à interpréter les allitérations et les assonances d'un texte, les coupes, les rimes internes, les rejets, la distribution des accents dans les vers. De la sorte, la leçon de sortie, loin d'être une épreuve pour l'élève et une source d'ennui pour les professeurs devenait pour tous une fête de l'esprit.

Professeur à l'Institut Français, directeur par intérim au moins deux fois, Adrien Martin a occupé à maintes reprises la chaire du conférencier au cours des célèbres mardis de l'Institut Français. Certains de ses exposés étaient des morceaux de bravoure : beaucoup se souviennent encore de son VICTOR HUGO, DIEU MERCI, véritable réplique à la boutade bien connue d'André Gide : « Le plus grand poète français ? - Victor Hugo, hélas ! » [[3]](#footnote-3) D'autres fois, il s'ingéniait à rendre accessibles à un public profane les problèmes les plus épineux de la linguistique : la phonétique impressive, les fondements de la signification linguistique, la création lexicale. Quelle finesse il y mettait ! quel pétillement de traits d'esprit ! Quelle ironie caustique parfois aussi accablait le charabia de la publicité commerciale.

Adrien Martin compte parmi les cinq où six professeurs français qui, au cours de ces trente dernières années, ont le plus marqué la jeunesse haïtienne et contribué le plus efficacement à la formation de nos cadres. Il ne faudrait pas plus de quinze à vingt maitres de cette qualité, agissant en même temps pendant dix ans à côté de professeurs haïtiens de formation analogue, pour modifier à fond notre climat intellectuel et notre paysage éducatif. Grâce à la science d'Adrien Martin, à son goût des lettres, à sa conception de la coopération et des rapports professeur - élève, grâce à la collaboration d'autres pionniers comme Jacques Butterlin. et Paul Moral, grâce à l'apport d'éléments haïtiens comme René Carré, Jean-Claude et bien d'autres, l'École Normale Supérieure était devenue, en moins de dix ans, l’une des unités les plus originales, les plus intéressantes et les plus prometteuses de la jeune université d'Haïti.

Alors que les autres pionniers français étaient partis du pays dans l'intérêt de leur carrière, Adrien Martin il était marié d'ailleurs à une Haïtienne, à la veille de prendre sa retraite, s'était donné à nous en fondant à Pétion-ville le collège qui est devenu le Cours Alexandre Dumas. Mais la maladie ne lui a pas permis d'aller jusqu'au bout de son dessein et de continuer à répandre un enseignement de qualité. Si [73] sa dépouille mortelle repose au cimetière de Port-au-Prince, son souvenir restera vivant dans le cœur de ses amis, des membres de sa famille naturelle et aussi de sa famille spirituelle : Adrien Bance, Gérard Smith, Paula Castor, Marie Lucie Vilgrain lui doivent en grande partie ce qu'ils sont devenus ; son souvenir restera vivant dans ses travaux si appréciés dont les extraits parsèment la collection de la revue Conjonction de 1948 - à 1969 environ. Tous ceux qui l'ont seulement approché et tous ceux qui, comme moi, ont semé avec lui dans les champs du spirituel, comprendront et mon émotion et ma peine.

[74]

[75]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

16

Frère Raphaël Berrou,
ce Français qui a appris
à des milliers d’Haïtiens
à aimer Haïti [[4]](#footnote-4)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Comme je comprends maintenant l'angoisse qui m'a étreint ce samedi 6 Décembre en début d'après midi : [[5]](#footnote-5) j'allais perdre un grand et précieux ami, Frère Raphaël Berrou, dont le souvenir en moi demeurera inaltérable et dont le nom restera lié à l'une des réalisations les plus importantes de ma vie, **l'Histoire de la Littérature Haïtienne illustrée par les textes,** 3 tomes, Éditions Caraïbes, Port-au-Prince, 1975 -1979.

C'est en 1959 que j'ai rencontré pour la première fois le Frère Raphaël et découvert sa passion pour les écrivains haïtiens. Avec Dominique Hyppolite, René Carré, Marie Thérèse Colimon, Vianney Denerville et deux ou trois autres intellectuels haïtiens dont les noms m'échappent pour l'instant, nous faisions partie d'une commission appelée à préparer un Manuel d'Histoire de la Littérature Haïtienne pour nos écoles secondaires, de manière que l'enseignement de cette discipline pût se généraliser dans le pays [[6]](#footnote-6). Comme le Frère Raphaël et moi nous étions les mieux informés sur la question (il avait des cahiers bourrés de notes sur nos auteurs et moi, j'avais déjà publié les Pages de littérature haïtienne, 1950 et 1956) nous avons été en mesure, après quelques mois, de présenter en tandem, sur le plan arrêté par la Commission, un travail que celle-ci a jugé extrêmement satisfaisant et [76] qui devait, d'après elle, paraitre sous nos seules signatures. Je dois ici rendre hommage à l'honnêteté et à l'équité de nos collègues. Ainsi est né le **Manuel illustré d'Histoire de la Littérature Haïtienne** paru en 1961 aux Éditions Deschamps et qui sert encore de *Vade mecum* à nos élèves des classes secondaires.

Mais notre collaboration ne devait pas s'arrêter là. Le Frère Raphaël à pendant de nombreuses années nourri l'ambition de nous voir écrire une grande histoire de la littérature haïtienne, une sorte de Bédier et Hazard pour Haïti. Sceptique sur les possibilités d'éditer un tel livre, j'ai résisté quelque temps, mais sa foi a eu raison de mes doutes et, en 1970 nous avons dressé le plan de l'ouvrage, nous nous sommes partagé la tâche, et nous nous sommes mis à l'ouvrage après avoir arrêté notre méthode de travail ; lui ferait en gros le premier crayon de l'étude des poètes, moi, le premier jet de l'étude des prosateurs, principalement les historiens et les écrivains politiques et, après discussion, viendrait la rédaction définitive. On s'imagine très bien ce qu'il a fallu d'heures de réunion, de tête à tête, de ce qu'il a fallu de concessions réciproques pour nous permettre de produire ensemble quatre volumes où il est difficile de discerner ce qui est sorti de ma plume et ce qui a été écrit par le Frère Raphaël

Ce que cette longue collaboration m'a donné l'occasion de remarquer, non sans étonnement, c'est l'identification complète du frère Raphaël à nos écrivains : j'admirais combien il vibrait de leurs colères et de leurs indignations, combien il partageait leurs angoisses, leur sentiment de la nature, combien il s'exaltait avec eux. Ce souffle qui passait dans ses propos et dans ses écrits s'est communiqué bien sûr aux milliers de lecteurs de l'Histoire de la Littérature Haïtienne, après avoir secoué de nombreux élèves de Seconde et de Première à Saint-Louis de Gonzague, des milliers d'auditeurs-spectateurs de la Télévision Nationale, car les conversations, le cours, les exposés du Frère Raphaël sur la littérature haïtienne avaient toujours quelque chose de chaud et d'animé. Ainsi il a aidé des milliers d'Haïtiens et d'Haïtiennes à s'identifier, à se découvrir, ou à se retrouver à travers leurs écrivains.

La littérature haïtienne, qu'il a adoptée, Il voulait la voir répandue à travers le monde, diffusée par l'intermédiaire de nos ambassades et consulats, rayonner dans l'univers francophone grâce à la place que lui feraient les historiens de la littérature française parmi les littératures dont le français est le véhicule. Un certain courant d'idées tend à faire des religieux qui nous sont venus de France les responsables de l'ambivalence de l'Haïtien. La proposition peut n'être [77] pas entièrement fausse, mais les âmes d'élite comme le frère Raphaël Berrou attestent qu'elle est loin d'être entièrement vraie Au lieu d'essayer de faire de nous des assimilés, il s'est assimilé à nous, il a fait sienne noire terre, il a fait siens notre pays et nos compatriotes, auxquels il a consacré plus de soixante ans de sa vie Puisse son souvenir durer aussi longtemps parmi nous que les œuvres qu'il nous a léguées !

[78]

[79]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

17

HENRI ODÉIDE
ET LE COLLÈGE
DE PORT-AU-PRINCE

[Retour à la table des matières](#tdm)

C'est à la fin de septembre 1938 qu'Henri Odéide m'a engagé, comme professeur de latin en Cinquième et en Quatrième, dans la belle équipe dont il avait su s'entourer et qui comprenait, autant que je me rappelle, Antonio Vieux, Mesmin Gabriel, Joseph L. Déjean, René Carré, Jean-Baptiste Romain, Rodolphe François, pour les lettres et l'histoire, Fernand Prosper, le docteur Franck Bazile, Parnell Marc et lui-même pour les mathématiques et les sciences naturelles. Je devais par la suite devenir professeur de langue et littérature française en Troisième et en Seconde.

Les relations d'Henri Odéide avec ses collaborateurs n'étaient pas de pures relations d'employeur à employés : la plupart l'appelaient simplement Odéide ; mais pour Antonto Vieux et Fernand Prosper il n'était qu'Henri. Aux uns et aux autres il prodiguait ses encouragements et, au besoin, l'appui de ses relations sociales, qui étaient réelles.

D'autres qualités essentielles distinguaient en Odéide le professeur et le directeur d'établissement scolaire. Le directeur était ferme, intransigeant sur les questions disciplinaires, même dans les moindres détails. Pour lui, l'assiduité, la régularité, le port de l'uniforme, tout ce qui semble n'être que de la discipline extérieure étaient des conditions nécessaires de la discipline intellectuelle et morale.

Le professeur avait pour lui l'amour de son état, le culte de la matière qu'il enseignait et de l'ambition pour ses élevés. Il détenait le certificat de Mathématiques générales de la Faculté des Sciences de Paris, titre rutilant et rarissime à l'époque en Haïti. Ainsi armé, il enseignait avec sûreté et goût en Troisième et en Première. Pour montrer aux élèves qu'il n'y a rien de magique dans cette discipline, mais qu'elle est affaire de réflexion et de rigueur logique, il leur demandait, après une série d'exposés théoriques, de venir avec des problèmes, de géométrie surtout Le problème une fois proposé à son arrivée en classe, il se mettait a chercher avec les jeunes gens, posait [80] une hypothèse, prenait une direction, revenait sur ses pas, repartait jusqu'à ce qu'une solution émergeât. Son esprit est resté toujours en éveil même quand il était devenu passablement âgé. Lorsque dans les années 70, la mathématique moderne a pris le pas en Haïti sur la mathématique traditionnelle, Henri Odéide s'est recyclé sans rechigner et a pu enseigner cette discipline avec honneur et bonheur au Centre d'Études Secondaires en Troisième.

Le Collège de Port-au-Prince pratiquait l'évaluation plutôt que la sélection à outrance. Si les examens de Juillet étaient rigoureux et laissaient sur le carreau pas mal de recalés, ceux de Septembre l'étaient moins et donnaient leur chance à la plupart des recalés et il y avait dans l'ensemble peu de redoublement à l'école. La direction laissait aux examens du baccalauréat la responsabilité du verdict final. Et le baccalauréat 1ère partie - le Collège n'a jamais eu la philosophie, je ne sais trop pourquoi - a toujours été plutôt satisfaisant pour le Collège de Port-au-Prince. Et ce Collège a donné au pays beaucoup de cadres intéressants plutôt dans les domaines des affaires, de la banque, des professions libérales, de la fonction publique que dans ceux des lettres et du professorat. Pour peu que j'aie pu observer dans la vie quelques-uns de ces anciens, je peux citer l'ancien ambassadeur Serge Vieux, l'ancien ambassadeur Annibal Momplaisir, l'ancien ministre Théophile Roche, Me Jean Claude Léger, Adrien Castera, Gérard Moscosso, Raymond Chassagne, professeur et écrivain, qui fait un peu exception parmi ses anciens condisciples ; Carrié Paultre, lui aussi une exception : il s'est prodigué dans l'évangélisation des masses, l'alphabétisation et l'illustration du créole par le journal et les récits romanesques. En ce qui a trait au sentiment de la justice, je vais évoquer, après beaucoup d'hésitation, un fait qui me concerne. Je l'évoque, parce qu'il me semble que je n'ai pas le droit de le taire ou de le réserver seulement pour ma famille. En 1943, contre toute attente, Ulrich Duvivier, directeur du Lycée Pétion, m'a promu professeur de Première, en remplacement d'Auguste Fabius, qui venait de prendre sa retraite. J'étais très fier d'être professeur de Première avant l'âge de trente ans, dans un si célèbre lycée. Et je me suis tué au travail pour ne pas démériter : J'ai alors écrit dans le Bulletin du département de l'Instruction Publique, un trimestriel de l'époque, un article intitulé : "Observations recueillies dans nos classes de lettres." L'article était entièrement de mon cru, il ne devait rien à mes lectures et ne comportait aucune citation. On était alors dans un contexte politico-social tel que obtenir une bourse de perfectionnement relevait de la chimère pour un jeune professeur qui [81] n'avait d'atout que sa compétence. Henri Odéide s'est armé de son numéro de la revue, est allé voir le ministre Maurice Dartigue qui était aussi son ami et, lui montrant mon article, lui a tenu à peu près le discours suivant : Mon vieux, voilà le meilleur article de ta revue, pour ne pas dire le seul. Tu conviendras avec moi que ce serait une injustice de laisser ce jeune professeur moisir à Port-au-Prince et j'espère que tu saisiras la plus prochaine occasion pour lui offrir une bourse d'études." Quinze mois après \_\_\_ Maurice Dartigue était encore ministre \_\_\_ je partais pour la France m'engager dans la licence ès lettres.

[82]

[83]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

18

RENÉ CARRÉ

[Retour à la table des matières](#tdm)

Quand on parle d'Henri Odéide et du Collège de Port-au-Prince, il est difficile de dissocier de ces deux noms celui de René Carré, préfet des études de rétablissement. C'est en Octobre 1938 que j'y ai retrouvé René Carré : nous avions déjà lié connaissance en 1933, alors que nous militions tous les deux dans les rangs de la Jeunesse Catholique Haïtienne.

René Carré était un produit du Lycée Pétion. Aux connaissances acquises à ce lycée, il avait ajouté l'étude du droit d'après une présentation faite de lui par Simon B. Lando, directeur de l'Institut Français d'Haïti et dont Conjonction a publié quelques extraits dans son numéro.32 Une bourse de perfectionnement du gouvernement français obtenue en 1952 lui a permis de se rendre à Paris et de s'adonner à l'étude de la Psychopédagogie à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Il a publié de nombreux articles sur des sujets variés dans le Journal La Phalange et, une fois au moins, il a occupé la chaire de conférence de l'Institut Français d'Haïti et fait un exposé sur "la poésie, d'Homère à Oswald Durand." [[7]](#footnote-7)

Au Collège de Port-au-Prince, René Carré ne pouvait se cantonner dans les limites strictes de son rôle de préfet des études : il avait trop d'âme pour cela. Aussi débordait-il largement sur la discipline et même sur les activités extra-scolaires comme l'entrainement des élèves pour la parade du 18 Mai et même les activités sportives. Tout comme le directeur Henri Odéide, René Carré estimait que la rigueur dans les petites choses comme de se mettre en rang, de porter l'uniforme, de bien marquer le pas dans un défilé conditionne le rendement intellectuel.

À partir de novembre 1938, René Carré avait la possibilité d'élargir son champ d'action : avec Ernest Bonhomme, Daniel Fignolé, moi-même et deux ou trois autres dont les noms ne me reviennent pas à [84] la mémoire, il faisait partie d'une équipe de jeunes professeurs nommés au Lycée Pétion et appelés, dans l'esprit du ministre de l'Éducation Nationale, en l'occurrence Dumarsais Estimé, à infuser au vieil établissement un sang neuf. Sa carrière dans l'enseignement public, commencée à cette date, ne devait s'achever qu'à sa mort survenue une quarantaine d'années plus tard.

Il devait par la suite enseigner au Lycée Louverture et à l'École Normale Supérieure. Professeur polyvalent, il enseignait tantôt le latin, tantôt la langue française, tantôt la philosophie avec une égale sûreté, mais très traditionnaliste, il se méfiait des innovations comme la philologie latine, à laquelle j'ai essayé en vain de l'intéresser alors que sous ma direction, il enseignait le latin à l'École Normale Supérieure.

René Carré était la conscience professionnelle et la régularité incarnées. Pendant plus de dix ans que j'ai été Secrétaire Général puis directeur de l'école Normale Supérieure, je n'ai pas noté une seule absence de ce professeur, même pour raison de santé. Il y a plus : quand la maladie qui devait l'emporter ne lui permettait plus de se transporter à l'école Normale Supérieure, comme il n'avait pas encore bouclé son programme, il a fait venir les étudiants chez lui et, dans sa galerie, de sa dodine de malade, *il* a recueilli toutes ses forces pour leur délivrer encore des cours de métaphysique.

La vie de René Carré peut se résumer en quelques phrases : il est venu, il a appris, il a aimé et il a instruit la jeunesse avec foi et ardeur.

[85]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

19

CIRCÉ DOUYON

[Retour à la table des matières](#tdm)

La nouvelle du décès de Circé Douyon à Miami le 18 Juin 1993 a jeté la consternation dans sa famille, parmi ses amis et dans le monde de l'éducation en Haïti, Bien qu'on eût peu de raisons d'être optimiste sur l'issue de sa maladie, ses parents, ses proches, ses collègues caressaient l'espoir qu'elle s'en tirerait et qu'ils allaient pouvoir pendant quelques années encore tirer parti des connaissances, de l'expérience, de l'enthousiasme et de la disponibilité de cette éducatrice hors pair.

La carrière de Circé Douyon dans l'enseignement haïtien a été une carrière unie, ininterrompue. Je l'ai connue personnellement dès 1937. Elle portait, si ma mémoire est fidèle, le col rouge des élèves de troisième année de l'École Normale d'Institutrices. Elle a ensuite "milité"\_ c'est bien le terme qui convient, car il évoque la carrière du soldat romain avec tout ce que cela implique de sacrifice et de dévouement à la collectivité\_ elle a milité à l'École Isidore Boisrond, à l'École Normale d'Institutrices son Aima mater, et bien plus tard au Centre d'Études Secondaires, à l'École des professeurs créé par les Frères de l'Instruction Chrétienne pour offrir aux maîtres déjà en service la possibilité de se perfectionner. L'administration de l'Éducation nationale devait aussi bénéficier de ses services : elle a fait partie du Comité du Curriculum à l'Institut Pédagogique National et a été chargée de la Formation des professeurs ; elle a participé aussi au développement de la FONHEP. J'évoquerai son souvenir surtout au titre de professeur au Centre d'Études Secondaires et à celui de membre du Comité du Curriculum, car c'est à ces deux postes que j'ai collaboré de très près avec elle et que j'ai eu l'occasion d'apprécier ses qualités humaines et professionnelles

En effet, à partir de 1963 et pendant près d'une dizaine d'années, la direction du Centre d'Études Secondaires a confié à Circé Douyon l'enseignement du français en classe de Quatrième. Pour des raisons qu'il est inutile de rappeler, elle ne travaillait qu'à cet établissement Et cela a été une chance pour l'école. Durant cette période, grâce à la sûreté et à la rigueur de sa méthode, grâce à son [86] caractère elle était exigeante sans cesser d'être bonne\_ la classe de Quatrième du C.E.S était celle où l'on enregistrait le moins de recalés. Sa sollicitude s'étendait à ses élèves au delà de la classe de quatrième. Une fois je l'ai entendue défendre un de ses anciens élèves, alors que celui-ci était en Seconde et qu'un autre professeur le traitait de fou. Pour elle, il n'y avait pas d'élève irrécupérable ou fou ou perdu, il n'y avait que des élèves faibles, des élèves difficiles, qui ont besoin d'être relevés, aidés, soutenus.

Mais Circé Douyon avait trop d'âme pour circonscrire son activité au rôle d'un simple professeur de langue française. Elle s'est révélée aussi une animatrice sans égale. Très spontanément, elle a pris sur elle d'organiser chaque année à l'école une fête de Noël avec tout ce que cela comporte d'activités parascolaires, chants, dictions, achat et distribution de cadeaux etc. Après son départ de l’École\_ elle a été reprise par l'enseignement public l'initiative a tenu bon, mais pas longtemps. Il y a plus : c'est à Circé Douyon que l'école doit la première fête du livre, qui a été le point de départ de la fondation de la bibliothèque des élèves du C.E.S

Je dois à Circé Douyon un autre témoignage. C'est à sa demande et non à celle du ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Joseph C. Bernard en l'occurrence, que j'ai conçu et écrit en 1983 le Manuel d'Initiation à l'étude du Créole, dont quatre mille exemplaires ont circulé dans le pays, sans compter ceux qui ont été photocopiés à mon insu. Je pense à elle chaque fois que je revois mon texte pour essayer de le rendre plus accessible à ses destinataires, les élèves maîtres des Écoles Normales. Qu'elle ait pris une telle initiative témoigne de son intérêt pour un point capital du programme de la réforme de l'Éducation : l'introduction du créole à l'école haïtienne comme langue \_ instrument et langue \_ objet. On lui a fait à un moment donné un procès de tendance, comme quoi elle aurait des réserves sur l'avenir du créole et sur les possibilités de cette langue à devenir langue de civilisation. Ceux qui osent affirmer les virtualités du créole à exprimer la science sont des linguistes de haut niveau comme Roman Jakobson ou André Martinet. Les autres ne parlent que d'intuition. Qu'une non spécialiste se montre réservée, il n'y a pas de quoi fouetté un chat. Cependant, contrairement à ce qu'elle croyait, l'expression des hautes disciplines dans une langue jusque là vernaculaire n'est pas du tout chose facile, n'est pas du tout une recherche de la facilité. D'ailleurs même au moyen d'une loupe, on ne [87] saurait découvrir une trace de déloyauté chez Circé Douyon, ce modèle d'éducatrice, ce modèle de collaboratrice, ce modèle d'amie.

[88]

[89]

**TROISIÈME PARTIE.
Profils d’éducateurs d’hier**

20

IL Y A UNE ANNÉE
LYA AUGUSTIN GUÉRY [[8]](#footnote-8)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Il y a une année, la ville de Port-au-Prince faisait des obsèques émouvantes à l'une de ses filles les plus respectées et les plus aimées : Lya Augustin Guéry. C'étaient les obsèques d'une enseignante de carrière. La nef principale de la Basilique Notre-Dame suffisait à peine pour contenir les délégations des écoles que la défunte avait dirigées de son vivant et celles de certains établissements où elle n'avait jamais travaillé, tandis que des nefs latérales débordait la foule des amis venus apporter à la famille leur tribut de sympathie. Quelques assistants cependant s'étaient fait un devoir d'être présents plutôt en souvenir de la disparue : « Je ne suis pas très lié aux parents de Madame Guéry, me confiait l'un d'eux, mais je suis venu pour elle. Et de me dire dans quelles circonstances il avait pu apprécier les grandes qualités de la morte.

Pour mon interlocuteur, comme pour bien d'autres compatriotes, présents ou absents ce jour-là, le nom de Lya Augustin Guéry était devenu un symbole, il représentait un idéal, l'idéal de l'éducatrice haïtienne, l'idéal de la directrice surtout alliant à la fois dans sa personne les dons d'autorité, de fermeté, d'imagination et d'humanité.

Si j'ai parlé de dons, c'est que les qualités qui ont distingué Lya Augustin Guéry au cours d'une carrière de plus de trente ans se sont manifestées très tôt, mais combien n'ont-elles pas été vivifiées par la formation reçue et enrichies par l'expérience. Elle avait appartenu aux premières promotions de l'École Normale d'Institutrices. Dans la jeunesse d'une institution, ceux qui en font partie sentent en général [90] beaucoup plus que dans la suite la nécessité d'être des modèles. Sachant que le pays avait les yeux sur elles, ces premières diplômées de l'École Normal d'Institutrices avaient une conscience très aigüe de leur mission. Au contact d'une directrice de nationalité française, Lya Augustin développa à un haut degré cette vocation d'enseigner et de faire progresser, qui a caractérisé sa vie.

Quand je lui ai été présenté en 1924, époque où elle dirigeait l'école Isidore Boisrond en face des Archives Nationales, elle avait déjà la réputation d'une directrice pleine d'initiative, exigeante pour les autres et pour elle-même, intransigeante sous le rapport de la régularité et de la tenue comme sous celui du travail. On la disait même de mauvais caractère, — mais en Haïti nous avons tendance à dire ceci de tous les gens qui ont du caractère et qui savent dire non quand il le faut. En réalité, elle aimait bien établir une ligne de démarcation entre les exigences de sa mission et les obligations qu'impose l'amitié ou la parenté. Pour moi, ses liens de famille avec ma correspondante de l'époque, un séjour prolongé dans le quartier où logeait son école me donnaient l'occasion de la voir à peu près chaque jour de classe, vers une heure de l'après midi, en me rendant à Saint-Martial, d’entendre ses conseils, de la regarder sourire et de me rendre compte qu'elle était bonne dans le fond. Mais chaque fois que dans la suite j'avais affaire à la directrice pour mes jeunes sœurs qui étudiaient chez elle, elle prenait ses distances et je sentais que l'autorité qui émanait d'elle se répandait aussi bien sur les parents d'élèves que sur les élèves elles-mêmes. Quoi qu'on en puisse dire, c'est sa fermeté qui a fait de l'école Isidore Boisrond une grande école dans un petit local et qui a obligé le département intéressé à loger l'établissement dans un local plus spacieux et capable de répondre aux sollicitations des familles.

C'était le début de l'épanouissement. En 1942, le département de « l'Instruction Publique » décide de créer sous une direction haïtienne, un grand établissement d'enseignement primaire digne d'être présenté aux étrangers comme un exemple de nos possibilités d'organisateurs dans ce domaine. C'est sur Lya Guéry que tombe le choix du Secrétaire d'État, sur la suggestion du Chef de la Section de l'Enseignement Primaire. Elle demande à avoir autour d'elle dans sa nouvelle affectation tout le personnel de l'école Isidore Boisrond qu'elle avait moulé suivant ses vues « Jusqu'au garçon, si vous le voulez », répond le chef de la Section de l'enseignement primaire. En trois mois, l'école Volmar Laporte devenue bientôt l'école République du Venezuela prenait un visage tout nouveau : 900 élèves, tenue [91] impeccable, régularité stricte, efficacité du travail scolaire. Le Secrétaire d'État d'alors, formé à l'américaine, réagit en accordant à la directrice une augmentation substantielle d'appointement […] 1946. Le gouvernement du président Estimé., considère qu'il convient de mieux récompenser les mérites de cette éducatrice tout en lui donnant l'occasion de former directement d'autres éducatrices capables de continuer son œuvre. Elle est nommée directrice de l'École Normale d'Institutrices en dépit d'une marée d'intrigues. Elle répond pleinement aux espérances placées en elles. Mais elle a la nostalgie des années où elle dirigeait une troupe, son cœur saigne de la misère matérielle et spirituelle des garçonnets abandonnés du quartier de Martissant. Elle crée alors une nouvelle troupe, les « sans - culotte » : ainsi appelait-elle les cinquante garçonnets qu'elle avait adoptés et fait adopter par les normaliennes qui faisaient avec ces petits un stage à la fois pédagogique et social. Elle aurait pu vers cette époque devenir directrice du Lycée de Jeunes-Filles. Mais elle refusa net, trop consciente de ses limites et trop fière d'elle même pour accepter de « traîner » une charge publique.

Pour faire une carrière aussi pleine, il a fallu un peu de ce que les Romains appelaient *« félicitas »* et que nous nommons, nous, la chance. Mais il a fallu aussi des dons innés et des qualités acquises : la vocation, de la fermeté, de l'impartialité aussi. Une impartialité qui s'exerçait souvent contre ses parents et ses amis et que ces derniers avaient peine à comprendre.

Beaucoup de ses anciennes élèves lui en ont su gré cependant et sont demeurées ses amies, ses ferventes amies, bien longtemps après l'école. Il lui a fallu surtout une grande humanité, une humanité qui se dissimulait mal sous ses dehors sévères et qui orientait son action, jusqu'à la fin de sa vie, vers les enfants les plus démunis. Il lui a fallu surtout un sens social bien équilibré. J'entends par là un sens de ses responsabilités envers les enfants du peuple, fait de plus de compréhension que de commisération et qui ne va ni en dessous ni au-dessus de l'effort à leur demander. Les éducateurs exigeants, les professeurs avares de notes ou d'éloges sont ceux qui ont une grande confiance dans l'homme et dans les possibilités des enfants qui leur sont confiés. L'indulgence, au contraire, enveloppe souvent une pointe de mépris de la nature humaine et l'encouragement à la facilité cache à peine un brin de cynisme. À son sens social mesuré, à ses exigences qui étaient la projection de son exigence intérieure, j'ai souvent entendu des anciennes rendre hommage également.

[92]

Il eût suffi de dix éducatrices de cette trempe pour changer en une génération le visage de notre communauté. Mais malheureusement de tels exemplaires d'humanité ne paraissent point par dizaine dans la même génération.

Sa vie terrestre est bien terminée. Mais quelque chose d'elle a passé dans les âmes de plusieurs centaines d'Haïtiennes qui sans elle ne seraient pas ce qu'elles sont. A ce sujet me reviennent à l'esprit ces paroles de Manuel reprises par la vieille Délira dans GOUVERNEURS DE LA ROSÉE : « la vie est un fil qui ne se casse pas, qui ne se perd jamais et tu sais pourquoi ? Parce que chaque nègre pendant son existence y fait un nœud : c'est le travail qu'il a accompli et c'est ça qui rend la vie vivante dans les siècles des siècles, l'utilité de l'homme sur cette terre ». Lya A. Guéry a fait plus d'un nœud à notre vie pour la rendre vivante dans les siècles des siècles et c'est cela qui rendra son nom tout aussi vivant dans la mémoire de nombreuses générations d'Haïtiens et d'Haïtiennes.

[93]

**Au service de l’enseignement national
et de la jeunesse**

Quatrième partie

ENQUÊTES, VUES
ET PROPOSITIONS
SUR L’ENSEIGNEMENT
NATIONAL

*Faites de moi un homme d'initiation*

 *Faites de moi un homme de recueillement*

*Mais faites de moi un homme d'ensemencement*

Aimé Césaire

[Retour à la table des matières](#tdm)

[93]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

21

L’ENCYCLOPÉDISME
VOILÀ L’ENNEMI

[Retour à la table des matières](#tdm)

Depuis quelques années, chaque été, les journaux français et haïtiens se font l'écho des hécatombes enregistrées aux examens du baccalauréat. Les réactions sont diverses en présence de cette situation. La plupart s'en émeuvent ou en sont indignés. D'autres essaient de s'en gausser et même d'égayer le public avec leurs collections de perles. Pour moi, ces perles ne m'ont jamais amusé. Elles sont plutôt, à mon sens, une accusation contre notre enseignement secondaire, un signe clinique qui sollicite beaucoup plus la réflexion que le rire. Notre enseignement secondaire peut-il sortir de la crise qu'accusent les hécatombes du baccalauréat ?—Oui, s'il se résigne à renoncer à l'encyclopédisme et s'il sait retrouver ses principes essentiels.

[94]

L'enseignement secondaire, tel qu'il s'est développé en Europe— particulièrement en France—depuis la Renaissance et tel qu'il nous a été apporté, s'est défini par un ensemble de traits distinctifs qui ont contribué à faire son prestige. Il se définit tout d'abord, et essentiellement, par son caractère méthodologique plus attaché aux vues de Montaigne qu'aux idées de Rabelais, il s'est donné pour première tâche de former l'élève. Fortifier\_ le jugement de l'adolescent l'entraîner à raisonner, à comprendre, à bien conduire sa pensée pour approcher la vérité, une vérité nuancée, un peu méfiante d'elle-même, également éloignée, du pyrrhonisme et du dogmatisme, autant de moyens qui permettent au sujet de devenir « une tête bien faite ». De ce principe découlent bien des conséquences heureuses. Puisqu'il ne s'agit pas pour l'adolescent d'ingurgiter une masse de connaissances, puisqu'on se propose, non pas de lui transmettre un savoir tout fait, mais de l'aider à découvrir son propre savoir, de lui apprendre à apprendre en un mot, son programme peut se réduire à un petit nombre de matières et, dans chaque matière, à un petit nombre de chapitres. Pendant longtemps, la langue latine et les grands maîtres de la littérature latine, Virgile, Horace, César, Cicéron, suffisaient à assurer cette formation ; la philosophie, entendue comme une réflexion sur les grands problèmes de l'univers et de la destinée, venait couronner l'édifice.

Le programme, lorsqu'il est restreint, permet d'approfondir les questions au lieu de les parcourir en surface, il permet de les creuser, comme aimait à dire un de mes maîtres. Le professeur a la latitude de faire peu et bien.

Et comme cet enseignement s'est adressé durant de longues années à des enfants assurés à l'avance d'une carrière à la suite de leurs études, il a pu se permettre d'être désintéressé : en principe, il ne prépare à l'exercice d'aucune profession ni d'aucun métier. Il n'enseigne rien pour le profit matériel que l'on peut en tirer. On connaît la formule célèbre qui définit l'élève du secondaire à la fin de ses études : *il est propre à tout et bon à rien.* En conséquence l'enseignement secondaire n'est point un enseignement de spécialisation. On dit quelquefois qu'il donne « des clartés de tout ». Pour moi je me méfie un peu de cette formule, que l'on risque de mal interpréter en assignant à l'enseignement secondaire la mission de recouvrir d'un vernis de connaissances générales l'adolescent confié à ses soins. Donner à l'élève des clartés de tout, c'est éviter de l'emmurer, dès l'école secondaire, [95] dans un seul domaine, c'est développer chez lui une curiosité toujours en éveil, ménager pour lui des ouvertures dans différentes directions.

Par ses origines même, l'enseignement secondaire est un enseignement humaniste dans les deux principaux sens du mot : il l'est par la place qu'il a voulu réserver aux langues anciennes, particulièrement le grec et le latin, et à la civilisation gréco-latine considérée comme la source de toute vérité et de toute beauté, il l'est aussi, parce qu'il s'est centré sur l'homme, parce qu'il a fait de l'homme, de l'étude de ses facultés, de la recherche des conditions de son bonheur, l'essentiel de ses préoccupations.

Sa durée enfin—6 ou 7 ans après l'acquisition des connaissances instrumentales, ce qui laisse l'adolescent de 16 ou 17 ans encore à charge à ses parents—jointe à son caractère désintéressé, aux qualités intellectuelles et morales, qu'il requiert de ses sujets — a fait de l'enseignement secondaire jusqu'à une époque assez récente un enseignement sélectif.

Mais comme toutes les institutions sociales, l'enseignement secondaire n'a pas pu rester figé dans ses caractères originels. Tout en s'accrochant à sa tradition d'enseignement de culture, d'enseignement humaniste et désintéressé, il a voulu s'adapter sans cesse aux nouvelles acquisitions de la science et aux nouvelles poussées de l'histoire. Chaque fois que, sous la pression de la critique, les responsables du secondaire croyaient bon de donner à la formation de l'esprit un contenu plus positif, les sciences mathématiques et les sciences de la nature par exemple réclamées dès le XVIIIe siècle, les sciences de l'homme au XXe, ils tentaient l'adaptation. Chaque fois qu'une nouvelle découverte vient enrichir notre intelligence des phénomènes de la nature et accroître notre puissance sur l'univers et que le savant désire laisser à l'humanité le fruit de ses efforts—ce qui part d'un bon naturel — c'est à l'enseignement secondaire que l'on songe à confier le dépôt précieux. Avec un esprit de tolérance et une largeur de vues qui leur font honneur, parce que ce sont des qualités qu'ils prétendent développer chez leurs élèves, les professeurs de l'enseignement secondaire ont accueilli toutes les critiques pertinentes adressées au système traditionnel. Mais trop souvent aussi ils se sont montrés complaisants ou candides dans leurs innovations. Surtout, en introduisant dans le programme des matières nouvelles ou des chapitres nouveaux, ils n'ont rien voulu sacrifier du passé. L'adolescent doit être de son temps, leur fait entendre la critique ; un adolescent du XXe siècle doit lire les écrivains du XXe siècle, il ne peut ignorer la fission [96] nucléaire, l'organisation de l'O.N.U., le P.H. etc. Alors, bien ! le programme de littérature française galopera du XVe siècle au lettrisme et au nouveau roman, celui des sciences sociales s'annexera les organisations internationales—Le doyen de la Faculté de Médecine déplore-t-il la faiblesse des notes de physiologie humaine obtenues par les bacheliers qui se présentent au concours de la P.C.B. ? Et bien ! l'enseignement secondaire tâchera de remédier à la situation en fortifiant les connaissances en physiologie de tous les élèves de philosophie. Aussi nous avons abouti à des programmes démesurément gonflés et à des horaires démentiels de 30 à 35 heures par semaine.

Quel temps reste-t-il pour les lectures personnelles fructueuses, pour les devoirs de maison bien faits ou simplement pour la révision des notes de cours à un adolescent que l'école garde trente heures par semaine, soit 6 heures de la journée ?

Ajoutez que les professeurs hautement spécialisés à qui cet enseignement fait appel aujourd'hui se disputent tous l'intelligence de l'élève et vous aurez le tableau complet du régime périlleux auquel ce dernier est soumis.

Mis ainsi sur la défensive, l'élève a des réactions fâcheuses pour nous, mais souvent explicables. Si son programme de littérature s'étend sur quatre siècles et demi, il se croira obliger d'apprendre le résumé d'Andromaque ou de René au lieu de lire ces œuvres, assez courtes pourtant. À la théorie qui mène aux formules mathématiques ou physiques il préférera les formules toutes faites, sans se dire que les impressions personnelles qui se dégagent de la lecture d'une œuvre sont bien plus durables, bien plus fidèles que la mémorisation d'un sec résumé, ou bien qu'une théorie bien comprise permet d'établir un nombre imprévisible de formules. Il voudra substituer les recettes à la réflexion, encouragé quelquefois dans cette voie par des professeurs pour qui les recettes mènent tout aussi bien au succès. À celui qui voudrait porter un élève de première à mettre un peu d'intelligence et de logique dans sa façon d'étudier, ce dernier répond qu'il y a l'examen du baccalauréat au bout de la .carrière, que cet examen ne récompense pas toujours les efforts logiques, que le succès peut même se jouer de celui qui n'a pas su s'y prendre comme il convient, c'est-à-dire employer des recettes, appliquer une certaine technique, apprendre par cœur quinze dissertations types, dix questions d'algèbre, dix théorèmes de géométrie, etc.. Quand tout cela s'embrouille dans une jeune tête et que l'émotion se met de la partie, on comprend que les confusions et les bévues vont leur train sans crier gare.

[97]

Que faire ?—La plupart de ceux qui ont analysé la situation sont tombés à bras raccourcis sur les élèves eux-mêmes et sur les seuls élèves, quelquefois sur les parents. La jeunesse n'a plus d'idéal, disent-ils, elle a trop de sujets de distraction, trop de facilités ; la famille a démissionné, depuis que les mères vont travailler hors de la maison, c'est la débandade complète Bien peu ont osé porter les yeux sur le système lui-même : revu et corrigé tel qu'il se présente, il ne saurait offrir le flanc à une critique quelconque. L'organisation des sections, la sélection, l'orientation, qu'y a-t-il de plus propre à éviter l'encyclopédisme ? Et pourtant, l'échec des 75 à 85% des candidats ne peut être imputé aux seuls élèves ou aux seuls élèves et parents. Parmi les candidats malheureux, il en est beaucoup qui sont intelligents, réguliers et consciencieux, qui sont suivis et conseillés dans leur famille. Ces échecs-là ne signifient-ils pas que du côté du système aussi il y aurait quelque chose à faire ? En consentant certaines concessions, en essayant d'innover, l'enseignement secondaire ne s'est-il pas trop éloigné de lui-même ? Si oui, peut-il encore se retrouver ?

Bien sûr, mais à la condition que tous ceux qui s'y intéressent, professeurs, parents et dirigeants veuillent bien se rappeler quelques vérités essentielles et s'y cramponner.

1) Il n'est pas possible de faire faire à un adolescent de 12 à 18 ans le tour des connaissances humaines. Personne n'est parvenu d'ailleurs à étreindre l'ensemble des connaissances et ceux qui ont le plus appris de leur vie savent bien que plus on apprend, plus on découvre de choses à apprendre encore. Au moment de quitter les classes, l'adolescent ignorera encore bien des faits, bien des phénomènes, bien des dates. Mais il n'y aura pas grand mal à cela, s'il a pris à l'école le goût du savoir et surtout s'il a appris à apprendre, s'il a appris à établir des rapports entre les choses, à comprendre l'univers.

S'il parait nécessaire de l'initier à un nouveau domaine de connaissances, quelques chapitres de base lui suffiront : « *En aucune science,* écrit René Hubert, il *n'est utile de faire le tour complet des connaissances acquises, mais en chacune il est nécessaire de s'initier, par la pratique directe, au processus de son élaboration.. (Traité de Pédagogie générale,* P.U.F., 1946, p.350).

2) L'esprit scientifique et critique ne s'acquiert pas uniquement par l'étude des sciences mathématiques, physiques ou biologiques, mais aussi par l'étude de la philologie, de l'histoire, de la psychologie qui sont les sciences de l'homme. L'esprit scientifique et critique suppose certains procédés d'investigation et des modes de [98] jugement qui sont partout les mêmes, en dépit de la variété des objets auxquels il s'applique. Bien plus, l'élève d'une section dite scientifique peut fort bien ne pas acquérir l'esprit scientifique s'il se contente d'ingurgiter une masse de connaissances mathématiques, chimiques ou biologiques informe alors que celui qui a approché convenablement un texte de Platon peut acquérir cet esprit.

3) L'enseignement secondaire peut fort bien s'adapter au monde moderne, mais à la condition de garder son caractère d'enseignement méthodologique et désintéressé. Le cours de Mathématiques, pas plus que le cours de Littérature, n'a pour but d'assurer au futur citoyen des succès matériels rapides ; il doit l'installer dans une attitude d'esprit faite de rectitude dans le jugement, de rigueur dans le raisonnement, du goût des données exactes, chiffrées au besoin.

S'il arrive à quelques élèves sortis de l'école secondaire, grâce à une moyenne de deux heures de cours par semaine, de pouvoir entrer en contact avec d'autres hommes ayant l'espagnol ou l'anglais pour langue maternelle, c'est très bien. Mais si cela n'est pas — dans la majorité des cas, cela n'arrive pas—il n'y a pas grand mal. Car le but principal de l'enseignement des langues vivantes à l'école secondaire, c'est de montrer que l'esprit humain procède de façons diverses, suivant les lieux et les temps, pour organiser et communiquer l'expérience humaine par le langage, c'est donc de développer une attitude de compréhension sympathique et de tolérance envers les peuples dont le langage organise autrement que le nôtre l'expérience humaine. A cette tâche de rapprochement et de tolérance, une seule langue étrangère peut suffire. Si par la suite il devient nécessaire à un diplômé du secondaire de posséder pratiquement telle ou telle langue étrangère, six mois de fréquentation d'un Institut de langue vivante suffisent largement pourvu que le sujet ait appris à apprendre.

4) L'enseignement secondaire ne doit pas avoir l'ambition de jouer à la fois le rôle d'écoles techniques, de propédeutique, de P.C.B. et que sais-je encore ? Notre sollicitude d'aînés ou de pères de famille nous pousse, il est vrai, à assurer à nos cadets et à nos fils le maximum de possibilités. Mais quand nous leur imposons des horaires de 30 à 36 heures, ne les exposons-nous pas à des névroses et à l'abrutissement à brève échéance ? Les écoles supérieures, qui ont pour mission de former des techniciens et des chercheurs dans une branche spéciale des connaissances ne devraient exiger de ceux qui y accèdent que des connaissances instrumentales et l'art d'apprendre.

[99]

Enfin, l'enseignement secondaire est une institution humaine, créée par l'homme et pour l'homme. Cette idée fondamentale devrait inspirer toutes les démarches qui ont pour but de le transformer. Ce qu'il doit rechercher en dernière analyse, c'est un accroissement de la valeur humaine de l'élève, un accroissement de la vie intérieure, un accroissement de sa conscience et pour arriver à ce résultat l'adolescent a besoin non point de *connaître* le tout de l'homme, mais de *comprendre* le tout de l'homme.

[100]

[101]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

22

LA MISSION
DE L’ÉCOLE SECONDAIRE
HAÏTIENNE

[Retour à la table des matières](#tdm)

Je remercie bien vivement le Secrétaire d'État de l'Éducation Nationale de m'avoir associé aux manifestations de l'année de l'éducation et de m'avoir fourni l'occasion de repenser le problème de la mission de l'école secondaire haïtienne. Car, dans notre monde en pleine mutation, où les idées et les techniques changent à une cadence rapide, où les groupes d'hommes et les institutions sont toujours en devenir, aucun problème n'est résolu une fois pour toutes et il est bon que les solutions adoptées soient de temps à autre soumises à un nouvel examen, confrontées avec l'évolution politique et sociale dans chaque pays et avec l'état du monde, puisqu'aussi bien aujourd'hui le monde est un.

Nous demander quelle est la mission de l'école secondaire haïtienne est d'autant plus important que ce degré d'enseignement par lequel passe mieux que la moitié de notre population scolaire, fournit à la nation la plupart de ses cadres moyens et, l'enseignement universitaire aidant, tous ses cadres supérieurs. Ces adolescents vivent les années où se contractent les habitudes fortes et où s'implantent les sentiments profonds de la moralité.

La réponse à la question n'est cependant pas aisée : elle ne se trouve pas dans les traités de pédagogie générale. Et si l'Unesco a désiré que chaque état membre de cette organisation consacre à l'année de l'éducation des manifestations appropriées, c'est qu'elle est persuadée qu'à côté des fins d'humanisation que vise l'éducation dans tous les pays et qu'elle entend encourager en sa qualité d'organisation internationale, il existe aussi des fins plus immédiates de socialisation que l'école ne peut non plus négliger. C'est dire que cette organisation internationale ne veut tenter aucun nivellement, mais laisser à chaque pays la latitude d'affirmer dans son système éducatif ses différentes caractéristiques. C'est dire aussi qu'aucune question relative à l'école haïtienne ne peut [102] se résoudre sans que l'on tienne compte de nos origines et de notre formation historique, de notre situation géographique, de l'état de notre économie, de notre situation morale en face des autres peuples et des besoins particuliers qui découlent de ces données. Car, en conditionnant dans une grande mesure le sujet à éduquer, elles indiquent en même temps les tâches qui s'imposent à la nation et les qualités à développer dans l'adolescent d'aujourd'hui appelé à être l'adulte de demain. Ce sont ces données qui d'abord, imposent à notre école secondaire, plus que des devoirs, mais une mission. Alors que dans des pays développés comme les États-Unis, là France, l'Allemagne, l'école secondaire a des tâches à remplir, la nôtre est investie d'une mission, avec tout ce que ce mot implique d'esprit religieux, de but élevé, difficile que l'on propose à quelqu'un ou que l'on s'impose à soi, avec tout ce qu'il renferme d'esprit de sacrifice.

La prémisse de tout programme d'éducation secondaire pour Haïti demeure celle dont nos grands théoriciens politiques du XIXe faisaient le fondement de leurs doctrines : l'obligation non seulement de garder libre et indépendant notre coin de terre, mais aussi de le développer, de le transformer à partir de peu de chose et de le rendre, vivable pour l'Haïtien. C'est à partir de là que je vais examiner la mission de l'école secondaire haïtienne en la rangeant, pour la clarté de l'exposé, sous deux rubriques stéréotypées qui n'en font qu'une d'ailleurs : informer et former. Informer qu'est-ce, sinon communiquer des connaissances toutes faites, mettre au courant des faits et des idées indispensables ? Quant à former, c'est faire contracter des habitudes intellectuelles, morales, sociales propres à une certaine destination, comme d'écouter, de réfléchir et de comprendre avant de répondre, de comparer, de rapprocher.

L'on a beaucoup discuté et l'on discute encore pour savoir, de l'information et de la formation, laquelle doit prédominer dans le programme de l'école secondaire, s'il faut préférer "une tête bien faite" à "une tête bien pleine" et vice versa, s'il faut placer notre école secondaire sous l'inspiration de Montaigne ou sous celle de Rabelais. Je n'insisterai pas outre mesure sur cette question. D'autres sont chargés de l'examiner à nouveau et l'on connaît ma position là-dessus. "Tête bien pleine" ou "tête bien faite", c'est une affaire de dosage. Il est certain qu'aucune école secondaire digne de ce nom ne peut se contenter de verser dans les cerveaux de ses élèves rien que des connaissances toutes faites, qu'elle doit les préparer à se passer parfois du professeur et même du livre. Mais ce qui est certain encore, c'est que [103] la formation n'est pas possible sans un minimum d'information, c’est que la tête bien faite ne peut pas être une tête vide. Ce qui est sûr, c'est que l'adolescent ne peut de lui-même trouver les faits historiques, ni réinventer le langage. L'école secondaire haïtienne a ceci de commun avec toutes les institutions similaires qu'elle doit mettre l'adolescent en possession de trois instruments de pensée sans lesquels on ne peut construire aucune discipline : le langage, qui pour nous est le français et le créole, les mathématiques et le dessin. De ces trois instruments de pensée, deux peuvent aussi servir à des fin esthétiques, ce sont le langage et le dessin. Mais telle n'est pas leur destination première, ils servent essentiellement à l'échange des idées, des sentiments, des injonctions, à la mise en ordre des pensées. Et c'est mettre la charrue avant les bœufs que de privilégier, comme nous le faisons traditionnellement, l'usage esthétique du langage. De plus nous ne faisons presque pas de place au dessin dans notre école secondaire, alors qu'il a sur le langage la supériorité de pouvoir exprimer l'expérience globale, que le caractère linéaire du langage l'oblige à découper en monèmes et en phonèmes successifs : on peut par le dessin montrer une foule compacte, alors que le langage est astreint, à dire successivement une //foule//compacte. De plus, l'adolescent qui sait dessiner a plus de chance de devenir un créateur que celui qui sait seulement marner le langage.

Que l'école haïtienne penche pour Rabelais ou pour Montaigne, il y a un autre impératif qui s'impose à elle et qui seul peut lui donner son caractère national et spécifique, c'est de donner dans son programme une place importante à "l'observation du milieu naturel et humain." Quel que soit le nom donné à la matière, qu'on l'appelle géographie, sciences de la nature, économie ou sociologie, la meilleure façon d'en donner un enseignement intégré, c'est de le fonder sur l'observation du milieu naturel et humain. N'oublions pas que la tâche essentielle qui attend notre adolescent, c'est le développement, la transformation de son milieu. Comment pourra-t-il entreprendre de changer ce qu'il ne connait pas ? On a vu nos penseurs pédagogiques s'embarrasser, s'embourber, puis se réfugier dans des formules vagues pour assigner un but à notre école secondaire : répandre la lumière, enseigner quelque chose. Il n'y a pas de programme plus fécond et plus logique à proposer à notre enseignement secondaire que l'observation du milieu, à condition que la connaissance du milieu soit un point de départ pour la comparaison avec d'autres milieux et la connaissance [104] d'autres milieux, car on ne connait véritablement une chose, un milieu que par comparaison avec d'autres choses, d'autres milieux.

Si nous ajoutons aux matières qui viennent d'être examinées l'étude de l'une des deux grandes langues de l'Amérique et celle de l'histoire nationale à des fins de formation intellectuelle, morale, politique et sociale, nous aurons passé en revue les matières essentielles sur lesquelles s'appuiera l'école secondaire haïtienne pour informer et former l'adolescent.

Mais, nous l'avons déjà dit, notre école secondaire n'accomplirait qu'une partie de sa mission \_et la moins intéressante peut-être, \_si elle se contentait d'informer l'adolescent et de l'instruire, de lui inculquer le respect des faits, le goût du concret, l'esprit de précision, de rigueur, à côté de 1'esprit de finesse, même de lui donner un savoir intelligent très poussé. Mais nos programmes, quelque complet et quelque cohérents qu'ils puissent être, ne permettront pas à notre école secondaire d'atteindre ses fins, s'ils se limitent à la formation de l'esprit. Par delà l'esprit, il nous faut trouver les moyens d'atteindre l'âme. Esprit et âme ne se confondent pas, ce sont des notions distinctes et même opposées. Selon le philosophe argentin Ernesto Sabato *"l’esprit (Geist), expression du rationnel et du transcendant chez l'homme, perturbe et même détruit la vie créatrice de l’âme (Seele), laquelle n'est pas réductible au caractère rationnel, impersonnel de l'esprit L'âme est une force qui se trouve très étroitement liée à la nature vivante... L'esprit détruit le monde des mythes par l'action mécanique des concepts, il est la dépersonnalisation et la mort. L'esprit juge tandis que l'âme vit."* (L'écrivain et la catastrophe, Seuil, 1986, p72) C’est pour la formation de l'âme que l'école secondaire fait chanter la Dessalienne à l'envoi du drapeau chaque matin. C'est pour la formation de l'âme qu'elle fait participer les élèves aux manifestations patriotiques du 18 Mai par exemple. C'est pour la formation de l'âme que dans les écoles congréganistes les élèves prient, chantent, participent aux offices religieux \_\_\_ de moins en moins malheureusement \_\_\_ Il est souhaitable que notre école secondaire développe aussi de plus en plus de telles activités dites parascolaires.

[105]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

23

LES PROBLÈMES
DE L’ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR EN HAÏTI [[9]](#footnote-9)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Le sujet que je me propose de traiter ce soir m'a été inspiré par celui qu'avec tant de maîtrise mon collègue et ami Jean Claude a exposé ici même il y a environ deux mois. En effet, du problème de l'enseignement secondaire, la pensée se reporte aisément vers celui de l'enseignement supérieur ou bien vers celui de renseignement primaire. Si je ne me suis pas arrêté de préférence à la question de l'enseignement primaire, ce n'est pas que je l'estime négligeable ni que je saisisse imparfaitement l'urgence de sa solution pour l'avenir de notre démocratie. Au contraire, je fais mien volontiers le mot d'Anténor Firmin qui appelle l'enseignement primaire « le service le plus important parmi les rouages d'un État civilisé » (Lettres de Saint Thomas, Paris, 1910, p. 203) et j'ai été vivement tenté de vous présenter un, plaidoyer en faveur de cette branche de l'éducation. Mais j'y ai renoncé, parce qu'il - me manquerait, pour aborder ce sujet avec un peu d'assurance, l'expérience de ceux qui ont milité assez longtemps dans cette partie de l'enseignement. Je me rappelle surtout que le docteur J. C. Dorsainvil a consacré à ce problème un livre extrêmement passionnant, qui date de 30 ans déjà, mais dans lequel les considérations d'ordre politique, social et éducatif gardent la plus grande actualité.

J'ai donc fixé mon choix sur le problème de l'enseignement supérieur : depuis environ huit années c'est surtout à cette partie de l'éducation que je consacre mon temps et ma pensée. De plus je crois [106] que les besoins actuels de notre pays nous commandent d'aborder notre problème d'éducation à la fois par la base et par le sommet : s'il est indispensable d'accorder notre meilleure sollicitude aux grandes masses, il ne demeure pas moins vrai que les questions de production, de santé, d'élévation du niveau de vie du plus grand nombre, ne peuvent être résolues avec bonheur que si elles sont posées avec objectivité, considérées dans leur ensemble et abordées d'une façon rationnelle et cohérente par les élites sorties des écoles supérieures...

Qu'est-ce que c'est que l'enseignement supérieur ? Il n'est pas aisé de répondre à cette question par une simple phrase. En cette matière, les faits, moins qu'ailleurs, ne se laissent pas ramener à une formule générale et précise. Par bien des côtés, l'enseignement supérieur participe tantôt de l'enseignement technique, tantôt de l'enseignement secondaire et le glissement du degré supérieur à un niveau inférieur peut aisément se produire. Voilà pourquoi toute généralisation est ici dangereuse et toute synthèse prématurée, sujette à erreur.

Les écoles supérieures et les facultés ont cependant entre elles un caractère commun : c'est qu'elles visent à la « professionnalisation » de l'individu, à la formation du technicien dans ce qu'il a de spécial. Elles répondent ainsi à certains besoins essentiels de l'organisation sociale, les besoins techno-économiques. Mais leur action, si elle devait se limiter à cet aspect utilitaire, ne dépasserait pas en qualité celle de l'école professionnelle du degré primaire ou même le simple dressage qui se fait chez l'artisan et qui consiste dans l'imitation plus ou moins consciente de gestes mécaniques. Leur programme se bornerait à la simple pratique, à la mémorisation de quelques formules et de quelques recettes.

Mais par delà cette formation technique, les écoles supérieures ont toujours pris en considération les intérêts humains de ceux qui leur sont confiés. Si l'exercice du métier ou de la profession doit occuper la plus grande partie de la vie active de l'individu, il reste vrai qu'en chacun de nous des exigences profondes portent nos regards au-dessus de l'horizon du métier ou de la profession. Si l'on est un professionnel la plus grande partie du temps, l'on a cependant l'impérieux devoir d'être un homme en tout temps et à toute heure. Nos intérêts humains et nos intérêts professionnels sont donc solidaires. Souvent le succès dans la pratique de la profession tient autant aux qualités proprement humaines qu'aux connaissances et habiletés techniques.

[107]

L'aménité du médecin, l'art de maintenir le bon moral de ses malades, son humanité sont aussi importants pour lui attirer la clientèle que la sûreté de son diagnostic. Certains métiers, celui d'éducateur, par exemple, ou les fonctions de direction dans l'administration publique et privée, consistent essentiellement à agir sur des hommes et supposent par conséquent la connaissance de l'homme. Pour toutes ces raisons, il est souhaitable que nous maintenions la tradition d'un enseignement de spécialisation prenant appui sur une culture libérale préalable : ainsi l'étudiant aborde l'université avec une somme de connaissances utiles à sa formation technique et des qualités humaines dont le secours est toujours indispensable. Je dis mieux. L'éducation supérieure ne peut à son tour trahir sa mission, renoncer à cette formation de l'homme et du citoyen qui seule rend possible un continuel dépassement de soi et cette élévation au-dessus des actes routiniers auxquels se réduit à la longue le labeur professionnel. C'est principalement à l'école supérieure que se développe le sens des valeurs spirituelles de vérité, de bonté, de beauté, d'amour, de piété : ces valeurs correspondent au stade psychologique de la maturation qui ouvre la période de la dix-huitième à la vingt-cinquième année et qui, pour la plupart des jeunes gens d'aujourd'hui, va au delà du cycle de l'enseignement secondaire. C'est de l'école supérieure que sortent ceux qui créent les mouvements d'opinions, ceux qui pensent, qui jugent et qui, en définitive, orientent la nation. Celle-ci risque d'être livrée à des techniciens sans âme, à des savants sans cœur, à des professeurs dénués de conscience professionnelle, si l'atmosphère générale de l'enseignement supérieur ne développe en nos étudiants le sentiment d'une mission à remplir, en contribuant, chacun dans sa sphère d'action, à changer la condition humaine

L'enseignement supérieur doit viser tout particulièrement à former des sujets capables de travailler à l'avancement de la science et d'apporter leur contribution personnelle à la solution des multiples problèmes qui se posent soit dans leur pays, soit ailleurs. L'entraînement à la recherche constitue de ce fait l'une des tâches essentielles de l'enseignement supérieur : la recherche fournit un aliment à la curiosité intellectuelle de l'étudiant en même temps qu'elle affine le sens de l'observation, elle permet d'affronter les leçons théoriques et la réalité des choses ; elle engendre le culte des faits et le respect de la vérité. Il n'y a pas de doute qu'en mettant l'accent sur ce point, notre Université réussirait à marquer d'une empreinte originale l'enseignement qu'elle dispense. On ne sait peut-être pas assez quel vif plaisir nos étudiants prennent à l'étude de leur milieu, surtout quand ils [108] procèdent par les méthodes scientifiques acquises au contact de leurs professeurs haïtiens et étrangers. L'expérience que nous avons faite sur ce point à l'École Normale Supérieure, mes collaborateurs et moi, est fort encourageante : obligés de présenter un travail personnel et original dans la mesure du possible pour l'obtention de leur diplôme de fin d'études, nos étudiants sont presque exclusivement orientés vers la littérature haïtienne, la langue française d'Haïti, le créole haïtien, la flore, la faune, la géologie, l'histoire d'Haïti, la vie sociale haïtienne, même quand ils demandent à un professeur étranger de leur proposer un sujet de mémoire. Quelques-uns des travaux déjà présentés témoignent, chez les élèves, sinon d'une science profonde, du moins d'une conscience, d'un sens de l'information exacte, d'un enthousiasme qui autorise tous les espoirs. Cette adaptation qui s'accentuera et se précisera avec le temps, cette préférence marquée pour l'étude des choses haïtiennes, font peut-être, pour le moment, de l'École Normale Supérieure, la plus haïtienne des grandes Écoles du pays, malgré la présence, dans son personnel, de six professeurs français, malgré la place très large faite aux études anciennes, malgré la variété des disciplines offertes à la curiosité des jeunes gens.

Nous avons la chance extraordinaire de trouver ici un champ à peu près inexploré. Aucun de nos écrivains n'a jusqu'ici inspiré une étude très fouillée, si l'on excepte la monographie consacrée par Frédéric Marcelin à Ducasse Hippolyte ; nous ne possédons pas de carte linguistique d'Haïti, les richesses de notre nature sont à peine inventoriées, (bien qu'il faille rendre hommage à Damiens pour ses travaux sur la flore haïtienne), nos plantes médicinales, dont les guérisseurs tirent parfois des effets étonnants, n'ont pas été soumises à des analyses systématiques de laboratoire ni n'ont fait l'objet d'expériences suivies et patientes dont la pharmacologie pourrait s'enrichir. Nous nous plaisons à exalter nos anciens chefs d'État ou à les abîmer, suivant des jugements tout faits ou même suivant des sympathies ou des antipathies dues à notre lieu de naissance, à nos attaches familiales ou à notre position idéologique. Combien d'entre nous savent cependant que des masses de documents touchant l'administration de Salomon, de Geffrard et même de Boyer moisissent aux Archives Nationales, exposés à l'action de la poussière, de l'air et des mites, sans avoir jamais été classés ni donc vus par aucun historien ? Il est un thème sur lequel mes camarades et moi nous aimions souvent faire des variations à l'époque où j'étais étudiant en droit (nos cadets doivent aujourd'hui s'y accrocher avec la même constance) : c'est la [109] disconvenance de la plupart de nos lois à notre structure réelle, vu que nos codes ont été purement et simplement calqués sur les codes français. Mais cette question qui aurait dû inspirer des études fouillées, riches de l'apport de la sociologie et du droit, n'a été qu'effleurée à ma connaissance.

Notre enseignement supérieur a donc la possibilité de n'être pas la copie d'un enseignement supérieur étranger quelconque, s'il fait à la recherche la place à laquelle elle a droit. Plus que l'enseignement secondaire, il a la chance, même en faisant appel à des maitres venus de partout - la science n'a pas de nationalité - il a la chance de garder ce caractère haïtien que nous désirons tant imprimer à toutes les branches de l'éducation. Ainsi la médecine tropicale pourra devenir une spécialité de notre Faculté de Médecine, la littérature afro-latine une spécialité de notre Faculté des Lettres ; et nos jeunes gens, habitués dès l'adolescence à chercher, à se communiquer les résultats de leurs expériences, à les discuter ensemble, tiendront à cœur plus tard à enrichir la science tant sur le plan national que sur le plan universel.

D'une formation supérieure ainsi conçue, l'on pourrait attendre des effets moraux et sociaux d'un prix inestimable. L'objectivité acquise au contact permanent des faits viendrait faire contrepoids à cette excessive affectivité qui caractérise même nos attitudes intellectuelles et qui se prolonge parfois au-delà de l'âge où la raison doit prendre le pas sur les sentiments, l'animus sur les puissances violentes et troubles de l'anima. L'habitude du libre examen et de la libre discussion développerait dans notre élite pensante, pépinière de l'élite dirigeante, la tolérance—la première des vertus démocratiques—cette tolérance, qui est la base de toute entente, puisque s'entendre suppose que l'on consent à s'écouter, cette tolérance grâce à laquelle nos différences d'opinions, de langages, de manières, de vêtements ne seront pas « des signaux de haine et de persécution »...

Les considérations que j'ai faites jusqu'ici ont trait à l'esprit de notre enseignement supérieur. Or, cet enseignement ne peut s'épanouir comme nous le souhaitons que dans le cadre d'une organisation et dans des conditions un peu différentes de ses conditions actuelles. Mon collègue Jean Claude, en parlant des problèmes de l'enseignement secondaire, a mis l'accent sur l'importance des laboratoires et (tes bibliothèques. C'est surtout en matière d'enseignement supérieur que l'on ressent le besoin pressant des laboratoires et des livres. Si l'étudiant est réduit à se contenter des notes sèches et toujours incomplètes qu'il prend au cours, si son rôle se ramène à rendre au professeur une [110] contrefaçon plus ou moins ressemblante de ce que celui-ci a dit dans la salle de classe, s'il ne peut grâce à des lectures personnelles, compléter, enrichir, prolonger l'enseignement reçu, il n'existe pas une grande différence de qualité entre son travail et celui qu'il a fourni à l'école primaire supérieure. Les cours du professeur d'Université ne donnent le plus souvent qu'un exemple du travail scientifique. Les heures les plus profitables à l'étudiant ne sont donc pas celles qu'il passe à l'amphithéâtre, mais celles qui s'écoulent dans le silence de la salle de lecture, celles qu'il consacre au travail personnel, au contact des auteurs indiqués dans la bibliographie sommaire donnée par le professeur. Sans bibliothèque, impossible de se livrer à ce travail personnel fécond, enrichissant, libérateur. L'écrivain anglais Carlyle a exprimé l'importance de la bibliothèque universitaire dans cette formule saisissante : « La meilleure Université est une bibliothèque ».

De même, pour que notre enseignement supérieur fasse de la recherche un des points essentiels de son programme, il faut que ses professeurs soient eux-mêmes des chercheurs, il faut qu'ils soient en mesure de vouer à la science et à la jeunesse une vie de labeur éloignée autant que possible des clameurs du forum ; il faut à ses professeurs un statut qui les dispense de se partager entre le souci de faire avancer leurs travaux et le soin de leur défense ; il faut qu'ils soient assurés de n'avoir pas à passer brusquement de leur cabinet de travail à une activité commerciale ou industrielle, qu'ils ne soient pas forcés de demander à une occupation étrangère à leur spécialité un supplément de salaire. Je touche ici, je le sais bien, à une question particulièrement délicate, celle des rapports de notre Université et de l'État, question dont la solution n'est pas sans soulever de sérieuses difficultés.

Notre constitution établit que l'enseignement à tous les degrés est une charge de l'État et des communes. La gratuité, consacrée par la constitution et pratiquée chez nous d'une manière générale, est une magnifique conquête démocratique que nous devons nous efforcer de maintenir à tout prix. C'est elle qui assure la montée de « ces grands parvenus de l'intelligence qui sont l'honneur et la gloire des démocraties véritables » [[10]](#footnote-10). Même si, dans une intention éducative et pour habituer les jeunes à contribuer aux œuvres d'utilité collective, il leur était demandé un jour de verser une valeur symbolique à la caisse de l'Université, la plus forte partie des dépenses de fonctionnement devrait être assumée par l'État. Or, il est assez difficile d'obtenir que [111] l'organisme qui finance ou subventionne l'Université renonce à un contrôle serré de son fonctionnement...

En présence de ces difficultés, il nous faut rechercher un système qui concilie les droits de l'État et les intérêts supérieurs de la science et de la jeunesse. Il est téméraire en pareil cas de proposer quoi que ce soit : des questions aussi difficiles ne doivent pas être résolues par un seul individu. Néanmoins pour ne pas encourir le reproche de n'avoir rien suggéré, je vais quand même avancer ce qui suit : Si le pouvoir exécutif se réservait le droit de choisir les membres du Conseil d'Administration de l'Université, tout en laissant à ce Conseil la liberté de proposer les professeurs à nommer au choix du Chef de l'État, via le département de l'Éducation Nationale, si pour laisser plus de latitude à l'Exécutif, il lui était proposé deux ou trois noms pour chaque chaire à pourvoir, avec les titres et qualités des candidats ; si le professeur une fois nommé jouissait d'une inamovibilité variant entre cinq et sept ans (car il faut aussi parer au défaut de dévouement et d'enthousiasme de ceux à qui on fait appel) ; si, par surcroît, les conditions d'avancement et de mise à la retraite, étaient strictement réglées, ne se rapprocherait-on pas d'un statut équitable et satisfaisant pour tous les intéressés ?

Dans notre petit pays tout particulièrement, en plus de la stabilité et d'un traitement équitable à assurer aux chercheurs, il leur faut une atmosphère de compréhension et de sympathie Dans une nation, où les questions primordiales d'alimentation, d'éducation primaire, de santé publique, de transport sont résolues, le clerc peut aisément se livrer à la recherche désintéressée. Chez nous, au contraire, bien que la solution pratique de ces problèmes ne soit pas de son ressort et ne dépende pas toujours de son action directe, il a parfois l'impression de dérober à la collectivité le temps qu'il consacre à l'activité purement scientifique. Et même, on lui en fait quelquefois grief.

On ne prend pas garde cependant qu'il nous faut arriver à la division des tâches et qu'il n'est pas nécessaire que tous s'attellent aux mêmes problèmes. Et puis, dans quelle mesure peut-on prouver qu'il ne sert pas la collectivité ou l'humanité, celui qui s'adonne à des recherches dénuées de préoccupation utilitaire. ? La découverte des vaccins et, tout récemment, celle des antibiotiques, ne procèdent peut-être pas d'un travail scientifique visant le profit immédiat.

À cet obstacle constitué par l'incompréhension du milieu s'ajoute l'isolement du spécialiste, un isolement desséchant, délétère, engourdissant. Seul avec ses fiches, ses notes et ses livres, ayant peu [112] d'occasions de rencontrer des collègues et d'échanger des idées, il est exposé à concevoir des doutes sur la valeur de son travail. Cette considération m'amène à souligner la nécessité d'une organisation de la vie universitaire qui rapproche davantage les professeurs. Le développement de notre jeune Université demande que ses membres se réunissent le plus souvent possible, qu'ils se sentent les coudes, qu'ils se groupent, qu'ils s'encouragent mutuellement. Ce sont surtout des exigences d'ordre éducatif qui appellent le groupement de nos Facultés et de nos étudiants dans une Cité Universitaire. Nos écoles supérieures ont vu le jour à des époques différentes : créées au fur et à mesure que le besoin s'en faisait sentir, au gré des disponibilités financières de la nation, elles se sont juxtaposées et se sont même parfois opposées. Les étudiants eux-mêmes ont vu souvent dans la différence de leurs spécialités un facteur d'oppositions au lieu de considérer que toutes les spécialités concourent à un but commun : le progrès de la nation et l'amélioration de la condition humaine. La vie dans une même maison ou dans un même groupe de maisons des étudiants appartenant à des Facultés différentes, est de nature à aplanir ces oppositions gênantes, à vivifier le sentiment de la solidarité de toutes les professions...

Telles sont les réflexions que me suggère aujourd'hui le problème de l'enseignement supérieur en Haïti. Pour éviter d'abuser de votre patience et de disperser votre attention, je n'ai pas voulu agiter plus de questions. J'ai dit tout au début que je n'avais pas l'intention d'esquisser un programme. Fidèle à cette promesse, je n'ai pas souhaité la création d'autres écoles supérieures. Je n'ai pas, par exemple, demandé l'organisation sur une plus large échelle d'une école des Sciences Politiques et Sociales, dont l'embryon est déjà constitué par la Section Sociale et Administrative de la Faculté de Droit. Une telle école est indispensable dans une démocratie. Dans les monarchies, le prince reçoit une éducation spéciale qui le prépare à son rôle de chef. Dans une démocratie, où la politique va toujours aux meilleurs citoyens, où chacun doit être prêt à répondre à l'appel de la patrie, une École des Sciences Politiques et Sociales remplit pour les élites le rôle du précepteur et du gouverneur dans les monarchies. Je n'ai pas appelé de mes vœux la création d'un Institut Supérieur de Technologie ni la fondation d'une École des Hautes Études Commerciales, ni en un mot l'intégration au programme universitaire de toute cette partie de l'humanisme moderne que la tradition et les préjugés nous disposent à dédaigner et que nous aurions gagné à relever de ce dédain. Ce serait à l'avantage de la nation si les éléments les plus intelligents du pays [113] trouvaient le moyen de s'intéresser à ces connaissances ou ces techniques qui sont la base de la puissance des peuples. Si les vues que j'ai exprimées sont ambitieuses, je vous prie de n'y voir que l'expression du désir, si vif en chacun de nous, de rendre notre patrie chaque jour plus digne de ceux qui nous l'ont transmise.

[114]

[115]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

24

DEUX ANNÉES
À L’UNIVERSITÉ DE PARIS

**Conférence prononcée à l'Institut Français
le 27 Janvier 1948.**

[Retour à la table des matières](#tdm)

Il est un peu malaisé de parler des choses de France à un auditoire composé en majorité de Français et d'Haïtiens. Les Français seront à peine curieux de savoir de quel œil on a vu leur patrie : ils sont certains à l'avance que l'impression générale de l'étranger qui a visité la France, même après le deuxième grande guerre, est une impression de sympathie ; le cataclysme qui s'est abattu sur l'Europe .n'a pas eu pour effet d'effacer les traits caractéristiques du visage de la France, ce pays où l'air même est imprégné de libre pensée, de gaieté et de sourire, où les gens ont la suprême politesse de s'occuper à vivre et de laisser vivre les autres. Quant aux Haïtiens, des liens culturels constamment fortifiés, les moyens rapides d'information font que toute l'activité française dans le domaine politique, littéraire, philosophique, social ou scientifique se trouve immédiatement à leur portée. On est bien vite renseigné ici sur le mouvement artistique à la mode, ou sur les conflits sociaux qui affectent Paris ou la province. Néanmoins, ayant fait une expérience personnelle qui m'a permis de réviser bien des jugements, et de revenir de bien des erreurs, je n'ai pas cru qu'il était tout à fait inutile de vous en faire part, en vous apportant ce soir mon témoignage sur l'enseignement français, sur l'enseignement donné à l'Université de Paris et plus particulièrement à la Faculté des Lettres. Ce témoignage se réfèrera aux diplômes préparés à la Faculté et principalement à la licence, à la qualité des études qui y conduisent, et l'examen qui sanctionne ces études. Il aura un caractère technique par endroits, et je vous demande à l'avance d'excuser ce défaut qui m'aura été imposé par la nature de mon sujet. Des questions posées par des compatriotes m'ont indiqué que telles remarques en apparence oiseuses, ne seraient pas inutiles ou déplacés ici. Mon témoignage sera surtout direct et sincère, et ce sera là peut être son seul mérite. Si mes propos trahissent [116] parfois un peu d'humeur, n'y voyez aucune tendance à la critique, aucune prétention de voir changer quelque chose à l'organisation de l'Université française : quelques unes des notes qui rentrent dans cette déposition ont été écrites entre deux séances d'études, tandis que par la baie de ma fenêtre, à la Cité Universitaire, aux plus beaux jours de Mai, prisonnier de mes livres et préoccupé par l'examen qui avançait, je regardais, non sans dépit, le boulevard Jourdan baigné de soleil nouveau et le Parc Montsouris plein de la rumeur des promenades printanières.

La Faculté des Lettres de l'Université de Paris délivre deux sortes de licence es lettres : l'une, dite d'enseignement, exigée des candidats au professorat de l"Enseignement Secondaire, l'autre, générale ou libre.

La première comprend obligatoirement un groupe de quatre ou cinq certificats. Ainsi, dans la licence ès lettres, Mention Langues classiques, ou Lettres Pures - pour employer une dénomination non officielle, mais peut-être plus distinguée, rentrent nécessairement les certificats de Littérature française, d'Études Latines d'Études grecques, et de Grammaire et Philologie ; la licence ès lettres, Mention Langues vivantes, comprend le groupe : Études pratiques (d'anglais, ou d'allemand, ou d'italien ou d'espagnol) - Littérature - Philologie. -Études littéraires classiques. Ce dernier certificat, exigé de tous les candidats à la licence d'enseignement, qu'il s'agisse d'une licence d'histoire ou d'une licence d'allemand, est délivré aux étudiants qui ont satisfait aux épreuves écrites d'une dissertation française et d'une version latine ou grecque, et à des épreuves orales consistant en une explication française, une question de littérature, et un commentaire de texte latin ou grec. L'enseignement supérieur français, traditionnellement attaché à un ensemble de valeurs liées aux civilisations de la Rome et de la Grèce anciennes, soucieux d'en assurer la transmission et de donner à ceux qu'il est appelé à former une culture générale, demande même à l'étudiant d'histoire ou d'italien de se pencher sur les textes des "anciens" et de se plier aux rigoureuses méthodes d'exposition des questions littéraires. Les étudiants ne l'entendent pas toujours ainsi : "Nous ne sommes pas des littéraires, protestent-ils ; si nous avons choisi de faire l'anglais ou l'allemand, c'est parce que nous n'avons pas la bosse des langues mortes. Pourquoi donc nous imposer un certificat dont l'économie la plus évidente est de retarder la fin de nos études ? Mais les protestations ne changent rien à l'affaire : L'Université française n'a pas coutume, à ce qu'il parait, de [117] s'en référer au caprice ni même aux raisons plausibles des étudiants quand il s'agit de l'élaboration des plans d'études et des programmes. Les changements d'ordre pédagogique, plus fréquents qu'on ne voudrait le croire, mais toujours modérés, ne s'opèrent qu'à la lumière de l'expérience. Attentif à faire leur part aux exigences du présent, l'éducateur français veut également sauvegarder ce qui doit rester du passé, plus approprié aux fins ultimes de l'enseignement supérieur que le présent éphémère et mouvant. Pour ces raisons, la version latine ou grecque continuera probablement de figurer, en dépit de quelques protestations, parmi les épreuves de la licence d'enseignement de l'espagnol ou de l'italien.

La licence générale ou libre se compose de quatre certificats choisis dans la liste des certificats délivrés par la Faculté des Lettres, sous réserve des incompatibilités établies par un arrêté ministériel. On l'appelle quelquefois, avec malice et bien à tort, licence d'exportation, en ce sens que l'étudiant étranger l'aborde plus volontiers que la licence classique. Mais tous les jeunes Français qui ne se destinent pas au professorat, et qui veulent pousser leurs études au delà de l'enseignement secondaire pour leur culture personnelle, ou pour l'obtention d'un grade universitaire plus distingué que le baccalauréat, au lieu de s'aventurer dans la licence classique, préparent la licence libre. Les méthodes de travail sont rigoureusement identiques pour la préparation de cette licence. D'autre part les disciplines enseignées pour les seuls certificats de licence libre présentent souvent plus d'intérêt : elles ont tellement plus de rapport à la vie actuelle, où à la vie tout court qu'on résiste à peine au désir de les étudier en lieu et place de la logique formelle, par exemple, ou de la phonétique latine. Le 4 Novembre 1946, je notais dans mon journal : “C'est par esprit de suite que j'achève ma licence d'enseignement. Je me sens de plus en plus porter vers les études sociales et politiques. La connaissance des problèmes actuels auxquels les nations doivent faire face me semble plus urgente que l'explication du mythe de Prométhée ou le sens des allusions contenues dans les Grenouilles d'Aristophane.” Et, une autre fois, un soir que je venais d'achever un devoir de philologie latine “Quel rapport entre ces choses et la vie ? Si pourtant, j'en aperçois un, c'est qu'elles nous ferment à la vie qui s'agite et qui passe près de nous. Il eût été vraiment plus intéressant pour moi, pour le milieu où je suis appelé à vivre, de me mettre à l'étude de la Psychologie et Pédagogie, ou de la Sociologie, ou de la littérature moderne comparée, ou de l'Histoire des religions, ou de l'Histoire de l'art moderne et [118] contemporain, ou de la civilisation américaine, ou de l'Histoire économique.” Ne trouvez-vous pas qu'il y a là de quoi tenter les plus résolus, surtout lorsque l'on s'aperçoit que les lois phonétiques se rebellent contre la mémoire ? Ajoutez la séduction exercée par certains grands noms, l'action des professeurs qui aiguillent continuellement leurs étudiants vers des voies nouvelles, prometteuses de découvertes intéressantes, celle des camarades qui parlent de leurs études avec un enthousiasme capable d'entrainer les plus indécis : on entend dire si souvent, dans le train, au restaurant. Le prof, de Psycho-Pédagogie est épatant ; M.B... fait un cours très intéressant sur la Morale de Pascal, qu'on ne résiste pas au désir d'en faire son propre profit. Et voici, de leur côté, les affiches - ces affiches à grands caractères sur fond jaune, apposées au mur le long des galeries Rollin et Richelieu et qui offrent la science à l'effort intelligent : Cours public de M. E... sur Plaute au Collège de France ; Cours public de Vr. J.M.C. sur le romantisme en France et en Allemagne, Cours Public de M. C sur le matérialisme dialectique à la Sorbonne. Le moyen de résister à de tels appels, surtout quand on n'a pas la possibilité de se dire : J'ai le temps, j'y reviendrai l'année prochaine ? Et, quand on n'abandonne pas la Grammaire et Philologie, on se surcharge de tous ces enseignements supplémentaires jusqu'au jour où, remarquant le retard causé par cet éparpillement, on laisse tomber, à regret, une à une, toutes ces bonnes choses. Ce plaidoyer en faveur de la licence générale pourrait se prolonger, mais le temps presse et m'oblige à passer à d'autres objets : le Diplôme et l'agrégation. Entre la licence et l'agrégation se placent les diplômes d'études supérieures correspondant aux divers ordres de licence : Diplômes d'Études Supérieures de Langues classiques, d'Histoire, de Géographie, de Langues vivantes. Pour en parler de façon très sommaire, le travail essentiel, dans la préparation du Diplôme, consiste dans la composition d'un mémoire sur un sujet choisi par le candidat et agréé par un professeur de la Faculté, et dans la discussion de ce mémoire. L'Étudiant bénéficie des conseils et de l'aide d'un professeur. Les sujets sont des plus variés, et parfois assez subtils : le sentiment de la nature chez Verlaine, le style et la langue de Lucain dans la Pharsale, la poésie dans Euripide. Quant à l'agrégation, c'est "un concours institué en vue d'assurer le recrutement des professeurs de Lycées." [[11]](#footnote-11) Les candidats aux divers ordres d'agrégation doivent être pourvus de la licence d'enseignement et du Diplôme correspondant à [119] l'agrégation qu'ils postulent. Ce concours ne donne lieu ni à la collation d'un grade ni à la délivrance d'un diplôme ; il désigne au choix de l'Administration les aspirants qui paraissent les plus dignes d'occuper les chaires à pourvoir dans les lycées. Le nombre des candidats à recevoir est donc limité aux besoins constatés ou prévus du service, par un arrêté publié en mars, avril, mai."

En fait l'agrégation confère un titre, un titre enviable dans tous les milieux français : c'est un concours national qui aboutit à la sélection des éléments les plus remarquables dans les divers domaines de l'activité intellectuelle. Les étudiants qui s'y font recevoir arrivent au terme d'une série de sélections qui commencent avec le premier baccalauréat et passent par les différents certificats de licence. La méthode, la mesure, l'attention prêtée aux détails, y interviennent dans une proportion presque égale au savoir.

De ces premières observations, il ressort que le grade essentiel auquel donnent droit les études faites dans les Facultés des Lettres, c'est la licence. Elle est la voie nécessaire qui conduit à l'agrégation et au doctorat. Et comme l'agrégation est semée d'écueils et déconcerte les plus persévérants, la licence est le point d'où l'on part pour des recherches et des découvertes personnelles. Un étudiant français à l'esprit caustique, qui me guidait de ses conseils à mon arrivée à Paris, fin 1945, définissait l'agrégé : un monsieur qui est un peu plus abruti qu'un licencié. Il est vrai que la préparation sérieuse des examens de licence et d'agrégation provoque une grande fatigue et peut vieillir de dix années ceux qui s'y adonnent. Mais s'il est un dénominateur commun entre l'agrégé et le licencié, ce n'est pas l'abrutissement, c'est l'unité des méthodes de formation et de travail, c'est la similitude des qualités intellectuelles et morales auxquelles elles visent : curiosité, observation attentive et minutieuse, patience, objectivité, indépendance rigoureuse de l'esprit, soins des détails. Ce serait peut être le moment de souligner que toutes les agrégations ne sont pas sur la même ligne. Le Doctorat es lettres et le Doctorat es sciences, qui ouvrent la porte de l'enseignement dans les Facultés, sont supérieurs aux agrégations des lettres ou des Sciences. Et même, ces deux doctorats ne sont pas subordonnés à la préparation des agrégations correspondantes. Par contre l'agrégation de Droit qui a pour but de recruter les professeurs pour les chaires vacantes des Facultés de Droit est Supérieure au Doctorat en droit qu'elle suppose acquis, et l'agrégation de Médecine, qui doit pourvoir aux chaires vacantes dans les Facultés de Médecine, de beaucoup supérieure au Doctorat en Médecine.

[120]

Plus importante, à mon avis, que ces aperçus sur la licence et l'agrégation la mise au point à faire sur le caractère de l'enseignement donné à la Faculté des Lettres de Paris, l'on pourrait dire dans les Facultés des Lettres de France, Ils sont nombreux, ceux qui s'imaginent que nous autres littéraires, comme on nous désigne parfois avec une pointe de moquerie, nous nous mouvons dans un monde supra-terrestre, indifférents aux contingences et dénués de tout sens des réalités, et c'est à notre grand regret que nous causons parfois des déceptions à ceux qui misent un peu trop sur notre inaptitude à vivre la vie de ce bas monde. Assurément les chercheurs, dans tous le domaines, planent un peu au dessus de tout ce qui les détourne de leurs recherches. Mais les études de lettres n'ont pas le privilège de donner des ailes à l'homme. Ce n'est pas là non plus leur seule vertu et elles peuvent également développer le sens de l'objectivité. L'on n'aura jamais trop insisté sur le caractère scientifique de l'enseignement des lettres dans les Universités de France (il existe une méthode scientifique pour étudier la littérature ou l'histoire ou les langues mortes.) L'esprit scientifique peut s'appliquer, à ces disciplines aussi bien qu'à la physique ou à l'économie politique : "Les objets auxquels il s'applique sont divers, mais ses procédés d'investigation et ses modes de jugement restent les mêmes." [[12]](#footnote-12)

D'autre part, la légende du Gaulois amoureux de la belle parole, les "Discours" célèbres qui marquent les époques de la littérature française (entendez le mot dans son sens premier d'exposé ; ou dans celui de morceau oratoire propre à persuader) : Les "Discours sur les Misères de ce temps", "le Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes" ; "Le Discours sur sciences et les arts" et le "Discours de la Méthode", la renommée universelle de Mirabeau, de Danton, de Gambetta, de Jaurès, les usages de l'Académie française à la réception de ses membres, tout cela a peut être accrédité l'idée qu'il se fait beaucoup de discours à l'Université française et même, pour ceux qui ont tendance à l'exagération, l'idée que le bavardage stérile est l'une des caractéristiques de l'étudiant en lettres. Rien de moins vrai. On ne fait pas d'éloquence à la Faculté de Lettres, encore moins de rhétorique. On n'y développe point le goût de la déclamation, de la phrase, du mot sonore. On y réfrène au contraire la tendance aux affirmations tranchantes, aux généralisations hâtives, aux développements faciles. Où l'étudiant trouverait-il matière à développement facile quand tout le bagage d'idées générales qu'il apporte avec lui de l'enseignement [121] secondaire est frappé d'interdit à la porte de la Faculté, quand il lui faut réviser ces classifications artificielles, ces vérités fragmentaires, ces sectionnements du génie qui ont constitué pour lui dans les classes d'humanités le mot de l'oracle : le théâtre de Corneille est une école de grandeur d'âme, Racine peint les hommes tels qu'ils sont, il y a en Musset un classique et un romantique ; le latin est concret et le français plus volontiers abstrait - et j'en passe - quand certains professeurs mettent en doute la valeur de ces critiques brillants qu'il a depuis longtemps adoptés pour guides ; quand la terminologie même qu'il a toujours employée est également sujette à révision ? Cela varie avec les professeurs. Un professeur d'ancien français, rapportant un jour aux étudiants un devoir de philologie, commença par signaler deux "énormités" qu'il leur fallait à tout prix proscrire de leur vocabulaire à l'avenir. L'une de ces énormités étaient - vous auriez beaucoup de peine à le deviner - le mot : Moyen-Âge, parce que, expliquait-il, "ce mot est trop imprécis : du point de vue historique, le Moyen-Âge est une époque qui commence en 395 et finit en 1453 ; du point de vue littéraire, il va du Xème siècle au XVème, et du point de vue philosophique et moral, nous sommes encore à peine sortis du Moyen-Âge". Un autre lutte depuis le début de sa carrière pour bouter hors de la Faculté les termes : ellipse, sous-entendu, synonyme, mis pour, exception :"Une expression n'est pas mise pour une autre, aime-t-il à dire, elle est à sa place, elle est mise pour elle-même." ou encore : il n'y a pas d'exception l'exception est une autre règle qui a son fondement tout comme la règle générale." Si l'on ajoute l'action des professeurs de langues mortes qui ne sont eux-mêmes jamais satisfaits des traductions qu'ils proposent et qui recherchent avec scrupule un équilibre difficile à atteindre, l'on comprend que le sentiment qui domine chez "le littéraire", pour peu qu'il soit réformable, c'est un sentiment de respect du mot, de défiance de soi, de discrétion...

Le professeur de littérature, bien loin d'être un rhéteur, donne l'exemple de ce que peut être un exposé méthodique, bien agencé, nourri de faits, basé sur des textes, développé dans un langage dont la simplicité n'exclut pas la profondeur des pensées. Il montre comment on peut mettre une œuvre en pleine lumière, en dégager le sens et l'originalité en utilisant les ressources que fournissent au commentateur l'Histoire générale, la géographie locale, les mémoires et la critique du temps, la correspondance de l'auteur, etc. Il fait voir dans quelle mesure le roman, la comédie, ou le poème lyrique plongent leurs racines dans la réalité ambiante, établissant ainsi que tout classicisme [122] est un réalisme, que toute œuvre classique prend appui sur le vrai, même lorsque la part de la fiction y est très large : tel est le sens de ces détails parfois rebutants pour l'étudiant, de ces recherches sagaces qui ont permis par exemple d'identifier les lieux où Rabelais a situé l'action du Gargantua et du Pantagruel, ou de placer des noms réels sous les noms des personnages dépeints dans Madame Bovary. Il enseigne par son exemple la probité intellectuelle et la méfiance contre ce que Montaigne appelle l'intrépidité d'affirmation : il n'avance rien qui ne ressorte du texte ou qui ne s'appuie sur une source sérieuse, met un vrai scrupule à ne point dépasser la pensée de l'écrivain et surtout à ne point proposer des solutions chancelantes à toutes les questions pour la simple vanité de trouver une solution. A ce sujet, laissez-moi rappeler l'admiration particulière que s'est attirée un professeur d'ancien français, M. W., à cause de son honnêteté foncière. Un lundi matin, nous nous étions amenés à son cours, en grand nombre comme toujours, pour entendre ses réponses à des problèmes vraiment délicats que pose ce passage bien connu de Villon :

***Si ne suis, bien le considère***

***Filz d'ange portant diadème***

***D'estoille ne d'autre sidère.***

Mais lui non plus n'avait pas de réponse et il l'avouait sans fausse honte. Au contraire, il soulevait de nouveaux problèmes dont la solution pourrait ouvrir la voie et clarifier les questions qui nous embarrassaient. À se laisser disséquer ainsi, Rabelais risque, il est vrai, de perdre son sel ; Beaumarchais, sa gaieté ; La Fontaine, sa bonhomie ; Voltaire son rire sarcastique. L'expression figurée du rire, de la gaieté, des élans passionnés cadrent mal avec la gravité d'un vieux professeur de Sorbonne. Il existe heureusement, pour obvier à pareil inconvénient, des salles de travaux pratiques, où, en petit comité, sous la direction d'un jeune agrégé, les étudiants s'entrainent au commentaire des textes. Sans négliger dans leur critique ou leur exposé le côté scientifique, mais en le restreignant considérablement, ils soulignent de préférence la valeur humaine, psychologique et esthétique du passage à étudier. Moins contraints, plus libres, ils peuvent, par le rythme du débit, par l'intonation de la voix, en marquer les nuances. Là, ils ne sont points passifs, ils agissent. Ce sont eux qui commentent ou exposent devant un public formé par leurs camarades ; le professeur intervient, seulement après coup, pour compléter ou redresser, toujours pour encourager. Il est intéressant de noter que l'enseignement supérieur français a trouvé dans l'organisation des travaux pratiques une formule heureuse pour réagir contre la passivité traditionnelle dont on lui fait encore grief. À [123] la Sorbonne, à la Faculté de Droit, à l'Institut d'Études politiques de Paris, les conférences des méthodes introduites dans l'enseignement et obligatoires pour tous constituent du point de vue pédagogique une initiative appréciable. Les étudiants sont trop nombreux dans les Facultés de Paris pour pouvoir en tirer tout le bénéfice prévu par le législateur, mais dans les Universités qui sont moins fréquentées, les résultats doivent être réellement féconds.

Les mêmes méthodes président à l'enseignement des langues mortes. Leur étude appelle un effort supplémentaire pour vaincre les difficultés d'une langue étrangère d'une part et de l'autre l'obstacle qu'oppose l'éloignement, dans le temps et dans l'espace, de deux civilisations différentes. Mais elle vise le même but que l'étude de la littérature française : la culture. La Sorbonne ne commet pas l'anachronisme d'enseigner le latin et le grec, en plein XXe siècle, comme langues de communication sociale, ni même comme instruments d'information, puisque la plupart des textes retrouvés ont été traduits dans les langues modernes, mais elle s'en sert comme moyens pour fermer des qualités intellectuelles, et même morales, créer des habitudes de penser, des façons de sentir, susciter des attitudes dont l'ensemble constitue la culture. Il n'en a pas toujours été ainsi. On se rappelle que pendant une longue époque, dont il est difficile de marquer les limites, le latin assurait l'unité intellectuelle de l'Europe. L'enthousiasme, la fièvre de savoir, les vastes espoirs éclos durant la Renaissance placèrent le grec à côté du latin comme langue d'information et de culture.

C'était l'époque où le père de Montaigne choisissait à son fils pour précepteur un Allemand qui ne sût pas un mot de français et qui dût parler latin à son élève, où des enfants connaissaient la langue de Cicéron avant de savoir parler leur idiome local. Quand les Jésuites réussirent à établir leurs collèges en France aux XVIIe siècle, ils s'avisèrent de faire servir à la diffusion de la morale chrétienne l'engouement que l'époque manifestait pour les langues mortes, mais en dépouillant l'humanisme de l'un de ses éléments essentiels : la libre critique et la libre pensée. Le latin surtout garda tout son prestige, son usage seul était admis entre les élevés à l'exclusion du français, il était le principal instrument de la culture littéraire. Mais, comme bien l'on pense, le point de vue historique était logement négligé dans ces études. La pédagogie d'alors, toute pénétrée de moralisme recherchait dans l'antiquité des modelés de vertus chrétiennes. Loin de mettre l'accent sur les différences qui séparent de la civilisation chrétienne les [124] civilisations anciennes de Rome et de la Grèce, elle s'efforçait à découvrir dans l'homme d'autrefois les traits éternels de l'homme de tous les temps, suivant une conception sans doute erronée et qui s'est établie solidement grâce à l'autorité de la critique universitaire. L'enseignement des XVIIIe et XIXe siècles ne fut pas grandement influencé par les nouvelles conceptions sur l'histoire. Mais vers la fin du siècle dernier et au début du nôtre, les attaques furent acerbes que menèrent contre les langues mortes les partisans des humanités dites modernes. L'école, institution éminemment conservatrice, ne se résigna pas à renoncer à l'enseignement des langues mortes qui avait pendant trois siècles assuré son prestige, mais elle en modifia la destination et la méthode.

Le texte latin ou grec est traité comme un texte français. On en discute le plan et les idées. On en dégage la valeur psychologique et humaine. On lui fait dévoiler les secrets de sa beauté les ressources variées dues à la possibilité de l'inversion : effets d'harmonie, jeux d'ombre et de lumière rares en français. La traduction, loin de se ramener à une transposition mécanique d'une langue dans une autre, implique un rigoureux exercice d'analyse littéraire, elle appelle un souci scrupuleux de sauver du texte original ses images, son rythme, ses répétitions, ses lacunes, ses ellipses et même ses maladresses, elle exige un constant dosage des expressions employées pour que soit assuré l'équilibre indispensable entre l'original et la traduction. Le traducteur a recours continuellement à l'histoire, à la géographie, à la mythologie, aux institutions, un texte n'ayant son plein sens que replacé dans le milieu historique qui l'explique et l'éclairé. L'antiquité n'est plus pour lui une préfiguration de la vie contemporaine, mais représente un monde différent qu'il essaye de restituer avec son visage propre.

Il me reste assez de temps pour déposer rapidement sur l'examen. J'ai bien peur d'en dire trop de mal : sans avoir été une de ses trop nombreuses victimes, j'en ai gardé des souvenirs passablement amers. N'avoir que quatre heures par semestre pour prouver qu'on a travaillé durant l'année scolaire, avoir tous ses rêves et ses espoirs placés dans la dépendance de ce court instant, c'est là une situation contre laquelle je n'ai jamais cessé de protester à part moi. Ceux qui ont vu la France après la guerre et qui connaissent la vie pénible des étudiants, comprendront mieux encore combien de circonstances peuvent venir troubler la sérénité indispensable durant ces quatre heures si précieuses : la préoccupation de certains camarades était de savoir, non pas s'ils étaient prêts pour leur examen, mais s'ils pouvaient [125] fournir les sept ou huit heures d'effort continu qu'exigeraient leurs épreuves écrites.

Et puis l'examen ne risque-t-il pas de contredire cet enseignement dont le but évident est la formation de qualités intellectuelles comme la réflexion, le jugement, l'objectivité ? Parce qu'il limite dans le temps les possibilités de l'étudiant, n'exige-t-il pas qu'il s'amène armé d'un bagage de connaissances toutes faites et qu'il fasse preuve de savoir plus que d'initiative, de pondération et de jugement ? Qu'il se soit soumis à un entrainement spécial capable de déclencher au moment voulu des mécanismes habilement montés ? Les étudiants le savent si bien que souvent ils se présentent à un examen ou concours sans être réellement préparés, mais pour en acquérir l'expérience. À voir le nombre d'aide-mémoire, de guides de l'étudiant, de résumés, de tableaux synoptiques qui surchargent les vitrines des librairies au Quartier Latin, ne peut-on craindre que l'art de préparer et de passer l'examen ne se substitue à l'art d'étudier ? Il arrive souvent que le premier dispense du second, mais il reste surtout vrai que l'étudiant qui pratiquerait exclusivement l'art d'étudier se réserverait les plus cuisants déboires. Ne peut-on pas regretter que le spectre de l'examen si souvent invoqué dans les salles de cours par les moniteurs de travaux pratiques - leur rôle est précisément de préparer l'étudiant pour l'examen - ne peut-on craindre, dis-je, que ce spectre ne gâte le plaisir que l'on prend aux études pour elles-mêmes ?

Les conditions spéciales de l'examen mettent du reste la plupart des candidats au dessous d'eux-mêmes. Les aiguilles de la pendule placée dans la salle tournent plus vite ce jour là, le tic tac de la montre et les battements du cœur se font plus précipités à mesure qu'on avance vers la fin de l'heure, les coups de l'horloge résonnent comme un glas ; tout cela vous talonne, vous accule à la précipitation et vous met les nerfs dans un état qu'aggravent les fortes chaleurs des premiers jours de Juin. Un étudiant en général assez bon descend automatiquement au niveau du moyen, et le moyen est impitoyablement éliminé. Heureux ce jour là le candidat qui n'est pas exigeant pour lui-même. Il ne vit au moins pas le drame de celui qui veut bien faire son travail et qui se voit obligé de se contenter d'à peu près. En traduisant le thème ou la version, on se rend compte de la faiblesse d'un terme, on voudrait en trouver un autre, plus approprié, on cherche pendant une ou deux minutes, on trouve parfois, mais souvent on ne trouve pas, on voudrait chercher plus longtemps, mais l'horloge sonne le coup du quart et vous avertit : "Avancez, il est dangereux de ne pas achever, car [126] le correcteur a pour devoir de vous compter pour une phrase non traduite autant de fautes qu'il y en a dans la plus mauvaise copie, et il y a bien des étourdis à se présenter au concours." On estime qu'il est bon dans une dissertation d'insister sur une idée, de la creuser, pour parler comme un de nos professeurs, de lui donner de l'ampleur. - Pas trop, quand même, dit l'horloge, car il faudra développer toutes les parties et pouvoir conclure". On dirait que le nombre de problèmes de détails posés par le texte est strictement calculé pour qu'on n'ait pas plus de cinq minutes à accorder à chacun d'eux. Recherche des idées ? C'est vrai pour les travaux faits à là maison et pour lesquels on dispose de quinze jours, parfois d'un mois. À l'examen, il faut pouvoir puiser vite dans le réservoir de son cerveau. On dispose parfois juste du temps matériel pour rédiger ses réponses. Ainsi pressé et harcelé, on arrive au dernier quart d'heure. Il n'est pas à vous. C'est celui de l'appariteur qui depuis six mois attend cette minute, minute de son triomphe sur ces étudiants de licence, sur ces "agrégatifs" ordinairement si moqueurs : "I1 ne vous reste plus qu'un quart d'heure !" crie-t-il, heureux et fier, et, l'instant d'après : "Il ne vous reste plus que dix minutes !... cinq minutes. C'est l'heure. Remettez vos copies !" Les plus pondérés en perdent souvent la tête. C'est le moment où vous échappé de ces barbarismes que le correcteur sanctionne avec tant de sévérité. Quelqu'un que je connais bien, épuisé par 48 heures de tension d'esprit, mit une fois un verbe au pluriel avec un sujet singulier, et même a hésité quelques secondes sur la marque du pluriel dans l'adjectif fou.

À l'oral, l'on est tout aussi exposé à perdre ses moyens, en pensant que de l'autre côté de la table est assis "le Monsieur qui peut coller. » Il faut rendre hommage aux professeurs de Sorbonne pour leur grande compréhension, leur expérience, leur tact : ils savent lire dans une âme troublée et mettre en confiance le candidat qui se présente devant eux. Mais il s'en rencontre - rarement, il est vrai - qui semble prendre plaisir à décontenancer l'étudiant par l'inattendu et l'étrangeté de leurs questions. Un candidat, interrogé sur les "Lettres Persanes", faisait tant bien que mal son exposé, lorsque l'examinateur l'arrêta, je ne me rappelle plus à quel propos - pour lui demander : La femme de Montesquieu était-elle protestante ou catholique ? L'étudiant resta interdit, puis, sur l'invitation du professeur, continua son exposé. Deux ou trois minutes après, il est de nouveau interrompu : "À qui appartient actuellement le château de Chantilly ?" questionne le professeur. Le candidat n'était pas transcendant, et ce qui impressionna, c'était surtout ses silences et ses "je ne sais pas, Monsieur" sur des questions qu'il [127] était excusable d'ignorer. Il fut refusé. Et cela se passait à la Sorbonne en Juillet 1946. Un professeur de philosophie demande à une étudiante, à brule-pourpoint : "Mademoiselle, quelle est votre bibliographie sur la matière ? - Question légitime. - Monsieur, j'ai lu "L'évolution psychologique de l'enfant", de Mr. X - Combien de pages compte ce livre ? - Environ 300 pages, - Quelle est la couleur de la couverture du livre ? - Monsieur, Je ne me rappelle pas très bien, mais je peux vous résumer le livre. - Non, je ne vous demande pas de résumé, je vous demande quelle est la couleur de la couverture de ce livre. Je ne sais pas quel a été le sort de la candidate, mais la minute n'a pas dû être bien agréable pour elle. Cela se passait en Juin 1947...

En dépit de ces inconvénients, on ne supprimera pas les examens. C'eût été une catastrophe si on envisageait surtout de les remplacer par des tests. La Faculté des lettres de Paris, l'Institut d'Études Politiques, les Universités de Province tentent déjà de fonder un peu leur appréciation sur le travail de l'année. À l'Institut d'Études Politiques particulièrement, l'avis du maître de conférence qui a suivi l'étudiant est aussi important que la note d'examen.

On reproche aussi à l'enseignement français, surtout aux degrés les plus élevés d'être fermé sur la vie réelle, de s'adresser presque exclusivement à l'intelligence considérée comme une faculté autonome et isolée, et non comme la faculté directrice de l'action pratique, Il insiste beaucoup, dit-on, sur l'acquisition des connaissances, très peu sur l'interprétation des connaissances pour en tirer des avantages. Une telle conception, ajoute-t-on est inadéquate à la vie moderne, qui nous entraine dans son rythme vertigineux et pose des problèmes dont la solution ne peut être longtemps différée. L'étudiant latino-américain, mis aux prises dans son pays avec les questions pressantes d'éducation des masses illettrées, de transformation d'une structure économique semi-coloniale, se demande parfois, malgré son goût naturel pour les abstractions et son admiration pour un si puissant effort d'analyse, s'il ne doit pas considérer comme perdus le temps et l'énergie, qu'il dépense à s'assimiler un tel enseignement. L'enseignement scientifique lui-même s'interdit toute fin pratique et ne se propose d'autre but que la culture de l'intelligence et la recherche désintéressée. Un étudiant de L'École Supérieure d'Électricité m'avouait une fois :"Nous approfondissons les mathématiques et la physique théoriques, mais le moindre petit praticien pourrait nous mettre en boite."

[128]

N'insistons pas davantage sur cette critique. Je voudrais de préférence essayer de comprendre ce caractère théorique dont on fait grief à l'enseignement français. Émile Durkheim, dans son très beau livre sur l'évolution pédagogique en France, montre que l'enseignement universitaire français, né à une époque où le christianisme imprimait sa direction à toute la vie intellectuelle, sociale et politique et mettait l'accent sur l'éminente dignité de l'homme dans la nature, a été dès son origine un enseignement de l'homme, et ne s'est incorporé que bien plus tard le domaine de la nature.

Cette explication peut paraître bien ingénieuse, mais elle ne s'accorde pas moins avec certains faits. En effet, des matières qui composaient le trivium dans les Universités des XIIe et XIIIe siècles (grammaire, rhétorique, dialectique) et le quadrivium (arithmétique, géométrie, astronomie et musique) la plupart avaient pour objet les démarches de l'esprit humain dans son effort de connaissance de l'homme ou bien l'assouplissement de l'instrument de la connaissance. Quant à l'apprentissage des métiers, il relevait, comme nous le savons bien, des corporations. Que l'enseignement français ait maintenu à travers les siècles cette séparation qui a existé dès l'origine entre la culture intellectuelle et la formation professionnelle ou technique, - séparation fondée d'ailleurs sur l'ancienne psychologie qui divisait l'âme en facultés cloisonnées, - nous ne devons pas nous en étonner : le français est, parmi tous les peuples de vieille civilisation, le plus conservateur, le moins enclin aux changements, surtout dans les choses qui échappent à la pression populaire. Aussi, lorsque le progrès des sciences eut rendu nécessaire l'organisation de l'enseignement technique, celui-ci s'est constitué en dehors de l'Université, il s'est donné dans des écoles et des instituts spéciaux, mais en même temps il ne pouvait échapper à l'influence de l'Université, il ne pouvait manquer de s'inscrire dans la tradition d'humanisme créé par l'Université, refuser en dépit de son objet pratique de faire sa part à l'esprit, à l'esprit tout court. Sauver dans l'homme l'humain, le préserver de l'automatisme que définit la civilisation industrielle moderne, telle est la préoccupation de l'éducateur français. Le jour où l'enseignement technique en France sera autre chose, il cessera d'être français.

En somme l'histoire de cet enseignement contient l'explication de sa grandeur et de ses faiblesses. Mais ces faiblesses même sont compensées par le milieu. Le travail intellectuel n'épuise pas toute les activités du peuple français : le développement économique général justifie ou, si vous voulez mieux, excuse l'existence de cette sorte [129] d'aristocratie intellectuelle. Dans un pays où existe la division du travail où les problèmes primordiaux de production et de distribution sont abordés et résolus avec bonheur, il n'est pas interdit à des mandarins de se livrer à des recherches désintéressées sur les anciennes civilisations, sur les langues orientales ou sur la micro-physique. De telles préoccupations ne laissent pas indifférentes les nations les plus pragmatiques. L'enseignement français fait donc partie d'un tout, on ne peut l'étudier en le dissociant de l'ensemble auquel il appartient. Son caractère humain et universel le propose en exemple aux peuples jeunes à la recherche d'une formule éducative ; mais ces derniers ne doivent pas oublier qu'il ne peut être transposé en bloc dans un autre milieu sans de graves dommages. Il serait sage de tenir un compte rigoureux des différences de climat, des différences de besoins, des différences d'évolution intellectuelle, morale et économique et, en cas d'emprunt -modifier les programmes français dans leur étendue, dans leur contenu, peut-être même dans leur esprit.

[130]

[131]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

25

QUELQUES ASPECTS
DE LA VIE UNIVERSITAIRE
EN FRANCE [[13]](#footnote-13)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Chers collègues,

Permettez-moi d'exprimer tout d'abord ma reconnaissance envers votre directrice, qui me procure aujourd'hui l'occasion de donner corps à un des rêves que j'ai souvent caressés durant mon séjour en France. Le contact avec les étudiantes qui résident à la Cité Universitaire de Paris ou qui fréquentent la Faculté des Lettres m'a laissé entrevoir tout le bénéfice, pour une communauté, de l'essor donné à l'éducation des femmes. Et plus d'une fois, mes compatriotes et moi, en bâtissant ces châteaux en Espagne faits de tous les beaux rêves éclos, les soirs de nostalgie, autour d'une table de restaurant, nous avons inclus ce point dans nos plans d'avenir. Même, un jour, dans un élan d'enthousiasme, j'ai promis à mes camarades de poser un acte dès mon retour au pays en donnant au moins une heure de leçons par semaine au Lycée de Jeunes filles.

Mais ce beau mouvement n'aurait peut être pas eu de lendemain si Madame Max Guéry, en agréant une offre timide que je lui ai faite, ne m'avait en quelque sorte engagé envers vous. De m'avoir permis d'être fidèle à moi même lui vaut mes remerciements et ma gratitude.

Sur le choix de mon sujet j'ai été assez embarrassé. Des sujets d'ordre pédagogique m'ont naturellement tenté ; mais ces matières techniques, toujours un peu graves, risquaient trop, à mon avis, d'assombrir notre premier contact. Peut être, dans une autre circonstance aborderai-je avec vous une de ces questions, mais pour aujourd'hui, je me suis fixé sur quelques aspects de la vie universitaire française. J'essaierai de la montrer avec ses difficultés et ses misères, [132] ses joies et sa gaîté, sa simplicité, son caractère actif. Nous nous faisons souvent un idéal de vie exempte de difficultés et de souffrances, et, devant l'impossibilité de donner corps dans notre pays à nos illusions , nous les transposons dans une réalité que nous nous plaisons à situer dans quelque autre coin du globe. Ainsi, avant mon départ d'Haïti, je m'étais fait de chacun des grands pays d'Outre-Mer la vision d'un éden, où par un miracle d'organisation, chaque jeune étudiant voyait s'ouvrir devant lui de multiples débouchés, la perspective de carrières brillantes et assurées. Il m'a fallu revenir de cette idée. Ces jeunes gens qui affluent à Paris de tous les pays de la terre, de toutes les provinces de France, à la recherche de maîtres réputés, d'horizons plus vastes, d'un champ d'action plus large, soutenus par un grand rêve, se trouvent engagés en réalité, par manque de ressources matérielles, dans une aventure pleine d'imprévus amusants ou tragiques. Le chèque ou le mandat qui n'arrive pas, l'hôtelier qui fait grise mine, une maladie bénigne au début et qui menace de s'aggraver, la grève du personnel d'un foyer d'étudiants, un échec inattendu, autant de moyens mis en œuvre par le destin pour accabler ceux qui ont eu la témérité de l'affronter.

Sans doute, les conséquences de la dernière guerre sur l'économie européenne sont elles venues aggraver la situation de l'étudiant et ajouter aux obstacles semés sur son chemin. Mais on peut croire qu'elle n'a jamais été particulièrement brillante, à voir les nombreuses organisations publiques et privées destinées à prêter assistance à l'étudiant : bourses, foyers, comité des œuvres sociales, etc.. Cette situation matérielle n'est pas sans influence sur le succès des études. - En effet, je ne crois pas téméraire d'affirmer que les programmes de l'enseignement supérieur français ne sont pas faits pour des gens qui sont dans la gêne et que hantent les soucis. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur s'adressaient à l'origine à une classe qui, dans sa majorité du moins, pouvait se dispenser de travailler pour vivre. Quand ces deux ordres d'enseignement se sont étendus, par le jeu de l'évolution sociale, à une clientèle moins fortunée, ils ont gardés à peu près leurs anciens programmes. Toute la tragédie de l'étudiant pauvre est de s'adapter à cet enseignement qui n'a pas été prévu pour lui et qui, dans son contenu, dans son organisation, dans son orientation, reste aristocratique. Il est exclusif, il demande qu'on se donne à lui tout entier, il exige des dépenses d'énergie physique incompatibles avec la situation matérielle du gros de sa clientèle. Quand il consent des concessions, souvent tardives, aux exigences du présent, ses dirigeants [133] pensent avoir opéré une révolution. Ses examens sont des concours : quand la proportion des étudiants reçus atteint 25%, candidats et examinateurs s'accordent à dire que c'est un beau résultat Et lorsque l'Université, effrayée d'une trop grande affluence de jeunes gens dans les Facultés, décide de conjurer cette crise d'un nouveau genre, les jurys redoublent de sévérité en raison des circonstances. Ainsi, après la dernière guerre, les Facultés se sont vues envahir par tous les jeunes gens que la guerre, la mobilisation, la déportation, les discriminations raciales avaient détournés de leurs études, les étrangers que les hostilités avaient retenus loin de la France, les chômeurs qui voulaient s'occuper en attendant de meilleurs jours : La Faculté de Droit de Paris, qui comptait dans sa seule première année près de cinq mille étudiants en 1947, fit de son mieux pour n'en admettre que mille (1000) en deuxième année.

Cependant aucun incident, à ma connaissance, n'a marqué cette session d'examens particulièrement dure. Les étudiants fiançais acceptent leur échec avec stoïcisme, souvent avec le sourire. "Ils sont vaches", jettent-ils parfois simplement en pensant à leurs examinateurs ; mais il n'est jamais question d'égoïsme des professeurs, ni de refoulement des fils du peuple, pour la bonne raison que les fils du peuple ne vont presque pas à l’Université...

Il semblerait que les études dussent être particulièrement faciles dans un pays qui possède le corps de professeurs le plus prestigieux, en dépit des brèches que la guerre a faites dans cette corporation. Là encore il faut s'entendre. Il ne suffit pas, pour s'instruire, de s'asseoir dans les amphithéâtres des Facultés et d'écouter la voix des grands maîtres. C'est l'effort individuel, le travail personnel organisé qui joue le rôle essentiel et assurent le succès dans l'enseignement supérieur. Le professeur d'Université ne descend pas vers l'étudiant pour le prendre par la main et l'élever peu à peu vers lui. C'est à l'étudiant qu'il revient de fournir un effort héroïque pour réduire la grande distance qui le sépare de son professeur. Celui-ci n'est qu'un guide ; et encore l'analogie n'est pas constante : un guide vous accompagne sur la route, le professeur se contente de vous indiquer le chemin

Quoi qu'on en pense, l'Université française souligne ainsi la valeur de l'initiative personnelle et la nécessité de compter d'abord sur soi-même, de savoir user de la grande liberté laissée aux étudiants des Facultés. C'est pour avoir fait un mauvais usage de cette liberté que des étudiants, souvent studieux, assidus aux cours, attentifs à noter les [134] paroles et même les gestes du professeur, connaissent pourtant des échecs répétés et qui se concilient mal avec leurs efforts.

Les bibliothèques spécialisées des Facultés et des grandes écoles, la bibliothèque Sainte Geneviève, les bibliothèques municipales, la bibliothèque de la Cité Universitaire etc., apportent, il est vrai, à l'étudiant, une aide précieuse. Mais l'existence de toutes ces bibliothèques ne lui épargne point de gros sacrifices pour se procurer des instruments de travail. Le même livre, convoité par plusieurs étudiants à la fois, ne se trouvent souvent qu'en un seul exemplaire. On n'est pas toujours disposé à l'étude aux heures précises où la bibliothèque est ouverte : d'aucuns aiment à se mettre au travail très tôt le matin, dans leur chambre, au milieu de la solitude propice à la réflexion, d'autres préfèrent le calme de la nuit avancée ; d'autres enfin, surtout depuis la guerre, choisissent, contrairement aux préceptes de l'hygiène les heures qui suivent immédiatement les repas : "c'est, expliquait un étudiant, dans les moments où la pomme de terre n'est pas encore fondue dans l'estomac qu'il faut s'empresser d'assimiler quelque chose."

Le professeur, le médecin, l'artiste, eux non plus, ne mènent la vie facile. Dans une étude consacrée au développement général de la littérature haïtienne et restée inédite, je considérais comme la principale cause de la pauvreté relative de nos lettres, la misère à laquelle sont voués chez nous les intellectuels et les artistes. Cette opinion appelle une mise au point. L'action du milieu et des causes économiques sur le développement de la littérature, des sciences et des arts est certaine, mais il ne s'en suit pas que dans les pays économiquement évolués tous les intellectuels et tous les artistes arrivent d'emblée à la fortune. L'exemple de Beethoven, de Schubert, de Berlioz, etc. suffirait pour nous en convaincre. Pour moi, la notion d'intellectuel ne s'associe plus à celle de richesse ou de bonheur : j'ai vu tant d'intellectuels qui sont pauvres et qui n'arriveront peut être jamais à une honnête aisance malgré leur grand mérite !

Aux États-Unis d'Amérique, et même en Haïti, un jeune médecin à peine installé se paie le luxe de circuler en voiture automobile, mais en France, l'automobile vient assez tard. Elle est le signe d'une certaine aisance. Un compatriote mêlé au monde médical de Paris et familiarisé avec ses habitudes me disait qu'on peut juger de la situation et du titre d'un disciple d'Esculape aux moyens de locomotion qu'il emprunte : l'externe des hôpitaux, pour aller faire ses piqûres, prend le métro ou l'autobus, l'interne s'achète une motocyclette, l'assistant prend [135] le taxi et le médecin des hôpitaux pilote sa propre voiture. Indifférents au luxe, peu fortunés en général et riches seulement de la considération dont on les entoure dans tous les milieux, le savant, le professeur mènent le plus souvent une vie modeste et presque entièrement vouée à la recherche.

Les difficultés matérielles, l'existence plutôt humble réservée à ceux qui s'adonnent, n'arrêtent point cependant l'élan de la vie intellectuelle. Il me semble que le travail mental est une nécessité dans ce milieu universitaire où tout arrêt peut être préjudiciable ; il exige un effort soutenu et patient, une activité sagace, qui reprend les problèmes mal posés, révise les solutions anciennes, clarifie les points obscurs, tâche de frayer à la science des chemins nouveaux.

Pour se soutenir, l'effort intellectuel se diversifie souvent, sans se disperser. Ainsi il n'est pas rare de voir des étudiants s'engager, après un doctorat en Médecine, dans la préparation d'une agrégation de Philosophie, ou à la fois dans la licence en Droit et la préparation du Diplôme des Sciences politiques. D'autres, qui ont moins de suite dans l'esprit, passent d'une licence de mathématiques à un certificat d'Histoire de l'art, ou bien d'un doctorat en Droit au diplôme de l'École des Beaux-Arts.

Jusqu'ici j'ai présenté la vie universitaire en France sous des couleurs assez sombres. Je ne serais pas dans la vérité si je m'arrêtais à son aspect plutôt sérieux. Elle est faite également de joie et de gaieté. Joie individuelle, intime, profonde, plaisir éprouvé à la suite d'un long effort couronné de succès, plaisir de la découverte personnelle ; mais aussi gaieté collective, gaieté folle, inconnue des étudiants haïtiens plus enclins à la tristesse ou à la gravité. Cette gaieté est en quelque sorte héréditaire : c'est l'un des caractères dominants du peuple français. A voir les Parisiens rire de leurs misères dans ces salles de spectacles où les chansonniers daubent sur les trafiquants du marché noir, on est tenté de croire que rien ne peut altérer chez le français le besoin de se moquer de quelque chose, de rigoler même à ses propres dépens. Les difficultés quotidiennes ne tuent point en lui le sens de l'humour. "On ne s'en fait pas, on en a vu bien d'autres", dit-il souvent.

Dans le monde des étudiants, la gaieté est traditionnelle et renforcée d'un certain coefficient de jeunesse et d'insouciance. Elle répond sans doute à un besoin de détente et d'oubli des ennuis que j'ai dépeints plus haut. L'étudiant parisien profite de l'incident le plus terne en apparence pour ricaner ou chahuter. La chute des neiges lui fournit l'occasion de cribler de traits les camarades qui s'amènent pour entrer à [136] la Faculté. Ces derniers ripostent rarement, surtout ils ne se fâchent pas - c'est la règle du jeu, - ils se dépêchent plutôt d'échapper à la canonnade. À la Cité Universitaire, on se décoiffe à l'entrée du réfectoire. Cela va de soi. Mais la règle s'impose également aux jeunes filles et aux dames. Malheur à celle qui, par ignorance des habitudes ou par bravade, se présente coiffée d'un turban difficile à dénouer. Un vacarme assourdissant, produit par toutes les cuillers tapant sur toutes les tables et par toutes les voix criant : chapeau ! chapeau ! signifie à cette étrangère qu'elle doit se conformer aux usages ou se retirer.

Je pourrais m'étendre, pour illustrer ce que j'appelle la gaieté de la vie universitaire, sur les bals d'étudiants, sur les revues et particulièrement la revue de l'école Normale Supérieure, où viennent pour s'entendre mettre en boite par leurs élèves le Directeur, les professeurs et les moniteurs du célèbre établissement. Mais il me faut toucher tout de suite à un autre aspect non moins intéressant de la vie universitaire : les voyages.

La jeunesse étudiante voyage souvent, grâce aux nombreuses facilités dont elle dispose pour le faire et grâce à certaines dispositions spéciales qui lui font considérer comme secondaires le luxe et le confort. Il n'est pas rare de voir des étudiants de la province laisser Paris à bicyclette, décidés à parcourir ainsi des centaines de kilomètres, à faire étape la nuit dans des auberges plus que modestes. Des villégiateurs en grand nombre vont camper, en été, bien loin de chez eux, et se contentent, pour toute demeure, d'une tente placée en pleine nature, sous les bois et près de l'eau.

Ou bien encore l'on voyage à pieds. La page célèbre de Rousseau sur les avantages et les agréments des voyages à pieds n'est pas simplement l'expression d'une fantaisie chez un écrivain individualiste jusqu'à l'extravagance : elle correspond à une réalité, à des habitudes répandues dans un pays où la douceur de la température à certaines époques de l'année facilite les longues marches ; elle correspond aux tendances d'un peuple avide de mouvements, elle correspond aux élans d'une jeunesse désireuse de se dépenser et de s'instruire par l'expérience...

C'est ainsi que les étudiants de la Cité Universitaire se sont organisés dernièrement pour faire à pieds le pèlerinage à N. D. de Chartres à 40 kilomètres environ de Paris.

Cet aperçu sur la vie universitaire française serait bien incomplet si je ne soulignais la grande simplicité qui existe dans les rapports entre étudiants, d'abord les individus qui composent ce [137] groupement très particulier qu'on nomme le monde universitaire sont simples. Simple le professeur qui a pourtant derrière lui toute une œuvre scientifique, le respect et l'admiration de milliers d'élèves, simple l'étudiant toujours disposé du reste à se moquer des gens qui se prennent au sérieux. Conséquence du niveau de culture du milieu sans doute. Conséquence aussi du long passé de civilisation que chacun d'eux peut revendiquer à son avantage. Cette élite de l'esprit sait être modeste et elle a des manières affables. La culture n'est pas pour elle un motif de morgue ou de sottes prétentions. Si cette culture est affinement, ouverture à tout ce qui est humain, elle est également victoire sur les préjugés, affranchissement de la vanité et du ridicule "quant à moi" qui pousse seulement dans les terrains à demi défrichés.

Je ne saurais passer sous silence l'aspect particulier que présente la vie universitaire du fait de la présence de la jeune fille. C'est seulement vers la fin du XIXe siècle que la France a commencé d'organiser l'enseignement secondaire public à l'intention des jeunes filles : il n'y a donc pas plus de cinquante ou soixante ans que la femme française fréquente les Facultés. Cependant le mouvement s'est intensifié à un point tel qu'aujourd'hui les personnes du sexe féminin représentent un peu plus du tiers des effectifs généraux de l'Université de Paris et plus de la moitié de l'effectif de la Faculté des lettres. Soumises au même régime que les garçons, astreint aux mêmes examens, en général sur les mêmes programmes, elles avancent rapidement, par l'égalité de culture, vers cette égalité économique et politique réelle que les femmes revendiquent de nos jours. Souvent acharnées à l'étude, persévérantes et même obstinées, comme c'est naturel au sexe, elles se révèlent pour les garçons des concurrentes redoutables. Elles n'en gardent pas moins cette sensibilité vive, cette intelligence primesautière, cette spontanéité et cette intuition qui fécondent et enrichissent les acquisitions de l'esprit.

Si leur présence dans les amphithéâtres des Facultés ne produit plus quelque chose de semblable à la courtoisie d'autrefois, elle n'en apporte pas moins à la vie universitaire un attrait particulier.

Ceux qui ont vécu dans l'atmosphère d'une université américaine ou anglaise notent cependant que le développement des relations sociales entre étudiants mérite un effort plus sérieux. Les étudiants de Paris, venus de toutes les villes de la France et de tous les pays de la terre, ne forment pas ce bloc que l'on s'imagine quelquefois. Des amitiés peuvent naître autour de la table de restaurant, aux fêtes, dans le salon du même Pavillon au gré des affinités particulières. Mais [138] en général les étudiants, entrâmes dans le tourbillon de la vie d'une grande ville, préoccupés par la préparation des examens et concours, s'ignorent cordialement, en dépit de quelques efforts de rapprochement tentés par les "Maisons de Facultés" et les foyers. Des groupes se réunissent, mais ce sont de petits groupes d'études. Les étudiants d'un même pays, d'une même ville se constituent parfois en groupes fermés qui laissent fort peu de places aux nouvelles connaissances et aux nouveaux amis. On s'en plaint beaucoup, mais cette situation est connexe à l'organisation même des études dans les universités de France.

Voilà, présentés dans une esquisse rapide, quelques-uns des aspects les plus frappants de la vie universitaire à Paris. Les couleurs sombres dominent, il n'y a pas de doute, dans ce tableau. Si j'ai insisté sur les difficultés de la vie menée par l'étudiant, le professeur, le savant, si j'ai souligné à dessein le côté sérieux de la vie universitaire, si j'ai montré plus volontiers les efforts et les sacrifices qu'elle impose, les peines qui s'y rattachent, c'est précisément parce que ces caractéristiques sont pour moi les plus impressionnantes : elles sont du reste si opposées à tout ce que des récits fantaisistes font accroire à ceux qui n'ont pas vécu cette vie-là. Je ne me suis pas laissé guider par une certaine tendance à idéaliser la vie qu'on a menée : j'estime que je vous dois de vous dire la vérité.

[139]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

26

NOTRE ENSEIGNEMENT
ET L’ENSEIGNEMENT
FRANÇAIS

[Retour à la table des matières](#tdm)

En 1942, lorsque le Département de l'Éducation Nationale, dirigé par Maurice Dartigue, entreprit la réforme de l'enseignement secondaire, son plan et son programme rencontrèrent dans le public et même dans le personnel enseignant une violente résistance. Nous ne pouvons pas préciser jusqu'ici quel esprit dominait la réforme de l'enseignement secondaire : la formule de l'adaptation aux besoins du milieu, rabâchée à l'époque par les publicistes, recouvre en réalité dans sa souplesse des sens divers, parfois contradictoires. Ce dont on est sûr, c'est que cette réforme s'inspirait largement de la pratique américaine. Aussi les adversaires ont-ils vite fait valoir que notre enseignement était un enseignement français, par conséquent un enseignement éprouvé, et qu'il n'y avait pas lieu d'y toucher.

Notre enseignement est-il vraiment français ? C'est la question que je me suis posée en voyant l'enseignement français dans son cadre.

Pour des raisons qu'il est aisé de découvrir, l'enseignement haïtien offre beaucoup de ressemblances avec l'enseignement français. Dans ce domaine, il ne s'est pas opéré un simple phénomène d'emprunt, comme pour nos constitutions et nos lois, phénomène que l'on peut retrouver chez d'autres peuples jeunes en quête d'un modèle et séduits par le prestige politique et intellectuel de la France, il y a eu apport direct, par les maîtres français qui ont contribué à notre formation, de certains éléments caractéristiques de l'enseignement donné en France.

D'un autre côté notre enseignement, à tous les degrés, vit presque exclusivement sur le livre français. L'élève haïtien s'identifie à l'élève français au point que nos candidats au baccalauréat écrivent couramment dans leur dissertation littéraire : "Notre littérature classique" - en parlant des lettres en France au XVIIe siècle - ou bien : "notre tragédie classique", quand ils pensent à l'œuvre de Corneille et de Racine. Nous sommes en présence d'une situation tout à fait déplorable du point de vue éducatif : le livre étranger crée pour nos [140] écoliers, pour les plus jeunes surtout, un milieu différent de leur milieu naturel : c'est par là que s'élargit chez nous le fossé qui sépare l'école et la vie. Mais ce n'est pas le lieu de nous étendre sur cet aspect de l'enseignement haïtien : nous voulons pour le moment en venir à cette conclusion que le livre français, comme les maîtres français, a marqué notre enseignement de l'empreinte de l'enseignement français.

D'abord les deux enseignements présentent la même structure générale. Chez nous, comme en France, un enseignement primaire, gratuit, obligatoire pour tous, mène l'élève à onze ans environ vers l'enseignement primaire supérieur, professionnel ou secondaire. Ce dernier degré conduit à l'enseignement supérieur des Facultés et des Grandes Écoles, qui est à la fois un enseignement de formation professionnelle et de culture.

Comme l'enseignement français, le nôtre professe une grande vénération pour les connaissances abstraites et désintéressées. Le jeune Haïtien va à l'école pour apprendre "quelque chose" ; parents et maîtres se désoleront de ce que tel enfant n'apprend "rien", ne sait "rien". C'est donc par des indéfinis que nous prétendons fixer la mission de notre école et mesurer les progrès de nos enfants. De là à la culture désintéressée, il n'y a qu'un pas.

Cette tendance qui en France s'explique par l'influence de la philosophie platonicienne et la tradition de la culture médiévale, trouve des racines profondes dans notre besoin d'affranchissement et dans notre foi en la valeur libératrice de la connaissance. Nous tenons à la connaissance pour elle-même, parce que pendant longtemps le bonheur de connaître nous a été refusé ; toute connaissance nous est précieuse, parce qu'elle est la négation de l'ignorance et que l'ignorance s'identifie pour nous avec l'esclavage et l'exploitation de l'homme par l'homme.

Partant de cette vue, nous attacherons à la connaissance d'autant plus de prix qu'elle sera plus rare, plus inactuelle, plus éloignée des réalités de notre temps et de notre pays. Ainsi s'explique notre habitude de juger des hommes publics suivant des qualités intellectuelles parfois étrangères au rôle qu'ils sont appelés à jouer. Le numéro extraordinaire de la Relève de Mars-Avril-Mai 1936, consacré à la vie et à l'œuvre politique de Sténio Vincent, Président de la République à cette époque, rapporte l'anecdote suivante :

*"Un jour, l'établissement (le Collège fondé par Thémistocle Beaubrun aux "Gonaïves) reçut la visite de l'Inspecteur des écoles, Cyrus Dorval. On arriva à "la classe de Seconde composée, entre autres élèves, de Beauregard Leroy, Clément Benoit, Abélard Dalencour et* [141] *d'un tout jeune garçon âgé d'environ onze ans, qui n'était autre que Sténio Vincent.*

*"L'Inspecteur Cyrus Dorval le questionna sur les diverses matières du programme. L'élève répondit avec bonheur sur les questions posées. On arriva à la géographie, et, une règle à la main, le jeune garçon désignait à l'examinateur les points réclamés sur la carte.*

*"Comme il arrive à Besançon, Nemours St-Amand, homme cultivé et grand commerçant de la place, lui pose la question suivante : Pouvez-vous nous dire quel est le grand écrivain et poète français né à Besançon ?*

*"Le jeune Sténio Vincent réfléchit un moment, puis regardant en face "son questionneur, lui répondit avec assurance : Victor Hugo.*

*"Ce fut dans l'assistance une salve d'applaudissements à laquelle participèrent inspecteur, directeur, professeurs.*

*"Les examens ayant pris fin, l'Inspecteur Cyrus Dorval, s'adressant au jeune Sténio Vincent lui dit : "Jeune élève, vous avez fait honneur à votre classe. Malgré votre jeune âge, vous êtes l'une des gloires de l'établissement. Puisse Dieu vous tenir par la main et diriger vos pas à travers ce monde. Un jour, vous serez utile à votre famille, à la société, au pays".*

Cyrus Dorval avait été prophète (c'est la Relève qui ajoute cette conclusion). [[14]](#footnote-14)

Sténio Vincent, s'il a lu cette anecdote, s'est probablement amusé de la naïveté de cet inspecteur, lui qui, dans maintes circonstances, a exprimé une conception réaliste et pratique de l'école haïtienne.

Notre enseignement doit aussi à l'enseignement français, dont les programmes inspirent les nôtres, un goût très marqué pour la connaissance encyclopédique. L'enseignement secondaire haïtien vise à donner à l'élève une "vaste culture générale" englobant les littératures ancienne et moderne, l'histoire de l'antiquité et du Moyen-Âge, l'histoire moderne et contemporaine, l'histoire nationale, les sciences mathématiques, les sciences de la nature, les sciences de l'homme. Le résultat immédiat d'un programme aussi ambitieux dans un climat comme le nôtre, c'est le surmenage chez les élèves sérieux : nos bons élèves sont souvent des gens esquintés. Je crois du reste - disons-le en passant - que la culture générale s'entend mal si on la ramène à la connaissance encyclopédique. Elle consiste moins dans la possession [142] de notions fragmentaires relatives à toutes les disciplines que dans une certaine souplesse de l'intelligence et la possibilité pour elle de s'adapter à des disciplines nouvelles ; elle n'exclut pas la spécialisation, elle ouvre seulement aux spécialistes des vues sur les disciplines étrangères à leur branche.

Même prédominance, en France et en Haïti, de la formation académique sur la formation sociale et civique, même prédominance de la culture sur l'éducation et, en conséquence, même dédain pour les leçons de la vie et pour l'expérience vécue.

Il s'en faut, malgré toutes ces ressemblances, que notre enseignement soit un enseignement français. Il subsiste entre ces deux enseignements bien des différences qui ont leur source dans la différence des climats, des structures économiques et sociales, des milieux, du développement historique, etc.

La France, qui a connu une prospérité économique enviable à la fin du siècle passé et au début du nôtre, a pu faire face avec aisance à la tâche sociale de l'enseignement primaire pour tous. Notre pays au contraire, sorti d'une domination étrangère fondée sur l'ignorance du plus grand nombre, privé de capitaux pour le développement de ses ressources naturelles, en proie à des bouleversements politiques dont la fréquence est bien compréhensible dans l'histoire d'un peuple jeune, se contente jusqu'ici de caresser l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire comme un idéal qu'il inscrit dans ses constitutions et ses lois. Si l'on note en effet à Port-au-Prince une demande croissante de la population scolaire pour un enseignement post-primaire, en réalité l'enseignement primaire n'alimente pas suffisamment le secondaire sur toute l'étendue de la république : que l'on songe, pour s'en rendre compte, aux effectifs plutôt faibles de nos lycées de provinces.

De plus, nous nous sommes écartés du système français en donnant au problème des rapports du primaire au secondaire une solution toute différente. L'enseignement primaire public s'est organisé en France longtemps après l'enseignement secondaire, avec des fins et des méthodes propres. Lorsque le jeu de l'évolution sociale eut rendu légitime le passage des enfants du peuple à un enseignement post-primaire, la question s'est posée de rendre possible l'emboîtement des deux degrés d'enseignement l'un à l'autre. L'enseignement secondaire devait-il faire à l'enseignement primaire le sacrifice de ses méthodes et de ses buts ou bien celui-ci se rapprocherait-il de l'enseignement [143] secondaire ? Il semble que depuis 1942 surtout nous avons adopté nettement la première solution.

L'un des reproches adressés avec le plus de persistance à notre enseignement secondaire et qui ont motivé ces mesures parfois malheureuses destinées à lui rabaisser le caquet, c'est de former des prétentieux. Le reproche n'est pas dénué de fondement. Mais ce fâcheux résultat est une incidence due à des conditions particulières et il serait exagéré de l'attribuer à la nature même de l'enseignement secondaire, car dans son milieu d'origine il ne produit pas cet éblouissement dont il frappe chez nous les âmes faibles et qui est le commencement de l'évasion. D'abord le bachelier n'est pas une espèce rare ; ensuite l'enseignement secondaire n'est pas à lui-même sa propre fin ; l'accomplissement de ce cycle d'études laisse intacte la nécessité de se ranger dans un cadre, de se munir de connaissances précises, de se spécialiser en un mot, et surtout il n'est pas demandé à l'adolescent, comme c'est le cas pour nous, d'assimiler une culture toute faite venant de l'extérieur et qui n'est souvent ni celle de nos grands-parents ni même celle de nos parents.

D'un autre côté, la France possède un cadre d'instituteurs et de professeurs. Elle apporte à son renouvellement un grand souci. Les qualités qu'elle exige de ceux qu'elle y admet, la formation qu'elle leur donne dans ses écoles normales, les épreuves auxquelles ils sont soumis font de ce corps l'un des plus prestigieux du monde. Ces instituteurs et ces professeurs ont un statut, leur avancement est soumis à des conditions d'ancienneté et d'efficience. La qualité du corps enseignant ainsi recruté ne peut manquer d'exercer une influence décisive sur la qualité de l'enseignement.

C'est la valeur du corps enseignant qui, avec l'existence de la carrière, l'expérience féconde des maîtres et aussi l'intensité de la vie intellectuelle, rend possible le rajeunissement continuel des livres scolaires basé sur les nouvelles recherches et les progrès de la pédagogie. Un manuel écrit depuis plus de dix ans a déjà daté en France s'il n'est revu et corrigé : j'ai entendu un professeur déconseiller son propre ouvrage à des étudiants parce que, disait-il, il était dépassé par lui-même depuis la publication de ce livre.

De même la présence, au. sein du corps enseignant, de professeurs jeunes et vieux, explique cette recherche ininterrompue de l'équilibre entre le passé et le présent qui fait de l'enseignement français n'est jamais statique, mais s'adapte constamment et graduellement aux acquisitions et aux exigences nouvelles. Ainsi [144] l'étude des langues vivantes à un point de vue moins académique, l'éducation physique, les activités générales extérieures à la salle de classe sont entrées dans la pratique courante de l'école française. Je m'étends ailleurs sur le sens de l'enseignement des humanités classiques dans les Universités françaises. [[15]](#footnote-15) Le but et la méthode de cet enseignement dans les classes secondaires ne sont pas bien différents. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les manuels et les éditions de textes classiques en usage actuellement dans les écoles de France pour se rendre compte de l'effort des professeur pour vivifier l'enseignement de ces disciplines : reconstitutions historiques, explications philologiques ; sémantiques, littéraires enrichissent et renouvellent la matière ; l'appel à la perception sensible et à l'imagination visuelle par la reproduction d'œuvres d'art, le concours de l'activité physique atténuent l'aridité proverbiale des textes. À une exposition pédagogique organisée par l'UN.E.S.C.O. à Paris en 1946, on pouvait admirer la reconstruction manuelle d'un camp de César dans les Gaules réalisée par le Lycée de jeunes filles et l'École Pratique de Nimes d'après les données du "De Bello Gallico". Un dessin d'élèves montrait aussi un marché romain, avec reproduction, au bas du dessin, des expressions latines relatives au marché et aux affaires qui s'y traitent. Dans un pays où la civilisation et la culture sont avancées, le milieu continue l'école, complète et redresse son action. Ainsi en France, la visite des musées, des monuments et des lieux célèbres, la fréquentation des théâtres donne à l'enseignement des arts et de la littérature un caractère concret. Nos élèves, condamnés à se contenter de la lecture des textes - quand ils les lisent - ne connaissent pas l'impression de vie qui se dégage d'une leçon que la réalité prolonge et achève.

Les problèmes d'arithmétique auxquels se heurtent si souvent les efforts de nos jeunes élèves n'opposent pas le même obstacle à l'intelligence du français de même âge. Ils sont moins abstraits pour ce dernier, leurs données rentrent, le plus souvent, dans le champ de son expérience, alors qu'elles sont vides de tout contenu réel pour le jeune haïtien (Cette irréalité n'en subsiste pas moins quand l'instituteur de nos écoles substitue dans le texte le mot gourdes au mot francs). On dira ailleurs les conséquences d'un tel procédé dans la formation de nos élites : ce développement nous conduirait loin de notre but et ne servirait pas à montrer que l'enseignement français, vu dans son cadre [145] et replacé dans son atmosphère, se présente sous un aspect moins abstrait, plus réel qu'on ne le croit communément.

En dernière analyse, cet enseignement, bien loin d'avoir adopté une formule définitive, bien loin de se figer dans ses formes premières, se cherche et se réforme constamment, de sorte que les grands remaniements ne s'y imposent pas à chaque à chaque demi-siècle.

[146]

[147]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

27

HISTORIQUE ET OBJECTIFS
DE L’ENSEIGNEMENT
DES LETTRES À L’UNIVERSITÉ
D’ÉTAT D’HAÏTI

[Retour à la table des matières](#tdm)

Cet historique me parait nécessaire : il permet de dégager le contenu, les objectifs et les méthodes de l'enseignement des lettres dans le passé \_un passé assez proche comme nous allons le voir \_ et dans le présent, et de discerner ce qui peut être gardé de la tradition, ce qu'il y a lieu d'en élaguer et d'y ajouter.

L'enseignement des lettres au niveau supérieur en Haïti remonte à trente cinq ans tout juste. C'est en effet en 1944 qu'ont été institués les Cours Normaux Supérieurs pour la formation et le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire. Ces Cours Normaux Supérieurs comprenaient une section de Mathématiques-Physique et une section de Lettres (Langue et littérature françaises, langue et littérature latines). Ses cours de lettres étaient assurés la première année par Aimé Césaire, le célèbre poète des Cahiers du Retour au pays natal. Au départ d'Aimé Césaire, Émile Saint Lot, professeur de Première au Lycée Pétion, prit sa succession aux C.N.S. Aimé Césaire et Émile Saint Lot procédaient comme en France : exposés magistraux sur l'évolution de la littérature française ou sur la vie et l'œuvre des écrivains, explication philologique et littéraire de quelques textes célèbres ; parfois un étudiant était invité à faire lui-même l'explication ou l'exposé que complétait le professeur.

L'objectif de cet enseignement était d'initier les professeurs de l'enseignement secondaire haïtien à "la haute culture" pour les mettre en mesure d'y élever aussi leurs élèves ; c'était aussi de les placer à un niveau de connaissance qui n'eût rien à envier à celui du professeur exerçant en France. En outre la connaissance de la littérature française [148] avait une valeur sociale qu'elle n'a pas entièrement perdue : symbole de distinction, de bon goût, d'éducation raffinée.

En Juillet 1947, en vertu d'une loi promulguée par le président Dumarsais Estimé et contresignée entre autres par Émile Saint Lot, Secrétaire d'État de l'Éducation Nationale, les Cours Normaux Supérieurs firent place à l'École Normale Supérieure, appelée à fournir un corps de professeurs spécialisés pour l'enseignement secondaire et supérieur des lettres et des sciences. L'École Normale supérieure, telle qu'elle est encore organisée, comprend six sections dont quatre sont dites littéraires : ce sont les sections de lettres pures (littérature française, latin, grec), de Philosophie, de Sciences Sociales et de Langues vivantes. Les élèves y entrent par concours et tous les candidats aux quatre sections littéraires sont soumis à l'épreuve de la dissertation française d'après le programme de 1933, avec en plus, la connaissance approfondie de cinq ou six textes des grands écrivains français des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles.

La création de l'École Normale Supérieure a suivi de près la fondation de l'Institut Français d'Haïti (1946). C'est l'Institut Français qui a donc fourni à cette école ses premiers professeurs de Littérature française, de Philosophie, de Sciences Sociales \_ les professeurs d'Anglais venaient plutôt de l'Institut Haïtiano-américain. Ces professeurs français étaient généralement des licenciés ou agrégés des universités de France, notamment de Paris. Quelques haïtiens, licenciés ou diplômés d'études supérieures de France sont venus se joindre à eux dès 1947. Professeurs français et haïtiens ont fait prédominer à cette école les objectifs et les méthodes de l'université française cours magistraux, explication de textes. Mais, bien vite, les exposés d'élèves se sont aussi multipliés et une assez large place a été faite aux lectures personnelles et à la recherche, car le corps des professeurs a mis comme conditions à l'obtention du diplôme, en plus des examens ordinaires, la soutenance d'un mémoire sur un sujet original, une leçon devant un jury et une leçon faite aux élèves d'une classe.

Une autre grande originalité de l'École Normale Supérieure, c'est l'enseignement de la littérature haïtienne. Dans l'esprit de celui qui a pris l'initiative de cet enseignement, l'étude de la littérature haïtienne devait contribuer, avec celle de l'histoire nationale et de la géographie d'Haïti, à donner à l'institution, une certaine couleur haïtienne, aider les élevés à retrouver leur identité, leur apprendre à admirer aussi les créateurs sortis de leur propre milieu, amener à saisir et approfondir la pensée et les aspirations du peuple haïtien. Et comme il n'existait [149] presque rien comme manuel en la matière, en dehors du livre de Duraciné Vaval, Histoire de la littérature haïtienne ou l'âme noire (1933), le cours de littérature haïtienne a dû adopter dès le départ la méthode moderne de la recherche : chasse aux documents, lectures de grandes œuvres, rédaction de monographies sur quelques grands écrivains. C'est ainsi que Fernand Hibbert, Frédéric Marcelin, Justin Lhérisson, Charles Moravia, Jacques Roumain, Oswald Durand, Etzer Vilaire, Demesvar Delorme, Louis Joseph Janvier ont fourni à des élèves sortants des sujets de mémoires fort intéressants le plus souvent.

Dans les années 60, l'enseignement de la littérature haïtienne s'est étendu à l'école secondaire et à quelques autres écoles supérieures : L'Institut National des Hautes Études Internationales où cette littérature est considérée plutôt sous son aspect politique et social, au Centre de Linguistique Appliquée de Port-au-Prince, (CLAP) où elle est envisagée plutôt sous l'aspect de la langue et du style.

L'avenir de l'enseignement des lettres
à l'Université d'État d'Haïti : Pourquoi cet enseignement ?

Les objectifs de l'enseignement des lettres à l'Université d'État d'Haïti seront plus ou moins différents suivant qu'il s'agit de lettres haïtiennes, de lettres françaises ou de lettres anciennes.

En ce qui concerne les lettres haïtiennes auxquelles il faut réserver la toute première place, les objectifs ne semblent pas devoir changer. Ce sont :

1) la recherche et l'approfondissement de l'identité haïtienne dans les œuvres où cette identité s'est exprimée avec le plus de vérité et le plus d'éclat ;

2) l'admiration des chefs d'œuvre où s'est affirmé le génie créateur de notre nation et de notre race ;

3) la connaissance de la pensée et des aspirations du peuple haïtien ;

4) l'étude de la langue française d'Haïti avec ses particularités régionales du point de vue phonologique, morphosyntaxique et lexicale \_ les points de vue 1 et 2 pourront se retrouver aussi dans la littérature négro-africaine d'expression française.

Pourquoi les lettres françaises à l'Université d'État d'Haïti ?

[150]

Parce qu'elles sont l'expression la plus haute d'une grande civilisation avec laquelle les hasards de l'histoire nous ont mis en rapport et qu'il parait bon de maintenir ce contact devenu tradition : il en est sorti déjà une symbiose originale comme l'ont montré maintes œuvres de la littérature haïtienne, qu'elles soient d'expression française ou d'expression créole.

Parce que les lettres françaises sont le soutien d'une langue de communication intercontinentale et de grande extension qui les véhicule \_ la deuxième dans le monde \_ et que nous avons avantage à conserver et à préserver cette langue, qui est un précieux atout ;

Parce que la littérature française est dans l'ensemble une littérature tournée moins vers les évènements que vers les sentiments, l'analyse psychologique et la vérité du cœur, que tout en véhiculant un contenu spécifiquement français, elle n'en est pas moins susceptible d'intéresser les hommes de toutes les races et de toutes les nationalités. Les œuvres de Villon, de Rabelais, de Montaigne, de Racine, de Voltaire, de Victor Hugo, de Michelet, de Camus, de Saint Exupéry appartiennent certes à la France, mais aussi à l'héritage commun de l'humanité ;

Parce que dans la littérature française, beaucoup plus que dans la littérature haïtienne, les analyses de sentiments et les effusions du cœur sont liées aux plus hauts problèmes de la destinée de l'homme, de ses rapports avec la nature, le temps, le surnaturel, l'au-delà. Par là elle encourage mieux l'étudiant à la réflexion sur ces mêmes problèmes qui se poseront encore longtemps à la conscience de tous les hommes ;

Parce qu'il est possible de puiser dans les œuvres des écrivains français : "toutes les plus belles conceptions humaines, celles surtout qui rendent l'homme sacré à l'homme, sans distinction de classe, de race ou de couleur, celles qui infusent dans chaque âme une notion indépendante de la liberté, de la justice et de la dignité personnelle." (Anténor Firmin, Lettres de St. Thomas) ;

Parce que la littérature française, au moins jusqu'à la période dite de l'entre-deux-guerres inclusivement, offre de nombreux exemples d'œuvres bien construites, bien structurées, manifestant un heureux équilibre du contenu et de l'expression et qui plaisent par ces qualités ;

Parce qu'en résumé, les étudiants peuvent puiser dans cette littérature des éléments de formation humaine et professionnelle de tout premier ordre, à condition que le professeur sache les leur faire découvrir grâce à une méthode adéquate dont je parlerai plus loin.

[151]

Langue et littérature latines

L'Université d'État d'Haïti ne doit pas renoncer à enseigner la langue et la littérature latines. La langue et la culture françaises n'ont pas encore atteint chez nous le point de maturité qui leur permettrait de se passer comme en France, du soutien d'une langue et d'une culture plus anciennes, en l'occurrence, la langue et la culture latines. L'expérience n'a-t-elle pas montré que les meilleurs élèves de français en Haïti sont dans l'ensemble ceux de la section B (Latin-Sciences) ? L'Université doit en outre pouvoir répondre à la demande des étudiants qui voudront continuer à faire du latin et fournir à l'enseignement secondaire les professeurs de langue et littérature latines dont il a besoin. Le nombre de candidats au baccalauréat de Juin 1979 pour la section A (Latin-Grec) et pour la section B (Latin-Sciences) a été de.4.000.En supposant le même nombre d'élèves en Seconde A et B et en Troisième A et B \_ il est en fait plus grand, on obtient le chiffre de 12.000 qui, rien que dans les classes d'humanités, attendent des professeurs de formation universitaire.

Enfin toute une partie de la littérature française, à laquelle notre formation universitaire fait une large place, ne peut se comprendre au sens plein du terme, sans un contact direct avec la culture latine et même la culture gréco-latine, non seulement des œuvres de grands écrivains des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles, mais même des œuvres modernes. Le programme de l'enseignement du Latin pourrait être celui de l'actuelle École Normale Supérieure.

Langue et littérature grecques

Vu les résultats décevants obtenus par les candidats qui se présentent au baccalauréat, section A (Latin-Grec), il est facile de prédire la disparition à court terme de cette section, à moins de véritables mesures de salut public pour le remonter. Il est donc possible que d'ici à l'ouverture de la nouvelle université il ne se trouve personne à demander de continuer au niveau supérieur les études de langue grecque.

Il est cependant souhaitable que même dans cette éventualité, l'Université persiste à dispenser au moins un enseignement de la civilisation grecque. De la Pléiade à la littérature contemporaine, tout un pan de la littérature française demeure incompris sans une approche de la civilisation grecque. Qu'on pense un peu à l'œuvre d'Anatole [152] France, à Pierre Louys (Aphrodite), à Jean Anouilh (Antigone), à Jean Giraudoux (La guerre de Troie n'aura pas lieu)

Méthode d'enseignement

Ce que je vais dire des méthodes d'enseignement vaut aussi bien pour la littérature haïtienne que pour la littérature française. Si nos élèves de Première sont en retard en littérature française, c'est parce, qu'ils passent une bonne partie de leur temps à prendre des notes dictées par le professeur. Combien de pages de notes un élève peut-il reproduire en une heure ? Trois au grand maximum. Cette pratique, qui se répète malheureusement au niveau supérieur, doit être abandonnée.

Les exposés du professeur doivent se ramener à des panoramas, à des vues d'ensemble sur une époque, sur un auteur, sur une œuvre, sur une vie. Ces vues d'ensemble seront repris par les étudiants, et complétés grâce à des lectures personnelles dirigées que facilitera l'accès aux manuels, aux traités de littérature et aux ouvrages des critiques.

Plus que dans l'enseignement secondaire le cours de lettres débordera le cadre de l'histoire littéraire, des dates d'ouvrages, des biographies et des résumés d'œuvres qu'on n'a pas lues. Il n'y a pas d'études littéraires sans lecture des textes d'écrivains, sinon in extenso, du moins dans de larges extraits. En plus des exposés dont il vient d'être question, le travail du professeur doit consister à apprendre aux étudiants comment lire un texte ou un fragment de texte. Ces analyses de textes devront aller au delà de la manière traditionnelle qui consiste à situer le texte, à en dégager le thème général, le plan, la langue et le style. Elles s'inspireront de la théorie de renonciation telle qu'elle est exposée dans Benvéniste (Problèmes de linguistique générale, I, p 228-265.) résumée dans le Dictionnaire de Linguistique publié chez Larousse sous la signature de plusieurs linguistes et dans le Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage par O. Ducrot et T. Zvetan Todorov (p 405-410) Pour les textes poétiques, on s'inspirera du célèbre article de Jakobson intitulé Poétique dans les Essais de linguistique générale (chap XI...Poétique) ainsi que du commentaire, qui en est donné par Levin et par Riffaterre (…)

En outre, les travaux pratiques doivent intégrer, outre l'explication de textes, des exercices de contraction et de commentaire [153] qui sont plus propices à la formation que la traditionnelle dissertation, prétexte à récitation.

[154]

[155]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

28

Colloque sur l’enseignement
de la littérature

UNE EXPÉRIENCE CRITIQUE
DE L’ENSEIGNEMENT
DE LA LITTÉRATURE [[16]](#footnote-16)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Au début de novembre 1938, j'ai été nommé professeur au Lycée Pétion., Quels étaient mes titres à cette fonction ? Ceux que l'on pouvait se donner dans le pays à l'époque. L'École Normale Supérieure d'Haïti n'existait pas encore - j'étais d'ailleurs destiné à en devenir, treize ans plus tard, le premier directeur en titre. J'étais donc licencié en droit, et surtout ancien élève de Saint-Martial. J'ai été formé à l'époque où en 6e nous avions cinq heures de latin par semaine et lisions *aperto libro* à la fin de l'année l'Épitome *historiae sacrae,* où en 4e nous abordions les *Églogues et l'Eneide de Virgile* et récitions avec la scansion qu'il fallait :

*Tytire, tu patulae recubans sub tegmine fagi,,*

*Silvestrem tenui Musam meditaris avena...*

En Seconde, le père Foisset n'hésitait pas à nous initier aux arcanes de l'asclépiade majeur et mineur dans les Odes d'Horace - qui m'ont été expliquées plus tard à Paris au Programme de licence avec peu de différence. La tâche qui m'a été confiée tout d'abord n'était donc pas au-dessus de mes forces : c'était l'enseignement du français en 6e et en 4e. J'ai fait un peu comme avaient fait pour moi mes professeurs de Saint-Martial ; beaucoup de grammaire normative, d'analyse grammaticale et logique, des dictées suivies de questions pour contrôler l'intelligence du texte, des exercices de rédaction consistant souvent à adapter La Fontaine en prose - ce que par la suite j'ai considéré comme [156] une barbarie - Cependant, par intuition, j'ai quelque peu innové : mes textes de dictées et d'explication étaient le plus souvent tirés des ouvrages de Demesvar Delorme, de Frédéric Marcelin, de Fernand Hibbert, que je pratiquais depuis plusieurs années, je sentais que le texte passe mieux quand l'élève baigne dans le même milieu que l'auteur. De plus, l'une de mes cinq périodes de français était réservée à la conversation ou à des récits oraux faits par des élèves. On parle beaucoup aujourd'hui de privilégier l'oral dans l'enseignement du français. Privilégier l'oral, c'est trop dire. II importe de faire au français oral une place plus importante que celle qu'il a eue dans notre enseignement, surtout au début de la scolarité, mais j'ai constatée malheureusement qu'en Haïti l'oral, pour produire des effets durables, a besoin du support de l'écrit.

En 1942, Ulrick DUVIVIER fils, nommé directeur du Lycée Pétion en remplacement d'Auguste FABIUS, a jugé que ma place était plutôt dans une classe d'humanités et il m'a confié le cours de langue et littérature française en 3e C. Pour répondre à son attente j'ai dû faire mieux que n'avaient fait pour moi les bons pères. Au lycée s'était installée la tradition du cours magistral, alors qu'à Saint-Martial, le P. FOISSET en 3e et en seconde, nous avait surtout appris à bien lire notre manuel, à distinguer les idées principales développées dans chaque, paragraphes, à souligner les phrases et les mots essentiels. Bien que le père Danis en Première eût fait prédominer l'exposé oral, la première méthode nous avait beaucoup plus marqué. J'ai donc dû me conformer à la tradition et, pour me lester d'idées, recourir à Gustave LANSON et même à BÉDIER et AZARD, que l'on pouvait consulter à la Bibliothèque Nationale de la Rue du Centre. La Théorie de la Composition littéraire, de l'Abbé VINCENT, et la Théorie des genres littéraires, du même auteur, deux livres irremplaçables, m'ont été aussi d'un très grand secours.

Cependant, mes exposés différaient de ceux de mes collègues en ceci : Rompu à la pratique du plan, entrainé à ne jamais écrire même une lettre avant de mettre sur le papier : premier point, deuxième point, troisième point, je préparais soigneusement pour mes exposés un plan que j'écrivais au tableau au fur et à mesure que j'avançais. Et ce que j'ai surtout développé chez mes élèves, c'est le souci de bien voir le chemin à parcourir avant de s'y engager.

L'année suivante, le directeur du Lycée, satisfait de mes résultats en 3e, m'a confié aussi le cours de littérature française en [157] Première A et j'y ai montré le même sérieux et le même enthousiasme qu'en 3e.

Les contraintes et les motivations pour bien faire ne me manquaient pas. Au lycée en ce temps-là, le professeur n'examinait pas les élèves de sa classe à la fin de l'année ; c'est le professeur de la classe supérieure qui proposait les sujets, corrigeait les copies et interrogeait à l'oral, s'ils étaient admissibles, les élèves qu'il devait recevoir.

Jugez si j'étais soucieux de préparer mes élèves à affronter Charles de CATALOGNE. En outre, c'était très stimulant pour moi d'être professeur de Première à moins de trente ans et d'occuper une chaire qu'avaient illustrée dans le temps Fernand HIBBERT, Seymour PRADEL, Damoclès VIEUX et Auguste FABIUS.

Je dois avouer que durant cette courte période de mon enseignement j'ai fait plus d'histoire littéraire que de littérature, car à part le Cid et Horace, qu'il était d'usage d'expliquer en 3e, Athalie et Hernani que j'ai analysés en Première, je n'ai pas abordé beaucoup de textes. Le temps n'y suffisait pas non plus : cinq périodes d'une heure vingt par semaine - Cependant il m'est arrivé d'insister sur le contenu plus que sur la forme de certains passage. Mon enseignement n'a jamais été neutre : j'ai toujours eu un gros penchant pour les non conformistes de la littérature française, ses réfractaires et ses résistants, pour les représentants de ce qu'on appelle le courant gaulois, pour ceux qui prennent parti pour le faible contre le fort, ceux qui opposent les droits et l'ordre de la nature aux préjugés et aux privilèges, les apôtres de la liberté sous toutes ses formes, et je n'ai pas manqué de communiquer ce goût à mes élèves. C'est pourquoi en 3e, j'appuyais sur certains morceaux de Jean de MEUNG,

*Les princes ne méritent pas*

*Qu'un astre annonce leur trépas*

*Plutôt que la mort d'un autre homme*

*Leur corps ne vaut pas une pomme*

*De plus qu'un corps de charretier*

*Qu'un corps de clerc ou d'écuyer*

*Je les fais* pareillement *nus*

*Forts ou faibles, gros ou menus*

*Tous égaux sans exception*

*Par leur humaine condition*

*Fortune donne le restant*

[158]

*Qui ne saurait durer qu’un temps.*

- des poèmes de Villon, surtout celui où il proclame l'égalité de toutes les catégories sociales devant la mort :

*Je connais que pauvres et riches,*

*Sages et fous, prêtres et lais*

*Nobles, vilains, larges ou chiches.*

*Petits et grands et beaux et laids*

*Mort saisit sans exception.*

En Première, la Prière à Dieu, de Voltaire, qui conclut le Traité sur la Tolérance, la Caravane Humaine, la Marseillaise de la Paix, de Lamartine, Mélancholia, Rencontre, de Victor HUGO avait ma préférence. J'ai donc cherché dans la littérature française l'expression heureuse et forte d'une pensée libérale et libératrice, et cet humanisme qui en est la marque essentielle de la Chanson de Roland aux romans de Marcel PROUST en passant par MONTAIGNE, PASCAL, les classiques, BALZAC, FLAUBERT, etc.

Je devrais aussi me reprocher d'avoir imposé mon rythme à mes élèves. J'avais trop le sentiment qu'une leçon bien préparée et exposée avec cohérence passait nécessairement. Mais dans l'ensemble ma classe réagissait très bien à mes cours. Rarement l'interrogation faite pendant les vingt premières minutés révélait une négligence ou un manque de compréhension. Je n'ai pas le souvenir d'avoir eu un seul élève médiocre au Lycée Pétion. Le régime y était si outrancièrement sélectif : il est arrivé une fois au Censeur Vergniaud DUCASSE de dire, au moment de proclamer les résultats des examens écrits de juillet : classe de 4e, sont admissibles : TALUY I, TALUY II Et c'est tout Les autres, filez.

Et puis il y avait les exigences du programme : les sujets et questions d'examens ne dépendaient pas de moi et les sujets du baccalauréat souvent avaient trait à l'histoire et à la critique romantique.

En octobre 1945, contre toute attente, J'ai été désigné pour bénéficier de l'une des cinq bourses accordées à Haïti par le gouvernement français dans le cadre d'un accord culturel entre les deux pays et je suis parti pour Paris m'engager dans les études qui mènent à la licence es lettres. Ces études devaient dans la suite orienter tout autrement mon enseignement da la littérature. Le régime de l'époque [159] comportait des exposés magistraux sur trois questions de littérature française, mais surtout l'explication approfondie de dix ouvrages s'échelonnant du Moyen Age au XIXe ou au XXe siècle. Parmi les textes de mon programme figuraient, si ma mémoire est fidèle, la Châtelaine de Vergy, les Juives, de Garnier, le Quart Livre de Rabelais , Rodogune , deux chapitres des Caractères de La Bruyère, le Mariage de Figaro, de Beaumarchais, - Madame Bovary, de Flaubert - Les Poésies nouvelles, de Musset. Chaque texte était expliqué par un professeur différent à raison d'une heure par semaine du début de Décembre à la fin de Mai. Le professeur donnait un exemple d'étude littéraire, mais l'étudiant était responsable de son programme : d'ailleurs chaque professeur proposait une bibliographie sommaire d'environ dix ouvrages. C'est dire que l'étude d'une œuvre n'était pas isolée et qu'elle offrait l'occasion de se donner une vue d'ensemble sur l'auteur et sur le genre et l'époque où elle se situe. Le régime de l'examen ne laissait de place à aucune négligence et défavorisait intentionnellement ceux qui faisaient l'impasse - dans le langage des étudiants de l'époque, laisser tomber deux ou trois des ouvrages prévus au programme : l'épreuve écrite de dissertation française ne comportait qu'un sujet roulant généralement sur l'une des dix œuvres. Celui que nous avions à traiter en Juin 1946 était : l'amour de la vie dans le *Quart Livre* de Rabelais.

J'ai gardé de mes études en France la conviction que dans les études universitaires les lectures personnelles et les efforts de l'étudiant comptent autant si ce n'est plus dans ses résultats que l'enseignement du professeur. L'expérience de celui-ci guide l'étudiant en lui épargnant les lectures oiseuses, en lui indiquant les ouvrages les plus sûrs. Mais c'est à ce dernier à déceler parmi les cent ouvrages de sa bibliographie les 15 livres les plus sûrs et à les triturer : on ne peut lire toutes les lignes de cent livres en 6 mois. Le savoir et l'autorité du professeur demeurent cependant un précieux stimulant : quand je voyais M. Boulanger, qui assurait le cours de thème latin, traduire La Fontaine et proposer, pour un membre de phrase du fabuliste, trois ou quatre tours latins possibles, je me disais : comment vais-je me mettre en mesure de me présenter dans 6 mois devant un professeur si savant ?

Une autre vertu de l'enseignement supérieur français qui m'a fortement impressionné et marqué, c'est la simplicité avec laquelle sont exprimées les choses les plus profondes et les plus compliquées. Que ce fût à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines où j'étais régulièrement inscrit, que ce fût au Collège de France ou à l'Institut d'Études Politiques où j'ai quelquefois fureté, je n'ai jamais entendu, à part les [160] termes techniques de la discipline, je n'ai jamais entendu de mot qui rendît opaque pour moi la communication du professeur.

J'ai admiré surtout que les études littéraires éveillent et fortifient, outre le sens esthétique, les qualités qui constituent l'esprit scientifique : l'observation le respect des faits, la précision dans la datation d'un évènement, d'une œuvre ou de la première apparition d'un mot, ou dans une citation, la rigueur du raisonnement, l'honnêteté intellectuelle qui amène parfois un professeur à déclarer : "J'ai écrit ceci dans tel de mes livres qui date de dix ans, mais j'avoue que cette idée est aujourd'hui dépassée" ou encore : La question que vous me posez est plutôt de la compétence de mon collègue x, cependant je crois pouvoir dire....".

Rentré en Haïti en 1947, je me suis évertué à partager avec mes élèves l'expérience nouvelle que j'avais acquise. D'abord j'ai donné aux textes d'auteurs la place éminente dans mon enseignement, et avec tout naturellement les restrictions que m'imposent un horaire moins riche et un programme assez vaste : la fin du XVIIe, le XVIIIe et le XIXe Siècle en Première : dans mes efforts pour mon perfectionnement -j'ai tourné le dos aux critiques ; j'ai moins lu Faguet ou les ouvrages de la collection l'homme et l'œuvre que les classiques Larousse ou Garnier - Mes élèves sont avertis au départ, que, si la biographie de l'auteur, les analyses d'ouvrages et même les appréciations d'un manuel ne sont pas choses négligeables, les véritables études littéraires se font à partir des textes même des écrivains ou des fragments de textes donnés par le manuel. Ils sont invités à lire eux-mêmes deux ou trois morceaux choisis en résolvant le questionnaire mis à la fin du texte ou du livre par Lagarde et Michard ou les auteurs des classiques Larousse ou Hatier, tandis que cinq ou dix autres textes sont lus et expliqués en classe dans des perspectives diverses. S'agit-il de montrer par exemple comment l'apologue aride et bref d'Ésope est devenu chez La Fontaine un récit vivant par le dialogue et le pittoresque, c'est à travers une comparaison entre des traductions de textes ésopiques Et des fables de La Fontaine que l'élève saisit la variation (Les Deux pots d'Ésope / Le Pot de terre et le Pot de fer de La Fontaine, La Mort et le Bûcheron de La Fontaine, Le vieillard et la Mort d'Ésope). S'agit-il de montrer comment la fable devient drame (comédie ou tragédie), ce n'est pas dans un développement de Sainte Beuve ou de Faguet que l'élève doit le comprendre, mais par une analyse appropriée de : L'Homme et la Couleuvre, les Animaux malades de la peste, Le Chat, la Belette et le Petit Lapin ; Le Meunier, son fils et [161] l'âne. S'agit-il de montrer comment la fable a été transformée en effusion lyrique, le professeur ne peut se contenter de référer les élèves à telle ou telle fable, mais il lui faut faire ressortir le lyrisme de la fin du Songe d'un habitant du Mogol et de Les deux amis etc - S'agit-il de montrer comment la fable a été transformée en discours politique ? - Le Paysan du Danube est à analyser comme texte oratoire ?

Quelle que soit l'excellence du manuel employé à l'école, un écrivain comme Victor HUGO n'est pas vraiment étudié si les élèves ne passent pas une vingtaine d'heures en sa compagnie et touché du doigt la manifestation de son génie lyrique dans "Tristesse d'Olympio, A Villequier, Paroles sur la dune, Demain dès l'aube, La Vache, À quoi je songe etc. et celle de son génie épique, non seulement dans certains textes de la Légende des siècles (Booz endormi, Plein Ciel, Eviradnus etc. mais aussi dans toute cette partie des Châtiments intitulée l'Expiation - La richesse, la variété et la fonction des images dans la poésie du même écrivain ne peuvent être appréhendées qu'à travers des textes comme : Ce siècle avait deux ans, Mes deux filles, Ibo, Ce que dit la bouche d'ombre

D'avoir eu à me pencher en licence sur des textes d'époques différentes m'a porté à éviter le cloisonnement des siècles. C'est ainsi que l'étude de la Chanson de Roland en classe de troisième me fournit l'occasion d'élargir l'horizon de l'élève en expliquant en, même temps le Cor, de Vigny, qui exploite un épisode de la Chanson de Roland, ou encore Le Mariage de Roland, Aymerillot dans la Légende des siècles. De plus, l'étude des Regrets de Villon : Je plains le temps de ma jeunesse / Auquel j'ai plus qu'autre gale est immédiatement suivie de l'étude de ceux de Verlaine qui traduisent aussi le sentiment d'une jeunesse manquée.

*Le ciel est par dessus le toit*

*Si bleu, si calme !*

*Un arbre, par dessus le toit*

*Berce sa palme.*

*………………………….*

*Qu'as-tu fait, ô toi que voilà*

*Pleurant sans cesse,*

*Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà*

*De ta jeunesse ?*

et même de ceux de Musset :

[162]

*J'ai perdu ma force et ma vie*

En Première, l'étude de la Promenade sur le Lac, dans la Nouvelle Héloïse est l'occasion d'une projection anticipée sur le Lac de Lamartine, Tristesse d'Olympio de Victor HUGO et Souvenir de Musset et l'étude de ces textes est toujours l'occasion d'un rappel des textes précédentes.

De même l'étude du Roman de Renart est l'occasion d'une intéressante comparaison entre certains contes du XIIIe et des fables de La Fontaine traitant les mêmes sujets : Renart et Chantecler versus Le Coq et le Renard de La Fontaine, Renard et Ysenguin dans le puits / le Renard et le Bouc : les élèves apprennent à faire la différence entre la procédure de l'enrichissement propre aux périodes baroques et la procédure du dépouillement qui caractérise les périodes classiques.

Nous ne nous limitons pas à la poésie. L'explication peut concerner un texte de prose : la théorie des gouvernements dans l'Esprit des Lois ou dans le Contrat social, L'article Autorité Politique ou Réfugiés dans l'Encyclopédie, les méfaits de l'inégalité dans le Discours sur l'origine et les fondements de l'Inégalité parmi les hommes etc.. L'idée dominante et les idées principales et leur agencement une fois dégagés, le texte peut donner lieu à un débat sur les questions politiques et sociales, débat que je m'efforce toujours de maintenir au niveau élevé du politique comme dirait un de mes maîtres, pour éviter qu'il ne descende au niveau de la politique.

D'autres textes sont étudiés dans la perspective un peu étroite de l'explication de texte au baccalauréat haïtien : situer le morceau, en dégager l'idée dominante ou le thème essentiel, en donner le plan, en étudier la langue et le style, qui n'est autre que la variation de l'expression zéro de l'idée dominante, pour parler comme Roland Barthes. Il est souhaitable que notre baccalauréat transcende la dissertation et l'analyse littéraire traditionnelle vers l'analyse et le commentaire des textes ou des questions qui sollicitent les lectures et les réflexions personnelles des élèves.

Quel que soit d'ailleurs le texte à étudier, j'applique constamment une pédagogie de la découverte, même si, par une sorte de maïeutique, je dois aider la classe à trouver elle-même les réponses aux questions que pose le passage. J'estime que, dans ce cas, perdre du temps, c'est encore en gagner, car une idée trouvée par les élèves reste plus sûrement gravée dans leur esprit que celle qu'ils reçoivent d'un livre ou d'un professeur.

[163]

Quelles que soient les vertus de ces études de textes dans la formation de l'élève, il faut reconnaître qu'elles impriment une certaine lenteur à l'exécution du programme de littérature française qui est déjà trop en retrait pour notre époque : les Poèmes barbares de Leconte de LISLE ont été publiés en 1852 - cela fait plus d'un siècle - et nos élèves de Première, sauf dans quelques rares écoles, abordent à peine le Parnasse. Le remède à cette situation ne consiste pas à se précipiter, il serait de préférence dans un réaménagement du programme des études littéraires, il faudrait tourner carrément le dos à la chronologie, commencer les études littéraires par un semestre de littérature générale au cours duquel seraient traitées des questions comme : qu'est-ce que la littérature ? quels en sont les rapports avec l'époque et le milieu ? quelles en sont les fins ? - Les rapports entre l'écrivain et son œuvre ; l'écrivain et son public. Les écoles littéraires : en France en Haïti - Les problèmes de la création littéraire - Poésie et prose - Les genres littéraires - Le mouvement des idées. On pourrait ensuite envisager d'étudier la littérature française par genres et sous chaque genre, ranger cinq ou six chefs d'œuvre s'échelonnant du Moyen Age au XXe siècle. À mes élèves de Première surtout, qui voudraient me voir employer à la pratique collective de la dissertation une bonne partie du temps consacré à des études de textes, je suis bien obligé d'expliquer que par delà le succès au baccalauréat, qui n'est pas à dédaigner, l’enseignement de la littérature doit viser l’éveil et la formation des qualités générales de l'esprit et même du cœur, que mon souci majeur est de les aider à devenir de plus en plus intelligents - en les habituant à réfléchir, à chercher constamment, à découvrir et à établir entre les êtres, les choses et les idées des relations d'implication, d'inclusion, d'exclusion etc. - rien n'est isolé, tout est lié à tout - en les entraînant aussi à vouloir trouver les fondements des choses ; s'ils sont des hommes de réflexion et des hommes de fondements, s'ils sont formés en un mot, ils passeront aisément le baccalauréat et bien d'autres épreuves de la vie extra scolaire.

Il faut d'ailleurs établir une différence entre l'histoire littéraire et la littérature : la première s'attache à toutes les œuvres qui ont marqué une époque, même aux productions de second plan - lorsqu'elles ont eu leur heure de gloire ou influé sur les chefs-d’œuvre ; la seconde ne s'intéresse qu'aux chefs-d'œuvre, parce que toutes les générations y retrouvent des raisons d'admirer et de se retrouver.

Vous me permettez de terminer cette première partie, par une réflexion de Gustave Lanson qui a inspiré ma pratique de l'enseignement [164] de la littérature : "On a faussé en ces derniers temps l'enseignement et l'étude de la littérature. On l'a prise pour matière de programme, qu'il faut avoir parcourue, effleurée, dévorée tant bien que mal, le plus vite possible, pour n'être pas "collé", quitte ensuite, comme pour tout le reste, à n'y songer de la vie. Ainsi, voulant tout enseigner ou tout apprendre, absolument tout, n'admettant aucune ignorance partielle, on aboutit à un savoir littéral sans vertu littéraire. La littérature se réduit à une sèche collection de faits et de formules propres à dégoûter les jeunes esprits des œuvres qu'elles expriment....

En littérature, comme en art, on ne peut perdre de vue les œuvres, infiniment et indéfiniment réceptives, et dont jamais personne ne peut affirmer avoir épuisé le contenu ni fixé la formule. C'est à dire que la littérature n'est pas objet de savoir elle est exercice, goût, plaisir. On ne la sait pas, on ne l'apprend pas. On la pratique, on la cultive, on l'aime..." (Avant-propos de l'Histoire la littérature française, 1894).

Pour ce qui concerne la littérature haïtienne, mon enseignement s'est fondé dès le départ sur l'étude des textes d'auteurs. Cette méthode résulte de ma formation même en littérature nationale. Dans ce domaine je suis presque un autodidacte.

Du temps de mes études à Saint-Martial, nos auteurs ne figuraient pas au programme de l'enseignement secondaire. Le programme de 1935 sorti après mes études a bien prévu pour les classes de lettres des explications d'auteurs haïtiens, mais faute de manuels appropriés, cette prescription est restée pendant longtemps lettre morte. Notre littérature m'a été révélée par hasard un après-midi de novembre 1930. J’étais en Seconde. Notre professeur titulaire, qui considérait encore la classe de Seconde comme la classe de la poésie nous a remis en feuillets dactylographiés une étude qu'il avait consacrée à une sorte de panorama de la poésie d'expression française. Et il avait eu l'heureuse idée de citer quatre vers de Charles MORAVIA et quatre d'Etzer VILAIRE (je ne me rappelle plus lesquels). Vous ne le croirez peut-être pas. Je ne m'étais jamais douté avant ce jour de l'existence de poètes haïtiens autres que l'auteur de la Dessalinienne. C'était donc comme un coup d'éclair dans ma nuit. Je me suis mis alors à solliciter des aînés et des amis pour avoir des livres d'auteurs haïtiens et je les » dévorais - Poètes, historiens, romanciers, politiques, sociologues, tout y passait, et quand une pièce de poésie me plaisait je la copiais, je l'apprenais par cœur pour me la réciter à moi-même. Parmi mes poésies préférées se rangeaient l'Ode à Toussaint LOUVERTURE, Devant la mer et la Femme en bleu de Charles MORAVIA, et des [165] fragments du Poème à mon âme, d'Etzer VILAIRE. Quand je suis tombé sur le travail de Duraciné VA VAL, paru en 1933 : Histoire de la littérature haïtienne ou l'âme noire, j'étais en mesure de tirer un excellent parti de la synthèse qu'il présentait, parce que j'avais déjà lu, annoté et mis sur fiches un bon nombre d'ouvrages et même constitué un choix de textes.

Nommé en 1951 directeur de l'École Normale Supérieure, j'ai institué et occupé la chaire de littérature haïtienne, et comme il n'existait comme ouvrage de synthèse que le Duraciné VAVAL et trois livres de morceaux choisis datant de 1903 et 1925, mon cours s'est vite constitué en Atelier où tantôt les élèves, tantôt moi-même, nous venions exposer les résultats de nos lectures et investigations à la Bibliothèque Haïtienne des Frères de l'Instruction Chrétienne, à la Bibliothèque Nationale de la Rue du Centre, auprès des parents, descendants ou proches de Fernand HIBBERT, de Charles MORAVIA, de Jacques ROUMAIN, de Justin LHÉRISSON, d'Oswald DURAND, de Louis Joseph JANVIER. Ces parents ont eu l'amabilité de nous communiquer des, papiers de famille, des manuscrits, des photographies, des spécimens de signature. L'indispensable. Dictionnaire de bibliographie haïtienne de Max BISSAINTHE et l'érudition de ce spécialiste nous ont aussi grandement servis. De ce travail coopératif sont sortis, élaborés sous ma direction, une vingtaine de mémoires du type l'homme et l'œuvre de fin d'études normales dont certains auraient fait bonne figure comme mémoire de Diplôme d'Études Supérieures en France. Permettez-moi de rappeler le mémoire de Gérard SMITH sur Fernand HIBBERT (G. SMITH est actuellement docteur de Paris et professeur à Évreux), celui d'Adrien BANCE sur les origines et les thèmes du roman paysan dans la littérature haïtienne (l'auteur est actuellement professeur d'université au Québec), celui de Musset PIERRE JEROME sur les questions politiques et sociales dans le roman haïtien (l'auteur est actuellement ambassadeur d'Haïti à Panama) - celui de Paula Castor (Madame Gérard Gourgue) sur le théâtre de Massillon Coicou celui de Yves Massillon sur Etzer Vilaire, (l'auteur est actuellement chef du Protocole et professeur à l'INAGHEI)

C'est seulement en 1951, après avoir vécu près de vingt ans dans l'intimité de plusieurs de nos écrivains, que j'ai osé publier mon premier livre "Pages de littératures haïtienne", paru à l'Imprimerie de l'État, 132 pages, imprimé à crédit entre parenthèse. Cinq ans plus tard, je me sentais assez assuré pour lancer le deuxième volume de "Pages de littérature haïtienne". Ces deux livres, malgré leur intitulé [166] modeste, renferment des notices biographiques, des analyses d'ouvrages, des jugements critiques, que je mettais à la portée de mes élèves de l'École Normale Supérieure. Beaucoup de connaisseurs en souhaitent la réimpression.

En 1960, rentré de Paris à la fin de mon second séjour en France, après avoir obtenu l'imprimatur pour mes thèses de doctorat es lettres, j'ai été appelé par le ministre de l'Éducation Nationale à faire partie d'une commission qui devait élaborer un manuel de littérature pour les classes de troisième, de seconde et de Première. Le père Papailler - c'était lui, le ministre, - qui envisageait de généraliser l'enseignement de notre littérature, voulait doter les élèves d'un outil de travail aussi objectif que possible et qui ne reflétât pas les tendances d'un seul auteur.

De cette commission faisaient partie, autant que ma mémoire est fidèle, frère Raphaël Berrou, Dominique Hyppolite, René Carré, Ernst Trouillot, Vianey Denerville, Marie Thérèse Colimon. Je n'ai pas besoin d'insister ici sur des détails qui ne tiennent que de loin à mon sujet, mais je dois souligner que c'est par abnégation et en tenant compte des intérêts supérieurs de l'enseignement national que j'ai accepté de n'être qu'un membre, tardivement choisi, d'une commission qui devait aller au plus pressé et qui avait pour base de travail mes deux Pages de littérature haïtienne, les mémoires de mes élèves et les notes patiemment réunies à Saint-Louis de Gonzague par le frère RAPHAËL. Mais quand le travail eut été achevé après plus d'une année, j'ai eu l'immense joie de devoir me découvrir devant l'honnêteté des membres de la commission : ils ont reconnu que le mérite du travail revenait essentiellement au frère RAPHAËL et à votre serviteur et ont demandé qu'il soit signé de nos deux noms seulement. Mais l'hésitation du Secrétaire d'État devant les questions de droits d'auteurs et de financement de l'édition du manuscrit a failli encore compromettre ou retarder la parution de l'ouvrage. Les Frères de l'Instruction Chrétienne ont alors consenti à engager 15.000 dollars - ce qui était une forte somme à l'époque - dans le lancement du Manuel illustré d'histoire de la littérature haïtienne.

Le frère RAPHAËL et moi, nous avons depuis lors gardé le contact et nous avons conçu le projet et bâti le plan d'ensemble d'une grande histoire de la littérature haïtienne. Poète lui-même, il a choisi en gros d'étudier et de présenter les poètes haïtiens, comme nous avions procédé pour le manuel, tandis que moi j'approfondirais les prosateurs et plus particulièrement les historiens, les sociologues, les théoriciens [167] politiques. En fait, je me suis penché personnellement sur cinq ou six poètes et le frère RAPHAËL, sur plusieurs prosateurs, des romanciers ou même des historiens. Nous échangions nos commentaires et, après examen, nous nous réunissions pour discuter, cela, pendant 3 ou 4 ans, tous les samedis et parfois les dimanches et jours fériés, à la rue du Centre, à Saint-Louis Delmas, à Bois-Patate. S'il y avait un désaccord—et c'était rare—nous nous faisions des concessions mutuelles—"Frère RAPHAËL, lui ai-je fait remarquer un jour, vous n'avez rien dit de tel poète »—« II n'en vaut pas la peine. »—« Si c'est vous, son confrère, qui le dites, je n'insisterai pas."—"Pradel, la page où Jh. JANVIER traite Cochinat de "gueule venimeuse de serpent" de "valet à langue de vipère", je la trouve plutôt méchante—« Eh bien, frère RAPHAËL je vais l'enlever de l'œuvre que nous faisons en collaboration et je la garderai pour un livre que je signerai seul, car moi je l'aime bien."— À propos de Beaubrun ARDOUIN, le Frère a trouvé extrêmement sévère le jugement que j'ai donné dans "Pages de littérature haïtienne", 2e volume, et il l'a édulcoré dans le Manuel. J'ai dû rédiger, pour le premier tome de l'Histoire de la littérature haïtienne, un troisième texte qui tâche de concilier le point de vue du Frère et le mien. La présentation du vaudou par Jacques ROUMAIN dans "Gouverneurs de la Rosée" a été jugée par le frère RAPHAËL à un point de vue strictement religieux et catholique, donc d'une manière excessivement sévère et très éloignée du point de vue de l'intellectualité haïtienne depuis Price MARS. Un seul mot a sauté et l'accord s'est fait entre nous.

Après bien des difficultés de nature à décourager un saint, mais qui n'ont pas eu raison de notre patience, de notre longanimité (difficultés d'ordre financier, difficultés pour trouver un éditeur, atermoiement de l'éditeur quand il a été enfin trouvé), "l'Histoire de la littérature haïtienne illustrée par les textes" a pu paraitre en trois tomes entre 1975 et 1977, le 3e tome étudie des ouvrages parus jusqu'en 1975.

Vous comprendrez aisément que, professeur de littérature haïtienne et auteur des ouvrages de base de mon enseignement, je ne supporte ni de redire ce que j'ai écrit, ni de le gloser, ni de l'entendre réciter. En général, ma tâche se ramène à aider les élèves à parcourir le chemin qui m'a mené à l'élaboration du livre. Après avoir présenté des tableaux d'ensemble et après qu'ils ont lu un chapitre, je pars des textes les plus caractéristiques de l'auteur, je sollicite les réflexions et les jugements des élèves et ils découvrent par eux-mêmes la méthode à [168] suivre pour écrire un paragraphe, une page de critique, une dissertation. Évidemment cela ne va pas sans lenteur et sans susciter des réactions inattendues. Une fois, j'essayais de faire saisir à des élèves de Première du Lycée LOUVERTURE comment Etzer VBLAIRE avait réussi à concilier pensée philosophique et poésie dans le texte "Voix de l'épicurien" grâce à un large choix d'images assorties. Après une demi-heure d'explication, un élève m'a montré, avec un visage désolé, la page de son cahier de notes restée blanche. Je n'avais rien dicté, J'ai alors repris mes explications, mais l'élève n'a pas eu l'air satisfait

Une autre fois—c'était au C.E.S. —comme j'essayais de montrer comment, dans certains vers de Vertières de Massillon COICOU, le rythme même est un élément du signifiant et traduit, ici le harassement des troupes noires, là leur élan incompressible, un élève m'a arrêté pour me demander si d'après moi Massillon COICOU avait pensé à ces effets. II m'a fallu lui expliquer que le lecteur est appelé à compléter l'œuvre de l'auteur : un livre ne devient vraiment livre que lorsqu'il est lu par quelqu'un ; hors de là, c'est un objet ; par conséquent le lecteur a bien le droit d'ajouter sa propre culture à celle de l'écrivain. La critique moderne d'ailleurs, sous l'influence de la psychanalyse, s'efforce de retrouver dans l'œuvre, non seulement ce que son auteur a voulu dire, mais encore ce qu'il n'a pas voulu ou n'a pas pensé dire. La théorie de renonciation, qui s'est édifiée grâce aux apports de Charles BALLY, Ferdinand BRUNOT, Émile BENVENISTE, J. L AUSTIN, Roman JAKOBSON, permet de déceler à coup sûr même les traces involontaires de la subjectivité du sujet parlant ou écrivant à travers son texte.

Mais quel que soit le soin que l'on mette à choisir des textes, il, faut reconnaître que ces morceaux choisis ne dispensent pas les élèves de lire des livres entiers, que l'on peut trouver aujourd'hui à des prix abordables.

Je me vois obligé de passer sous silence beaucoup de problèmes que j'aurai sans doute l'occasion d'aborder grâce à vos questions. Cependant je ne terminerai pas cette introduction, sans avoir répondu à quelques critiques ou questions qui m'ont été adressées sans avoir dissipé une équivoque. Un élève de Première et du Centre, assez intelligent, mais flemmard et un peu fantasque, m'a demandé une fois : "Quand est ce que la littérature haïtienne remplacera la littérature française dans l'enseignement haïtien ? - C'est bien dommage, lui ai-je répondu, que vous en soyez toujours à voir les choses dans des rapports [169] antagoniques, en termes de pour et de contre, de destruction et de substitution. Je vous ai suffisamment habitués à les voir dans des rapports de complémentarité. En étudiant le Cénacle haïtien, je vous ai fait voir la dette de cette école envers le romantisme français, encouragé en cela par les chefs de file du groupe qui sont allés chercher leur dénomination même dans l'histoire du romantisme français. Avant d'étudier les parnassiens haïtiens, Edmond LAFOREST, Constantin MA YARD, Seymour PRADEL, j'ai dû anticiper sur le programme de littérature française et exposer pour vous la doctrine parnassienne telle qu'elle a été élaborée par Leconte de LISLE. J'ai souligné pour vous la dette d'Oswald DURAND et de Massillon COICOU envers Victor HUGO. La littérature française et la littérature haïtienne ont chacune dans notre enseignement des fonctions bien précises et complémentaires, mais non exclusives. La nôtre nous aide à mieux nous connaître, à mieux appréhender notre identité culturelle, en offrant à notre admiration des créateurs, des penseurs qui sont de chez nous ; à mieux connaître l'homme de notre milieu ; elle confirme des informations que nous avons déjà sur ce qui nous entoure, elle soulève des problèmes qui nous intéressent dans l'immédiat, elle met en œuvre des situations qui nous touchent plus sûrement par l'effet de la connotation. Mais pour être plus ancienne, pour avoir connu un développement plus uni, pour avoir été l'œuvre d'écrivains professionnels, dont quelques-uns ont exercé leur art pendant trente ans, quarante ans, soixante cinq ans, la littérature française est plus apte à former notre goût, à nous donner le sens de la composition ordonnée. De plus, parce que, des épopées du XIe siècle aux romans de François MAURIAC, elle a été centrée sur l'étude de l'âme humaine, parce qu'elle a constamment lié les situations particulières, qui en constituaient le contenu, aux plus hauts problèmes de la condition humaine : énigme de la destinée, inquiétude devant l'infini, elle est aussi plus apte à fortifier chez nous ce sens de l'humain sans lequel il n'est pas de développement qui vaille la peine.

\* \* \*

Un ami m'a demandé, avec un peu de reproche dans la voix : "Pourquoi as-tu travaillé avec les Frères ?"

L'anticléricalisme ne m'a jamais frôlé. Les Frères m'ont d'ailleurs toujours manifesté une bienveillance exceptionnelle quand je devais travailler presque chaque jour à leur Bibliothèque haïtienne et [170] ils m'ont fait confiance en engageant une assez forte somme dans l'édition d'un livre dont je suis l'un des signataires.

Un critique du "Manuel illustré" s'exprime ainsi : "On nous dit trop souvent : "L'écrivain X s'est marié à Y et l'on trouve dans sa descendance Un Tel, Un Tel, et un Tel—".

—Les descendants des écrivains haïtiens m'ont été d'un précieux concours dans mes recherches. J'ai voulu faciliter la tâche aux chercheurs à venir en leur indiquant à qui s'adresser pour des renseignements supplémentaires. De plus, quand l'œuvre d'un auteur n'est pas encore tombée dans le domaine public, les éditeurs doivent savoir à qui demander l'autorisation de la rééditer ou même d'en extraire une citation un peu longue.

\* \* \*

—Les œuvres et les écrivains ne sont pas suffisamment situés dans l'histoire et la vie sociale. On ne perçoit pas dans ces livres le reflet de la lutte des classes ou même de la lutte raciale.

Celui qui m'a adressé cette objection a, dans l'ensemble, fait une critique fielleuse de mes "Pages de Littérature haïtienne". Je lui opposerai l'opinion plus objective et plus saine d'un Français vivant en Haïti : J'ai bien apprécié vos "Pages de littérature haïtienne," mais malheureusement je n'ai pas tout saisi de votre tableau de la littérature, parce que je ne connais pas assez l'histoire d'Haïti."

Que l'historien de la littérature doive situer les écrivains et les œuvres, j'en conviens et je l'ai fait, puisque la littérature est le reflet de la vie sociale. Mais je me refuse à assujettir la littérature à la sociologie ou à l'ethnologie. Littérature, sociologie, ethnologie appartiennent à des séries qui se touchent ; mais qui restent distinctes et je crois qu'il faut éviter d'inclure la première dans les deux autres.

\* \* \*

- Au cours de la discussion qui a suivi mon exposé, un jeune m'a fait l'objection suivante, aux applaudissements de l'auditoire : "En étudiant Coriolan ARDOUIN dans le Manuel illustré, vous le comparez à Lamartine. Or ; Coriolan ARDOUIN est étudié en classe de Troisième, alors que Lamartine est du Programme de Première".— Dans une école sérieuse, aucun élève n'attend d'être en Première pour apprendre que Lamartine est un des plus grands lyriques français de tous les temps et qu'il a vécu au XIXe siècle. En ce qui me concerne, je connaissais des poésies de cet écrivain dès la classe de huitième et, dès le premier trimestre de Troisième, en étudiant les écoles [171] littéraires françaises dans la Théorie de la Composition Littéraire de l'Abbé Vincent, j'avais une idée claire des thèmes de sa poésie

L'élève qui aborde la littérature haïtienne en classe de Troisième a d'ailleurs un professeur qui le guide et qui doit anticiper sur le programme de Première. Dans le cas même où il serait livré à lui-même, sa réaction normale, ce serait d'aller au Larousse, partie historique ou mieux, au Robert 2, au lieu de s'en prendre aux auteurs de son manuel.

[172]

[173]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

29

LES TÂCHES NOUVELLES
DU PROFESSEUR DE FRANÇAIS
EN HAÏTI [[17]](#footnote-17)

[Retour à la table des matières](#tdm)

Chers Collègues,

Je vous remercie bien vivement d'être venus à cette réunion qui doit être, dans mon esprit, un colloque sur notre travail de professeurs de français et particulièrement sur les moyens de donner à nos élevés en cette matière un enseignement plus réaliste, plus rapide, mieux adapté aux besoins de notre temps et à leurs tendances. Ne trouvez pas inutile que j'insiste au départ sur le caractère absolument professionnel et technique de ma démarche : elle prolonge les efforts que je déploie depuis nombre d'années, soit comme professeur, soit comme directeur d'établissement public et privé, pour répondre à l'attente de l'État et des familles, en maintenant à un niveau satisfaisant l'enseignement de cette matière : n'est-elle pas le fondement, dans l'état actuel de notre législation et de notre pratique scolaire, de notre système d'éducation ? Il ne paraît pas que tout le monde ait vu ma tentative sous ce jour. Certaines gens, qui ne pensent que par antithèse, découvrent dans toute action favorable au français en Haïti une attaque contre le créole. Me suffira-t-il de rappeler à ceux-là, au risque de paraître immodeste, que j'ai fait admettre le créole haïtien à la Sorbonne avec une distinction point négligeable ? Sinon dois-je leur révéler la collaboration empressée que j'apporte à tous les groupes, état-major de l'ONEC ou clergé catholique, qui cherchent par le créole à élever nos masses d'adultes vers la lumière de la connaissance ou de la foi ? Aucune des deux tentatives n'est préjudiciable à l'autre. Il me paraît au contraire qu'un bilinguisme de bon aloi est dans notre cas une situation excellente, un privilège dont il nous faut tâcher de tirer le meilleur parti. Celui qui est [174] passé par la linguistique générale, et surtout la linguistique structurale, connait bien la vanité des efforts qui tendent à diviser les idiomes en langues, dialectes et patois. Pour lui, il n'existe que des langues plus ou moins évoluées, plus ou moins élaborées par une plus ou moins longue tradition littéraire, mais linguistiquement égales, pourvu qu'elles présentent ce que M. André Martinet appelle la double articulation : l'articulation en phonèmes et l'articulation en monèmes…

Ce qui est sûr encore, c'est que les groupes dont j'ai parlé jouent leur partie dans l'effort national avec beaucoup de méthode, beaucoup de conscience et beaucoup d'enthousiasme. De nous autres professeurs de français, qui avons la charge des générations d'enfants qui montent, pourra-t-on en dire autant ? C'est une question que je me suis posée et à laquelle j'ai consacré bien des heures d'autocritique et de réflexions et bien des travaux de recherches.

De la bonne volonté et de la conscience, nous n'en manquons certainement pas. Elles se reflètent dans les confidences que nous nous faisons quand nous avons l'occasion d'échanger quelques vues sur les résultats de notre travail. Elles se reflètent dans nos doléances adressées aux responsables de l'enseignement public ou privé, quand un examen écrit ou oral de français a déçu profondément notre attente. Que de fois n'avons-nous pas fait ou entendu des réflexions de ce genre : les élèves de tel niveau d'études n'écrivent pas français, mais un charabia informe... Les copies sont livresques, les élèves ne peuvent s'écarter un instant du cours ou du manuel sans que l'on sente immédiatement un abîme entre ce qu'ils récitent et ce qu'ils tentent d'exprimer personnellement... Des sujets plus que moyens dans leur classe sont lents à dire simplement des choses élémentaires... Ils sont parfois même incapables de reprendre une explication qu'ils disent pourtant avoir comprise, etc.

À cette crise du français on attribue diverses causes : désaffection de la génération actuelle pour une matière dont elle ne voit pas l'utilité, classes trop nombreuses et par conséquent manque de prise du professeur sur ses élèves, insuffisance du jeu de la sélection et de l'orientation dans notre enseignement secondaire, surcharge des programmes qui oblige à consacrer à d'autres matières une partie des longues heures réservées autrefois au français, etc.

Toutes ces explications sont valables, mais dans une certaine mesure seulement Pour ma part, je crois que nos difficultés tiennent à une cause fondamentale et qu'en matière d'enseignement du français, comme en bien d'autres, nous avons pris un mauvais départ en faisant [175] les choses comme si on était en France et comme si le français était la langue maternelle de nos élèves. De cette erreur d'aiguillage est résulté un immense gaspillage de temps, d'argent, d'énergie, de dévouement et d'espoir. Si nous utilisions plus méthodiquement les 10 ou 12 heures hebdomadaires de français de l'enseignement primaire et les 6 du secondaire, nos résultats ne seraient-ils bien plus brillants ? Mais notre enseignement du français, de la classe enfantine à la classe de 3ème, se fonde essentiellement sur l'étude grammaticale, l'explication de textes — et de textes plutôt littéraires — les exercices de vocabulaire et de rédaction. Il oriente l'élève vers l'acquisition des structures, des formes et des mots qui lui permettront plus tard de se délecter à la lecture des grands maîtres de la littérature française, de s'intégrer à la civilisation française. À cet égard, dès l'âge le plus tendre, l'enfant qui a su lire « porte la grammaire », à la grande fierté de ses parents ; il fait même de l'analyse grammaticale, puisqu'il chantonne : *Le : article* *défini* *masculin... singulier... se rapporte...* sans énoncer le nom auquel l'article se rapporte ; il fait de l'élocution sur des textes dont le contenu total lui échappe forcément et dont les mots sont pris à contresens, puisqu'ils suggèrent un univers bien différent du sien. Certes, je n'irai pas jusqu'à prétendre qu'il n'apprend rien d'essentiel au cours du cycle de grammaire : les formes motivées du féminin dans les noms et les adjectifs, les formes si variables du verbe français, la décomposition de la phrase en propositions et la détermination du rôle des propositions sont des acquisitions précieuses. Mais malheureusement il perd beaucoup, beaucoup trop de temps sur des subtilités et des chinoiseries qui ne concernent souvent que la langue écrite. II s'attarde par exemple à distinguer les sept noms en *ou* qui prennent *x* au pluriel (bientôt, j'espère, ces sept exceptions aligneront leur orthographe à celle de la majorité des noms en ou). II bute à la règle de la formation du pluriel dans les noms de familles, qui va à rencontre du bon sens et de ses tendances démocratiques peut-être : Les noms de famille prennent la marque du pluriel quand ils représentent une famille célèbre. Ainsi on écrira Les Bourbons, les Saint-Simons, mais On ne mettra pas d's dans les Carnot, les Périer ». Pour le jeune Haïtien et même pour un jeune Français, où commencent les familles dignes de l's ? Il s'arrête surtout sur les fameux participes. J'insisterai davantage sur ce dernier exemple parce qu'il illustre, mieux que tous les autres, l'erreur où mène un enseignement de la langue qui ne s'appuie point sur la réalité linguistique. Je ne demande pas que la plus grande fantaisie règne en cette matière ; je suis même horripilé de lire dans des devoirs et [176] dissertations, les oiseaux ont chantés (sic), ces auteurs ont écrits (sic). Mais je ne partage pas non plus la conception de ce collègue qui, en classe de Cinquième, consacrait quatre cours sur cinq à l'étude de l'accord du participe passé, comme si dans l'enseignement du français, cette forme représentait à elle seule la loi et les prophètes. Si dans l'ancienne langue l'accord du participe passé accompagné de l'auxiliaire « avoir » avait la fonction de marquer le lien entre l'attribut et un nom ou un pronom — ce qui permettait de dire : j'ai ouverte la fenêtre ou j'ai la fenêtre ouverte, comme : j'ai, déposée en banque, une valeur de... ou j'ai ma robe salie, elle a la joue enflée, dans la langue actuelle—la seule qui intéresse le débutant—cet accord est devenu une forme inerte, vide de fonction, parce que le participe n'est plus senti comme un attribut, mais fait avec l'auxiliaire un bloc verbal insensible au genre du substantif ou du pronom complément. Voilà pourquoi la langue parlée, même chez des Parisiens cultivés, tend à s'affranchir ici de la règle du bon usage. Voilà pourquoi les élèves d'aujourd'hui devraient surtout apprendre à ne pas faire l'accord à contretemps, en attendant que des décisions de l'autorité académique et politique nous délivre des distinctions capricieuses établies par les grammairiens du XIXème siècle : *les fruits que j'ai vu cueillir et les fruits que j'ai vus mûrir ; les 500 gourdes que ce meuble m'a coûté et les efforts que ce travail m'a coûtés.* [[18]](#footnote-18)

*J’*aurais l'air de vouloir détruire l'enseignement de la grammaire, si je mettais l'accent sur les définitions inutiles ou fausses et les contre-vérités linguistiques qui encombrent les grammaires traditionnelles, sur leurs lacunes et le côté désuet de leurs méthodes. Tel n'est pas mon but. Mais je signalerai en dernier lieu qu'en général ces grammaires ne disent pas grand'chose de la phonétique et de la phonologie du français, — ce qui est tant mieux, — car le peu qu'elles en disent est en retard de trois siècles au moins sur la réalité linguistique. Elles enseignent toutes par exemple qu'il y a en français six voyelles et dix-neuf consonnes. La vérité est qu'il y a dans l'alphabet français six signes graphiques qui représentent en général des voyelles de la langue parlée et dix-neuf qui représentent des consonnes, mais qu'il existe en français seize voyelles, trois semi-voyelles et dix-sept consonnes.

La méthode qui consiste à fonder l'enseignement du français essentiellement sur l'étude de la grammaire et des textes littéraires [177] présente déjà de graves inconvénients pour l'élève français. Mais dans le cas de ce dernier, ces inconvénients sont compensés par le fait qu'il arrive à l'école, le plus souvent, muni de l'essentiel des oppositions phonologiques, des formes et des structures syntaxiques de sa langue maternelle ; de plus, dans la cour de récréation, dans la rue, dans la famille, il a l'occasion de consolider ces premières acquisitions et de pratiquer sa langue comme une langue vivante. Son milieu lui permet de réagir contre ce que l'enseignement contient de figé et de ce qui rappelle l'apprentissage des langues mortes. Tel n'est pas le cas pour le jeune Haïtien qui, à l'école, apprend une langue et dans une langue étrangère à celle qu'il pratique.

Car le français est pour l'Haïtien
une langue étrangère.

Quoi qu'il en coûte à notre amour-propre et à l'idée collective que nous nous sommes longtemps faite de nous-mêmes, il nous faut avoir le courage de rétablir la vérité et de commencer par reconnaître, si nous ne voulons pas que nos efforts soient voués à l'échec, qu'Haïti n'est pas précisément un pays de langue française, que si le français est chez nous langue officielle, il n'est pas langue d'usage. Le recensement de la ville de Port-au-Prince en 1950 donnait le chiffre de 15978 personnes parlant le français en famille comme première langue. Comparé au chiffre de la population de la capitale, soit 142.000 âmes, cela donne un pourcentage de 11,1%. L'organisme chargé du recensement général de la même année n'a pas cru nécessaire d'étendre à tout le pays la question de la première langue parlée à la maison, les résultats acquis pour Port-au-Prince étant assez éloquents et permettant déjà de conclure que la langue du pays n'est pas le français, mais le créole.

Des quelques milliers d'enfants qui entrent à l'école chaque année, combien parlent déjà français dans la famille ? Un bien faible pourcentage aussi, en vérité. Bien plus, j'ai observé que de jeunes Haïtiens, pour qui le français a été réellement une langue maternelle, se sont mis à parler le créole à partir de leur entrée à l'école, vu qu'en dépit des pensums des chers frères de l'Instruction Chrétienne, le créole reste la langue de la cour de récréation. J'ai encore à la mémoire une tentative du Père Nicolot, préfet de discipline à Saint-Martial, pour nous obliger à parler français durant la recréation. La fonction de préfet avait décuplé ce qu'il y avait déjà de rêche, de rigide et d'implacable dans le caractère de ce prêtre et personne n'osait outrepasser ses [178] interdictions. Néanmoins, on a fini par avoir raison du bon père en lui opposant un silence de nécropole.

Or, le créole, langue d'usage de la grosse majorité des Haïtiens dans les villes comme dans les campagnes, à la capitale comme dans les villes de province, est loin d'être, à mon humble avis, une langue néo-romane. Son vocabulaire est, il est vrai, d'origine française à 90%. Mais ce vocabulaire ne compte qu'un millier de mots communs au français contemporain au point de vue phonétique et sémantique ; bon nombre de termes, figés dans leur phonétisme issu de la période moyenne de la langue, sont étrangers au français actuel. Tel est le cas de vouèle, touèle, noué, frète (froid), drète (droit et droite), etc ; d'autres, en s'amalgamant avec l'article élidé ou le possessif qui les précède, sont devenus des mots nouveaux : lécole, léglise, matante, mononc) ; d'autres enfin se sont modifiés par aphérèse (écouter est devenu coûté, déchirer, chiré), ou par une nasalisation très poussée (nez est devenu nin).

D'ailleurs, quand par impossible ce vocabulaire serait en tous points identiques à celui du français, nous ne serions pas pour autant en présence de deux langues identiques, car c'est surtout par le système grammatical et, dans le système grammatical, par la morphologie que se définit une langue

D'abord l'ordre des mots présente des différences frappantes.

En français, l'article et les déterminatifs précèdent le nom, en créole les déterminants suivent le nom, à l'exception de youn, indéfini, et des quantitatifs : le livre, mon livre / liv la, liv mouin.

En français, le pronom atone complément précède le verbe et ne le suit qu'à l'impératif (je te le dis, dites-le vite), en créole le pronom complément suit toujours le verbe : je le vois, dites-le vite /m ouè li, di-1 vite.

En français, la place des compléments d'objet premier et secondaire (entendez : direct et indirect) varie suivant que ces compléments sont des noms ou des pronoms et, quand ils sont des noms, pour des raisons d'eurythmie. En créole, le complément d'objet secondaire, qu'il soit un nom ou un pronom, précède toujours le complément d'objet premier : donnez-lui son affaire, donnez la lui / ba li afè li, ba li li. En français les deux éléments de la négation ne...pas encadre le verbe ou l'auxiliaire, sauf à l'infinitif. En créole, la négation « pas », précède toujours le verbe.

[179]

Enfin le français multiplie les « attaches » qui relient entre eux les mots de la proposition et les propositions de la phrase, tandis que le créole s'en passe aisément. Dites lui que j'ai besoin de lui / di-1 m bezouin ni.

Mais surtout au point de vue morphologique, le français diffère du créole comme une langue à signifiants variables et discontinus diffère d'une langue à signifiants invariables et continus. Moins que le latin et le grec ancien, mais dans une grande mesure, le français marque encore, par les variations de la fin des mots, les catégories du féminin et surtout des personnes et des temps du verbe. Comparez, par exemple, je, tu, il, ils, mange (nt), nous mangeons, vous mangez à *m ap, ou ap, li ap, yo ap mangé,* ou encore je, tu, il, ILS MANGEAI (s, t, ens), nous mangions, vous mangiez au correspondant créole. Sans vouloir rejeter l'apport français qui n'est pas négligeable, je verrais plutôt dans la grammaire du créole une grammaire à prédominance africaine, le mot grammaire étant pris ici dans le sens purement linguistique d'ensemble de morphèmes et de combinaisons de morphèmes d'une langue.

Et une langue étrangère vivante

Contrairement a l'impression que nous donnent nos études, le français n'est pas seulement la langue dans laquelle, de la Chanson de-Roland à la Légende des Siècles ou aux Poèmes Antiques de Leconte de Lisle, des écrivains du passé ont, dans l'intention de plaire et de toucher, analysé le cœur humain ou exprimé leurs propres émois et leur propre vision de l'univers. C'est une langue dans laquelle des modernes comme Gide, Proust, Roger Martin du Gard, Maurois, Mauriac, Sartre, Albert Camus et bien d'autres ont exprimé les réactions de l'homme contemporain en présence des aspects nouveaux de l'aventure humaine. C'est surtout une langue porteuse d'une civilisation technicienne qui se développe à l'échelle planétaire et qui intéresse tous les hommes par les possibilités de libération humaine qu'elle recèle. C'est surtout et enfin un système de sons grâce à quoi plus de cent millions d'hommes de par le monde communiquent entre eux et se disent qu'ils ont faim, qu'ils ont soif, qu'ils ont dormi, veillé, prié, qu'ils aiment, détestent, souffrent, admirent, espèrent, travaillent, etc..

Nous oublions sans doute trop qu'en matière de langue vivante, la phonie prime la graphie. Pendant des millénaires l'humanité a vécu, aimé, souffert, travaillé grâce à la parole et sans le secours de [180] l'écriture. Dans les civilisations les plus brillantes du passé et dans les pays modernes les plus scolarisés, les hommes vivent par la parole beaucoup plus que par la lecture et l'écriture, substitut toujours pauvre, toujours inadéquat de la parole. Voilà pourquoi apprendre une langue vivante c'est apprendre à l'entendre (au sens propre et au sens figuré du mot), à la parler, à la lire et enfin à l'écrire suivant l'ordre rigoureux qui est ici indiqué.

En nous inspirant de ces vues, tentons d'enseigner le français à nos élèves comme une langue étrangère vivante et suivant les méthodes mises en honneur aux États-Unis et même en France grâce aux conclusions de la linguistique contemporaine. A un certain niveau de notre organisation scolaire, mais le plus tôt possible, et pendant un, deux, ou trois ans, essayons de leur faire acquérir, non point seulement des mots ou des listes de mots, car une langue n'est pas une nomenclature, mais les structures et les formes essentielles de la langue, dans lesquelles viennent s'insérer les mots et les formes. Pour parvenir à nos fins, laissons aux antiquaires les grammaires Claude Augé, Larive et Fleury, Calvet et Chompret, Hartmann et Dutreuil et organisons notre classe de Français en recréant, grâce à la méthode active, le conditionnement naturel qui permet à quelques enfants d'acquérir dans leur famille, entre la deuxième et la cinquième année, l'essentiel du système phonologique et du système morpho-syntaxique du français. On intensifiera les cours de français parlé (une heure par demi-journée) en recourant à divers moyens déjà expérimentés : dialogue entre professeur et élève, dialogue entre élèves, conversation tournante, élève professeur, récitation de poésies, chants, rondes, disques, magnétophone etc..

En attendant que nos spécialistes nous donnent des livres adaptés à notre situation linguistique particulière, en attendant que des études appropriées de linguistique générale et de linguistique française, des voyages et des stages viennent aider nos enseignants à mettre eux-mêmes au point leurs leçons—car bientôt aucun professeur de langue digne de ce nom ne pourra se passer de ces connaissances—voici quelques ouvrages, revues ou travaux dont nous pourrions nous inspirer : G. Mauger et G. Gougenheim, le Français élémentaire, 2 livrets, Hachette ; G. Mauger. Cours de langue et de civilisation française, 4 Volumes, Hachette ; Le français dans le monde, revue de l'enseignement du français langue vivante, Hachette et Larousse, 8 numéros par an ; Pierre et Monique Léon, Introduction à la phonétique corrective, Hachette et Larousse 1964.

[181]

Enfin un livre écrit par un de nos spécialistes les plus avisés de nos problèmes linguistiques et qui aurait dû être répandu dans nos écoles primaires : Méthode de français oral, par Charles Fernand Pressoir, chez Henri Deschamps, 1954

Le principal mérite des ouvrages de Mauger, de Gougenheim et de Pressoir, c'est qu'ils n'énoncent pas ou presque pas de règle de grammaire : ils reposent sur l'idée que ce qu'on appelle la règle de grammaire, c'est la constatation d'un usage et non un principe à priori qui s'imposerait au parleur, que par conséquent une langue s'acquiert non à coups de théorèmes grammaticaux, mais par la répétition d'un grand nombre d'exercices structuraux. Les exercices y sont gradués : ils vont de l'acquisition des structures les plus simples, celles qui permettent de présenter des êtres et des animaux (voici, voilà... c'est... il y a...) jusqu'à celle des plus complexes (sujet plus verbe plus complément d'objet premier plus compliment d'objet secondaire plus complément circonstanciel). Prenons un exemple de la façon de procéder de Mauger et de Gougenheim II s'agit de faire acquérir la structure : *Si na noninait, no nounanerait* En langage grammatical sibyllin, cela s'appelle le système hypothétique potentiel ou irréel du présent et la règle en est exprimée dans les termes qui suivent : lorsque l'action exprimée par la proposition principale est soumise à une condition réalisable ou non dans le présent, on emploie l'imparfait de l'indicatif dans la proposition conditionnelle commençant par si et le conditionnel présent dans le principale :

S'il me parlait, je lui répondrais

Vous savez comme moi que l'élève qui a appris, répété et même assimilé cette règle continue à dire et même à écrire : S'il me parlerait (sic), je lui répondrais, et ceci par un phénomène d'analogie ou d'assimilation bien vivant dans le français populaire et même dans le français écrit du XVIIème siècle ; c'est qu'aussi, au moment de parler et même d'écrire vite, il n'a pas le temps de réfléchir à une règle qui consacre un vrai gallicisme. Mais avec la méthode structurale, c'est-à-dire « la recherche des formes fixes susceptibles d'être extraites indépendamment du sens, qui permet de construire des exercices de substitution et de transformation sans perte de temps en grammaire théorique » [[19]](#footnote-19), l'élève entend, écoute et répète plusieurs fois : Si tu me [182] prêtais ton livre, j'en serais heureux—s'il me prêtait son livre, j'en serais heureux—Si vous me prêtiez votre livre, j'en serais heureux, etc.. Il est plus probable que l'usage se fixera par ce moyen que par la recréation d'une règle bien ou mal comprise.

M'inspirant de ce procédé, j'ai moi-même aidé des élèves de 6ème au Centre d'Études Secondaires à acquérir le système : *Si na nonine, no nounanerai.* (Entendez par exemple : si tu me frappes, je riposterai). J'emploie dans ce cas la conversation tournante : chaque élève pose à son voisin la question : si je te frappe, qu'est-ce que tu feras ? ou : si tu as de l'argent dimanche, qu'en feras-tu ? ou : Si tu es riche un jour, que feras-tu de ton argent ?—Le voisin doit répondre par une phrase complète. Si tu me frappes, je riposterai, ou : si tu me frappes, je te casserai la gueule, ou : si tu me frappes, j'irai me plaindre à la direction, etc.. puis poser la même question au suivant. Quand le fait de grammaire a été suffisamment parlé par la classe, après vingt minutes et même une demi-heure, car personne ne se lasse, surtout s'il y a des répliques cocasses et même cavalières, des phrases sont écrites au tableau et la règle de grammaire est dégagée par les élèves, même avant que j'aie le temps de placer un seul mot.

Les choses se déroulent de la même manière à peu près lorsqu'il s'agit de faire dire : Non, je n'ai vu personne ; Non, je n'ai rien fait, au lieu de : non, je n'ai pas vu personne, ou lorsqu'il s'agit de faire dire : j'obéis toujours à mes parents, je *leur* obéis ; je n'ai rien dit de mal à ma voisine, je ne lui ai rien dit, etc.. Mon intervention consiste seulement en général à discipliner le dialogue, à oser une comparaison avec le latin, à faire analyser grammaticalement un mot ou logiquement une phrase.

Car je ne suis pas opposé à un : enseignement grammatical systématique. Je ne me livre à aucune iconoclastie : j'ai passé l'âge où l'on est d'ordinaire iconoclaste. Mais je demande que l'enseignement grammatical ne soit pas prématuré et que les réflexes d'analyse grammaticale ne prennent pas, entre cinq et huit ans, la place des réflexes structuraux. L'enseignement systématique de la grammaire peut bien commencer au cours Moyen 1 ou en classe de 8ème. Je ne crois pas avoir commencé plus tôt à apprendre l'analyse grammaticale. Quant à l'analyse logique, ma promotion l'a commencée en 6ème. Il est vrai que nous avions la chance de trouver dans le frère Macaire un professeur unique, qui en était peut-être avec nous à sa vingt-cinquième promotion, mais je suis en mesure de témoigner que ni dans les autres classes de l'enseignement secondaire, ni même au cours de mes études [183] de licence à la Sorbonne je n'ai ajouté à l'enseignement de ce cher frère une seule acquisition essentielle. Rien ne sert donc de courir. Avec une méthode sûre et un professeur avisé, on a vite fait d'apprendre les fonctions essentielles des mots et des propositions.

Mais encore et surtout je demande que l'enseignement grammatical se fasse à partir de la langue, qu'il suive la méthode des sciences naturelles et qu'il s'appuie sur l'observation d'une grande masse de faits tirés le plus possible et à la fois de la langue vivante et de la langue écrite, qu'il soit donc de préférence une discipline de formation de l'esprit, un inventaire méthodique des nuances de la langue et des ressources d'expressivité qu'elle offre au parleur et à l'écrivain, une réflexion sur une langue que l'on pratique et non la mémorisation de prescriptions parfois insensées ; je demande enfin que la grammaire, même à partir de la 8ème, n'étende pas ses tentacules sur toutes les heures de français et qu'elle laisse une large place aux exercices d'élocution, de diction, d'éloquence, de discussion, de récits parlés, etc.. Pour une telle étude, nous pourrons utiliser les différents niveaux de la grammaire expliquée de la langue française, par les frères Galichet (Chs— Lavauzelle), la grammaire du français classique et moderne, par R. Wagner et Pinchon (chez Hachette), les différents niveaux de la grammaire Souche et Grunenwald (chez Nathan).

Quelle que soit cependant l'excellence de ces instruments, l'enseignant haïtien a besoin de les compléter grâce à la connaissance de la structure du créole et des interférences qui résultent de son enracinement profond dans la conscience de nos élèves : j'ai fait ressortir dans ma thèse « *La langue française en Haïti » -* Maçon, Protat Frères, 1962 - l'essentiel de ces interférences. J'ai été amené ici-même à en indiquer quelques-unes pour la morpho-syntaxe, au moment où je tâchais de montrer que le français est pour nous une langue étrangère. Je m'arrêterai encore à un ou deux exemples tirés de la phonologie et du vocabulaire. Le système vocalique de notre créole diffère de celui du français par l'absence des voyelles antérieures arrondies : u « de : il a *lu œ : peu, oè* de *peur* et un de *brun.* L'articulation de ces voyelles pose sans doute des problèmes pour les enseignants de nos écoles rurales et ceux de quelques écoles nationales des villes : d'où la nécessité pour ces professeurs de recourir à des exercices d'articulation qui opposent par exemple : il a ri / il est dans la rue ; le riz / la rue ; il a si bien dit / il a su bien dire ; il lit / il lut ; il fit / il fut ; la vie / la vue ; l'émir / le mur ; la fée / le feu ; la paire / la peur ; la serre / la sœur. Et des notions de phonétique leur livreront les moyens de vaincre [184] les difficultés d'articulations de ces voyelles. Il suffit de s'appuyer sur un fait de transfert positif, comme le créole possède en commun avec le français la série des voyelles postérieures (toujours arrondies) : ou de *fou,* o de *dos,* ô de *botte,* l'élève qui veut arriver à prononcer u de *fut* doit partir du *ou* de fou et passer de là à *u* en portant la masse de la langue d'arrière en avant. L'enseignant de n'importe quelle école d'Haïti doit éprouver de la difficulté à faire articuler à ses élèves un r convenable, c'est-à-dire qui se produit avec des vibrations de la luette : la raison en est que le r créole s'articule comme une fricative sonore dorso-vélaire notée Yw. La fausse articulation de ce phonème peut donner lieu à des bévues ou malentendus dont voici un exemple : il n'y a pas un mois, au cours d'une visite de condoléances, dans un salon de Port-au-Prince, on faisait des hypothèses sur les causes d'un décès survenu à l'étranger et sur lequel on manquait d'information. Et la visiteuse, de risquer : « c'est peut-être le f (r)oid qui l'a emportée ».— « Ah ! sans doute, fit la personne éplorée, car elle souffrait du foie ». La visiteuse dut s'empresser de préciser : « je veux dire du froid » en roulant son r. Vous voyez que de nombreux exercices de phonétique corrective sont indispensables pour amener l'Haïtien à articuler son r comme une vibrante sonore dans des paires comme le foie / le froid ; le doigt / le droit ; le poids / la proie, etc..

En matière de vocabulaire, un gros effort de rectification s'impose pour faire savoir par exemple au jeune Haïtien qu'un décès n'est pas une mortalité, qu'un colloque n'est pas un échange de propos injurieux, qu'un emprunt est le contraire d'un prêt et que prêter et emprunter ne se confondent pas, etc.. que l'hygiène n'est pas la sanitation, qu'une session est un ensemble de séances et non une séance prise en particulier, que le français hésite encore à employer efficience pour efficacité, etc..

Mais, me direz-vous, quid de l'apprentissage de la langue littéraire dans tout cela ? Vous avez dit que l'enfant doit commencer par apprendre les principales structures telles que : Voici, voilà... c'est... je suis un élève, il est un enfant... j'ai un crayon... Pierre frappe Paul ou le chat mange la souris, etc.. La stylistique Legrand nous enseigne cependant qu'il faut remplacer des verbes incolores et brefs comme être, avoir, dire, mettre par des verbes de sens précis et plus imagés ». Legrand et bien d'autres auteurs de petits traités du style nous conseillent de ne pas abuser des verbes inexpressifs dans la langue écrite, mais il n'est pas possible de les rayer de la langue française. L'emploi à jet continu de verbes imagés même dans la langue littéraire [185] produirait bien vite une impression de satiété. Voyez quel effet Victor Hugo a tiré de l'emploi du simple verbe être dans les vers qui suivent.

*Quand je dis : la douleur est-elle un mal ? Zénon*

*Se dresse devant moi paisible et me dit : non.*

*Oh ! le martyre est joie et transport, le supplice*

*Est volupté, les feux du bûcher sont délice,*

*La souffrance est plaisir, la torture est bonheur,*

*II n'est qu'un malheureux ; c'est le méchant, Seigneur.*

(Contemplations, Les malheureux)

Telle strophe célèbre du même poète est bâtie sur le présentatif c'est :

*Demain, c'est le cheval qui s'abat blanc d'écume.*

*Demain, ô conquérant, c'est Moscou qui s'allume,*

*La nuit comme un flambeau.*

*C'est votre vieille garde au loin jonchant la plaine.*

*Demain, c'est Waterloo !*

*Demain, c'est Sainte-Hélène !*

*Demain, c'est le tombeau.*

Nous pourrions continuer ce petit jeu et vous montrer que des poésies très émouvantes de Verlaine, de Prévert, d'Etzer Vilaire, etc.. sont d'une écriture extrêmement simple et bâties sur les structures les plus courantes. Lisez vous-mêmes à ce sujet O mon *Dieu, vous m'avez blessé d'amour* de Verlaine, *Déjeuner du matin* de Prévert, *Guérison* d'Etzer Vilaire ou le petit poème qui porte le No 14 au livre IV des Contemplations et qui commence par les vers :

*« Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne »,*

à mon goût l'un des plus beaux de Victor Hugo et de toutes les littératures.

D'ailleurs, entre la langue littéraire et la langue parlée, il n'existe pas une différence de nature, mais une simple différence de degré. J. Vendiyès compare la première à une couche de glace qui se formerait au dessus d'une rivière et qui laisserait par dessous couler la langue vivante. Cette comparaison vaut sans doute pour le XVIIème siècle, mais depuis le XXème siècle la différence ne va même pas de l'eau à la glace. La langue littéraire utilise en général les mêmes [186] structures que la langue parlée. Voyez-vous un procédé littéraire dans les vers qui suivent, y voyez-vous un hiatus entre la langue parlée et la langue littéraire :

*Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur ?*

(V. Hugo, Contemplations. IV -14)

Quand Hugo écrit dans Booz endormi.

*Un roi chantait en bas, en haut mourait un dieu,*

seule la disposition en chiasme des deux hémistiches produit un effet de style, et le vers n'aurait absolument rien de remarquable, rien qui le distinguât du langage familier si l'auteur n'avait fait valser les termes SVE (sujet-verbe-expansion) du premier hémistiche ,en EVS (expansion-verbe-sujet). Dans cette phrase que le même auteur a écrite pour montrer l'effet de la joie intérieure de Jean Valjean en s'entendant appeler monsieur par l'évêque de Digne : *le visage de l'homme s'illuminait, il* n'y a d'expressif que le verbe s'illuminait, auquel on pourrait substituer *s'irradiait, resplendissait, rayonnait,* mais la structure de la phrase ne diffère en rien de celle de ces autres phrases qui seraient passées inaperçues : *la queue du chat se balançait ou les yeux du chat luisaient.* L'expressivité de la phrase tient en général au choix des termes ou, plus rarement, à une intervention des membres de l'énoncé. Soit le trinôme : la plus belle nuit avait succédé au plus beau coucher de soleil, qui répond à la formule SVC (groupe du sujet : la plus belle nuit, verbe : avait succédé, groupe du complément, au plus beau coucher de soleil) et dans lequel S et C sont déjà étoffés, enrichis par expansion (Comparez : la nuit avait succédé au jour). Voici ce qu'il devient sous la plume de Chateaubriand par interversion de SVC en CVS : Au plus beau coucher de soleil avait succédé la plus belle nuit). Soit enfin le trinôme suivant étudié par M. Georges Galichet dans *Physiologie de la langue française,* Paris, P.U.F., 1961. p. 107 : *les délégations officielles s'avançaient en tête du cortège* (formule SVC).

À côté de cette première combinaison, il peut s'en présenter cinq autres plus ou moins usitées,

CVS : En tête du cortège s'avançaient les délégations officielles.

CSV : En tête du cortège, les délégations officielles s'avançaient.

SCV : Les délégations officielles, en tête du cortège, s'avançaient.

[187]

VCS : (moins usité) S'avançaient en tête du cortège les délégations officielles.

VSC : (encore moins usité) S'avançaient les délégations officielles en tête du cortège.

Si nos élèves apprennent ainsi la langue écrite et littéraire à partir de la langue vivante, ils n'auront pas ce goût de l'enflure, de la boursoufflure, du style tuméfié, dont nous avons du mal à les débarrasser, ils ne se croiront pas obligés de commencer leurs dissertations par un galimatias pompeux qui n'éblouit personne, ils ne remonteront pas au déluge à tous propos, ils auront enfin la conviction que la noblesse des sentiments, que la profondeur de l'idée ou de l'émotion s'accommodent fort bien d'une forme simple et mesurée.

Je sais fort bien que sur beaucoup de points je vous ai laissés sur votre soif : je ne vous ai pas donné par exemple cette douzaine de structures essentielles auxquelles se ramène le français. Dites-vous bien qu'il est fort difficile de faire entrer dans le cadre d'une causerie des réponses qui exigeraient environ dix heures d'exposé. D'ailleurs mon intention n'a jamais été de parler tout seul, mais de laisser un laps de temps disponible pour vos observations et vos questions. Néanmoins, avant d'ouvrir les débats, je répondrai à une objection que personne ne formulera peut-être, mais qui ne s'impose pas moins à mon esprit. Pourquoi voulez-vous changer ? N'avons-nous pas eu des réussites éclatantes avec la vieille méthode ? C'est elle qui nous a donné Delorme, Ménos, Janvier, Léger, Cauvin, Vincent et bien d'autres. » D'accord. Mais, les échecs et les déchets, qu'en faites-vous ? Pouvez-vous seulement les dénombrer ? Ne pensez-vous pas qu'une méthode réaliste aurait la vertu de les réduire ? Pour moi, je le crois fermement et je n'aurai pas de repos tant que je n'aurai vu épuiser les moyens d'y parvenir.

[188]

[189]

**QUATRIÈME PARTIE.
Enquêtes, vues et propositions
sur l’enseignement national**

30

DÉBAT SUR
LE DESTIN DU FRANÇAIS
EN HAÏTI [[20]](#footnote-20)

M. LE Dr. PRADEL POMPILUS RÉPOND
AUX QUESTIONS DE ROGER GAILLARD.

[Retour à la table des matières](#tdm)

**Roger Gaillard**. — Cher Docteur Pompilus, existe-il une langue haïtienne ?

**Pradel Pompilus.** — Je ne dirais pas, mon cher Roger, qu'il existe une langue haïtienne. Je dirais plutôt qu'en Haïti on parle deux langues. Le créole, qui est parlé et compris par tous les Haïtiens, et le français, langue officielle, langue de l'enseignement, langue de la justice, mais langue d'usage d'environ cent mille Haïtiens seulement, soit de un Haïtien sur quarante.

Notre créole, qu'on appelle généralement « créole haïtien », n'est qu'une variété des créoles français. S'il est différent des créoles de la Martinique et de la Guadeloupe, ses particularités ne sont pas assez marquées pour gêner, par exemple, la communication entre Haïtiens et Martiniquais.

**Roger Gaillard.** — Donc, d'après vous, Docteur, le créole ne pourrait pas être appelé « langue haïtienne ». Et le français, celui que nous parlons, NOTRE français, est-il une langue haïtienne. » ?

**Pradel Pompilus.** — Quant à notre français, il présente aussi des particularités du point de vue phonologique, morpho-syntaxique et lexical. Elles sont dues, ces particularités à l'éloignement par rapport au foyer de rayonnement ; elles sont dues aussi au climat, à la géographie, à la séparation politique.

[190]

Mais elles ne sont pas suffisamment marquées pour faire de notre français une langue à part. Elles affectent surtout le vocabulaire ; or ce n'est pas le vocabulaire qui définit et classe une langue ; c'est la grammaire, et dans la grammaire la morphologie.

Notre français étant une langue apprise à l'école, à coups de grammaire, de conjugaisons surtout, les innovations morphologiques y sont rares. Je l'appelle « français d'Haïti », comme on dirait le « français de Marseille » ou le « français de Toulouse ».

**Roger Gaillard.** — Quand vous dites « français d'Haïti », et que vous ajoutez. « français de Marseille » et « français de Toulouse », c'est pour bien montrer que, pour vous, il n'y a aucune hiérarchie, il n'y a aucune supériorité du « français parlé à Paris » sur notre français à nous ?

**Pradel Pompilus.** — C'est bien cela. Ce sont des langues légèrement différentes, légèrement « autres ». Mais il n'y a pas de langue supérieure, ni de langue inférieure à une autre langue.

EN FAVEUR DU CRÉOLE

 **Roger Gaillard.** — Cela nous ramène au créole. Vous êtes professeur, pourriez-vous nous dire quelle doit être, d'après vous, l'attitude du professeur, de l'instituteur, à l'égard du créole ?

**Pradel Pompilus**. — À l'égard du créole, je demande à l'instituteur et au professeur de français en Haïti une compréhension sympathique. Qu'ils se gardent de parler de « grossier créole » ou de « grotesque créole ». Que le créole ne soit pas la langue à interdire, la langue à laquelle on fait la guerre.

Au « Centre d'Études Secondaires », par exemple, dont les règlements sont en vigueur depuis seize ans, il est porté que le français est obligatoire dans les rapports entre élèves et professeurs, et dans les rapports des élèves entre eux. Mais il n'est pas dit que le créole est interdit.

J'ai eu de petites difficultés avec des professeurs de conception un peu ancienne, à propos de cette partie du règlement. Un jour, l'un d'entre eux avait puni un élève qui avait parlé le créole. J'ai eu du mal à lui faire entendre qu'on ne punissait pas les enfants qui parlaient leur langue maternelle, et qu'il y avait danger même de coupure, de rupture, dans les familles, par suite d'une telle attitude. Il y a des enfants dont les pères et mères ne parlent que le créole. Or punir ces enfants parce qu'ils parlent créole, c'est, en quelque sorte, à leurs yeux, punir leurs [191] parents, et même les prédisposer à mépriser ces derniers. Mon collègue a fini par se rendre à mes raisons, mais je crois qu'il m'a gardé, un petit peu rancune.

Je vais plus loin. Tout professeur de français, en Haïti, tout professeur de langue vivante étrangère, en Haïti, DEVRAIT connaître la structure du créole, la structure phonologique, la structure grammaticale, la structure sémantique du créole, qui est la langue source de la plupart des enfants haïtiens qu'il reçoit. C'est le meilleur moyen de comprendre les fautes de ces élèves et de les corriger : en partant de la source.

POUR LE RESPECT
DE LA SYNTAXE FRANÇAISE

**Roger Gaillard.** — Quelle doit être alors l'attitude du professeur de français quand il trouve dans un devoir de français des mots créoles, des tournures créoles ?

**Pradel Pompilus.** — Tout dépend.

A l'égard des tournures créoles (je suis professeur de français et à la fois linguiste, et ma position en devient assez difficile) à l'égard de ce qu'on appelle les tournures créoles, les tournures syntaxiques du créole, je suis extrêmement strict.

À propos de syntaxe, de grammaire, je dirais comme Victor Hugo : « Paix à la syntaxe ».

Il faut que notre syntaxe se rapproche, le plus possible, de la syntaxe du français de France. À l'égard de la syntaxe, je dirais que la langue dialectale doit tracer par rapport à la langue commune, comme une courbe de poursuite : se rapprocher le plus possible de la langue commune. Je dirais donc, pour prendre un exemple, qu'on doit veiller à ce que les propositions subordonnées concessives, introduites par « quoique » aient leurs verbes au subjonctif ; même s'il y a un certain relâchement de ce côté-là et du côté de Paris.

Au point de vue phonologique, je suis également très strict. Par exemple, il n'y a presque pas de « re » dans le français d'Haïti, ou bien le « re » est très mal articulé parce qu'il n'y a pas de « re » en créole. Or la mauvaise prononciation du « re » est irritante, pas seulement pour une oreille française, mais aussi pour une oreille habituée à entendre notre « re ».

Et même une mauvaise prononciation du « re » peut amener à des bévues. Je me suis trouvé une fois en visite de condoléances dans une famille dont un membre était mort à New York, au mois de décembre. [192] Une des personnes en visite a dit à son amie éplorée, un peu pour la consoler « C'est peut-être le froid qui l'a emporté » Et la personne éplorée de répondre : « Oui il souffrait du foie » .

Si le premier interlocuteur avait bien articulé son « re », il n'y aurait pas eu de bévue. Il y a donc intérêt à distinguer un « re », d'un mot où il n'existe pas.

IL EXISTE DES MOTS HAÏTIENS,
MAIS CERTAINS...

**Roger Gaillard.** — Et sur le plan du vocabulaire ?

**Pradel Pompilus.** — Sur le plan du vocabulaire, je suis peut-être plus large.

 **Roger Gaillard.** — Il s'agit toujours du français d'Haïti inspiré par le créole ?

**Pradel Pompilus.** — Oui. Du français d'Haïti en contact avec le créole qui lui a fait des emprunts. Je suis donc plus large.

C'est à dire que, pour tout ce qui concerne les plantes, les animaux, les mets, les coutumes, les croyances, tout ce qui est local et qui n'existe pas en France (et qui, par conséquent, n'a pas de nom en France) l'élève peut employer le mot haïtien sans le mettre entre guillemets, puisqu'il y a déficit complet du français normal. Je suis contre les guillemets, dans ce cas, pour enlever à l'élève même la plus petite crainte de croire qu'il commet une faute en employant ce mot haïtien.

Mais je suis beaucoup plus difficile pour les mots abstraits, les mots à propos desquels Pascal a dit « la langue est une algèbre » et que ces mots-là sont des « chiffres ». L'élève ne doit donc pas employer « mortalité » pour « décès », ni « colloque » pour « vive discussion ». Pour ces termes-là, je suis très strict, et je demande qu'on opère un redressement total du vocabulaire.

**Roger Gaillard.** — Parce que dans ces cas-là, la signification du discours est mise en danger ?

**Pradel Pompilus**. — Tout à fait.

**Roger Gaillard.** — Vous faites un large accueil au franco-haïtien, à certains termes haïtiens. Pour vous, qui doit donner le visa d'entrée dans la langue soignée, à ces termes ? Est-ce le peuple, est-ce l'élite culturelle ?

**Pradel Pompilus**. — Je crois que c'est l'élite cultivée qui doit choisir le modèle. Les linguistes libéraux n'aiment pas trop entendre parler de cette « élite cultivée », de cette langue standard.

[193]

Cependant en matière de tours à accueillir, de tours à tolérer, il faudrait faire une distinction. Dans certains cas, c'est l'usage local qui doit prévaloir, lorsque, par exemple l'emploi d'une préposition a une valeur sémantique très marquée, une valeur sémantique concrète. Dans ma thèse de doctorat j'ai défendu (et j'ai été appuyé par un membre du jury) j'ai défendu l'expression : EN Haïti.

Pour exprimer le lieu où l'on est, les Français disent de préférence : « A Haïti ». C'est peut-être parce qu'ils considèrent Haïti comme un point sur la carte ; c'est un pays qu'ils n'ont jamais vu, et dont ils ont une vision infiniment vague. Ils emploient donc la préposition « A » qui est la préposition ponctuelle, qui désigne un point sur la carte.

Mais nous qui avons conscience de l'étendue et de la réalité de notre île, nous employons la préposition « EN » qui exprime la triple dimension dans l'espace.

De même, j'ai défendu notre tour « sous la galerie », alors que les français disent, eux « DANS la galerie ». La galerie est pour eux une pièce de la maison, une pièce fermée, il est normal qu'ils disent « DANS ». Tandis que, pour nous, la galerie, c'est la véranda ; c'est tout à fait différent.

Mais dans les cas où la préposition a une valeur abstraite, et plus du tout une valeur concrète, il faut suivre le français de Paris. Il faut dire : « Se déterminer A », (et non « se déterminer de ».), « se décider A ». (et non « se décider de »).« accepter de »., etc., comme en France.

DESTIN DU « FRANÇAIS D'HAÏTI »

**Roger Gaillard.** — Maintenant une question assez subjective. Vers quoi allons-nous ? Vers un créole développé ? Vers un français épuré, comme celui de Paris ? Ou vers un « franco-haïtien » riche ? Vers quoi allons-nous, ou vers quoi souhaitez-vous que l'on aille, ces questions sont envisagées par moi comme équivalentes. J'aimerais avoir votre avis là-dessus ?

**Pradel Pompilus.** — Le linguiste n'est pas prophète. Ni même futurologue. En principe, il ne prédit rien quant à l'avenir de la langue ; il se contente d'étudier la langue donnée, la langue actuelle.

Mais je doute que notre français aille dans le sens d'une particularisation de plus en plus poussée. La facilité des communications, le cinéma, la radio ou la télévision, la diffusion de l'enseignement et du [194] livre français travaillent plutôt dans le sens d'un rapprochement du « français d'Haïti » et de ce qu'on appelle le « français de Paris ».

Je ne crois pas, non plus, que nous allions vers un créole épuré. Il n'y a que les hypocrites qui le disent. La famille qui dispose d'un revenu fixe de 200 dollars aujourd'hui rêve de faire des économies pour envoyer son enfant faire des études ou bien en Espagne, ou bien au Mexique, mais plutôt en France. Je connais aujourd'hui beaucoup de gens modestes, qui partent pour les États-Unis, qui vont y travailler de façon à pouvoir envoyer leur fils ou leur fille en France, un jour. Donc avec ce rapprochement des civilisations, je crois que c'est plutôt notre français, le « français d'Haïti » qui va s'enrichir et se développer.

**Roger Gaillard.** —Alors, résumons-nous. Quelle langue parlons-nous ? Nous parlons le « franco-haïtien », mais ce « franco haïtien » va tendre à se rapprocher du français de France. C'est bien cela ?

**Pradel Pompilus**. — Oui. Nous parlons le français d'Haïti et ce français décrira cette « courbe de poursuite » dont parle Albert Dauzat.

(Texte intégral d'une interview diffusée par R.N.M.)

COMMENTAIRES DE ROGER GAILLARD

*Avec cette interview prend fin notre enquête dont le premier point visait « la langue que nous parlons en Haïti » (langue d'éducation, d'administration, de rapports avec l'étranger, etc).*

*II se dégage des débats (et le Dr. Pompilus le dit bien) que, de façon générale, notre syntaxe est française, mais qu'une partie importante de notre vocabulaire est haïtienne.*

*Cette langue, le Dr. Pompilus l'appelle « le français d'Haïti ». Cette désignation nous semble préférable au « franco-haïtien » que nous avions nous-même lancé, au début de l'enquête, parce que la dernière appellation (comme certaines interventions l'ont prouvé) pourrait faire croire qu'il s'agit dans l'esprit du « locuteur », d'une mixture « franco-CRÉOLE »*. *Nous parlons donc une langue qui, par sa syntaxe, est française, et qui, par de nombreux termes haïtiens, est un français « D'HAÏTI ».*

Deuxième question : vers quelle langue parlée et écrite allons-nous ?

Sur ce point, la discussion a été vive.

Plusieurs de nos compatriotes regrettent que nous parlions français (isolement du continent, éloignement de la France, etc.). Quelle chance, en effet, pour notre développement (à la fois économique et [195] culturel) si nous parlions une langue dont le foyer de rayonnement serait plus proche ! L'anglais, par exemple, ou l'espagnol—Dépit et regret extrêmement compréhensibles. N'ai je pas écrit, moi-même, que je me « sentais » un « hombre de America » ? Pourtant, il ne me semble pas, pour ma part, que la question soit tranchée. Le passage de l'alphabétisation en créole à l'apprentissage du français n'est, en effet, pas acquis. Nous nous trouverons alors à un carrefour et il n'est pas sûr que nous disposerons nous-mêmes des conditions culturelles (et MATÉRIELLES,) du *choix.*

Un second courant, légèrement plus important que le précédent, prévoit un développement du créole, et, avec l'alphabétisation en créole, une invasion massive de termes, de tours, de formes syntaxiques créoles, dans le français que nous utilisons à l'école, dans les tribunaux, dans les bureaux publics. Dans cette direction, les particularismes nous éloigneraient de plus en plus du « français de France ». Les choses restant égales par ailleurs, cette éventualité, pour ce qui concerne la grande masse, parait aussi infiniment probable.

Un troisième courant enfin, se basant sur l'extension de la culture française en Haïti et l'action des pédagogues, croit à l'avenir d'une langue calquée sur le « français-étalon ». La position du Dr. Pompilus est plus nuancée à cause de l'énorme importance qu'il accorde au lexique haïtien. Mais les deux positions reposent sur un postulat : le renforcement des relations culturelles avec la France. La « francophonie » pourrait effectivement (le fera-t-elle ?) œuvrer dans ce sens.

En fait, quant à l'avenir de la langue, le débat reste ouvert, parce qu'il est théorique. Il me semble que seuls le développement économique national (et les influences économiques étrangères) décideront. A ce niveau, les intellectuels et les élites haïtiennes en général seront (hélas) loin d'être les seuls à déterminer l'option fondamentale.

Troisième question : pour l'instant, quelle doit être l'attitude du professeur, de l'instituteur, à l'égard de la langue française qu'il enseigne

Sur ce point, l'unanimité a été établie. Beaucoup de vigilance quant à la grammaire, et un accueil réfléchi, réservé aux termes et aux tours locaux. Encore une fois il apparaît que la position du français dans notre pays n'apparait guère, pour l'instant, inexpugnable.

Roger GAILLARD

[196]

À PROPOS D'UNE INTERVIEW
DU Dr. PRADEL POMPILUS

**(*Le Nouveau Monde*, Lundi 27 Juillet 1970).**

L'interview du Dr. Pompilus à Roger Gaillard témoigne des points de vue d'un chercheur qui s'est penché pendant plus d'un quart de siècle sur la question de l'enseignement du français en Haïti. Changeant de perspective, nous nous sommes demandé s'il n'est pas plus économique, plus direct, de connaître d'abord la structure du Créole pour bien enseigner le français en Haïti.

La publication de cette interview nous permet de montrer les problèmes et les tentatives de solution. La Revue de cette interview est une introduction à une façon différente de poser le problème de l'enseignement du français en Haïti. Dans ce papier où nous ne faisons que des remarques nous avons discuté tour à tour d'une conception de la Langue, de l'Attitude du locuteur vis-à-vis de la langue, du français en Haïti, d'un problème purement technique d'analyse linguistique et enfin d'une vue de l'apprentissage et de l'usage du vocabulaire.

Les points de vue exprimés ici n'épuisent pas le sujet qui est non seulement celui d'une thèse de linguistique appliquée, mais encore celui d'une thèse de Psycho-pédagogie.

REMARQUES

1 — Nous n'abondons pas dans le sens du Dr. Pompilus qui n'admet pas l'existence d'une « langue haïtienne ». S'il nous donnait une définition de la langue, nous pourrions voir à quel point de vue il se place pour justifier son attitude. « Ce n'est pas l'objet qui crée le point de vue ; c'est le point de vue qui crée l'objet ». Pour nous, la Langue est non seulement le Code qui facilite la communication parmi les individus, mais l'un des traits de leur comportement. Parler une langue c'est adopter une certaine forme de comportement. Un Code qui facilite le commerce entre 5 millions d'individus sur une étendue géographique donnée est en ce sens une langue Un code dans lequel 5 millions [197] d'individus traduisent en conscience leurs expériences immédiates de chaque jour est une langue. Sans entrer dans des détails de linguistique systématique, nous gardons la définition du Petit Robert, page 972, année—1970 : « Langue : 1) Système d'expression du mental et de communication, commun à un groupe (communauté linguistique) »

Le créole n'est pas seulement une des deux langues parlées en Haïti, c'est La Langue des Haïtiens. Le Français est une langue d'emprunt pour les Haïtiens. Et ici, l'attitude du Locuteur vis-à-vis de la langue est révélatrice à plus d'un titre.

Quand nous nous interrogeons sur la langue parlée par quelqu'un dans la situation linguistique haïtienne, nous devons nous poser la question de Josué Fishman : « Qui parle, QUELLE langue, avec quelle personne et en QUELLE CIRCONSTANCE ».

Nous invoquons les propres mots du Dr. Pompilus à l'appui de notre thèse. A la deuxième question de M. Gaillard, il répond : « *Notre français étant une langue apprise à l'école, à* coups *de GRAMMAIRE, de conjugaisons surtout, les innovations morphologiques y sont rares »*. De deux choses l'une : ou bien le français est la langue des haïtiens— comme le créole, — et alors nous la recevons, sans coups de grammaire, en venant au monde ; ou bien elle n'est pas la langue des haïtiens— contrairement au CREOLE — et nous sommes forcés, pour des raisons extralinguistiques — de l'apprendre. En Haïti quelle est la personne qui en rentrant en elle-même ne s'analyse pas en CREOLE ? Son langage intérieur est le créole.

D'autre part, le fait que le français parlé en Haïti a des particularités des points de vue phonologique, morphosyntaxique et lexical, est dû au contact des langues. Les interférences de la langue maternelle (CREOLE) sur la langue seconde (FRANÇAIS) en sont la cause. C'est une situation inévitable, même dans le cas où deux langues d'égale culture sont en présence. Ex. : Le Français qui parle l'anglais, ou l'Espagnol qui parle le français se trahissent en ouvrant la bouche.

Nous voudrions revenir sur un point qui nous tient à cœur : Le fait que nos élèves et nombre de nos gens cultivés ne maîtrisent pas le français. La raison en est dans la méthode d'enseignement du français en Haïti. Le français est enseigné « à coups de grammaire » — et de fouet parfois — à des élèves qui parlent le créole uniquement. La Méthode d'enseignement du latin et du grec est dépassée. Enseignons le français comme une langue seconde. L'élève devrait parler le français en classe avant de recevoir un enseignement dans cette langue. Plonger un enfant de 6 ans dans un enseignement systématique dans une langue [198] qu'il ne comprend pas est la source de pas mal de frustration, d'aversion pour l'école et de « marronnage ». L'haïtien porte toute sa vie les stigmates de cette horreur. Modifions notre méthode d'enseignement du français en enseignant la langue avant d'enseigner dans la langue et les résultats seront autres.

L'ATTITUDE VIS-À-VIS DE LA LANGUE

2. — II est grand temps que nos professeurs adoptent une attitude moins intransigeante vis-à-vis des fautes de syntaxe ou de vocabulaire des élèves. Les vrais coupables c'est nous. L'honnêteté chez le professeur est une vertu cardinale, non un péché capital. Nous ne devons pas punir un élève parce que nous ne lui avons pas enseigné à maîtriser la structure d'une langue étrangère que nous lui imposons. L'élève qui parle le français à partir de la méthode employée dans nos écoles est un « COMPOUND BILINGUAL », II n'est pas « COORDINATE BILINGUAL », (Nous nous excusons d'employer des tournures anglaises qui n'ont pas de traductions satisfaisantes en français ; nos études sont faites en anglais, nous les apprenons ainsi). Dans le premier cas, l'élève a deux systèmes linguistiques mélangés. Pour s'exprimer, il se réfère à sa première langue, puis traduit sa pensée dans la deuxième langue. De là des tournures étrangères. Ex : « Je ne le vois pas donc » entend-on souvent. L'élève se trouve dans une situation embarrassante avec deux SIGNIFIANTS pour un seul SIGNIFIÉ.

Dans le cas du « COORDINATE BILINGUAL » au contraire, l'individu a appris tôt à ne pas mélanger les 2 systèmes. L'interférence est neutralisée à tous les niveaux. Quand il parle, il ne pense plus dans une langue pour traduire sa pensée dans l'autre.

Et voici un point où je rencontre tout à fait les vues du Dr. Pompilus. « Tout professeur de français, en Haïti, tout professeur de langue vivante étrangère, en Haïti, devrait connaître la structure du créole, la structure phonologique, la structure grammaticale, la structure sémantique du créole, qui est la langue source de la plupart des enfants haïtiens qu'ils reçoivent. C'est le meilleur moyen de comprendre les fautes de ces élèves et de les corriger : en partant de la source ».

II n'est pas de doute que la connaissance de la Langue SOURCE permet d'améliorer l'enseignement de la Langue CIBLE. Une analyse CONTRASTIVE du créole et du français est donc l'instrument clé de cette reconversion. Pour les besoins de notre thèse nous avons dû faire [199] une sérieuse analyse de ce problème qui est d'ordre pédagogique autant que linguistique. Nous nous permettons de compléter les mots du Dr. Pompilus en disant que cette analyse contrastive est le meilleur moyen de PREVENIR (au lieu de corriger) les fautes des élèves et de neutraliser les interférences. Par exemple, quand on sait que les phonèmes arrondis d'avant n'existent pas en créole, nous pourrons « travailler » ces phonèmes pour que nos élèves disent ECU au lieu de EKI, HEUREUX au lieu de ÉRÉ, PEUR au lieu de Pè.

S'agissant de l'emploi de LEXEMES qui n'existent pas dans le lexique français, nous convenons avec le Dr. Pompilus qu'il faut user de tolérance envers l'élève. Ce qui compte dans le parler d'une langue, ce n'est pas le vocabulaire, c'est le maniement des STRUCTURES. Contre le Dr. Pompilus, nous ne dirons pas que dans pareil cas il y a DEFICIT du français normal. Ce terme de DEFICIT est illégitime. Ou bien des objets sont autrement nommés en France, ou bien ils appartiennent à des SITUATIONS qui n'existent pas dans l'UNIVERS du francophone de France.

L'usage impropre de certains termes tels que MORTALITE au lieu de DECES, en Haïti, n'est qu'un cas particulier de neutralisation lexicale. Mortalité s'emploierait pour la mort de plusieurs personnes à la fois, le décès pour la mort d'une seule personne. Dans ce cas, il y a l'idée d'un ARCHILEXEME qui coiffe les deux nuances. Il n'en demeure pas moins qu'on doit dissiper l'équivoque chez l'élève.

DU FRANÇAIS EN HAÏTI

3- De Dantès Bellegarde au Dr. Pompilus, l'accent a été mis sur la vigilance à apporter au français parlé par 120.000 haïtiens sur 5.000.000 au lieu de comprendre où de réfléchir sur le destin Linguistique des 4,880.000 haïtiens qui sont hors de cette élite, hors de ce club des CHANCEUX. Nous ne développerons pas les problèmes d'ordre socio-linguistique de la distribution sociale du CRÉOLE et du FRANÇAIS et son impact sur la vie en HAÏTI. Nous le ferons bientôt

Encore une fois, c'est le point de vue qui crée l'objet. Le Dr. Pompilus qui a consacré sa vie à l'enseignement en Haïti n'a pu embrasser tous les aspects de l'enseignement des langues. Il n'a pas été aidé par d'autres chercheurs et c'est bien malheureux pour HAÏTI. Le Dr. Pompilus porte ses recherches surtout sur l'avenir du français en Haïti. Et mieux que tout autre il fait autorité en la matière. Cependant nous trouvons un peu excessive son intransigeance quant aux [200] relâchements manifestés dans certains secteurs de la grammaire. La langue n'est pas celle codifiée depuis 300 ans dans la Grammaire Raisonnée de Port-Royal. La Langue est contemporaine de ceux qui la parlent. Ce n'est pas à dire qu'il faille méconnaître les Anciens au profit des Modernes. Par tout un côté on renoue avec des grammairiens latins comme DONAT ; CHOMSKY ramène l'attention sur LANCELOT et DUMARSAIS par exemple. Néanmoins la langue est ce que les locuteurs en font. Qu'il y ait tendance à l'usage de l'indicatif après QUOIQUE et BIEN QUE en France et en Haïti, cela tient à un facteur de dépense d'énergie. Dans *économie des, Changements Phonétiques, Essai de Phonologie Diachronique,* M. André MARTINET (bien connu du Dr. Pompilus) aborde un aspect de la question. D'autre part il est des aspects que le français écrit ne traduit pas et qu'on découvre au contact d'autres langues ; ce qui amène une reconversion, soit l'exemple suivant.

1) Bien qu'il PLEUT, je sortirai, (actuel)

2) Bien qu'il PLEUVE, je sortirai, (virtuel)

Voici un cas où le français orthodoxe masque l'opposition du réel, de l'actuel et du virtuel. Et la règle avec BIEN QUE ne souffre pas d'exception. Comme le dit Edward Sapir : « Toutes les grammaires se trompent ». Nous ne croyons pas alourdir démesurément ce papier en citant une phrase de CHOMSKY qui cadre bien ici : « A fully adequate grammar must assign to each of an infinite range of sentences a structural description indicating *how this sentence is understood by* the ideal speaker-hearer ». *(Aspects of the* *THEORY of Syntax,* pp 4-5).

4. — À propos de l'inexistence du PHONEME (r/RE) en CRÉOLE. Selon le Dr. Pompilus, le « RE » n'existerait pas en créole d'Haïti et cela a des facteurs retentissants sur la prononciation de ce phonème dans le français parlé en Haïti. À propos de l'exemple du FROID et du FOIE, disons tout de suite que si nous pouvons rendre compte de l'articulation, nous ne pouvons nous porter garants de l'audition d'un individu.

Ensuite, pour étudier le COMPORTEMENT du « Ré » en créole, contre le Dr. Pompilus, nous nous référons à des critères DISTRIBU-TIONNELS. Seule la DISTRIBUTION du phonème, c'est-à-dire, l'ensemble des contextes où il peut se trouver, est satisfaisante en l'espèce. Le « Ré » ne se *comporte* pas de la même façon en positions INITIALE, MEDIANE ou finale en créole. Depuis TROUBETZKOV et [201] l'école de PRAGUE nous savons nous mettre en garde contre des phonèmes qui présentent des LACUNES DANS LEURS DISTRIBUTIONS. Le phonème « Ré » se produit en positions initiale et médiane, pas en finale en créole. Nous disons RIBAN au lieu de RUBAN. De plus, le phonème « Ré » dépend de la voyelle qu'il accompagne. Si c'est une voyelle d'avant (i.e.), il s'entend, si c'est une voyelle arrondie, donc arrière, (o, o, ou) il ne s'entend pas. II faut enfin tenir compte des consonnes pouvant former groupe avec le phonème « Ré » et étudier la DISTRIBUTION du groupe en position initiale, médiane et finale. Nous disons (ouvri) mais (POV) (ouvrir, pauvre), (kof), (coffre).

Le « Ré » n'est pas le seul phonème à présenter des lacunes dans sa distribution. Le « Le » aussi. « Le » existe en positions initiale, médiane et finale, sauf en finale dans les groupes (pi) (pep, peuple) et (bl) (tab, table), (kl), (mon onk, mon oncle).

5— Pour le vocabulaire, nous dirons rapidement que l'élève ne peut pas toujours maîtriser des mots qui n'ont pour lui aucun réfèrent, qui n'existent pas dans son univers. On ne distingue un mot d'un autre qu'en sachant ses traits caractéristiques L'élève peut bien distinguer FAUTEUIL de CHAISE par exemple. La différence est que le premier a des bras, l'autre n'en a pas. Mais il emploiera indifféremment DESTROYER et FRÉGATE ou CORVETTE. L'école de Logique symbolique de RUSSEL Bertrand à Londres ou de CARNAP à Chicago a bien montré, grâce à la théorie des ensembles, que le SIGNIFIE d'un LEXEME est le produit logique de ses traits. La différence entre deux léxèmes est la différence de leurs traits. La confusion entre MORTALITE et décès est la différence entre les traits « COLLECTIF » et « INDIVIDUEL ».

Nous sommes redevable aux promoteurs de ce débat ouvert sur le CRÉOLE, donc sur le DESTIN du FRANÇAIS en Haïti de l'atmosphère sereine de la discussion d'un problème d'ordre national. Nous n'avons pu avoir le texte de l'interview du Dr. Pompilus que par un hasard Voilà pourquoi nous nous référons spécialement à ses points de vue.

Que ce débat, bien longtemps clos, suscite chez les jeunes le goût des études de linguistique pour revivifier l'enseignement des Langues en HAÏTI. Qu'on ne s'en remette pas aux recherches de l'infatigable.

[202]

Dr. Pompilus pour se croiser les bras. Plus il y aura de chercheurs dans ce champ de recherche, mieux cela vaudra. La discussion est une forme supérieure d'entente. « Là où n'est pas la discussion, l'esprit s'endort ».

**Michel LANGE**

Ancien élève de l'École Normale Supérieure, Haïti

G. St. Département de Linguistique

Ottawa University

[203]

MISE AU POINT

**Par Pradel POMPILUS**

Ces lignes ne sont pas une réplique à l'étude de M. Michel LANGE. D'ordinaire je ne réplique pas aux vues contradictoires que soulèvent mes écrits ; non point par inertie, scepticisme ou dédain, mais par respect des droits de la critique. Je suis de ceux qui sont persuadés que l'avancement de la science repose sur une permanente contestation des idées acquises, une perpétuelle mise en question des vues qui nous sont transmises. Je me réjouis par conséquent de la débauche d'idées qu'a éveillées chez M. LANGE ma seule interview accordée à Roger GAILLARD à Radio Nouveau-Monde et reproduite dans le *Nouveau-Monde* du 27 juillet 1970, et je me demande ce que va être la moisson lorsqu'il aura pris connaissance de travaux plus étendus, plus élaborés, mieux construits que j'ai consacrés à la même question : *La langue française en Haïti* (Thèse de Sorbonne, Maçon, Protat Frères, 1961), les tâches nouvelles *du professeur de français en Haïti (Conjonction,* No. 99, Année 1966). *Linguistique et enseignement du français en Haïti* (Imprimerie du Nouvelliste 1962), *Lexique du créole d’Haïti* (thèse complémentaire de Sorbonne, exemplaire dactylographié), *De quelques influences du créole sur le français officiel d'Haïti* (Le Page, Communications faites au Séminaire sur les créoles tenu à Kingston en 1959). Il est vrai que cette moisson risque d'être moins abondante, car dans les écrits que je viens de citer, j'ai déjà répondu à la plupart des inquiétudes de M. Michel LANGE : il n'était pas possible de satisfaire à ses exigences dans une interview radiophonique de 20 minutes centrée sur les questions précises de Roger GAILLARD. Je ne vais pas non plus essayer de le faire ici, je me contenterai de deux ou trois petites mises au point.

1) Je n'ai pas refusé au créole le statut de langue, je n'ai pas dit que le créole n'était pas la langue du pays d'Haïti, comme M. LANGE voudrait le faire accroire. Je reprends pour lui les premières phrases de ma réponse à la première question de Roger GAILLARD : « Cher Docteur Pompilus, existe-t-il une langue haïtienne ? » — « Je ne dirais pas qu'il existe une langue haïtienne. Je dirais plutôt qu'en Haïti on [204] parle deux langues, le créole, qui est parlé et compris par tous les Haïtiens et le français, langue officielle, langue de l'enseignement, langue de la justice, mais langue d'usage d'environ cent mille Haïtiens seulement, soit de un Haïtien sur quarante ». J'ai seulement rejeté l'expression « langue haïtienne », parce que aucune des deux langues parlées, soit par tout le monde, soit par une minorité n'appartient en exclusivité aux Haïtiens : notre créole, quoique marqué par notre personnalité, n'est qu'une variété des créoles français qui se parlent à la Martinique, à la Guadeloupe, à Sainte Lucie.

2) Au début de la 3ème partie de son étude, M. LANGE écrit ce qui suit : « De Dantès BELLEGARDE au Dr POMPILUS, l'accent a été mis sur la vigilance à apporter au français parlé par 120.000 Haïtiens sur 5.000.000 au lieu de comprendre et de réfléchir sur le destin linguistique des 4.880.000 Haïtiens qui sont hors de cette élite, hors de ce club des Chanceux ». Ceci n'a rien à voir dans un débat qui se veut scientifique. Je conseillerais à M. LANGE, qui est jeune, intelligent, qui a du savoir et qui peut s'imposer par d'autres moyens, de ne pas recourir à ces effets faciles, surtout quand il s'adresse à nous du Canada et qu'il a en face de lui un professeur qui « a consacré sa vie » à l'enseignement haïtien, qui éduque encore au Lycée Louverture, les éléments sortis des 4.880.000 malchanceux. C'est par un intérêt évident pour leur destin linguistique que j'ai fait entrer leur langue à la Sorbonne et qu'avec des confrères de la Jamaïque, du Canada, des États-Unis je continue à l'étudier.

Et puis quel que soient mon respect pour la mémoire de Dantès BELLEGARDE et mon admiration pour son œuvre littéraire—c'est le plus attique de nos prosateurs—je tiens à n'être pas confondu avec lui sur le plan linguistique. Ses vues sont celles d'un publiciste fermé à la linguistique générale, les miennes sont celles d'un homme d'études qui a non seulement pratiqué les écrits de Bloomfield, de Jakobson, de Gleason etc, mais qui a vécu dans l'ambiance d'André MARTINET, de R. L. WAGNER, de G. GOUGENHEIM, de Pierre GUIRAUD et qui est libéré de tous préjugés à l'égard des langues non indo - européennes

M. LANGE me reproche une « excessive intransigeance quant aux relâchements manifestés dans certains secteurs de la grammaire ». Dans la mesure où je me connais, je ne me crois nullement intransigeant, mais exigeant, exigeant pour moi-même d'abord, pour mes élèves et mes étudiants ensuite. Une longue pratique de l'enseignement m'a appris que dans ce domaine il faut demander [205] beaucoup pour obtenir peu, de la grande majorité des sujets du moins. Si l'on se met en tête d'être tolérant dans l'enseignement d'une langue étrangère réputée difficile, on ne peut aboutir qu'à des résultats médiocres. La tolérance en matière linguistique, c'est une attitude bonne pour la recherche, mais que j'abandonne au moment d'entrer dans la salle de classe. Avec mes grands élèves, je fais la distinction des niveaux et états de langue, mais j'exige dans leurs devoirs le niveau universitaire : ainsi je leur apprends que l'imparfait du subjonctif ne s'emploie plus en concordance à Paris et dans la région parisienne, que même pour certains écrivains il est devenu une variante stylistique, cependant j'en exige l'emploi dans la traduction des versions latines. Nos élèves du secondaire et du supérieur sont le sel de la terre, s'ils se corrompent, qu'est-ce qui se conservera ? C'est peut-être au « français avancé » que M. LANGE a emprunté le couple de phrases :

*Bien qu'il pleut, je sortirai* (réel).

*Bien qu'il pleuve, je sortirai* (éventuel).

Le français normal peut aussi opposer le réel et l'éventuel tout en se pliant à la servitude grammaticale :

*Bien qu'il pleuve, je sortirai (réel)*

*Bien qu'il doive pleuvoir, je sortirai* (éventuel).

Je maintiens enfin que le créole haïtien ne compte pas de R, en quelque position que ce soit. Ne confondons pas signe graphique et signe vocal. Le phonème que nous notons par un R dans les mots Rad, Rou (e) ou gRi (s) n'est nullement en créole une consonne vibrante : on y perçoit à peine un frottement de la luette au contact du courant d'air sorti des poumons. Si M. LANGE se donne la peine d'en faire l'expérience dans un laboratoire de phonétique — avec un Haïtien venu en droite ligne de Port-au-Prince ou du Cap—il verra que ce son du créole correspond à peu près, en position initiale ou médiane, à un YW danois ; que devant les voyelles labiales et la semi-voyelle W il tend à se confondre avec W : en créole haïtien et même dans le français de chez nous, le mot *roi* s'articule comme *wa.* J'arrête ici mes mises au point. Aller au delà, ce serait voiler tout le plaisir que m'a procuré le papier de M. LANGE. Si cette interview avait suscité une seule autre réaction du même genre, nous aurions été, Roger GAILLARD et moi, trop largement payés de nos efforts. Comme l'a remarqué mon contradicteur, il y [206] a chez nous pour les linguistes un immense champ de travail. Je nourris l'espoir de le retrouver un jour sur le terrain, animé du même élan d'enthousiasme.

FIN

[207]

**INDEX**

A

1re Partie En manière de re-présentation [3]

Al) Je suis francophone mais de culture haïtienne [3]

A2) Le Dr. Pradel Pompilus, une vie au service de la littérature... [7]

A3) Le Symbolisme du drapeau national. À la Jeunesse haïtienne [15]

B

Deuxième Partie. Adresses et Messages [17]

B4) Aux Membres de l’Union Nationale des Instituteurs Haïtiens (UNIH) [17]

B5) À l'Inauguration d'un Centre de Santé pour Élèves. [21]

B6) Pour saluer la première promotion de l'École Normale Supérieure en juillet 1950. [23]

B7) Aux Inspecteurs de l'enseignement rural réunis en Congrès [27]

B8) Aux diplômés de la promotion 1984-1989 du Collège de Comptabilité, de Gestion et des Relations Publiques. [33]

B9) Cérémonie de graduation de la promotion sortante 90-91 de l'Institut Orphée Noir. [37]

B10) Aux invités de l’Union de la Jeunesse Haïtienne [43]

[208]

C

Troisième partie. Profils d'éducateurs d’hier [55]

C11) Le Frère Macaire. [55]

C12) Le Père Joseph Foisset. [59]

C13) Le Père Alexandre Schneider ou Restez droits. [63]

C14) Pa bliyé premyé gren lapli-a. Hommage à la mémoire de Sœur Françoise et de Maître Grégoire [67]

C15) Hommage à Adrien Martin [71]

C16) Frère Raphaël Berrou, ce Français qui a appris à des milliers d'Haïtiens à aimer Haïti. [75]

C17) Henri Odéide et le Collège de Port-au-Prince. [79]

C18) René Carré [83]

C19) Circé Douyon. [85]

C20) Il y a une Année : Lya Augustin Guéry [89]

D

Quatrième partie. Enquêtes, vues et propositions
sur l'enseignement national [93]

D21) L'Encyclopédisme, voilà l'ennemi. [93]

D22) La mission de l'école secondaire Haïtienne. [101]

D23) Les Problèmes de l'Enseignement Supérieur en Haïti [105]

D24) Deux Années à l’Université de Paris [115]

D25) Quelques aspects de la vie universitaire en France [131]

D26) Notre enseignement et l'enseignement français [139]

D27) Historique et objectif de l'enseignement des lettres à l’Université d'État d'Haïti [147]

D28) Colloque sur l'enseignement de la littérature. Une expérience critique de l'enseignement de la littérature. [155]

D29) Les Tâches Nouvelles du Professeur de Français en Haïti [173]

D30) Débat sur le destin du français en Haïti. M. le Docteur Pradel Pompilus répond aux questions de Roger Gaillard [189]

Fin du texte

1. Haïti littéraire et artistique, année 1987. [↑](#footnote-ref-1)
2. Commission Nationale Haïtienne de Coopération avec l'Unesco Bulletin No l. Mars-Mai 1986. [↑](#footnote-ref-2)
3. Voir *Conjonction*. [↑](#footnote-ref-3)
4. *Le Nouvelliste*, Frère Raphaël Berrou est décédé le 5 décembre 1986 dans un accident de voiture. [↑](#footnote-ref-4)
5. Le 6 décembre 1986 [↑](#footnote-ref-5)
6. L'initiative partait du père Hubert Papailler, ministre de l'Éducation Nationale. [↑](#footnote-ref-6)
7. Voir *Conjonction,* Numéro 33, Juin 1951. [↑](#footnote-ref-7)
8. *Le Nouvelliste*, décembre 1969. [↑](#footnote-ref-8)
9. Extraits d'une conférence prononcée le 13 Avril 1953, à la Bibliothèque de l'Amicale du Lycée Pétion. [↑](#footnote-ref-9)
10. Pauléus Sannon, Anténor Firmin, *Le Temps*, Revue. [↑](#footnote-ref-10)
11. Extrait du *Livre de l'Étudiant*, 1945-46. [↑](#footnote-ref-11)
12. René Hubert. *Traité de Pédagogie Générale*, Presses Universitaires de France, 1946, p. 372. [↑](#footnote-ref-12)
13. Extraits d'une Conférence donné à l'École Normale d'Institutrices en Janvier 1948. [↑](#footnote-ref-13)
14. *La relève*, Mars-Avril-Mai 1936, Imprimerie de l'État, p. 16. [↑](#footnote-ref-14)
15. Voir chapitre VIII. [↑](#footnote-ref-15)
16. *Conjonction* No. 155, décembre 1982. [↑](#footnote-ref-16)
17. *Conjonction*, No. 99, année 1969. [↑](#footnote-ref-17)
18. L'arrêté ministériel du 26 février 1901 établit les tolérances en matière orthographique. Mais les professeurs et les s refusent d'en tenir compte. [↑](#footnote-ref-18)
19. Pierre Delattre, *Esprit*, 1962, No 11, p. 599. [↑](#footnote-ref-19)
20. *Conjonction*, No. 165, année 1971, 2e trimestre. [↑](#footnote-ref-20)