

GUIDE PÉDAGOGIQUE

Les démarches d'enseignement bilingue (français –créole)
dans les classes bilingues

*Montray a fwansé é kréyòl
dèpi lékòl mabo jik an koumwayen*



Région académique

***SYNTHESES ET ANALYSES DES DEMARCHES
CONDUITES DANS LES CLASSES BILINGUES
DE 2013 à 2017***

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 4 |
| I. L'enseignement bilingue dans les orientations nationales et académiques | 6 |
| I – 1 - Contextualiser l'enseignement des faits de langue..... | 6 |
| I – 2 - Enseigner les faits de langues dans les nouveaux programmes de 2015 de la maternelle au cycle 3 | 6 |
| II. Quelques recommandations | 7 |
| II – 1 - Conseils pratiques pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement bilingue français /créole | 7 |
| II – 2 - Exemplifications à partir de quelques compétences disciplinaires..... | 8 |
| III. Formalisation des démarches éprouvées dans le domaine de l'étude de la langue | 9 |
| III – 1 - La démarche spiralaire | 9 |
| III - 2 - La démarche comparative | 21 |
| IV. L'enseignement bilingue dans les disciplines non linguistiques | 35 |
| IV – 1 - Recommandations spécifiques sur l'enseignement des disciplines non linguistiques en créole/français..... | 35 |
| IV – 2 - Focus sur l'enseignement bilingue des mathématiques en Guadeloupe | 36 |
| IV – 3 - Focus sur l'enseignement de la géographie | 38 |
| IV – 4 - Exemples de démarches proposées par la promotion classes bilingues 2017 | 40 |
| V. Les rituels | 42 |
| V – 1 - Activités langagières | 42 |
| V – 2 - Rituels en écriture | 43 |
| CONCLUSION..... | 45 |
| RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 46 |
| LISTE DES DOCUMENTS | 46 |

INTRODUCTION

Depuis septembre 2013, l'académie de la Guadeloupe a mis en place un dispositif d'enseignement bilingue porté actuellement par 13 classes de la maternelle au CM2. **Ce sont des classes au sein desquelles, les élèves pratiquent de manière plus intensive, la langue régionale.**

Les démarches d'enseignement conduites par les enseignants reposent sur le postulat qu'il est possible de tirer un meilleur parti des compétences langagières et linguistiques des jeunes locuteurs (bilingues) afin de leur permettre d'atteindre de manière optimale les compétences visées en maîtrise de la langue. De fait, l'enseignant de la classe est donc invité à analyser les points du programme qui justifient de s'appuyer sur l'articulation des deux langues.

Si l'on se réfère aux textes les plus récents (circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017), il est spécifié que l'enseignement de la langue régionale dispensé sous la forme bilingue français-langue régionale, contribue au développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles des élèves. Tout en permettant la transmission des langues régionales, il conforte l'apprentissage du français et prépare les élèves à l'apprentissage d'autres langues. Ce texte réaffirme cette possibilité de recours aux langues régionales afin d'optimiser les situations d'apprentissage.

La spécificité du contexte bilingue français –créole justifie une adaptation pragmatique de ces principes évoqués plus haut. Précisément, au plan didactique, les démarches d'enseignement bilingues explorées doivent non seulement assumer cette interpénétration des deux langues mais aussi s'en inspirer dans une double direction :

- **l'innovation**, en ce sens que l'étude des faits de langue s'appuie sur des démarches comparatives intégrant en premier lieu les acquis de la recherche (mise en œuvre de la pédagogie de la variation¹ par exemple). En outre, le choix même d'explorer ces démarches comparatives dans un contexte d'interpénétration des deux langues requiert l'analyse de ces pratiques souvent singulières, leur remise en question, leur modélisation, une posture réflexive et une capacité à se questionner.

¹ Concept développé dans les travaux de L.F Prudent (1 Cf. Prudent, L.Ambert-Félix. 2005. Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Si l'accès au standard est bien évidemment l'objectif à atteindre en situation d'enseignement (exigences de réussite scolaire en fonction des standards nationaux), cette prise de position implique :

- a) de ne pas considérer comme fautifs, et à fortiori ne pas les sanctionner comme tels, des énoncés s'écartant de la norme scolaire ;
- b) de montrer concrètement aux élèves en quoi les énoncés en question s'écartent du standard ;
- c) de les aider à construire des compétences communicationnelles (dans quels contextes l'usage de tel énoncé peut être approprié ou non).
3) Outre le développement de compétences communicationnelles, cette position a l'avantage de favoriser l'activation de compétences métalinguistiques, du fait de la réflexion induite par la mise en contraste de structurations différentes

En somme, tout un ensemble de « préceptes » qui vise à mettre en œuvre un enseignement efficace ;

- **l'expérimentation pédagogique**, car il s'agit d'attester de la pertinence des choix didactiques en croisant la réflexion scientifique, l'observation réelle de la classe, l'analyse à postériori des productions et résultats des élèves.

L'expertise et l'apport des enseignants chercheurs du CRREF (Mme SAINTON – enseignante chercheuse à la retraite, Mme JEANNOT-FOURCAUD et M. ANCIAUX, ont été forts utiles à bien des égards.

Les personnes citées ont pris part aux visites conseils, à l'expérimentation et au rodage des outils conçus (guide, unités didactiques, analyse réflexive à partir de séance observée...), aux travaux de régulation au sein de la commission de suivi de 2013 à 2015.

Nous remercions également les collègues formateurs de la mission maîtrise de la langue, Mmes BEKOU et LOYSON, pour cette collaboration initiée de 2014 à 2016.

Jean-Louis LAZARD
IEN mission LV ACADEMIQUE 1^{ER} degré



I. L'enseignement bilingue dans les orientations nationales et académiques

I – 1 - Contextualiser l'enseignement des faits de langue

Le concept de contextualisation tel qu'il est évoqué ici ne prend pas en compte toutes les démarches et pratiques décrites. Dans les faits il s'agirait plutôt d'un processus multiforme qu'il faudrait évoquer. Nous nous référerons en particulier aux travaux de Develay et Meirieu(1992) et à ceux du Centre de Ressources et de Recherches en Education et en Formation(CRREF).

Précisément, il faudrait évoquer des situations d'apprentissages mettant en œuvre, soit alternativement ou de manière simultanée :

- de la contextualisation : elles s'appuient à la fois sur une situation psycho-sociale familiale à l'apprenant et un appui sur la mémoire de travail ;
- de la décontextualisation : elles se traduisent par le repérage de la structure de la classe de problème ; une corrélation entre la famille de problèmes et l'outil de traitement ;
- de la recontextualisation : elles signifient le réinvestissement d'un outil dans une situation ayant les mêmes indicateurs de structure.

Ainsi, nous retrouvons dans les préconisations des programmes plusieurs références à ces démarches ou processus.

I – 2 - Enseigner les faits de langues dans les nouveaux programmes de 2015 de la maternelle au cycle 3

Éveil à la diversité linguistique (programme de 2015 pour l'école maternelle)

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

Volet 2 – Domaine1 (les langages pour penser et communiquer)- programmes de 2015 pour le cycle 2

En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation.

Programmes LVR – cycle 3

Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de langue cible avec le français entamé au cycle 2... . Des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et l'un ou plusieurs des cours suivants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive...

II. Quelques recommandations

II – 1 - Conseils pratiques pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement bilingue français /créole

(W.Larney et L. Delaréberdière : classes bilingues 2013/2014)

| A – Concevoir son enseignement | |
|--|--|
| 1 – Concevoir des séquences contextualisées (prise en compte de la dimension culturelle du savoir) lorsque cela s'avère opportun. | → En y intégrant par exemple l'apport de certains jeux et jouets traditionnels dans l'enseignement des mathématiques |
| 2 – Anticiper les obstacles (linguistiques, conceptuels, culturels...) à l'apprentissage de la notion dans la langue cible afin de les traiter. | → Identifier des mots ou référents culturels inconnus. Les distinguer des obstacles cognitifs que l'élève doit franchir : acquisition d'ordre procédurale ou conceptuelle. |
| 3 – Cibler dans le cadre de la programmation des activités de classe, les notions ou temps forts de la séance qui nécessitent un recours aux démarches comparatives ou une adaptation des contenus. | → La contextualisation des enseignements se planifie à deux échelles : -macro : l'enseignant envisage d'intégrer par l'exemple l'enseignement des paysages locaux dans l'étude du thème national : les espaces touristiques. Il intègre cela à sa séquence. -micro : au cours d'une séance à travers l'introduction d'un support ou le recours une exemplification (ex. illustrer le phénomène de polysémie des mots dans les deux langues (créole et français). |
| 4 - Envisager la plus-value de l'apport du créole dans l'acquisition des compétences, de concepts. | → Le recours à deux langues en situation d'apprentissage induit un certain nombre de démarches(spiralaires, comparatives) qui donnent à l'élève l'occasion de refonder le savoir . Précisément en langue créole, tout comme en langue française, on encouragera l'évocation de concepts ou notions : K'ay on pyébwa ? Es tout pyé... sé on pyébwa. On travaille ainsi sur le concept d'arbre en sciences. |
| 5 – Connaître et fréquenter les centres ressources documentaires disposant d'ouvrages sur la didactique du français en contexte plurilingues, la contextualisation didactique. | → Réseau Canopé, ESPE... |
| B – Mise en œuvre de son enseignement | |
| 6 – Adopter le recours au créole et au français comme moyen de médiation pédagogique. | → Recourir par exemple aux deux langues dans les phases de régulation ou d'étayage pédagogique. Exemplifier, réguler, étayer dans les deux langues |
| 7 – Développer les interactions entre élèves en autorisant l'alternance des deux langues dans les échanges (Les élèves pourront ainsi mieux exprimer leur pensée). | → Pour expliciter une procédure, prendre part à un débat, présenter les travaux de son groupe, dans une relation de tutorat entre élèves... |

II – 2 - Exemplifications à partir de quelques compétences disciplinaires

(Promotion classes bilingues 2013/2016)

| Thème ou compétence | Repérage des difficultés au niveau de l'élève ou niveau conceptuel | Choix didactique et pédagogique suggéré |
|--|---|--|
| C1 : S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève connaît les mots mais ne les utilise pas spontanément, sait le designer quand l'enseignant le donne - L'élève ne produit pas le mot exact ou donne un mot proche ou sa fonction - L'élève ne réutilise pas le vocabulaire adéquat | <p>Introduction du lexique dans une langue source (les créoles, le français ou ses variations). Recours à des indices visuels afin de réactiver l'utilisation du signifiant.</p> |
| C1 : Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève a des difficultés à discriminer des paires de sons telles que "i"/"u", d'"entendre le "r" par exemple ou de repérer les attaque de mots commençant par une voyelle (église, légliz; avocat, zaboka) | <p>Elaborer un double système conceptuel dans les 2 langues Formaliser un double affichage avec correspondances images /sons Exercices et jeux vocaux dans les deux langues : jouer avec le souffle ; jouer avec la voix</p> |
| C2 : Comprendre le fonctionnement de la langue - Etendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris. « Trouver des noms appartenant à une catégorie donnée(ex. nom d'un arbre ou d'un commerçant) » | <ul style="list-style-type: none"> - Le mot préfixe « pyé » en créole est générique et désigne même autre chose que des arbres - En langue française : les variétés apparaissent, présence du suffixe « ier » | <ul style="list-style-type: none"> -Adopter la démarche spiralaire -Partir des noms d'arbres de son environnement ; les nommer en créole -décliner ceux-ci en français, recourir au dictionnaire, expliquer les processus de dérivations (suffixe en ier) , entrevoir des exemples (l'arbre à pain, l'acajou...) |
| C2 : Comprendre le fonctionnement de la langue - Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre « Connaître et appliquer les notions de sing. et de pluriel » | <ul style="list-style-type: none"> - Il n'y a pas de flexion du genre des articles en créole. Ex : on chat, on vвати, on bal) - Les déterminants sont placés parfois après le nom : « chat-la, sé chat-la » ; pour les articles indéfinis il est placé avant le nom(on tab) ou absent (Øtab) | <ul style="list-style-type: none"> -Explorer et mettre en œuvre des démarches comparatives pour l'étude du genre. Conduire les élèves à comparer le fonctionnement du genre dans les deux langues à partir de l'exploitation d'énoncés. -Repérer les procédés de désignation du pluriel en créole et en français, à l'oral et à l'écrit. |
| C3 : Comprendre le fonctionnement de la langue | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève utilise des mots du créole et du français dont les signifiés sont différents : karé, maré, kouté, fouré, taché | <p>Il faut d'abord permettre à l'élève d'identifier le sens qu'il attribue aux signifiés dans sa langue source. Puis, il doit être confronté aux sens que donnent ses camarades aux mêmes signifiés.</p> |
| C3 : Reconnaître et utiliser les degrés de l'adjectif et de l'adverbe(comparatif et superlatif) | <ul style="list-style-type: none"> - Concept : Le créole procède souvent par itération ou ajouts (Té tini onlo onlo moun ; onlooo moun...) - Les élèves manquent de vocabulaire pour rendre compte de nuances fines : synonymie, utilisation de superlatifs | <ul style="list-style-type: none"> - Les démarches comparatives peuvent ici prendre leur sens en partant de ce qui est le plus familier aux élèves et en les conduisant à repérer les nuances dans la langue source |

III. Formalisation des démarches éprouvées dans le domaine de l'étude de la langue

La conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement bilingues articulant étroitement la langue française et la langue créole reposent sur deux catégories de démarches. Celles-ci ont été expérimentées depuis septembre 2012 dans les diverses classes de la maternelle à l'élémentaire.

Ces démarches décrites plus bas ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Ainsi, une même séquence d'apprentissage peut intégrer deux types de démarches de même que dans les faits, il existe certainement des situations hybrides qui relèveraient des deux cas.

III – 1 - La démarche spirale

Elle repose sur la complexification croissante des concepts/notions étudiées en langue 1 ou langue 2. Dans ce cas de figure, l'enseignant enrichit constamment les contenus et reprend avec les élèves en début de chaque séance ce qui a été vu.

La démarche spirale permet aux élèves de refonder les savoirs ou compétences acquises dans une langue dans le cadre de nouvelles situations d'enseignement. Elle revêt une fonction de rebrassage ou réactivation des acquis pour la plupart des élèves et peut s'avérer porteuse dans les classes à plusieurs niveaux. Il faut bien garder à l'esprit que « chaque tour de spirale » donne l'occasion aux élèves de franchir une nouvelle étape au plan de l'acquisition des savoirs, notions, concepts.

On peut très bien concevoir qu'à une autre échelle, des progressions spiralées français/créole en étude de la langue puissent être conçues au sein du cycle, sur l'année. En prenant en compte les remarques faites par F. Anciaux (CRREF), nous préciserons que les séances présentées ici ne pourraient être considérées comme relevant de l'enseignement bilingue (et non pas uniquement de la LVR) que dans la mesure où les compétences sont travaillées dans les deux langues à des temporalités différentes.



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°1

L'enseignant doit conduire l'élève à contrôler sa compréhension à travers les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; en s'appuyant sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.

DOCUMENT 1

Fiche séance en lecture compréhension - CE1 (A. BOUCAUD - 2014)

Objectif général : Mise en œuvre d'une démarche (guidée puis autonome) pour amener les élèves à comprendre un texte - Identifier les liens logiques et chronologiques.

Compétences : Langue française - Contrôler sa compréhension en prenant appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.

| Phases | Objectifs | Déroulement /modalités d'organisation | Critères de réussite |
|--------|--|--|----------------------------------|
| 1 | Identifier les évènements Formuler des hypothèses | - Découverte : « Nou k'ay vwè sa ki rivé zanmi à misyé Pétris » - lecture individuelle puis à deux : trouver personnage principal(répétition bœuf de plusieurs manières),lieux..., sa ki pasé - les camarades disent si d'accord ;se justifier - lecture du début par la maîtresse | Collectif, individuel, à deux |
| 2 | Idem | - relire puis illustrer les différentes parties du texte et la fin qui peut en découler - correction : exposé au tableau : d'accord ou pas se justifier | 4 groupes 6 |
| 3 | Trouver un titre | - Donner un titre à l'histoire | Individuel |

Texte support

Solèy karenm-la té ka chofé fò. Tè nwè-la té ja toutouni. Pwospè sanblé détwa fèy a mango an pikèt a sé bèf-la avan i voyé yo bwè adan sé dimi bari-la. I koumansé démaré ti-bouva wouj-la.... . Bèf-la fè onslè kout chenn, i chapé an men a Pwospè ! I travèsé bak a dlo-la, kouri alakous pou rantré an ma-la. Bèt-la vwè ti-tou a dlo-la obomitan ma-la : i fè on so pou alé adan. Dé pat douvan a'y fonsé an labou-la, dé pat dèyè-la osi. Mal-bèf-la pri owa kou.... Pwospè hélè anmwé-soukou. Lé vwazinaj tandé. Etyenn alé èché traktè a'y. Yo maré bèt-la an tèt, é toupannan machin-la té ka halé'y, dé nonm té ka halé'y pa ké osi.

☞ Commentaires

Dans l'exemple présenté ici, le travail de formalisation des stratégies de compréhension a déjà été entamé avec recours à des supports en langue française. L'enseignant initie ses élèves à la compréhension d'un texte en langue créole en visant l'explicitation des stratégies qui permettent de comprendre ce qui se joue dans un texte narratif.

La démarche adoptée s'est avérée particulièrement efficiente et au final l'ensemble de la classe a pu témoigner de sa capacité à comprendre le texte lu. En effet, les activités choisies ont permis à la classe de questionner tout ou partie du texte tout en étant acteur de la recherche d'informations : lecture silencieuse avec pour tâche d'identifier les personnages de l'histoire, illustrations d'un des passages à comprendre, anticipation de la fin de l'histoire, émission d'hypothèses et validation ou non de celles-ci, rédaction d'un titre. Les interactions entre élèves ou entre maître et élèves découlant de ces choix ont-elles mêmes permis aux élèves de faire un retour sur leurs propres conceptions ou représentations.

On doit souligner que l'existence d'un nœud de compréhension dans le texte (ligne 7 : *Bèf –la pri owa kou*) a conduit incidemment l'ensemble des acteurs à réinterroger le texte et ses contenus : qu'est ce qu'on nous dit ? Qu'est ce que cela peut être comme situation ? Si mon hypothèse est validée, quelle pourrait être la suite ? La présence de ce nœud de compréhension s'est donc avérée bénéfique pour le retour réflexif sur le texte. Si l'on analyse d'autres aspects plus généraux de la démarche conduite par l'enseignante, on constate que :

- La présence d'expressions soutenues en créole n'a pas fait obstacle à la compréhension : *on pikèt, on bouva, hélé anmwé osoukou...*
- L'enseignante a le souci de construire sur le long terme le « savoir lire » des élèves. En activité de compréhension, l'élève est souvent conduit à en référer à ce qu'il sait du monde pour comprendre un texte. Les référents créoles ici présents ont été abordés dans un premier temps au cours d'une autre activité. Les élèves ont en effet « interviewé » un éleveur qui est venu à leur rencontre. Cette activité a facilité l'appropriation des référents lexicaux et culturels.

DOCUMENT 2

Quelques recommandations émises à l'issue des observations faites dans les classes (F. ANCIAUX- B. J. FOURCAUD)

- **Optimiser le format des « supports » :** Ce peut être un « support oral » privilégiant une lecture faite par l'enseignant ou utilisant un fichier son ; un appui du « support gestuel » qui accentuerait la compréhension du texte en mimant certaines actions avec son corps ; un « support écrit » et dans ce cas là on trouverait une manière de découper le texte de manière à permettre aux élèves de travailler sur des morceaux de texte.
Il faudrait également penser à articuler la lecture du texte avec la forme écrite : exemple : couper le texte en 4 ou 5 diapos, et lire le texte progressivement en faisant passer à la diapo suivante après chaque lecture. Cela pourrait faciliter la recherche d'information par les élèves dans le texte afin de mieux comprendre le texte.
- **Expliciter, formaliser systématiquement les stratégies de compréhension :** interroger les élèves sur la manière dont ils trouvent les informations après avoir entendu le texte lu et après s'être confronté par la suite au texte écrit.



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°2

Les élèves doivent être conduits à manipuler à l'oral les formes verbales en relation avec la structuration du temps (présent, passé, futur). Par la suite, au CE1, ils doivent être capables de « comprendre comment se forment les verbes » et précisément de « classer les formes verbales avant leur désignation ».

DOCUMENT 3

Fiche séance en LVR et en français- L'expression du temps (passé/présent/futur) en créole /en français. CP/CE1 (L.DELAREBERDIERE -2013)

Objectifs généraux : Amener les élèves à exprimer le temps en langue créole et en langue française.

Compétences : Langue française : Comprendre comment se forment les verbes (classement de formes verbales avant leur désignation)

| Phases / durée | Objectifs | Déroulement /modalités d'organisation | Critères de réussite |
|--|---|--|--|
| 1/ Réactivation des acquis en langue française. 7 minutes | Rappeler aux élèves que les variations (terminaison) du verbe permettent de repérer le temps de la phrase. | 1/ Rappel de la trace écrite en français : que dit- on lorsque quelque chose est déjà arrivé ? Pourquoi peut-on dire que la phrase suivante est au présent : la mygale voit la cruche. La maîtresse rappelle que c'est le verbe de la phrase (et parfois des adverbes comme <i>hier</i>) qui permettent d'identifier le temps de la phrase. 2/ Les élèves viennent classer les phrases étiquettes suivantes sur un axe du temps : <i>La mygale verra la cruche. La mygale voit la cruche. La mygale a vu la cruche. La mygale voyait la cruche.</i> 3/ On pourra demander aux élèves de produire d'autres phrases selon le temps indiqué. | Les élèves classent correctement les phrases sur l'axe des temps. D'autres phrases sont produites au passé, présent, futur. |
| 2/ Présentation de la notion nouvelle en langue créole 5 minutes | Découvrir et comprendre le texte support(en créole) | 4/ Le texte support ci-dessous est lu aux élèves (2 fois lentement). « Kouté byen ti tèks-lasa. Apré an ké pozé zòt kèsyon. » <i>Yèmaten, Davina té malad. I té ni on gwo mal tèt. Jòdila, i byen. I ka jouwé èvè toutmoun. Plita, i ké alé lakantin. I ké manjé donmbré é pwa wouj.</i> 5/ On demande aux élèves ce qu'ils ont compris. On leur pose des questions. L'enseignant explique le but de l'activité : reconnaître le temps des phrases en langue créole. | Les élèves sont capables de répondre à des questions portant sur l'histoire. |
| 3/ Appropriation de la notion nouvelle 18 minutes | CE1 : Identifier et utiliser à l'oral (et à l'écrit au CE1), les | 6/ Phase de réception : des phrases étiquettes tirées du texte sont distribuées aux groupes d'élèves de CE1. Ils doivent les classer dans un tableau à 3 colonnes (passé/présent/futur). Au CP, la même activité se poursuit à l'oral. « Touvé ki tan a sé fraz-la. Kijan zòt ka fè pou savé si sé passé, prézan...? » | Les phrases du texte sont correctement placées dans le tableau. |

| | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|
| | temps du présent, passé, et du futur | <p>7/ <u>Le bilan de l'activité</u> est effectué. On invite les élèves à justifier leurs réponses.</p> <p>Avec les CE1, on isole les marqueurs : té, ka, ké. Pour les CP : L'enseignant insiste sur le rôle des adverbes de temps. Ils indiquent souvent le temps tout comme en français.</p> <p>8/ <u>Phase de production :</u></p> <p>-Les élèves de CP produisent des phrases à l'oral à partir d'autres adverbes : alè, dèmen ,avanté, lanné passé, simenn pwochenn. La maîtresse anime l'activité de ce groupe.</p> <p>-Des cartes avec des marqueurs de temps sont distribuées aux élèves de CE1 (annexe 1). Ils doivent les placer dans les phrases de l'annexe 2 et les lire à voix haute aux élèves de CP. A la fin, l'élève de CE1 doit poser la question à l'élève de CP : « Ki tan a fraz-lasa ? »</p> <p>L'élève de CP doit identifier le temps de la phrase. «Mété sé makè a tan-la an bon plas-la. Aprésa zòt ké li sé fraz-la zòt rivé fè la. Kanmarad CP ké chèché ki tan a sé fraz-la ».</p> <p>Un exemple : I Manjé gouyav jòdila. L'élève de CE1 place le marqueur : ka L'élève de CE1 lit la phrase à son camarade du CP (i ka manjé gouyav jòdila). Il lui pose la question : ki tan a fraz-lasa ? L'élève de CP répond à la question posée.</p> | Les élèves parviennent à justifier leurs réponses. Afin d'aider les élèves du CE1 à identifier les temps, on pourra opérer par remplacement : touvé kiton-la : An <u>té</u> kouri./An <u>ka</u> kouri. An <u>ké</u> kouri. |
| 4 Evaluation <i>5 minutes</i> | | <p>CE1 : à l'écrit : Ils doivent préciser les temps des phrases données (annexe 3).</p> <p>CP : à l'oral : Ils doivent identifier le temps des phrases que lit l'enseignant. Ils placent les étiquettes phrases sur un axe du temps.</p> | Le temps de 4 phrases sur 7 est correctement identifié. |

☞ Commentaires

- La démarche spiralaire décrite ici, repose sur le principe que les élèves ont auparavant appris à reconnaître le temps d'une phrase à partir d'énoncés en langue française.
- Elle repose sur un processus de complexification croissante qui a conduit les élèves de CE1 à repérer des marqueurs de temps en langue créole et l'absence de désinences verbales dans cette langue.
- Elle articule de manière cohérente les phases de réception et les phases de productions dans les deux langues.

La séance présentée (doc.2) s'inscrit au sein d'une séquence structurée en 4 séances. Les éléments de complexification sont les suivants : Les élèves doivent s'appuyer sur des marques visibles (repérables à l'oral et à l'écrit) : ex. les terminaisons. Mais, en français, il n'y pas de marqueurs absent (ex. *Malik ø manjé tout vyann-la*. Cette phrase est au passé. Le morphème ø est bien présent pour marquer ce passé). D'autre part, il n'est pas aisés pour les élèves d'isoler les marqueurs de temps créoles (té, ké, ka) et d'y associer un temps.

La mise en œuvre de la démarche spiralaire apparaît cependant justifiée dans la mesure où elle permet aux élèves de mettre en perspective ce qu'ils ont appris dans la langue source (ici le français). En outre, elle leur permettra d'appréhender le fonctionnement des temps dans une langue cible qu'ils pratiquent (le créole).



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°3

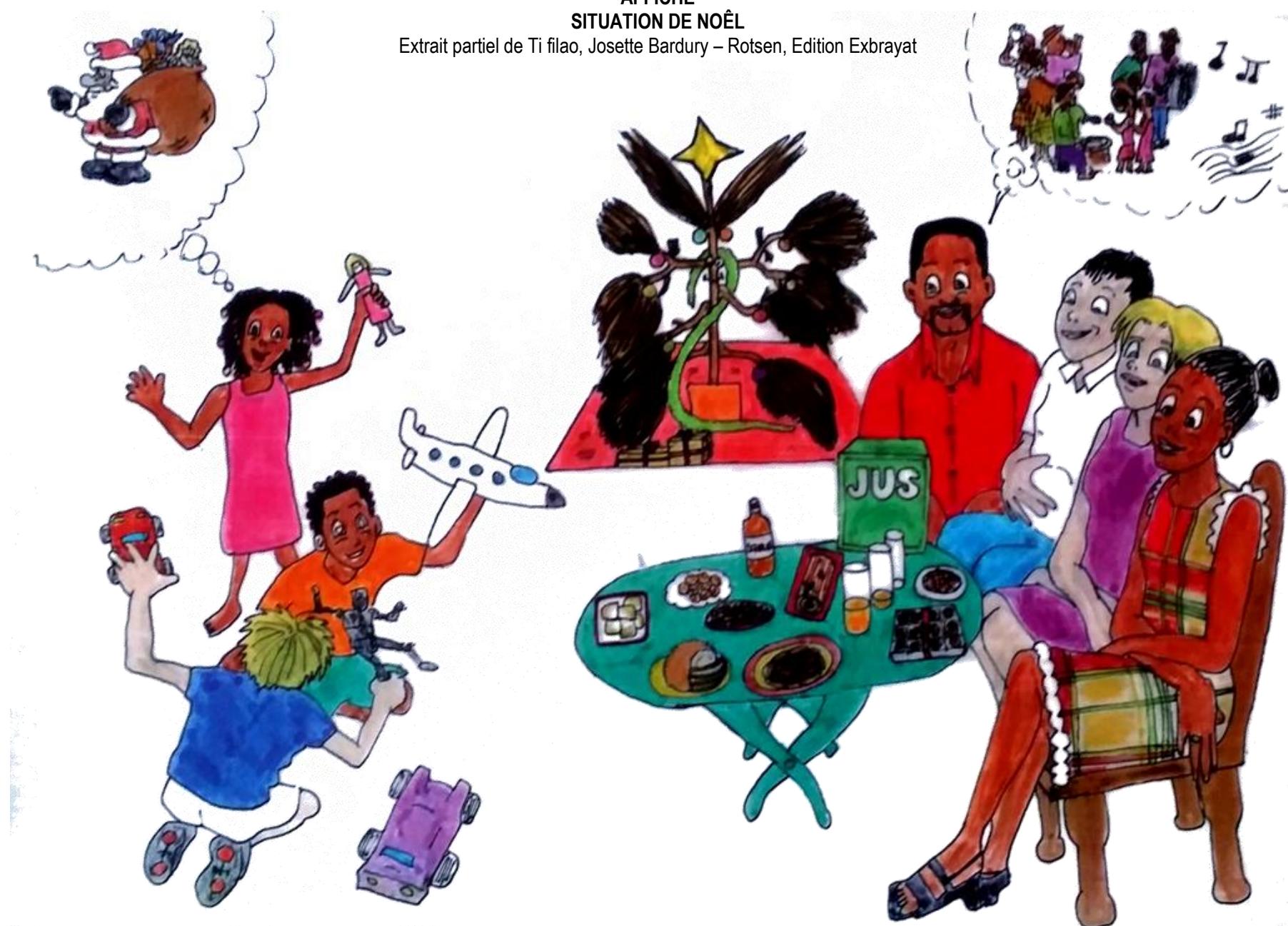
Apprendre à poser une question dans une langue (en créole puis en français)

DOCUMENT 4

Fiche séance langage – Oser entrer en communication : apprendre à formuler une demande - TSP/PS (Alberte MARIE -JOSEPH -2015)

| Domaine(s) : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions | | Classe : TPS / PS |
|--|---|---|
| Compétences de fin de cycle : Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. | | |
| Objectif général : | | Objectif(s) spécifique(s) : |
| ▪ Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui fournit quand il lui manque pour exprimer ce qu'il a à dire. | | ▪ Nommer les images avec emploi d'une structure langagière spécifique. |
| Matériel : | | Organisation : |
| ▪ Etiquettes images sur Affiche. ▪ Planche images. ▪ Etiquettes individuelles. | | ▪ Travail en petit groupe. ▪ Travail individuel. |
| DUREE | ACTIVITES | DEROULEMENT |
| 5' | Phase d'appropriation Travail de groupe | Rappel de séances précédentes. L'enseignante montre quelques images. Les élèves doivent les nommer de manière collégiale. <u>Consigne :</u> <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Ka sa yé ?</i> <u>Critère(s) de réussite :</u> <ul style="list-style-type: none">▪ Entre capable de reconnaître et nommer les images. |
| 15' | Phase de recherche Travail de groupe Travail individuel. | Découverte de la notion L'enseignante présente le jeu du loto. Elle joue le rôle d'animatrice. Elle montre une image aux élèves. Ceux-ci doivent la retrouver sur leur planche et la demander en prenant soin de formuler leur demande. Celui qui a complété sa planche a gagné. <u>Consigne :</u> <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Gadé é chèché imaj-lasa asi planch aw. Siw ni-y, fòw mandé mwen-y.</i> <u>Critère(s) de réussite :</u> <ul style="list-style-type: none">▪ Etre capable de nommer une image et de la réclamer par utilisation de la structure langagière « Ban mwen [Objet] ». |
| 5' | Mise en commun Travail de groupe | L'enseignante verbalise avec les élèves la situation de demande et la nécessité d'utiliser la structure langagière « Ban mwen » |

DOCUMENT 4 (suite)



IMAGES(Alberte MARIE –JOSEPH)

Extrait partiel de Abécédaire de Noël aux Antilles-Guyane, Rabeha Fagour- Daïri, Caraïbeditions



GIWLAND



KADO



JANBON



CHOKOLA



PWADIBWA



HÒT

Commentaires

L'enseignante envisage une situation d'apprentissage permettant aux élèves de travailler la capacité à *poser des questions pour formuler une demande d'objet*. En utilisant comme support un jeu de loto, les élèves sont invités à interroger le camarade animateur en demandant une image figurant sur leur planche de loto « Ban mwen... ». On doit en outre préciser que les contenus lexicaux sont maîtrisés par les élèves : *vyann-kochon, bouden, janbon, bich, akra...* Ces derniers sont activement associés à la mise en œuvre : aide à la reformulation de propositions de pairs, présence d'une élève animateur.

Cet exemple de mise en œuvre s'inscrit à plus d'un titre dans les orientations des Nouveaux programmes de l'école maternelle : « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. ». En outre, l'enseignant a ici le souci de poser l'acte de langage comme étant la réponse à un véritable problème de communication à résoudre.

Néanmoins dans un souci d'optimiser ce type de situation d'apprentissage, il faudrait au préalable s'assurer que les élèves savent réagir au préalable et identifier ce qu'est une demande (compétence de communication). Par exemple, un élève animateur pourrait demander aux autres une image appartenant à sa planche de loto : *Ban mwen paté ; ban mwen vyann kochon....* D'autre part, il faut s'assurer du feed back qui suit la formulation et la réception d'une demande : *byenmèsi, mèsi....* Enfin, il faut expliciter les tâches et conduites verbales pour tous les élèves : « *Pourquoi je te donne cette carte, pourquoi tel ou tel élève a gagné la partie ?* »



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°4

«Contrôler sa compréhension au CE1 »

Patricia Jernidier (2014)

DOCUMENT 5

Adaptation texte d'Elise Telchid, Ti Chonchon é zyanm a Nwèl

Té tini on ti zannimo ki té ka rété adan on bitasyon yo té ka kriyé Fon Mango. Sétē zannimo a Misyé Ogis, on misyé ki té ka travay hè.

Ti zannimo-lasa té enmè jouwé èvè Titòf é Malou, dé timoun a Pè Ogis. Yo té ka kouri adan zèb, yo té ka kaché an razyé. Tout plézi a-yo sétē kouri anba lapli é kriyé, hélé, lè lapli té ka wouziné. Fò savé, zannimo-lasa té enmè manjé zèb menm.

Té tini on manjé , zannimo-lasa té enmè plis ki tout manjé, sé zyanm blan èvè kann. I té ka mété tout zyanm é tout kann a jaden a Pè Ogis an kò a 'y. Evè , lè vant a 'y té byen plen , i ta k'ay kouché asi do kon chyen. Men lè lannuit té rivé , lè pitit a'y té ka dòmi, misyé Ogis té enmè chanté on ti chanté ki té vlé di onlo biten.

Mè ka chanté-lasa té vlé di ojis? Zannimo an nou-lasa pa té ka konprann menm. Alòskifè , i ay chanté ti chanté-la ba sé dé timoun a Pè Ogis la.

« *Ti zannimo, ti zannimo*

Vou ki enmè woulé an labou.

Kò a'w ja won kon foyapen

Lè Nwèl ké vin, vyann é boudén

Ké plen kaz-la, mi bél biten”

Lè yo tann sa, yo vin fwèt!

Adan on tichwichwi, Titòf , gason a Pè Ogis, di ti zannimo an nou la konsa:

-Tichonchon, ou sav talè sé ké Nwèl, è pou Nwèl nou toujou ka kyoyé kochon akaz. Mè, nou pa vlé ou mò. Oswèla, lè papa ké ka dòmi, nou ké vini démaré kòd a 'w é ou ké chapé...

DOCUMENT 5 (suite)
Fiche séance + supports de travail

Compétences et connaissances associés : Mobilisation de la démarche permettant de comprendre un texte ;

Objectif général : Identifier les personnages d'un récit qu'on a lu.

Objectif spécifique : Identifier les personnages à travers leurs attributs

Phase 1 : Annonce du contrat de lecture et découverte du texte

- An k'alé li on ti tèks ba zòt. Fò zòt touvé tout sé pèwsonaj-la.
- La maîtresse lit le texte jusqu'à la ligne 10.
- Elle recueille les réponses des élèves à la question posée
- Elle note au tableau les réponses des élèves : Malou, Titòf, on ti zannimo...

Phase 2: Répertorier tous les indices se rapportant au personnage – l'animal

- Avant, la 2^e lecture (jusqu'à la ligne 10) , on demande aux élèves de restituer les indices qui vont leur permettre d'identifier le personnage(l'animal).
- « Ban mwen tout enfòwmasyon zòt ka tann pou touvé non a zannimo-la »
- 2^e lecture jusqu'à la ligne 10
- Collecte des réponses et classement dans un tableau. L'enseignant note également les indices restitués par ses élèves.
- Les élèves doivent débattre entre eux des propositions

Phase 3 : Synthèse

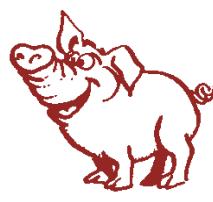
- L'enseignant donne aux élèves répartis en binôme à lire la phrase conclusive (surlignée en jaune dans le récit)
- Dévoilement des indices qui ont permis d'identifier l'animal. Comment les a t –on repéré ?
- Synthèse : comment a t –on appris à identifier le personnage ?
- Sur quoi s'appuie- -t- on pour identifier un personnage ?(réponse : les connaissances personnelles, les informations présentes dans le texte)

Phase 4 : Evaluation formative : Entoure une phrase qui parle du cochon de l'histoire

- *I ka mòdé sé timoun-la*
- *I ka dòmi adan on nich*
- *I enmé woulé an labou*

DOCUMENT 5 (suite)
Support d'évaluation

Relie chaque indice à l'animal concerné

| | |
|--|--|
| An vwè'y té ka dòmi adan nich a'y. |  |
| I enmé woulé an labou. |  |
| I ka chanté tou lématen pou lévé moun. |  |
| Yo ka fè boudén èvè'y pou Nwèl. | |

 **Commentaires**

La séance de lecture compréhension présentée ici, engageait les élèves dans un travail d'identification du personnage principal d'une histoire. Les élèves ont travaillé au préalable sur le traitement des indices et l'identification de personnages des textes en lecture compréhension. C'est donc une démarche spirale d'enseignement des stratégies pour mieux comprendre un texte lu ou entendu.

L'album dont est extrait ce texte : *Tichonchon é ziyanm a Nwèl*. Le texte initial a été adapté afin de le rendre exploitable eu égard l'objectif visé. Le travail a consisté en :

- l'émission d'hypothèses par les élèves afin d'identifier le personnage du texte lu par l'enseignante (un cochon). Le texte a été progressivement dévoilé par l'enseignante.
- La confrontation des hypothèses entre groupes d'élèves sur la base des indices prélevés dans le texte(I ka manjé zèb= sé on kabrit)
- La synthèse des propositions retenues au final par les élèves
- La lecture d'un extrait final(5 lignes) par les élèves. Ce qui a permis d'identifier avec certitude que le cochon est bien le personnage central de l'histoire.
- La phase d'évaluation qui visait à associer des phrases (actions/indices) à un animal
- La mise en œuvre du dévoilement progressif du texte, l'activité de confrontation d'hypothèse et de questionnement du texte, l'écrémage des propositions constituent des points positifs de la séance. La diversité des modalités de travail(en petits ou en grand groupe, individuellement) et la variété des tâches proposées (lecture, questionnement à l'oral...) soutiennent, animent ce travail de compréhension.

III - 2 - La démarche comparative

L'emploi du pluriel se justifierait et on devrait plutôt évoquer des démarches comparatives (simultanée ou différée). Ces dernières s'inscrivent tout à fait dans l'esprit des nouveaux programmes (cf. op.cit). Précisément, l'interpénétration des deux langues (le français et le créole) justifie ce recours aux démarches analogiques et comparatives.

Ce type de démarche conduira l'élève à observer des cas singuliers, mettre à distance des faits de langue, à recourir au raisonnement inductif, tout ce qui au final contribue au développement de compétences métalinguisitques.

La présentation ci-dessous apporte un éclairage supplémentaire et une autre justification à ces démarches expérimentées dans les classes bilingues (Juliette SAINTON, professeur retraitée de l'ESPE, Maître de conférence, Docteur en sociolinguistique, chercheuse au Centre de Recherche et de Ressources en Education et en Formation – CRREF, extrait de l'intervention en formation classes bilingues – mai 2014).

L'histoire de la linguistique attribue à Platon (428 av JC) la naissance des classes de mots selon une nature grammaticale. Ce dernier distingue deux parties de l'énoncé : le nom (ou onoma) et le verbe (rhéma). L'onomatopée est ce dont il est question. Le rhéma est ce qu'on en dit. Aristote (382 av JC) reprend à son compte la même classification de l'énoncé en y ajoutant l'existence de la conjonction qui permettra de relier deux éléments de même nature au sein du discours.

On attribue à l'école des stoïciens (1^{er} siècle av. JC) la distinction du nom en cas, nom propre et nom commun. On leur attribue également l'emploi de la notion de l'article. L'une des premières grammaires est celles dites des Alexandrins. Il s'agit de la grammaire du grec homérique. Dans cette grammaire, le nom, le verbe, le participe, l'article, la préposition, l'adverbe et la conjonction sont présents. L'adjectif n'est pas présent. Il faudra attendre le Moyen Âge pour que l'on distingue le nom de l'adjectif.

L'école française, dans les sociétés créoles, hérite de ces mêmes classifications de mots. Cette école commence dans la période de l'esclavage. Elle devient « école pour tous » dès 1848. La pression des contenus d'enseignement de la grammaire française, ne pouvait manquer de se faire ressentir dans les colonies françaises.

Depuis l'existence du Bled, l'enseignement du français en Guadeloupe s'est positionné à partir de cet ouvrage sans remettre en question les catégories grammaticales proposées. Il convenait de se poser la question si les réalités grammaticales de la langue créole en Guadeloupe correspondaient aux catégories imposées. L'école française a ignoré pendant des siècles des éléments fondamentaux d'analyses proposées par l'ensemble des philosophes grecques anciens.

Ce n'est que depuis les années 60 que certains ont repris des éléments d'analyse de la grammaire grecque. A savoir que la phrase simple est formée non pas d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal. Mais on retrouve un syntagme nominal(SN) et un syntagme prédicatif(SV). Cette approche grecque est fondamentale car selon les

philosophes grecques anciens, il s'agissait de trouver un modèle théorique de structure convenant à ce qu'il y a de commun dans toutes les langues du monde : SN+ SV. Ex. : Jennfi-la bèl = Puela pulchra.

Aujourd'hui, alors que certains systèmes universitaires dans le monde ont accordé ce type de formation en grammaire, en France, il faut que ce soit ceux qui étudient la grammaire et la linguistique en tant que spécialistes, qui bénéficient des priviléges d'une telle formation. L'ensemble des livres de grammaire française proposés prône que le verbe est l'élément central de la phrase. Ce n'est pas le cas en langue créole. Il conviendrait alors d'aborder la grammaire d'un point de vue universel lorsqu'on bénéficie de deux langues dans une société. Il faut donc trouver toute une série de mises en œuvre permettant de faire émerger le verbe par ex. Celui-ci n'est pas présent systématiquement dans la langue créole : Mabo an mwen , dé men si tèt, an lari-la.

La grammaire en contexte doit tenir compte de ce qui précède. Elle doit aussi prendre en compte le fait que nous n'ayons pas conscience en langue créole de certains faits de langue comme les adverbes de manière (promptement, prestement... .). Le renier reviendrait à ne pas prendre en compte la personnalité linguistique de l'élève.



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°1

Acquérir le sens, la structure des mots – termes génériques /termes spécifiques (notions de sens propre et de sens figuré)

Gaston SAMUT – CM1/CM2-2015

L'exercice présenté ci-dessous est extrait d'une séance conduisant les élèves) à comprendre les notions de sens propre et sens figuré. L'essentiel des exemples proposés ont été puisés dans la langue française. Ici, l'enseignant se propose d'aborder la notion en ayant recours à des usages soutenus et imagées puisées dans la langue créole.

DOCUMENT 6

Associer des mots ou expressions utilisés dans des phrases en créole et un sens en français

Tijé : 1/pousser ; 2/ s'enfuir.

Lè timoun-la vwè manman'y ka vin i arété fè bétiz é i tijé a kaz a'y.

Sé timoun-la planté on gress a jiwomon, yo wouzé'y pannan twa jou é i jaka tijé.

Voyé : 1/envoyer ou lancer ; 2/ dénigrer ou dire du mal ; 3/ repousser ou refuser d'accepter ce qui est dit.

Las voyé pawòl. Si'w ni on biten a di mwen, palédouvan mwen.

Voyé balon-la ban mwen, ou pa tousèl an ékip-la.

An vin mandé misyé on lèsplikasyon, i pa ban mwen tan palé, i ann' voyé mwen ponmlé.

Koulé : 1/ couler ; 2/ tomber avant d'arriver à maturité ; 3/ faire faillite.

Magazen-la ka koulé, pon moun pa ka vin achté adan'y.

Misyé ka fè chichi pou on vyé mango koulé i ranmasé atè.

Pannan « Wout Di Ròm » la pon bato pokò koulé, yo tout ka rivé an Gwadloup menmsi yo trapé pwoblèm.

Avè karèm-la onlo fwi ka koulé, yo ka tonbé avan yo vin maturité é ou pé pa manjé yo.

Karé : (v.) regarder de travers, (n.)1/ forme géométrique ; 2/ morceau de tissu avec lequel on s'attache la tête en Guadeloupe dans la tenue traditionnelle, foulard en madras ; 3/ un bout de terrain.

Las karé mwen, on dirè ou vlé varé mwen, ou vlé soté anlè mwen.

Pè Wobè ka fè on traktè bouré on karé tè ba'y pou'y planté jaden a'y.

Manman mwen ka maré tèt a'y avè on karé pou'y ay vann si mawché.

An désiné on karé asi kayé an mwen, tout sé koté-la menm grandè é sé zang-la dwèt.

Commentaires

Cette exemplification en langue créole s'avère pertinente en tous points de vue. D'une part, elle s'ancre bien dans les recommandations des nouveaux programmes : « L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, mais aussi d'expliciter des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...).

De manière générale, les autres langues parlées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français». Par ailleurs, on peut y voir là aussi, un moyen d'anticiper les phénomènes d'interférences lexicales. En effet, certains de nos élèves en situation de diglossie peuvent dans certains cas être amenés à puiser dans le creuset de la langue créole des signifiants de la langue française qu'ils ne maîtrisent pas. «Il a *tijé* (*projeter*) *l'eau sur moi* » -« Il n'arrête pas de me *karer* (*toiser*). ».

Si l'on souhaite conduire à terme ce travail de comparaison pour inférer le sens des mots, il serait opportun de :

- Poursuivre le travail d'analyse du sens des mots de diverses manières : conception de corolles lexicales, enrichissement du répertoire... .
- D'inviter les élèves à justifier régulièrement le sens des mots ou locutions employées.



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°2

Identifier les relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation

DOCUMENT 7

Fiche séquence et supports comprendre (cycle 2 –Anna Boucaud – 2014- 15)

| <p>Cycle : 2 - Niveau : CP Domaines disciplinaires : français Champ disciplinaire : lexique Compétence visée : Etablir des catégorisations entre termes génériques et termes spécifiques Objectif général (OG) : connaitre des noms d'arbre en créole et français Connaissance en LVR : Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien Activités langagières : Comprendre à l'oral un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatif à des situations concrètes particulières</p> | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|--------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Séances | Objectif spécifique(OS) : | Points de vigilance | Activités | Modalités d'évaluations | | | | | | | | |
| 1 | Trouver des noms d'arbres en créole et en français | Le mot « pyé » s'utilise pratiquement pour tout type de plante En français des variations ; présence du suffixe « ier » | Identifier ; classer des noms d'arbres en créole et en français Analyser la composition du mot | Nommer, identifier, classer des noms | | | | | | | | |
| 2 | Analyser les variations en français | En français des variations ; présence du suffixe « ier » | Utiliser le « ier » Analyser des contre exp : l'arbre à pain, l'acajou, le pied de tomate... | Repérer un ou deux contre - exemple sur une planche | | | | | | | | |
| <table border="1"><tr><td>Pyé fouyapen</td><td>Pyé tomat</td><td>Pyé koko</td><td>Goyavier</td></tr><tr><td>Cocotier</td><td>Manguier</td><td>Bananier</td><td>Pyé sirèt</td></tr></table> | | | | | Pyé fouyapen | Pyé tomat | Pyé koko | Goyavier | Cocotier | Manguier | Bananier | Pyé sirèt |
| Pyé fouyapen | Pyé tomat | Pyé koko | Goyavier | | | | | | | | | |
| Cocotier | Manguier | Bananier | Pyé sirèt | | | | | | | | | |
| <p>Supports de travail : étiquettes à classer dans la « maison du créole » ou « maison du français »</p> | | | | | | | | | | | | |

Commentaires :

Descriptif de la démarche proposée (spiraleaire, comparative ...) :

Il s'agit d'une séquence en lexique abordant l'étude des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. les noms d'arbres en français et en créole). La démarche est comparative. Les élèves doivent comprendre que le « préfixe créole, pyé » permet de désigner tout type de végétal. Quant au suffixe «ier», il caractérise les noms d'arbres en général, avec bien des cas particuliers (baobab, mahogany, acomat...).

Pertinence des choix didactiques et pédagogiques :

La démarche d'ensemble est justifiée : l'identification des marques lexicales pour désigner les catégories (d'arbres en créole et en français). En effet, le créole emploie un terme générique (*pyé*) à contrario du français. Le principe sur lequel repose cette séance est celui de la flexion des noms en français et de la non flexion en créole.

Cette approche comparative est susceptible de permettre l'enrichissement du lexique des élèves dans les deux langues. L'enseignante choisit de partir de la lecture d'un extrait de l'album « la vanité de Compère citronnier ». Le choix de cet extrait constitue une bonne entrée dans la séance et au vu de l'objectif visé : les arbres sont désignés par des signifiants en langue créole (*pyé zoranj...*).

La même démarche de comparaison entre mot générique en créole et mot signifiant en français pourra être poursuivi sur d'autres aspects : *récho*= plaque électrique, cuisinière à gaz, réchaud à charbon ; *kan-a-men*, *do-a-men*, *plat-a-men* = tranchant, dos, paume de la main. Le support d'évaluation s'est avéré être un bon support de production pour les élèves : faire identifier et nommer des fruits en créole et en français à partir d'une planche d'images. Elle aurait pu servir de fil conducteur à la phase d'appropriation.



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°3

Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique

DOCUMENT 8

Fiche séance cycle 2 –Isabelle Joka – 2014- 15

Cycle 2 - Classe : CP /CE1 -

Domaine disciplinaire: français - Champ disciplinaire : grammaire

Compétences attendues à la fin du CE1 / premier palier pour la maîtrise du socle commun: Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.

Compétence visée : Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe : identification des classes de mots subissant des variations (le déterminant) - Nombre de séances : 6

Pré requis : posséder un stock de noms désignant des objets, des personnes, des animaux - repérer le genre d'un nom

| Séance | Objectifs spécifiques | Points de vigilance | Durée | Activités | Modalités d'évaluations /critères de réussite |
|--------|---|---|-------|--|--|
| 1 | Distinguer clairement le signifiant (1) | | 30min | <p>Avec des noms commençant par une consonne</p> <p>1) les images défilent, l'Enseignant nomme sans article, l'élève continue suivant la consigne : « <i>Fais comme moi</i> » <i>exemple : chien, cartable, livre, trousse, pompier...</i></p> <p>2) les images défilent, l'Enseignant nomme sans article, puis avec l'article indéfini <i>un</i> ou <i>une</i>. l'élève continue suivant la consigne : « <i>Rajoute comme moi</i> » <i>exemple : chien → un chien cartable → un cartable trousse → une trousse</i></p> | l'élève reproduit et continue le schéma amorcé par l'Enseignant |
| 2 | Distinguer clairement le signifiant (2) | L'usage de la liaison pourrait altérer le signifiant : exemple <i>orange</i> devient <i>norange</i> | 45min | <p>Avec des noms commençant par une voyelle</p> <p>1) Idem séance 1 2) Idem séance 1 3) Structuration : trace écrite : « <i>Le nom est souvent accompagné d'un petit mot placé devant lui. <i>un</i> et <i>une</i> sont des articles</i> (ex .+ illustrations) »</p> | Evaluation: Sépare l'article (article indéfini) et le nom par un trait (noms commençant par une consonne ou une voyelle) : exemple : <i>uneécole</i> , <i>uncartable</i> |

| | | | | | |
|---|---|--|-------|---|--|
| 3 | <p>Repérer l'article indéfini créole « on »</p> <p>Distinguer l'article du nom</p> <p>Retenir que l'article indéfini créole est invariable</p> | <p>Voir qu'en français les articles entraînent une distinction (masculin, féminin) alors qu'en créole celle-ci n'existe pas.</p> | 30min | <p>1) les images défilent. L'enseignant nomme en créole sans article, puis avec l'article indéfini <i>on</i>. l'élève continue suivant la consigne : « <i>répète comme moi mais attention tu dois rajouter l'article</i> »</p> <p><i>exemple : vwati → on vwati sak → on sak légliz → on légliz</i></p> <p>2) jeu oral : L'Enseignant nomme le nom avec l'article, l'élève le nomme sans article ; et inversement</p> <p>3) construction d'un référentiel : mots en créole sans les articles, introduire les mots tels que <i>légliz, lanmwa, lalin...</i></p> | |
| 4 | <p>Transformer les articles indéfinis en article défini</p> | <p>les mots commençant par « le » ou « la » peuvent prêter à confusion et être perçus comme un article collé au nom</p> <p>exemple : lavabo, lapin, levier ...</p> | 45min | <p>1) l'Enseignant dit :</p> <p><i>article indéfini+ nom (commençant par une consonne)</i></p> <p>l'élève transforme : <i>article défini+ nom</i></p> <p><i>exemple : une chaise → la chaise un tableau → le tableau</i></p> <p>2) Trace écrite 2^{ème} partie : d'autres mots complètent la liste des articles : par exemple « le » et « la »</p> | <p>Evaluation: Sépare l'article (article indéfini) et le nom par un trait (noms commençant par une consonne :</p> <p>exemple : <i>lelavabo ; latable</i></p> |
| 5 | <p>Transformer les articles indéfinis en article défini</p> | <ul style="list-style-type: none"> - article se place derrière le nom - invariabilité de l'article défini : « la », pas de « le » | | <p>1) l'Enseignant dit :</p> <p><i>article indéfini+ nom (commençant par une consonne)</i></p> <p>l'élève transforme : <i>article défini+ nom</i></p> <p><i>exemple : on vwati → vwati-la / on lékòl → lékòl-la</i></p> <p>2) l'Enseignant dit :</p> <p><i>nom + article défini (commençant par une consonne)</i></p> <p>l'élève transforme en français</p> <p><i>exemple : mètress-la → la maîtresse / twous-la → la trouss chyen-la → le chien / liv-la → le livre etc</i></p> <p>Institutionnalisation : <i>En créole l'article peut être placé derrière le nom</i></p> <p>2) Compléter le référentiel</p> | <p>Entourer l'article :</p> <p>on chèz ; on zétwal ; liv-la ; légliz-la ...</p> |
| 6 | <p>commencer à repérer le « l' »</p> <p>distinguer le nom de l'article élidé « l' »</p> | <p>-Comparaison entre le créole pas de « l » élidé et le français pour bien remarquer les changements qui existent en français :</p> | | <p>1) Transforme oralement comme l'exemple, tu peux t'aider du référentiel :</p> <p>on lékòl → une école on lanmwa → une armoire on lizin → une usine</p> <p>2) Transforme oralement comme l'exemple, tu peux t'aider du référentiel : l'enseignant écrit au tableau</p> <p>lékòl-la → l'école on ne dit pas la école lanmwa-la → l'armoire loraj-la → l'orage on ne dit pas le orage</p> | <p>Sépare quand c'est nécessaire</p> <p>1.lékòl-la ; l'école ; on lékòl 2.larmoire-lanmwa-la ; on lanmwa 3.lidée ; on lidé ; lidé-la</p> |

Commentaires

Pertinence des choix didactiques :

« Les situations d'apprentissage doivent donner aux élèves l'occasion de se confronter à l'étude des contrastes et variations existant entre les deux langues. Ce travail peut prendre la forme d'activités de repérage de formes de convergence et de divergence *lexicales* entre les langues. En effet, les mots du français, sont soumis au « genre » du déterminant (*le/la ; un/une*) tandis que le créole ne l'est pas (-*la* postposé pour l'article défini et zéro pour le déterminant indéfini).

Le français est donc une « langue flexionnelle » et pour emprunter un raccourci, on dira que le créole ne l'est pas. Ce fait devrait conduire à l'élaboration d'une didactique spécifiques à l'enseignement du français en milieu créolophone. La didactique de cet enseignement ne en contexte bilingue ne pourrait se résumer à ce qui relève des méthodes d'enseignement Français Langue Etrangère (F.L.E) car l'élève connaît les signifiants. ».

S'agissant précisément du phénomène de la flexion c'est aussi la mise en relief du nombre c'est à-dire la forme du pluriel par rapport au singulier. Il y a donc une stratégie de l'acquisition du genre et du nombre à mettre en place dans les enseignements du français, stratégie qui ne sera pas nécessaire dans les enseignements du créole. » - Juliette Sainton- dossier classes bilingues, 2012/13.

Ce choix de conduire une approche comparative français/ créole sur l'étude des articles cadre bien avec les préconisations des nouveaux programmes et les attendus fixés pour le nouveau cycle. « Dès le CE2, des activités de comparaison de phrases entre le français et la langue vivante étudiée aiguisent la vigilance des élèves sur l'ordre des mots, la nature de certaines marques, l'existence ou non de chaînes d'accord.

L'exercice de ces comparaisons débouche sur la formalisation des écarts, et sur la mémorisation de ce qui est spécifique de chacune des deux langues. ». Nous pensons en outre que ces approches comparatives peuvent être conduites bien avant la classe de CE2 avec nos élèves car tous les signifiants sont familiers aux élèves. Certains connaissent même l'existence des signifiés dès la maternelle.

Les séances n° 3 et 6 présentent un intérêt spécifique. On sait que « lorsque le lexique d'une langue B est majoritairement issu de celui d'une langue A, il se dégage nécessairement des correspondances régulières entre les signifiants respectifs des deux langues. Il y a des correspondances régulières du latin au français (*canem/chien* ; *cāmīnus/chemin* ; *caldor/chaleur*, ou du vieux saxon à l'anglais moderne, mais aussi du français au créole, comme suit : Les mots du lexique d'une langue B peuvent se former en ajoutant le déterminant ou la terminaison du déterminant article défini ou indéfini au mot d'origine de la langue A. C'est le cas pour le mot espagnol *alcalde* formé de l'article défini *al* de l'arabe et du mot arabe prononcé [kalde] voulant dire « chef ». Le nouveau signifié en espagnol a comme signifié « maire ».

Il en est de même des mots *lari*, *lapli*, *nonm*, *nanm*, *diri*, *divin* qui se forment par l'appropriation des déterminants respectifs *la*, *du* et de *la terminaison de un*, *une*(*nonm*, *nanm*)et des mots respectifs, *rue*, *pluie*, *homme*, *âme*, *riz*, *vin*. Non seulement l'élève apprend directement son lexique sans passer par les formes créolisées du mot (*maîtresse*, *il a tiré mon zoreille*). » Juliette Sainton- dossier classes bilingues, 2012/13.

Pertinence des choix pédagogiques :

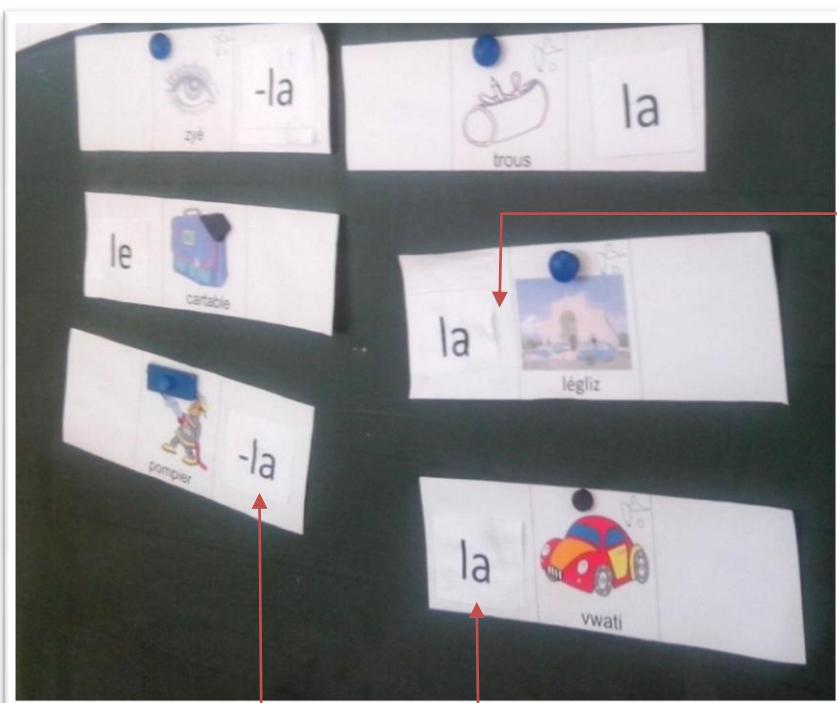
Le jeu de domino proposé dans la séquence permet bien de situer la place, le genre de l'article dans le cadre d'une approche comparative. L'exploitation de ce jeu doit aboutir à la connaissance et

à l'utilisation des articles en créole et en français. Dans le droit fil des propositions de Mme Joka, on devrait isoler les signifiants à l'oral (*lapli*, *lékòl*, *zorèy*, *zannanna*...). Dès lors, les manipulations avec des articles pourront faire prendre conscience aux élèves que *lapli* = pluie ; *lékòl* ≠ l'école.

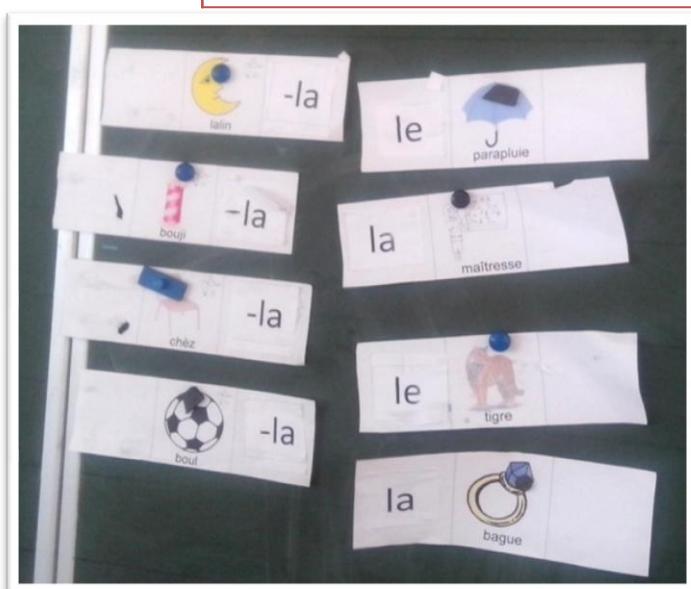
On ne saurait trop insister sur l'importance des procédés de substitution, déplacement, suppression dans la manipulation des entités. Les captations suivantes illustrent bien ce propos. La verbalisation ou lecture des productions permettra à l'élève d'auto-valider (ou pas) ses propositions. Par la suite, il faut l'autoriser à déplacer les entités grammaticales afférentes (autocorrection).

Enfin, l'enseignant doit veiller à ce que la langue de transcription des signifiés soit connue des élèves. Ainsi, dans le cas de la captation n°1, la réponse de l'élève peut être recevable à l'oral : *pompier la*. Il faudrait donc lui préciser la langue dans laquelle s'insère un énoncé complet sans trop se préoccuper des marques graphiques (...ponpyé... ka étenn on difé.)

Captations photos des productions d'élèves (séance n°5)



L'élève a sans doute identifié le bon déterminant et les signifiés (*légliz - vwati*). Mais, ce dernier est mal placé. Il se pourrait que cela corresponde à un mécanisme automatique de placement des articles en position « anté » comme en français.



La réponse de l'élève est recevable à l'oral. La langue de retranscription du signifié (en créole) n'est pas identifiée.



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°4

Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique (les classes de mots – les pronoms compléments) - Laurence JULES –GASTON – CM1/CM2 (2017)

Description de la démarche

L'enseignant de cette classe à double niveau a mis en œuvre une séance qui repose sur le scénario pédagogique décrit ci après :

- une phase de réactivation des acquis donnant l'occasion aux élèves de traduire les phrases figurant dans le document 9 a.
- une activité de pronominalisation de phrases écrites en créole et en français amorcée par la consigne suivante : « Fè onsèl fraz èvè sé dé fraz-la. ». L'activité est conduite à l'oral.
- un double travail d'appropriation de la notion nouvelle et d'analyse qui d'une part, invite les élèves mis en binômes, à remplacer les groupes nominaux compléments du verbe par un pronom (doc 9b). D'autre part, en grand groupe, les élèves « rentrent » dans la phase d'analyse qui leur a permis de prendre conscience que : les pronoms en créole sont y/ et yo. En créole, ces pronoms se placent après le verbe contrairement au français.

Doc 9 b

Redonne les phrases de manière à éviter les répétitions

Julie distribue les feuilles. Jean ramasse les feuilles.

Jili ka distribyé sé fèy-la. Jan ka ranmasé sé fèy-la.

Julie distribue les feuilles et Jean les ramasse.

Jil ka distribyé sé fèy-la é Jan ka ranmasé-yo.

Doc 9 a

Elle mange une orange

Ils mangent un abricot

Il parle de toi

Je parlerai de la leçon

Je parlerai du problème.

Nous parlons à Sophie.

Tu as écouté le disque.

Vous prendrez vos cahiers.

I ka manjé on zoranj.

Yo ka manjé on zabriko

I ka palé tè-vou.

An ké palé dè lèson-la

An ké palé dè pwoblèm-la

Nou ka palé pa Sofi.

Ou kouté dis-la.

Zo ké pran kayé a zot.

Doc 9 c

I ka manjé on zoranj.

Yo ka manjé on zabriko.

I ka palé dè Margo.

An ké palé dè lèson-la

An ké palé dè pwoblèm-la

Nou ka palé pa Sofi.

Ou kouté dis-la.

Zo ké pran kayé a zot.

Commentaires

« J'ai dû m'interroger sur la question de la plus value de cette leçon en créole.» Ce propos constitue le point de départ de l'échange qui a fait suite à l'observation de la séance. Cette interrogation est légitime.

Un premier élément de réponse se trouve encore une fois dans les programmes de 2015 : « *L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression)* ». En second lieu, il apparaît là encore que le processus de pronominalisation semble plus abordable en créole qu'en français pour au moins deux raisons :

- Pas de variation dans le genre ('y en créole pour le /la en français). An ka manjé'y (on zoranj)/ An ka bwè'y(on ji)
- En français, on constate que certains élèves confondent le pronom (les) et le pronom(leur) dans leur emploi. Nous relevons souvent ces productions « Je les dis que ». L'univocité du pronom (yo) en créole constitue un point d'appui afin de conduire les élèves à marquer la différence par la suite entre les deux types de pronoms personnels (COD ou COS du verbe). *An ka di yo ... (Je leur dis). An ka vwè yo (Je les vois).*

Cet ensemble d'arguments permet de présumer donc de la plus value d'un tel travail qui vise à faire acquérir aux élèves la connaissance du processus de pronominalisation dans les deux langues.



EXEMPLE DE DÉMARCHE n°5

Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique (les classes de mots – les pronoms)

DOCUMENT 10

Fiche séance cycle 2 – CP – Maryline LASSERRE - 2017

Phase 1 : Mise en situation, présentation: 2 à 3 minutes : groupe classe Jòdila nou kay vwè ki jan pou fè pou pa répétré on non.

Zòt ka sonjé poézi « Lanbéli » -la nou vwè dènyé fwa-la ? → (aide : images) (Les élèves disent les vers dont ils se rappellent). Nonmè mwen déotwa vwèb : Kléré, tonbé, wouzé, tranblé, kraché, wonflé, ...

L'enseignant montre 3 ou 4 images et pose des questions : Ka solèy ka fè? Ka lapli ka fè? Ka latè ka fè? Ka fifin ka fè? Aprézan an ké mandé zòt pa répétré solèy, lapli, latè, fifin

Phase 2 : Appropriation de la nouvelle notion maxi 18 minutes : groupe classe puis par groupe de 4 (une image par groupe).

1-Gadé byen zimaj a zòt. Di sa ki ni asi zimaj-la. Di on non. Sé on non sengilyé ou pliryèl ? (images→X : on ti gason, misyé Baucal , on chat, on ti fi...)

2- par groupe : Fè dé 2 ou 3 fraz pou rakonté zimaj-la. Di ola X yé . Ka X ka fè ? Sèlbitten fò pa répétré non -la.

Tigason-la adan kabann a'y. I ka lévé/ Tigason-la asi on téren. I ka soté./ On ti fi adan kabann a'y. I ka li. On chat adan on bòl ; I ka dòmi ? Tigason-la sizé douvan on tab ; I ka manjé....

Pouki sèvi èvè « i » → pou ranplasé on non sengilyé adan chak fraz ? Ou pa ni a répétré on non.

Enseignant : I sé on pronon. I ka ranplasé on non adan on fraz ?

3-Nou kay fè menm biten èvè dòt zimaj.

Di mwen sa zòt ka vwè. → X : Chat, zélèv, timoun, madanm, vwati Sengilyé ou pliryèl ?

Zòt kay fè menm biten ki toutalèla. Di ola X yé . Ka X ka fè ? Pa répétré sé non -la.

Phase 3 : Synthèse bilan 7 minutes

Démarche comparative en français et en créole.

Lé ou pa vlé répétré on non singilyé, èvè ki pronon ou sa sèvi ? → I

É an fransé ka sa ka bay. An nou di yondé fraz an fransé . Ka ki ka chanjé. (3 exemples)

Lé ou pa vlé répétré on non pliryèl, èvè ki pronon ou sa sèvi ? → yo



Commentaires et recommandations (O. MIRVAL – P. JERNIDIER –D. BAPEAUME –M. LASSERRE)

Le scénario pédagogique mis en œuvre dans cette classe bilingue constitue un autre exemple de démarche comparative portant sur l'étude des faits de langue. Le choix effectué par l'enseignant s'avère judicieux car il justifie l'emploi de pronom personnel afin d'éviter des répétitions du nom. Les activités proposées aux élèves combinent phases de réception et de production, l'utilisation des procédés de manipulation des unités linguistiques (substitution, suppression...).

Même si globalement la situation d'apprentissage proposée conduit les élèves à employer les pronoms (singulier et pluriel), le risque est que les élèves se focalisent sur le prédicat (ce que fait le sujet dans la succession des images présentées) plutôt que sur le sujet.

Afin d'éviter cet écueil, une autre mise en situation pourrait être proposée et reposera sur une démarche ludique. Les observateurs cités plus haut proposent la création du suivant : « Réponn san répétré non-la ». Ce jeu pourrait être utilisé au cours d'une phrase d'appropriation de la séance.

Quelques recommandations doivent être formulées dans la perspective de mise en œuvre d'une telle démarche :

C'est la manipulation des unités linguistiques qui justifie l'emploi des pronoms ;

Participants : 1 animateur, 2 joueurs

Règle : Décrire les images présentées en évitant la répétition des noms. L'emploi du pronom singulier (I) ou du pronom pluriel(yo) est obligatoire. L'animateur pose des questions et a le droit d'utiliser le nom commun ou le nom propre. Les joueurs doivent fournir deux réponses sans utiliser le nom et en mobilisant le bon prénom. Celui qui évoque le maximum d'informations sur le sujet a gagné.

Matériel : Des photos ou affiches expressives évoquant par exemple un ou plusieurs sujets effectuant une action.

Exemples :

- ✓ Animateur : Ka chat-la ka fè ?
- ✓ Joueur 1 : I ka manjé ; i blan.
- ✓ Joueur 2 : I ni on pat plyé , i ka ni zorèy pwenti.

La phase d'analyse doit viser à faire prendre conscience aux élèves que le pronom en créole est identique (I / yo : pas de distinction du genre) et varie en français (elle-il ; ils –elles) ;

-L'ensemble des énoncés utilisés comme matériau d'analyse doit intégrer la conception d'un référentiel bilingue affiché dans la classe.

IV. L'enseignement bilingue dans les disciplines non linguistiques

IV – 1 - Recommandations spécifiques sur l'enseignement des disciplines non linguistiques en créole/français

Certes, l'expression « disciplines non linguistiques-DNL » reste inappropriée dans la mesure où toutes les disciplines enseignées s'appuient sur une ou plusieurs langue(s) et requièrent l'acquisition d'un vocabulaire spécifique et approprié aux notions enseignées. Mais, nous nous contenterons de cette expression pour désigner toutes les disciplines autres que l'enseignement du français, de la LVR et des LVE. Dans l'enseignement des DNL en classes bilingues, la question **est de savoir dans quelle mesure les langues peuvent servir de vecteurs à la conceptualisation et à l'élaboration des notions disciplinaires enseignées, et aussi à l'apprentissage de savoirs linguistiques**. On peut parler d'une négociation sur les formes linguistiques et sur les contenus disciplinaires. La diversité des DNL implique un usage des langues selon des spécificités qui font référence à la nature même de la discipline enseignée, des activités langagières qu'elle sollicite (définir, expliquer, présenter, comparer, résumer, argumenter, commenter, décrire), et nécessite une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires.

Les sciences humaines requièrent une utilisation du langage verbal pour désigner, définir les notions, pour entreprendre les opérations de raisonnement, pour commenter documents et schémas. Les sciences expérimentales mobilisent le langage verbal afin de mettre en place des situations d'observation et expérimentales en vue de commenter des données observables et des résultats. En Mathématiques, le **langage permet aux élèves de verbaliser /formuler les différentes étapes d'un raisonnement, et d'argumenter à propos de la validité d'une solution**. Pour chacune de ces disciplines, les activités langagières peuvent être menées dans les deux langues selon différents objectifs en visant le renforcement de la construction des concepts et méthodes enseignés en passant de la simple clarification terminologique à la conceptualisation dans la discipline.

Ainsi, il s'agit de conduire l'enseignement des DNL en classe bilingue en construisant des unités didactiques, des cours, des leçons où les deux langues coexistent en permanence, très explicitement, où les enseignants et les élèves peuvent disposer des deux langues comme des outils de travail pour le plus grand bénéfice des apprentissages scolaires.

Frédéric ANCIAUX, enseignant-chercheur - CRREF

IV – 2 - Focus sur l'enseignement bilingue des mathématiques en Guadeloupe

1) Pourquoi un enseignement bilingue des mathématiques ?

Dès 2002, un rapport de l'IGN sur le système éducatif guadeloupéen, rédigé par Guérin et al, soulignait un « décrochage très fort en mathématiques ». Les résultats aux évaluations nationales entre 2008 et 2011 des élèves de CM2 ont montré un écart conséquent entre le pourcentage d'élèves ayant des compétences solides en mathématiques selon leur contexte linguistique.

En moyenne, le pourcentage s'élevait à 37% dans les régions à dominante monolingue (hexagone), 24% dans les régions bilingues français-créole (Guadeloupe, Martinique, Réunion) et 8% dans les régions plurilingues (Guyane, Mayotte).

Guérin et al mettait en cause des difficultés linguistiques, dues à l'usage du créole. Or d'après Duverger (2011), les élèves des écoles primaires françaises ayant suivi un enseignement bilingue à parité horaire ont des résultats en mathématiques supérieurs ou au moins statistiquement identiques aux élèves des classes ordinaires.

Ce constat est le même au Canada, en Italie, en Espagne et en sciences en Guadeloupe (Anciaux, à paraître). Bialystok (2009) explique ces résultats, par le fait que les bilingues, en dépit de leur bagage lexical plus restreint, ont des capacités cognitives (mémoire, conscience phonologique, classification...) supérieures aux monolingues notamment dans la résolution de problème et dans la conscience métalinguistique (Rebelo, 2000). Arneton (2008) a montré que statistiquement les élèves martiniquais comprenaient aussi bien les énoncés des problèmes que les élèves lorrains.

Depuis la loi de la refondation scolaire en 2013, les élèves des classes bilingues peuvent bénéficier d'un enseignement dispensé à 50% en créole et à 50% en français. Toutes les notions du programme, y compris dans les disciplines non linguistiques peuvent être concernées à condition d'être précisées dans le projet d'école. Il est donc possible d'enseigner les mathématiques en alternant le créole et le français. Les ressources disponibles pour ce faire existent-elles ?

2) Un lexique de mathématiques en créole, est-ce possible ?

Adler, qui a enseigné pendant plus de 20 ans les mathématiques en contexte plurilingue sud-africain, a conclu que la langue est une ressource pour enseigner les mathématiques. Cependant, la jeune langue créole n'est pas encore outillée pour cela. Cette nécessité linguistique est récente car en Guadeloupe, jusqu'à très récemment, l'utilisation du créole était empreinte d'interdits dans le système éducatif (Bébel-Gisler).

La communauté intellectuelle et politique favorisant le bilinguisme scolaire, les différents espaces créolophones ont entamé ce travail d'étayage de la langue. Depuis peu, DeGraff, enseignant-chercheur du MIT d'origine haïtienne, a développé avec son équipe des logiciels de mathématiques, Géogébra pour la géométrie et Scratch pour la programmation, en créole haïtien. Il existe aussi un dictionnaire de mathématiques en créole haïtien-anglais, édité et publié aux Etats-Unis. Aux Seychelles, les langues officielles et enseignées sont le français, le créole et l'anglais. Le gouvernement seychellois a édité des manuels de mathématiques en créole pour les élèves du primaire. Le créole mauricien s'est aussi doté d'un lexique créole-anglais.

Ce lexique de mathématiques en créole est souvent conçu de manière descendante, c'est-à-dire issu de la recherche à destination des enseignants. En Guadeloupe, c'est une conception ascendante qui est privilégiée en interrogeant les enseignants habilités en créole et les enseignants pragmatiques ou convaincus sur l'usage du créole en classe, au sens de Tupin (2002). 141 mots ou expressions français du lexique de mathématiques de l'école primaire ont été relevés dans les programmes de 2008 et de 2015. Les propositions créoles des enseignants sont classées en 4 catégories linguistiques: l'emprunt au français (le mot français avec une phonologie créole), l'emprunt au créole (déplacement de sens ou sens d'un mot créole existant), des néologismes (mots inexistants en créole et différent du mot français donné), des définitions ou explications.

En termes de proportion, les enseignants recourent très souvent à l'emprunt de dépit (Colot, 2002). C'est un procédé de création lexicale courant, 80% du lexique français est issu du latin. Le créole haïtien emprunte aussi au français : *istogram*, *kowòdoné*, *tablo...*

3) Quels sont les effets en didactique des mathématiques de ces propositions ?

Trois types d'effets didactiques sont possibles a priori: identique, inédit et favorable (triangle-rectangle→*triang alékè*). L'effet est supposé identique quand la proposition créole est un emprunt de dépit au français. Dans ce cas, sa phonologie est proche du mot français (rectangle→*rektang*). Ce sera plus l'alternance codique en tant que telle qui mobilisera les capacités attentionnelles, mémorielles et phonologiques et favorisera l'acquisition, plus que le lexique.

Par contre, certaines propositions peuvent avoir des effets inexistants en français et l'élève serait dans une situation inédite. Angle est devenu *lang*, *ang*, *somè*, *kwen*. Les images mentales suscitées par ces mots ne correspondent pas exactement au concept attendu (la langue de la bouche, le sommet de la montagne ou situé le plus en haut de la figure géométrique). *Alékè* est un emprunt au créole, sans déplacement de sens. Il est utilisé par les charpentiers, menuisiers, maçons mais pas forcément connu des élèves.

Cependant, cette proposition est phonologiquement proche de l'instrument de géométrie et qui lui renvoie une image mentale du concept relativement acceptable. Nous supposons que cette proposition serait plus pertinente que *triang-rektang*. Notre étude en cours doit prochainement tester dans les classes quelques concepts mathématiques enseignés avec une alternance des deux langues et en évaluer les effets.

Sylvie MOUNSAMY, Doctorante au laboratoire CRREF

sous la direction d'Antoine DELCROIX, Frédéric ANCIAUX et Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

IV – 3 - Focus sur l'enseignement de la géographie

Le tableau ci-dessous décrit quelques exemples de pratiques à partir de l'analyse de supports dans l'étude des paysages. On constate que ces supports remplissent globalement trois fonctions :

DOCUMENT 11

***Fonction des supports dans les pratiques de contextualisation en géographie
(O.MIRVAL – Mémoire de M2 : les pratiques de contextualisation dans l'enseignement du paysage en géographie-2015)***

| | |
|---|---|
| <p>Fonction descriptive :</p> <p>L'élève est invité à décrire l'espace, à observer celui-ci. Seuls sont pris en compte, les éléments relevant du visible. Le paysage local est observé pour lui-même comme une finalité.</p> | <p><i>Copie cahier élève de CE2</i></p>  |
| <p>Fonction illustrative :</p> <p>Les traces écrites évoquent particulièrement cet aspect. Il s'agit d'exemplifier, de puiser dans le « local » les éléments contextuels servant à donner du sens à une notion, un concept vu en cours de séance. L'utilisation pédagogique de ces supports traduit généralement une contextualisation faible.</p> | <p><i>Traces prélevées dans deux cahiers d'élèves de CE2</i></p>  |
| <p>Fonction analytique :</p> <p>L'élève peut être invité à comparer le support avec d'autres sources documentaires. Il existe peu d'activités de représentation de l'espace (croquis). L'oral est prédominant. Parfois, il y a recherche de facteurs explicatifs avec appui de textes et photos. Les degrés de contextualisation sont élevés.</p> | <p><i>Capture photo cahier d'élève CM1</i></p>  |

Commentaires

En se référant d'une part au pôle axiologique(le juste), on peut affirmer qu'en l'absence de documents d'adaptation des programmes, les pratiques de contextualisation **visent d'abord à établir une forme d'équité entre les élèves d'ici et ceux de l'hexagone face au savoir**. Il s'agit pour le professeur des écoles, de **trouver ce qui fait sens dans l'environnement de l'élève** afin de l'aider à apprêhender le savoir géographique...

« J'aime bien parler du local : Sincèrement, on a le problème des livres qu'on nous donne et qui parlent toujours de la Métropole avec que des documents de la France ou d'ailleurs et ...et je comprends. Les collègues qui n'aiment pas la discipline ne vont pas spécialement faire de la recherche personnelle et vont suivre le livre ».

Le pôle pédagogique (l'efficace) semble plus influant et se positionne en véritable organisateur de pratiques de contextualisation(quasi-totalité de notre échantillon). Nous l'avons vu. Etudier les paysages locaux, contextualiser, semble répondre à ce besoin de « **rassurer les élèves, les aider à verbaliser, les motiver** ».

Au-delà, nous constatons quand même que les préoccupations d'ordre didactique semblent minorées. En effet, seuls quatre enseignants (5-6-7-8) évoquent la question de la progressivité des apprentissages ou prennent le risque d'aborder les pratiques de contextualisation en envisageant de modifier les curricula et ce, afin d'aboutir à un savoir contextualisé encore plus riche (et mise en perspective). Ce sont d'ailleurs ces « obstacles de nature didactique » qui semblent freiner (à tort ?) les pratiques de contextualisation. Les professeurs des écoles concernés font part de leur difficulté à traduire localement les intentions des manuels qu'ils utilisent.

IV – 4 - Exemples de démarches proposées par la promotion classes bilingues 2017

| Thématique étudiée : la flore Corinne BARNY – Isabelle JOKA – Peggy TITE – Juanita JONATHAN | | |
|---|---|---|
| Champ disciplinaire : cycle1 : explorer le monde/ cycle 2 : questionner le monde / cycle 3 : sciences et technologie | | |
| Cycle 1 | Cycle 2 | Cycle 3 |
| Compétences : Reconnaître les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image. | Compétences : Connaitre des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité : cycle de vie des êtres vivants | Compétences : Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire |
| Contextualisation : observation d'une plante (les différentes parties : tige, feuilles, racines, fleurs)et de sa croissance Plante étudiée : l'hibiscus | Contextualisation : observation du cycle de vie du gombo ou de la groseille : de la graine au fruit | Contextualisation : passer de la fleur à la pollinisation fécondation par les insectes : Plante étudiée : manguier, cocotier |
| Recontextualisation : Même activité Plante étudiée : lilas, tulipe | Recontextualisation : Même activité Plante étudiée : le pommier | Recontextualisation : Même activité Plante étudiée : le marronnier |
| Décontextualisation : Etude d'une plante à développement particulier des racines : manioc, pomme de terre | Décontextualisation : Voir le cycle de vie : canne à sucre | Décontextualisation : le vaniller |

| Thématique étudiée : la faune (Emmanuèle MOUTOUMALAYA, Laurence JULES-GASTON, Valentine SEBASTIEN) | | |
|--|--|---|
| Explorer le monde | Questionner le monde | Sciences et Technologie |
| C1 | C2 | C3 |
| Découvrir le monde vivant | Comment reconnaître le monde vivant ? | Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent |
| Observer les différentes manifestations de la vie animale, leurs caractéristiques, leur mode de déplacement et leur milieu de vie. | Connaître les caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité. Découvrir le cycle de vie d'un animal ainsi que son régime alimentaire. | Décrire comment l'animal se développe et devient apte à se reproduire. Identifier les interactions de l'animal entre lui et ses pairs et avec son milieu. |
| Observer un animal prélevé dans l'environnement proche de l'enfant. Identifier les caractéristiques de l'animal. (pinces, carapace) Découvrir son mode de déplacement. (marcher de guingois) | Observer l'animal dans son milieu de vie. (nommer l'animal et son milieu). Reconnaître les caractéristiques de l'animal et son mode de déplacement. | Lors de l'observation de l'animal, faire observer les différences morphologiques de l'animal entre le mâle et la femelle. (taille de l'abdomen) Observer les interactions entre eux et avec leur milieu sur leur lieu de vie ou à partir d'un document (images, film). |
| LVR -Apprendre à nommer les différentes parties de l'animal. (zékal, pyèt, mòdan...) | LVR - Nommer les différentes parties et retrouver les fonctions des différentes parties. (Evè pyèt a'y i ka kouri) | LVR -Décrire les différentes variétés d'une même espèce. (krab sirik, krab lanmè, krab a bab krab sémafot...) |
| Faire découvrir les différents milieux de vie de l'animal en écoutant une histoire lue en créole « Krab lanmou »de S&M Benjamin . (Mangrove, sable, terre, mer...) | Découvrir le régime alimentaire de l'animal. (feuille de canne, piment, fruits...) | Comment l'animal se développe : décrire et identifier les changements du corps de l'animal au cours de son développement. (le crabe mue) |
| Découvrir le milieu de vie de l'animal (sortie). Visite d'une mangrove ou la maison du crabe. | Dessiner l'animal dans son habitat et les aliments dont il se nourrit sur une feuille représentant son lieu de vie. | Comment l'animal se reproduit. (ovipare) |

Recontextualisation : découvrir les crabes d'ici et d'ailleurs (tourteaux, crabe des cocotiers, crabes araignées...) - Décontextualisation : lexique (parties du corps) , linguistique(ex : le crabe m'a pincé, krab la módé mwén...), expression, proverbes...

V. Les rituels

Par le mot rituel, on entend toutes les activités qui se répètent chaque jour. Ces activités structurent le temps de classe et participent à la **socialisation** de l'élève. Au fur et à mesure, ces activités amènent les élèves à progresser dans le développement de compétences de communication, le tout dans un climat sécurisant. Les rituels ainsi rejoués de façon permanente permettent faire **connaître et reconnaître les savoirs**. On distingue ainsi les **rituels de socialisation des rituels d'apprentissage**. Les premiers sont aussi appelés « rituels du matin ». Ils commencent dès l'arrivée échelonnée des élèves avec le comptage des présents, la date, la météo... . Les seconds (rituels d'apprentissage) consistent à mettre en scène le savoir. On valorise le savoir en soulignant l'ancre dans la réalité sociale et scolaire.

La recherche didactique souligne que la conduite et la répétition des rituels permet chez les enfants le réinvestissement des matériaux et des outils nécessaires à leurs futurs apprentissages, comme **l'anticipation, la mémorisation, l'autonomie**. La répétition des activités constitue un cadre sécurisant et structurant pour les élèves. Ainsi petit à petit cela permet de construire un milieu, de voir les objets. Petit à petit les élèves auront intériorisé certaines manières de faire avec certains objets pour accompagner des tâches demandées par le maître (**rituels d'apprentissage**).

L'instauration de rituels s'appuyant à la fois sur le français et le créole revêt deux objectifs : prise en compte de la dimension socio affective liée à la pratique de la langue créole et instauration patiente de comportements réflexifs vis-à-vis du fonctionnement de deux langues qui cohabitent.

La promotion classe bilingue 2017 a progressivement mis en place dans les classes deux types de rituels : les rituels de langage et les rituels d'écriture. Les activités proposées sont à adapter au niveau des élèves en particulier en ce qui concerne les tâches d'écriture. En voici quelques exemples de déroulement hebdomadaire.

V – 1 - Activités langagières

| La semaine des rituels : Le langage Durée : 10 min-15 min / jour Cycle 2 et 3 | | |
|---|------------------------|---|
| | Intitulé du rituel | Activités |
| Lundi | <i>Kalbandaj</i> | Traduire une phrase créole/français ou inversement |
| Mardi | <i>Mo-nèf</i> | Expliquer un mot nouveau |
| Jeudi | <i>Fin bout</i> | Compléter la fin d'une phrase, une poésie, chants, des rimes.... |
| Vendredi | <i>Grennsèl é kamo</i> | Présenter une information, ou une nouvelle de la semaine. Il faudra présenter l'information en réponse à 5 questions : <i>quand ? kiton</i> <i>comment ? kijan</i> <i>qui ? kimoun</i> <i>pourquoi ? pouki</i> <i>où ? ola</i> |

Focus sur le rituel du lundi : KALBANDAJ

ou traduction créole/français (Kréyòl/fwansé)

Ce rituel vise la traduction / reformulation d'énoncés problématiques, relevant de l'interlangue ; il doit véritablement conduire les élèves à interagir vis-à-vis de propositions relevant de ce fait de langue. Voici quelques ex. de tournures à travailler :

- Sé dòmi an k'ay dòmi ; pa vin isidan / I trapé on move nòt.
- Ou pé fò tout fò a'w, ou pé ké rivé lévé tab-lasa/ Arété fè jé èvè mwen !
- Sòti anba solèy-la/ Yo pa las babyé.
- Sòti anba lapli-la/ Vakans toupré rivé.
- Lésé mwen manjé manjé an mwen/. An fen menm !/ I bay on kòchpat.
- Apati wòs, i wòs. I ka fatigé mwen/ On vwati bay on tap.
- Nou pé las las an nou, fò nou ay travay/ La fièv pran'y.
- I ka fè jé épi mwen/ Nou pran sonmèy fap fap.

V – 2 - Rituels en écriture

La semaine de rituels : Activités d'écritures Fin de matinée (11h) ou début d'après-midi (13h30) cycles 2 et 3

| jours | Rituels | Activités |
|----------|---|---|
| Lundi | *L'intrus : Kilès ki pa an plas a'y ? *La pêche aux mots | Retrouver l'intrus (pen-ten-vin-plen) Epeler un mot exemple : émission Likiber |
| Mardi | Jogging d'écriture : kouskouri a mo | Les élèves peuvent orthographier des mots ou des phrases simples en copie différée ou simultanée |
| Jeudi | Ban mwen ta'w... Créativité/production | Demander aux élèves par exemple : - 2 à 5 mots créole en « ay » dans un texte - 2 à 5 mots créole en « in » dans une phrase - légender des photos, illustrations,... |
| vendredi | Les écrits sociaux Kréyòl adan lavi touléjou *Possibilité de demander aux élèves de les apporter en classe Supports pédagogiques fournis pour le travail des activités langagières | supports variés Ecrits sociaux *publicités en créole *prospectus *photos *annonce journal *programmes de fêtes |

DOCUMENT 12 : Exemple de pratique, rituel écrits sociaux dans une classe de CM

Activités langagières travaillées : Ecrire – lire et comprendre

Capacités langagières : Ecrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été correctement mémorisés. Utiliser le contexte, les illustrations et les connaissances pour comprendre un texte

Niveau : CM



Source : <https://apcdaily.wordpress.com/2013/09/01/a-part-ca-une-grammaire-universelle/>

Propositions de travail en langage :

- ✓ Identifier la nature du support : on afich, on pano. I maké anlè on pyébwa
- ✓ Identifier le contenu et les paramètres de la communication. Quelques mots clés : la sécurité des enfants- un riverain – des automobilistes, le symbole, la ponctuation... .
- ✓ Comprendre le sens de l'expression : « Lévé pyé a'w »
- ✓ Emettre des hypothèses : Poukibiten moun-la maké sa ? Aprè on bab ? On aksidan ?

Propositions de travail en écriture :

- ✓ Segmentation – agglutination : trouver un mot qui s'écrit en un seul segment qui a été décollé (rappel un mot = un signifiant). Le mot à trouver est « ti moun »
- ✓ Réactivation acquis (cf. référentiel graphie créole) : réécrire l'affiche sans les erreurs et justifier ses choix
- ✓ Compétences grammaticales : le possessif « aw » est il bien écrit ?

CONCLUSION

Les analyses et exemples de démarches qui composent ce dossier visent en toute modestie à montrer dans quelle mesure la complémentarité entre le français et le créole peut être mise à profit dans le cadre des compétences disciplinaires figurant dans le domaine de l'étude de la langue et dans ceux relatifs aux disciplines non linguistiques.

A terme, ce qui est visé par la diffusion et l'exploitation de cet outil, ce serait une véritable démocratisation des démarches d'enseignement bilingue.

C'est donc par l'accompagnement sur le terrain et dans le cadre de la formation continue que ce travail se poursuivra et ce, au profit de nos élèves.

A cet effet, la mission LVR demeure dans l'attente de retours d'expériences de votre part et espère que cette production nourrira des échanges fructueux tant au plan pédagogique que didactique.

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Programmes et références institutionnelles

- Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales -NOR : MENE1711397C - circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017
- Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 - Programmes des cycles 2 et 3
- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015- Programmes du cycle 1

Ouvrages universitaires

- ANCIAUX, F. FORISSIER T., FELIX -PRUDENT L. (2013) Contextualisations didactiques, Approches théoriques, Paris, l'Harmattan
- BERTRAND, O., (2012) «Diversités culturelles et apprentissage du français », les éditions de l'école Polytechnique. Paris
- DUCHEMANN, Y., (2009) «Développer une compétence bilingue à la Réunion », Surya Editions
- FACTHUM-SAINTON, J., GAYDU, A. J. & CHERY, C., (2010) « Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie », Guide du maître : La Guadeloupe, in : A. Maiga (éd.) Direction de l'éducation et de la formation. Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue. Paris : OIF.
- SAUVAGE, F. et DEMOUGIN, F. (2012) : *La construction identitaire à l'école, Perspectives linguistiques plurielles*, l'Harmattan

Guides pédagogiques

- Guide pédagogique n°1 : classes bilingue 2013/2014
- Guides pédagogiques de la semaine du créole 2005 à 2010 (disponibles sur le site de l'Académie)
- Dossiers pédagogiques thématiques mission LVR (contacter olivier.mirval@ac-guadeloupe.fr)
 - *Mizik : éritaj, lyannaj, migannaj* (2010)
 - *Le conte en langue créole –circonscription Abymes 2 –Mgte* (2012)
 - *Poésies et chants en langue créole au cycle 1*(2012)
 - *Jé é jwé tradisyonèl*(2013)
 - *Vivasyon alantou a bwè é manjé* (2014/15)

LISTE DES DOCUMENTS

- DOC 1 : Fiche séance en lecture compréhension - CE1 (A.BOUCAUD -2014)
- DOC 2 : Quelques recommandations émises à l'issue des observations faites dans les classes (F. ANCIAUX- B. J.FOURCAUD)
- DOC 3 : Fiche séance en LVR et en français- L'expression du temps (passé/présent/futur) en créole /en français. CP/CE1 (L.DELAREBERDIERE -2013)
- DOC 4 : Fiche séance langage – Oser entrer en communication : apprendre à formuler une demande - TSP/PS (Alberte MARIE -JOSEPH -2015)
- DOC 5 : Adaptation texte d'Elise Telchid, Ti Chonchon é zyanm a Nwèl
- DOC 6 : Associer des mots ou expressions utilisés dans des phrases en créole et un sens en français.
- DOC 7 : Fiche séquence et supports comprendre (cycle 2 –Anna Boucaud – 2014- 15)
- DOC 8 : Fiche séance cycle 2 –Isabelle Joka – 2014- 15
- DOC 9 : Documents de travail séance Mme Jules Gaston
- DOC 10 : Fiche séance cycle 2 – CP – Maryline LASSERRE – 2017
- DOC 11 : Fonction des supports dans les pratiques de contextualisation en géographie (O.MIRVAL –Mémoire de M2 : les pratiques de contextualisation dans l'enseignement du paysage en géographie-2015)
- DOC 12 : Exemple de pratique, rituel écrits sociaux dans une classe de CM

Mission académique LVR créole 1^{er} degré

Jean-Louis LAZARD
IEN mission LV ACADEMIQUE 1^{ER} degré

Mél : jean-louis.lazard@ac-quadeloupe.fr

Dossier réalisé par **Olivier MIRVAL**, Conseiller Pédagogique Départemental LVR
Illustrations **Alberte MARIE-JOSEPH**, Enseignante
Maquette **Service communication rectorat – juin 2017**



Région académique



Rectorat de l'académie de la Guadeloupe
Adresse : Parc d'activités la Providence
ZAC de Dothémare BP 480
97183 LES ABYMES Cedex
Téléphone : 0590 47 81 00 (standard)
Fax : 0590 47 81 01
Mél: ce.rectorat@ac-guadeloupe.fr