



CLASSES BILINGUES DANS L'ACADEMIE DE GUADELOUPE

ANALYSE DE SEANCES ET PROPOSITIONS DE DEMARCHES

COMMISSION DE SUIVI DES CLASSES BILINGUES

Lisa DELARERDIERE-Willy LARNEY : enseignants

Frédéric ANCIAUX-Juliette SAINTON- Béatrice JEANNOT-FOURCAUD : enseignants chercheurs- IUFM/UAG

Olivier MIRVAL : chargé de mission académique classes bilingues

Bernard DRYMON-Cynthia FRENET- Geneviève STROZY-AUBRUN: Inspecteurs de l'éducation nationale

Année scolaire 2012/2013

SOMMAIRE

Préambule :	 page 3
I/Recommandations générales :	 page 4
-La pédagogie de la variation	
-La contextualisation des enseignements	
II/ Recommandations spécifiques aux disciplines linguistiques :	 page 7
-LVR/ français : grammaire (2 fiches)	
-LVR/ français : vocabulaire (1fiche en vocabulaire)	
III/ Recommandations spécifiques aux disciplines non linguistiques :	 page 30
-Mathématiques (2fiches)	
-EPS (1 fiche)	
IV/Conseils pratiques :	 page 45
V/Conclusion :	 page 46
V/ Bibliographie :	 page 47
Annexes	 page 48

Préambule

Le présent dossier fait suite à la mise en place de deux classes bilingues dans l'académie de la Guadeloupe de septembre 2012 à juin 2013 et souhaite proposer une analyse de la mise en œuvre pédagogique de l'enseignement bilingue dans les classes concernées. Les enjeux didactiques qui sous-tendent cette analyse sont également exposés sous forme de recommandations.

Le document s'organise donc en trois parties : La première partie dispense des recommandations générales pour la conception et la mise en œuvre de l'enseignement bilingue en Guadeloupe. On y retrouve par la suite des recommandations spécifiques pour l'enseignement des disciplines linguistiques d'une part, et des disciplines non linguistiques d'autre part.

Quelques séances observées dans les classes bilingues de l'Académie servent de support aux analyses croisées présentées. Ce travail est donc le fruit des échanges entre chercheurs, enseignants et différents formateurs. Les éléments de réflexion ainsi dégagés pourront être utiles aux enseignants impliqués dans l'enseignement bilingue français-créole en contexte guadeloupéen.

Pour chacune des séances analysées on retrouvera :

- la fiche proposée par l'enseignant,
- l'analyse de la séance
- quelques recommandations proposées par les formateurs et les universitaires à partir de l'observation de la classe.

I/Recommandations générales

Dans le cadre des classes bilingues, l'enseignement n'a pas été conçu et défini comme deux enseignements monolingues juxtaposés avec parité horaire, mais plutôt comme un **enseignement bilingue décloisonné** offrant la possibilité de recourir en permanence au français et au créole tant pour les enseignants que les élèves. Cette **complémentarité** des langues et de leur variété peut être ponctuelle et non programmée. Elle peut aussi être prévue à l'avance selon les disciplines enseignées et les activités proposées, en vue de favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. En outre, les passages d'une langue à une autre, ou d'une variété à une autre, ainsi que leur mélange et les productions interlectales peuvent servir à **reformuler explicitement les idées émises, à construire les notions visées, en parfaite coopération avec les apprenants** (aspects didactiques). La complémentarité des langues peut servir également à gérer la classe et faciliter les communications entre les différents acteurs (aspects pédagogiques). Ainsi, le dispositif de classe bilingue envisage une co-présence des jeux d'alternance et de mélange des langues pour la construction et la transmission de ces connaissances et des compétences définies dans les programmes.

RECOMMANDATIONS SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA PÉDAGOGIE DE LA VARIATION -(B. JEANNOT-FOURCAUD enseignante chercheuse, CREEF)

Cadre général

Les recommandations faites ici concernent la mise en œuvre d'une *pédagogie de la variation*¹, démarche particulièrement adaptée dans un contexte de bilinguisme. On conçoit en effet que les élèves sont soumis à différentes normes, à différents usages du français, qui coexistent dans leur environnement. Il en résulte une pratique du français, parfois très éloignée du standard enseigné et attendu à l'école, notamment sur le plan syntaxique. Si la notion d'*interférence* est souvent invoquée de façon spontanée par les enseignants pour expliquer les différents écarts à la norme du français scolaire, on introduira de façon plus efficace, car plus pertinente, la notion de *variation* inhérente à l'usage de toute langue. Cette dernière notion apparaît a fortiori plus appropriée dans les contextes où les enfants côtoient, dès leur plus jeune âge, deux, voire plusieurs langues, et des productions langagières relevant des différents codes en présence (passages alternés ou mélangés). De fait, dans ces contextes, les transferts d'une langue à l'autre sont fréquents et peuvent représenter la norme de communication orale légitime pour les élèves avant leur scolarisation ou plus globalement en dehors du contexte formel de l'école".

Recommandations

Concernant la mise en œuvre de l'enseignement bilingue français-créole en Guadeloupe, nous proposons de faire trois recommandations générales :

- 1) Prendre conscience que les écarts à la norme du français scolaire, dans les productions des élèves, sont *naturels* puisqu'ils font écho à la diversité des usages qui caractérisent toute langue parlée. En l'occurrence, le français varie selon différents axes en particulier selon l'axe géographique (variation diatopique), mais aussi selon les axes temporels (axe diachronique), social (variation diastratique) ou

¹ Cf. Prudent, Lambert-Félix. 2005. Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 359-378). Berne : Peter Lang. Cf. également Gadet, Françoise. 1989. *Le français ordinaire*. Paris. Armand Colin.

stylistique (variation diaphasique). Il est donc tout à fait cohérent que cette variété se retrouve au sein de la classe, qu'il s'agisse d'usages interlectaux, idiolectaux (proprement individuels) ou plus *homogènes*, du fait de l'existence d'une ou de plusieurs norme(s) locale(s) ou régionale(s) du français.

2) Dans la mesure où l'on admet que la variation est inhérente à la vie de toute langue et de tout locuteur, il convient de ne pas stigmatiser des usages du français et du créole qui, bien que s'écartant du standard, peuvent être légitimes pour les élèves ou une partie d'entre eux. En effet, le résultat immédiat et tangible peut être une mise en insécurité linguistique de l'élève (dépréciation de son propre *idiolecte*, i.e sa façon de parler). 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 particulier lorsque les énoncés divergents du standard prennent leur source dans un mécanisme de transfert du créole vers le français (cf. page 14 à 18 exemplification de la mise en œuvre de la pédagogie de la variation) ou inversement.

RECOMMANDATIONS GENERALES SUR LA CONTEXTUALISATION DES ENSEIGNEMENTS DANS TOUTES LES DISCIPLINES

(F.ANCIAUX /J.SAINTON : enseignants chercheurs, CREEF)

La notion de contextualisation didactique est développée par le CRREF, équipe d'accueil (EA-4538) de l'Université des Antilles et de la Guyane basée à l'IUFM de Guadeloupe et impliquée dans la mise en œuvre et le suivi des classes bilingues. Les travaux de cette équipe de recherche visent à identifier, décrire, comprendre et quantifier les effets de contextes particuliers, comme ceux des Antilles et de la Guyane, sur les apprentissages disciplinaires et dans la formation professionnelle, afin de proposer une adaptation des pratiques et des outils d'enseignement dans les territoires ultrapériphériques français des Antilles et de la Guyane. Les thèmes de recherche développés portent sur :

- L'identification des effets de contextes dans l'enseignement de plusieurs disciplines (éducation physique et sportive, français, langues et cultures régionales, mathématiques, sciences expérimentales, histoire des sciences) ;
- La compréhension des mécanismes responsables de l'apparition de ces effets ; description et quantification de ces effets sur les apprentissages disciplinaires ;
- L'élaboration de modèles d'adaptation du fonctionnement des systèmes éducatifs aux contextes (production de ressources, de situations d'enseignement innovantes ; analyse de système) répondant aux attentes s'exprimant en Guadeloupe, et transférables à d'autres situations aux caractéristiques similaires.

Ainsi, dans le dispositif des classes bilingues, une attention particulière est accordée, d'une part, aux effets de contextes dans l'enseignement, autrement dit aux décalages qui peuvent apparaître entre ce qui est prescrit par les programmes et l'environnement des élèves. L'attention se porte d'autre part, sur la prise en compte d'éléments ou paramètres du contexte d'enseignement qui peuvent s'avérer pertinents pour l'enseignement-apprentissage de certaines notions dans les différentes disciplines enseignées.

L'enseignement des saisons, de l'histoire, des mathématiques ou encore du français en Guadeloupe pourrait s'appuyer sur des paramètres locaux afin d'utiliser les distances entre les programmes et l'environnement, non pas comme des freins, mais au contraire comme des richesses afin de s'assurer et de favoriser les apprentissages scolaires. Par exemple, pour l'enseignement des saisons en Sciences de la vie et de la terre (SVT), il paraît intéressant de partir de l'environnement immédiat et perceptible des élèves pour envisager la compréhension du concept de saison ou encore, pour apprendre le français standard, il semble pertinent de partir des productions réelles des élèves et de l'environnement langagier pour enseigner les standards de la langue française.

En conclusion, la notion de contextualisation didactique suppose l'identification de paramètres locaux susceptibles d'avoir une influence sur les enseignements. Cette notion induit également une prise en considération de ces paramètres dans la conception et la mise en œuvre du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de partir du contexte des élèves pour accéder à des savoirs plus généraux et généralisables d'un point de vue mondial.

II/ Recommandations spécifiques aux disciplines linguistiques

a/Une séance en grammaire : CP/CE1 (Lisa DELAREBERDIERE)

L'expression du temps (passé/présent/futur) en créole /en français.

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

Compétences :

Langue française : Identifier le présent, le futur, le passé composé des verbes étudiés. Utiliser sans erreur à l'oral le présent, le passé, le futur et le passé composé (programmes de 2008).

LVR créole : Reconnaître quelques faits de langue : le passé, le présent, le futur (programme de sept.2012).

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 (terminaisons) 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 adverbess comme hier) qui permet 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.

Phases / durée	Objectifs	Déroulement /modalités d'organisation	Critères de réussite
3 Appropriation de la notion nouvelle 18 min	CE1 : Identifier et utiliser à l'oral (et à l'écrit au CE1), les temps du présent, passé, et du futur	6/ <u>Phase de réception</u> : 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 pasé, prézan...? » 7/ <u>Le bilan de l'activité</u> est effectué. On invite les élèves à justifier leurs réponses. 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. 8/ <u>Phase de production</u> : -Les élèves de CP produisent des phrases à l'oral à partir d'autres adverbes : alè, dèmen ,avantyé, lanné pasé, simenn pwochenn. La maîtresse anime l'activité de ce groupe. -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 devront 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 ? » 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 ». 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.	Les phrases du texte sont correctement placées dans le tableau. Les élèves parviennent à justifier leurs réponses. Afin d'aider les élèves du CE1 à identifier les temps, on pourra opérer par remplacement : touvé kitan-la : An <u>té</u> kouri./An <u>ka</u> kouri. An <u>ké</u> kouri.
4 Evaluation 5 min		CE1 : à l'écrit : Ils doivent préciser les temps des phrases données (annexe 4). 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(annexe 5 pour les phrases supports) .	Le temps de 4 phrases sur 7 est correctement identifié.

Annexe 1: phrases dans la partie « réactivation des acquis » :

La mygale verra la cruche. La mygale voit la cruche. La mygale a vu la cruche. La mygale voyait la cruche.

Annexe 2: phrases pour la phase d'appropriation de la notion nouvelle.

Yèmaten, Davina té malad. Jòdila, ibyen. I ka jouwé èvè toutmoun. Plita, I ké alé lakantin.

I ké manjé donmbré é pwa. I té ni on gwo mal tèt. Dèmen, an ké vin èvè'w. Yè, an té Lapwent. An pa ka travay jòdila.

Lanné pasé, nou vwayajé. Alè, nou sav li on liv tousèl. Lanné pwochenn, nou ké an CE1.

Annexe 3 : Phrases à compléter(phase d'appropriation de la notion nouvelle ; activité des CE1)

Yè ,nou kontré timoun-la. Dèmen, i vini jouwé èvè mwen. Jòdila, Paskal rivé an kaz-la.

Annexe 4 : phase d'évaluation CE1

Mété on kwa adan bon kaz-la.

	Sa ja pasé (passé)	Sa ka fèt alè (présent)	Sa ké fèt plita (futur)
An ka touvé tout sé répons-la.			
Nou ké manjé mango.			
Patrik té on janti tigason.			
An ka préparé on koubouyon.			
Yèswa, nou kontré Olivyé.			
Sé zélèv-la té ka manjé lakantin.			
Filip bèl.			

Annexe 5 : phase d'évaluation CP

	Passé(pasé)	Présent(Jòdila)	Futur(dèmen)
An ké manjé donmbré é pwa wouj.			
Yèmaten, Davina té malad.			
Plita, I ké alé lakantin.			
I ka jouwé èvè toutmoun.			
Jòdila, I byen.			

ANALYSE DE LA SEANCE (O.MIRVAL)

Nom du Professeur des écoles : Lisa DELAREBERDIERE

Horaire : 14H/15H

Ecole : Village Bouillante

Classe : CP/CE1

Effectif : 20

Commune : BOUILLANTE

Circonscription : BOUILLANTE

Conditions particulières (AVSi, ECLAIR, RRS...) : Classe bilingue

OBSERVATEURS DE LA SEANCE:

G. PETREAULT (IGEN) – C. FRENET(IEN) – O.MIRVAL (CHARGE DE MISSION)- S.AMIENS (CP GENERALISTE)

Description de la (des) séance(s) présentée(s) : (préciser situation d'apprentissage, mise en œuvre, conduite de la classe et minutage) :*cf. fiche jointe*

La mise en œuvre de la séance laisse apparaître :

- un bon équilibre entre les activités de réception et celles consacrées à la production à l'oral et à l'écrit.
- une diversité des supports et des tâches : équilibre entre activités orales et écrites au CE1.
- une absence de fixation de la notion nouvelle : qu'est ce qui a été institutionnalisé ? qu'ont-ils appris ?

Remarques portant sur la (les) séance(s) présentée(s) :

-Sur la forme : la mise en œuvre de cette séance s'est appuyée essentiellement sur une médiation maître /élèves. Les interactions entre élèves ont été peu mises à profit. Au niveau de la phase d'appropriation, il aurait fallu davantage insister sur l'étude et la production d'énoncés au sein d'un groupe de pairs.

-Au cours de la phase de la présentation nouvelle, l'enseignant doit prendre le temps de clarifier les enjeux de la séance à l'attention des élèves : *Qu'allons nous apprendre ? Pourquoi est-ce important de comprendre comment fonctionnent les temps en langue créole ?*

-De manière générale, le contact avec l'écrit en créole doit se faire très progressivement au niveau de la classe de CP. Ce contact ne doit pas interférer avec l'appropriation des règles de transcription grapho-phonétique en français (ε à l'écrit en créole ≠ ε à l'écrit en français).

-Sur le fond, cette séance induit une étude des temps, modes et aspects par les élèves. Si l'on introduit l'identification et la manipulation des marqueurs de temps, la séance serait plus appropriée à une classe de CM1/CM2 (cf. annexe n°1, page 47). En substance, se pose la question de la méthodologie employée : Que doivent savoir les élèves ? Dans quelle mesure l'étude comparative des deux langues peut s'avérer ou non pertinente ? Quels outils canoniques de description des faits de langue en créole existent et peuvent servir de point d'appui à la conduite de telles séances ?

Enseigner la grammaire du créole à l'école élémentaire en Guadeloupe présuppose une réflexion fondée sur les caractéristiques du contexte, bilingue et diglossique. Nous aborderons donc différents aspects dont il nous semble primordial de tenir compte, en développant notre propos dans deux directions. Nous commencerons par présenter les enjeux que représente l'enseignement de la grammaire du créole dans un tel contexte. Puis dans un second temps, nous esquisserons les points fondamentaux de la démarche qui selon nous pourrait être adoptée pour mener à bien un tel enseignement.

Ces recommandations font écho, non seulement, à la partie concernant les « recommandations sur la mise en œuvre de la pédagogie de la variation », mais doivent aussi être mises en relation avec l'annexe 1 (p. 48 et suivantes) portant sur une exemplification de la démarche préconisée (enseignement des TMA en créole).

1. Motivations et enjeux de l'enseignement de la grammaire du créole

Indépendamment du fait que cet enseignement entre dans un dispositif de type bilingue, il semble fondamental en contexte bilingue et diglossique, non seulement d'aménager des temps d'enseignement de la grammaire du créole à destination des élèves, mais également de consacrer une attention particulière à la façon dont les séances seront menées à cet effet. Les raisons évoquées touchent à plusieurs domaines que nous répertorions ci-dessous.

- Comme dans toute situation où deux ou plusieurs langues coexistent, il est indéniable que différents types de phénomènes linguistiques liés à la situation même de contact de langue peuvent être observés et ce, quel que soit le statut des différentes langues en présence. Ces phénomènes se matérialisent généralement en discours par le recours à l'alternance de langues mais également par des mécanismes de transfert d'une langue vers l'autre (phénomène qui n'est d'ailleurs pas à sens unique mais bien réciproque). En classe, peuvent de fait abonder des énoncés de type *J'ai pris sommeil, C'est dort qu'il dort. Il ne vient pas même*. Ayant déjà traité la question (cf. « Recommandations sur la mise en œuvre de la pédagogie de la variation »), nous ne reviendrons pas sur la nécessité de ne pas stigmatiser ce type d'énoncés qui peuvent représenter une norme orale légitime pour les élèves. Cela étant l'un des objectifs de l'école étant la maîtrise par tous les élèves du français standard, indépendamment de la maîtrise des autres variétés, il semble important de pouvoir, grâce à un enseignement des différents points de structure impliqués dans ce type de phrase, montrer précisément de quelle façon la structure de la phrase en créole conditionne la structure des phrases en français non-standard ou régional. La reprise ponctuelle d'énoncés considérés comme fautifs, ne semble pas efficiente (puisque'il y a récurrence de l'apparition de la forme non standard là où la forme standard est attendue) et justifie donc le recours, selon nous, à un enseignement de la grammaire du créole plus systématique et mis en relation avec les différents types de phénomènes évoqués ci-dessus.
- Par ailleurs, la majorité des travaux portant sur le bilinguisme mettent en évidence le fait que les élèves bilingues développent des compétences métalinguistiques supérieures à celles des élèves dits « monolingues » et montrent donc des compétences linguistiques meilleures, dans les différentes langues enseignées². Pourtant, et c'est là où se situe le paradoxe, en Guadeloupe, où la

majorité des élèves est bilingue, les résultats aux évaluations nationales sont moins bons qu'à l'échelle nationale. D'autres causes peuvent sans doute être invoquées (globalement le niveau socio-économique, souvent corrélé à de moins bons résultats ; le manque d'infrastructures, type bibliothèques, de proximité, etc.) mais il nous semble que deux facteurs clés, d'ailleurs liés, doivent être explorés.

- Une didactique qui ne tient souvent pas compte du *potentiel bilingue* des élèves.
- Un « mal-être diglossique » due à une minoration du créole encore bien présente, et qui se manifeste par exemple à travers le discours épilinguistique des élèves (je ne parle pas créole à untel « , *parce-que ce sont des adulte et il faut les respecté* », « *parce que je sui un peu généré et et je pense que [ça] ne se fait pas de parlé come sa aux adult* », « *Je trouve plus polie de parler français* », résultats d'une enquête menée en 2010 par Frédéric Anciaux et Béatrice Jeannot-Fourcaud auprès d'élèves de CE2-CM1 et CM1-CM2) ou bien encore à travers la stigmatisation de l'usage du créole à l'école par certains enseignants. L'enquête citée ci-dessus montre également qu'une grande partie des élèves de l'échantillon sondé (57%) ne considère pas, spontanément, le créole comme une langue.

Il nous apparaît donc qu'un enseignement systématisé de la grammaire du créole est fondamental dans le contexte décrit, du fait des raisons invoquées, et que les enjeux sont éminemment cruciaux puisque cet enseignement devrait :

- 1) Permettre de développer une meilleure maîtrise des standards des deux langues, français et créole.
- 2) Permettre de développer les compétences métalinguistiques des élèves, en s'appuyant sur l'atout indéniable que constitue leur bilinguisme ; compétences qui seront bénéfiques aussi bien dans le cadre de l'apprentissage du créole et du français mais qui seront également transférables, ultérieurement ou parallèlement, dans l'apprentissage² d'autres langues.
- 3) Permettre de revaloriser le créole, en montrant aux élèves qu'il s'agit d'une langue qui fonctionne selon des règles grammaticales et syntaxiques et qui s'organise donc de façon systémique et cohérente au même titre que les autres langues.

2. Démarche préconisée

La démarche préconisée repose sur les fondements de la didactique intégrée et sur l'approche contrastive des phénomènes linguistiques abordés. La mise en contraste des acquis des élèves en français et en créole permet, en effet, de faire émerger des zones de convergence et de divergence, et est donc particulièrement propice à la compréhension du fonctionnement général des langues et du fonctionnement spécifique des langues étudiées en particulier. Ainsi, et à titre d'exemple, une telle démarche pourrait permettre aux élèves d'intégrer le fait que si toute langue doit nécessairement exprimer sémantiquement la relation de possession, les moyens utilisés diffèrent d'une langue à l'autre (indépendamment de leur forme et de leur place par rapport au nom déterminé, les unités peuvent être soit des unités spécifiquement dédiées, comme les déterminants possessifs en français, soit les pronoms

² Cf. par exemple, Cenoz, Jasone. 1997. L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE* 10: 159-175 ; Klein, Elaine. 1995. Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning* 45/3: 419-465.

personnels utilisés en fonction génitive comme en créole), sans que l'un des moyens sélectionnés par une langue soit meilleur qu'un autre.

Dans cette optique, on préconise de travailler de façon approfondie sur les différents pans du système, selon une progression réfléchie et en conformité avec les programmes, de façon à viser la réelle compréhension du fonctionnement du point de grammaire visé, en créole et en français. On peut illustrer cette démarche, en prenant pour exemple le déroulement d'une séance qui pourrait être initiée suite à la production par un élève de la phrase : *C'est dort qu'il dort*. En conformité avec ce qui vient d'être esquissé, il conviendrait non pas simplement de « corriger » la phrase en français standard, même si celle-ci est mise en contraste avec la phrase correspondante en créole ; mais de travailler globalement sur la notion de focalisation (mise en valeur d'un élément de la phrase), et de montrer précisément quels sont les moyens utilisés en créole pour focaliser un élément de la phrase, par contraste avec les moyens utilisés en français. L'objectif est donc de travailler sur la notion en créole, tout en établissant des passerelles avec ce qui est fait parallèlement en français. L'enseignant pourra également présenter des exemples dans d'autres langues, qu'elles soient parlées ou non par les élèves.

Pour être efficiente, nous sommes conscients que la démarche préconisée présuppose un certain nombre d'outils qui font encore défaut.

En annexe 1 (p. 48 et suivantes), est illustrée (à travers l'exemple des déterminants de TMA) la façon dont ces outils pourraient être conçus, en deux temps, pour chaque notion :

- présentation des pré-requis théoriques que l'enseignant doit connaître, indépendamment, à ce stade, de toute perspective pédagogique.
- présentation d'un modèle-type de séance, prenant appui sur ces pré-requis, mais également fondée sur la sélection des éléments pertinents au regard du principe de *transposition didactique* bien entendu, mais également en terme de progression générale en LVR, et en français, voire dans les autres langues étudiées en classe. Un juste équilibre doit être trouvé entre la présentation de la notion et du déroulé de la séance qui doit demeurer la plus fidèle possible au fonctionnement singulier du créole (comme est singulier le fonctionnement de toute langue) et l'évitement d'une charge conceptuelle trop importante pour les élèves.

En formulant ainsi ces recommandations, on pose explicitement le postulat que la démarche ne doit pas reposer sur des choix empiriques et qu'il faut donc pouvoir mettre à disposition des enseignants des descriptions fiables des différents pans de la structure du créole.

Descriptif de la séance

Objectifs /Compétences visées

Objectifs généraux : Amener les élèves à : -développer leurs compétences communicatives, langagières et linguistiques.

-traiter les interférences syntaxiques créole/français

Compétences grammaticales LVR/français : Avoir un contrôle de quelques structures et formes grammaticales : ordre des mots, quelques mots de liaison... . Reconnaître quelques faits de langue.

Phases de la séance

-L'enseignante a présenté le contrat aux élèves : apprendre à formuler/reformuler un énoncé dans les deux langues. Une phrase est donnée en exemple.

-Par groupe de deux, les élèves disposaient d'énoncés sources en langue créole (cf doc. ci-dessous). Ils devaient cocher le bon énoncé cible en langue française. Nombre de ces énoncés cibles sont issus du « parler régional » Le tableau ci-dessous liste les énoncés sources et les propositions d'énoncés faites aux élèves.

Créole	français
I ka fè jé èvè mwen_	Il fait des jeux avec moi. Il joue avec moi. Il se moque de moi.
An trapé on vyé nòt.	J'ai eu une mauvaise note. J'ai attrapé une mauvaise bonne note. J'ai reçu une mauvaise note.
Loto-la bay on tap.	Il a été heurté par une voiture. La voiture l'a attrapé. La voiture l'a trapé/ou tapé.

-Les énoncés étaient de niveau de difficulté variable. En outre, les élèves avaient recours à des référentiels (des extraits d'articles de dictionnaire) afin de valider (ou pas) certaines propositions.

-Au final, les échanges permettaient de valider les bons énoncés. Quelques recommandations ont été faites par l'enseignante à l'égard des élèves s'agissant de la « vigilance syntaxique » pour le passage d'une langue à l'autre.

-Certains énoncés types ont été affichés dans la classe.

ANALYSE DE LA SEANCE(O.MIRVAL)

Ecole : Village Bouillante

Classe : CP/CE1

Effectif : 20

Commune : BOUILLANTE

Conditions particulières (AVSi, ECLAIR, RRS...) : Classe bilingue

Formateurs présents:

Cynthia FRENET (IEN CCPD) / Sylviane AMIENS (CP généraliste)

Marie VILLA (chargé de mission innovation) / Olivier MIRVAL (chargé de mission classes bilingues)

Bernard HIBADE (CP LVR)/ Hélin GREDOIRE (CPC EPS)/ Frédéric DUPONT (CP généraliste)

Description de la (des) séance(s) présentée(s) : (préciser situation d'apprentissage, mise en œuvre, conduite de la classe et minutage)

Cette séance s'inscrit au sein d'une unité d'apprentissage portant sur le traitement des productions interlectales(interférences).

-La phase « d'accueil ou de rituels » : L'enseignant réemploie les formules de salutations : *byenbonjou, bonnlanné*.

-La phase de présentation de la notion nouvelle : l'enseignant rappelle aux élèves les exigences en matière d'expression orale : ne pas confondre usage du français et celui du créole dans une même phrase. L'exemple pris est celui d'une production en langue créole : *An pran sonmèy*. L'enseignant explique qu'il faut éviter de traduire mot à mot : *J'ai pris sommeil*. Cette phase paraît assez longue (10 minutes au total). Les élèves sont assez peu sollicités.

-La phase d'appropriation de la notion nouvelle : les élèves (répartis par petits groupes) doivent donc retrouver à quelle formulation en langue française peuvent correspondre les énoncés sources en langue créole. Exp : *Loto-la ba'y on tap* ———> *Il a été heurté /renversé par une voiture*. Cette activité donne lieu à des débats riches au sein des groupes. Toute la question est de savoir : comment choisir une bonne formulation ? La mise en commun qui suit pose à l'évidence le problème des critères de validation des énoncés.

-Une évaluation individuelle est proposée aux élèves.

Remarque générale sur la séance présentée :

Remarques : La séance présentée est un exemple de tentative de mise en œuvre de la pédagogie de la variation. Les énoncés singuliers des élèves sont pris en compte (cf. tableau ci après). Au préalable, l'enseignant les a recensés. Si l'objectif demeure l'acquisition de la norme scolaire, l'enseignant amène les élèves à distinguer **les contextes d'emploi des différents types d'énoncés**. L'échange entre pairs et l'utilisation de référentiels (manuels, dictionnaire) conduisent les élèves à s'approprier les variations d'un même énoncé source. Ainsi on pourra admettre que l'élève s'exprimant dans son milieu familial ou dans la

cour puisse dire : *J'ai eu une belle note (an trapé on bèl nòt)*. Mais petit à petit, celui-ci doit s'approprier la norme scolaire : *J'ai eu une bonne note*.

Conseils :

-La phase de présentation de la notion nouvelle doit mobiliser et interpeller l'élève. Ici l'enseignant a choisi de proposer un modèle d'énoncé. Il l'a lui-même « corrigé » l'énoncé en question. Afin d'attirer l'attention des élèves sur les productions interlectales, on peut concevoir que ce soit les élèves eux-mêmes qui amendent et améliorent des énoncés présentés au sein d'une saynète ou d'un message oral.

-Il n'est pas aisé pour des élèves de cet âge d'explicitier les procédures de leurs pairs en matière de production langagière. La situation suivante s'est présentée au cours de la phase de la présentation nouvelle. Un élève a traduit l'énoncé source en langue créole (*An pran sonmèy*) par une production interlectale (*J'ai pris sommeil*). Il paraît vain de demander aux autres élèves comment a procédé cet élève pour passer de l'énoncé source à l'énoncé cible.

-Comment valider ? Qu'est ce qui peut être institutionnalisé ? C'est un nœud pédagogique et didactique dans la mise en œuvre d'une telle séance. Au vu des choix des élèves (cf. tableau ci après), on sent bien qu'il y a un réel besoin au niveau des élèves. L'ensemble des formateurs s'accorde bien aussi sur le fait qu'imposer la norme (par la répétition, la correction systématique) ne permet pas aux élèves de maîtriser durablement les productions standardisées. Il s'agit donc **d'agir avec souplesse** et de :

- * de dépasser le cadre d'une seule séance et de permettre aux élèves dès le début de l'année de s'exprimer dans la langue ou la variété de langue qu'ils maîtrisent le mieux.

- * de permettre aux élèves de parler sans contrainte normative. Cela favorise leur prise de parole et dédramatise les différents usages.

- * d'amener les élèves qui ne possèdent pas les moyens linguistiques de s'exprimer autrement que dans l'inter langue à faire appel à d'autres élèves et les inciter à s'appuyer sur des référents de la classe pour rechercher la réponse.

- * de constituer avec ces élèves un inventaire des énoncés possédant le même contenu sémantique et d'encourager l'analyse de certains indices morpho-syntaxiques, lexicaux et phonologiques. Exp : *Kijan nou pé di an fwansé: vwati-la ba'y on tap —> La voiture lui a donné une tape. La voiture l'a tapé. Il a été heurté par la voiture.* Dès lors, on amène l'élève à interroger chaque type d'énoncé au plan sémantique, au plan syntaxique... .

- * de valider la forme requise dans la situation de communication grâce aux outils de la classe et/ou aux connaissances des élèves.

-Le dernier conseil qui prévaut repose sur la nécessité d'afficher clairement l'objectif langagier de ce type de séance en LVR (en référence aux programmes de sept. 2011) et en français(en référence aux programmes de 2008)

TRAITEMENT DES REPONSES PRODUITES PAR LES ELEVES DE LA CLASSE		
Phrases de départ en créole	Propositions de traduction en français	% des réponses choisies par les élèves
I ka fè jé épi mwen	Il fait des jeux avec moi.	35%
	Il joue avec moi.	0%
	Il se moque de moi.	65%
An trapé on vyé nòt	J'ai attrapé une vieille note.	64%
	J'ai eu une mauvaise note.	36%
An trapé on bèl nòt	J'ai eu une bonne note.	43%
	J'ai une belle note.	0%
	J'ai attrapé une belle note.	57%
Fò kiré dan a'w	Il faut curer tes dents.	22%
	Il faut récurer tes dents.	14%
	Il te faut te brosser les dents.	64%
Nou a kat	Nous sommes des cartes.	0%
	Nous sommes quatre.	0%
	Nous sommes à quatre.	100%
I ka rété anfas èvè mwen	Il reste en face de moi.	0%
	Il habite en face de chez moi.	0%
	Il habite en face de moi.	100%
Nou aplizyè	Nous sommes plusieurs.	0%
	Nous sommes à plusieurs.	100%
	Nous en avons plusieurs.	0%
Ou pa ka fòsé	Tu ne forces pas.	0%
	Tu n'as pas de force.	0%
	Tu ne fais pas d'effort.	100%
Loto-la bay on tap	Le loto lui a donné une tape.	0%
	La voiture l'a tapé.	50%
	Il a été renversé par une voiture.	50%
An pran sonmèy	J'ai pris du sommeil.	0%
	Je me suis endormi.	60%
	J'ai pris sommeil.	40%
I ka palé yenki fransé	Il parle seulement français.	100%
	Il ne parle pas français.	0%
	Il ne parle que le français.	0%
I ka fè lékòl pou sè an mwen	Il fait l'école pour ma sœur.	65%
	Il fait classe à ma sœur.	35%
	Il fait l'école pour mon frère.	0%
Annou pati !	Partons !	0%
	Allons partir !	100%
	Partez !	0%

La démarche utilisée dans le courant de l'année 2012-2013 dans la classe de CP/CE1 (cf. p. 14-15) semble particulièrement efficiente. Mise en œuvre par l'enseignante et commentée en page 15 du présent document, elle peut être développée selon les axes suivants :

- identification des différents usages en présence. Demander la traduction française d'énoncés est un des moyens intéressants en vue de recueillir différents usages coexistant et donc d'en faire l'inventaire (cf. tableau, p. 17). Cette démarche permet en outre d'identifier, parmi les énoncés listés, ceux qui recueillent un certain consensus au sein de la population d'élèves ;

- investigation sur l'emploi réel et la fréquence des différentes structures en présence. Suite à l'inventaire des différentes « traductions » proposées par les élèves, une seconde phase devrait consister à évaluer chez les élèves la connaissance de ces différentes structures et le fait qu'ils les utilisent de façon « concurrentielle », ou non (Tu as choisi cette phrase pour traduire la phrase en créole, est-ce celle que tu utilises toujours ? Quand tu parles à tes amis par exemple ou bien encore à tes parents ? Emploierais-tu cette même phrase dans un devoir que tu dois rendre à la maîtresse ? Pourquoi ? etc.) ;

- mise en contraste des différents énoncés concurrents. Explications des transferts éventuels, non pas en terme de « fautes » mais en ayant pour objectifs :

- a) d'expliquer la différence de structuration entre les énoncés interlectaux ou relevant du français régional et ceux relevant du français standard ;

- b) de mettre en valeur le fait que des énoncés différents peuvent exprimer le même contenu sémantique. Cette démarche impulse l'activation de compétences métalinguistiques et le développement de compétences communicationnelles.

Exemplification à partir de l'extrait portant sur l'observation de la séance en langage (cf. page 15)

- La phase de présentation de la notion nouvelle : l'enseignant rappelle aux élèves les exigences en matière d'expression orale : ne pas confondre usage du français et celui du créole dans une même phrase. L'exemple pris est celui d'une production en langue créole : *An pran sonmèy*. L'enseignant explique qu'il faut éviter de traduire mot à mot : *J'ai pris sommeil*. Cette phase paraît assez longue (10 minutes au total). Les élèves sont assez peu sollicités.

Si l'on se situe dans le cadre de la pédagogie de la variation, on évitera de présenter l'énoncé « *J'ai pris sommeil* » comme une simple traduction du créole vers le français ou comme un mélange de français et de créole dans une même phrase. Si, à l'évidence, *j'ai pris sommeil* résulte effectivement, à l'origine, d'un calque du créole vers le français, la cristallisation et la généralisation de cette structure en Guadeloupe, au moins en terme de compréhension mais aussi en terme de production, la rend tout-à-fait légitime (40% des élèves de la classe ont choisi cette "traduction", et on observe également fréquemment la production spontanée de cet énoncé). En revanche, on pourra montrer que :

- cet énoncé peut ne pas être compris par tous les locuteurs du français, et que dans d'autres régions de France ou plus généralement de la francophonie, les locuteurs pourront utiliser une phrase différente pour exprimer le même sens (*je me suis endormi*)

- cet énoncé ne fait donc pas partie de ce qu'on appelle le français standard, mais est une actualisation régionale.

- son utilisation est légitimée dans certains contextes ou situations de communication et inappropriée dans d'autres, notamment dans ceux où est attendue l'utilisation d'un français standard.

Même contenu sémantique	<i>An pran sonmèy</i>	<i>J'ai pris sommeil</i>	<i>Je me suis endormi</i>
	↓	↓	↓
	Structures similaires, qui résultent à l'origine d'un calque du créole vers le français. Puis cristallisation de la structure <i>j'ai pris sommeil</i> .		énoncé standard qui coexiste avec <i>j'ai pris sommeil</i>
DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES METALINGUISTIQUES	Analyse contrastive des trois énoncés qui permet d'observer les ressemblances d'une part entre la phrase en créole (<i>An pran sonmèy</i>) et une norme locale (<i>j'ai pris sommeil</i>) et dissemblance avec le français standard.		
	pp + accompli + prendre + sommeil ³ unité verbale + nom (figement)		pp+parfait +s'endormir verbe (forme pronominale)
DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES COMMUNICATIONNELLES	Avec qui, et dans quels contextes, convient-il d'utiliser l'une des phrases plutôt qu'une autre. Les axes de réflexion qui pourront être travaillés avec les élèves concerneront les différents paramètres de la situation de communication : interlocuteur ; médium (écrit ou oral) ; aspect formel ou informel ; finalité de la production (devoir ou mot à un camarade) etc.		

³ pp : pron. personnel ; accompli/parfait (unité de TMA, qui marque globalement l'aspect achevé de l'action ; cette valeur est marquée en français par les marques du passé composé, et n'a pas de marque « visible » en créole = signifiant ZERO).

c/Fiche séance en vocabulaire : CE2 (Willy LARNEY)

Fiche séquence en LVR et en français : Les différents sens d'un mot

Compétences requises

- lire silencieusement un texte et le comprendre - Répondre à des questions sur ce texte

Compétences visées :

- Préciser dans son contexte le sens d'un mot connu(en créole et en français) , le distinguer d'autres sens possibles
- Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot.

Objectifs spécifiques :

- Comprendre que certains homophones dans deux langues peuvent eux mêmes avoir plusieurs significations.
- Comprendre que c'est le contexte qui détermine le sens d'un mot

	Phases	Déroulement	Organisation de la classe/ supports
1	Lire seul et comprendre un énoncé. Répondre à une question par une phrase complète. (10 min.)	Le maître distribue un texte (créole) aux enfants Lecture silencieuse puis à haute voix (le maitre 1 fois puis 3 élèves différents) . Le maitre demande aux élèves de relever le mot qui est repris et d'en donner la signification.	Texte photocopie – les élèves sont par petits groupes
3	Retrouver le mot qui correspond à la bonne définition (15 min.)	<u>Exercice n°2 : Li sé twa définision- lasa é touvé mo la ki ka'y avè yo la.</u> – Cloque provoquée par un frottement ou une brûlure. – Enveloppe de verre contenant un filament qui devient lumineux grâce à l'électricité. – Petit tube de verre contenant un liquide (médicament). <u>Exercice 3 : Lire ces définitions et complète les phrases par les mots qui conviennent.</u> <i>Ti katon ki adan on jé. Manno jouvé pli fò..... a'y. Montré mwen chimen la asi..... la.</i>	Travail oral collectif. Travail individuel
4	Identifier les « faux amis » et les homophones (15 min).	Le tableau ci-dessous est distribué aux élèves. Ils doivent le remplir en : -utilisant au besoin le dictionnaire -effectuant les correspondances nécessaires entre les deux langues	Travail par petits groupes Traduire en français puis rechercher la définition du mot dans le dictionnaire en français.

Annexe : phase n°4 de la séance

Mot en langue créole	Plusieurs sens en créole	Correspondance écrite en langue française	Sens en langue française	Confusion possible entre le français et le créole
fon	Oui	fond	Au plus bas niveau, à la base	oui
Paré	Oui	préparer	....	Oui (exp. avec le verbe parer)
kat	Oui	....	.....	OUI avec « quatre »
Karé	.....	.....	.....	.....
Maré				(OUI avec le verbe)
Valé	oui	avaler		OUI avec le mot valet

ANALYSE DE LA SEANCE (O.MIRVAL)

Nom du Professeur des écoles : Willy LARNEY

Horaire : 10H/11H

Ecole : Capesterre Mgte

Classe : CE2

Effectif : 20

Commune : CAPESTERRE Mgte

Circonscription : Ste ANNE/MGTE

Conditions particulières (AVSi, ECLAIR, RRS...) : Classe bilingue

Formateurs :

Olivier MIRVAL (chargé de mission classes bilingues)

Description de la (des) séance(s) présentée(s) : (préciser situation d'apprentissage, mise en œuvre, conduite de la classe et minutage) : Cf. FICHE

La mise en œuvre laisse apparaître :

-Une succession d'activités (associer le bon mot à la bonne définition ; la bonne définition au mot donné, compléter le tableau...). Il faut donc que l'on ait une idée précise de ce qui a été construit avec les élèves.

-On ne retrouve ni ce qui a été institutionnalisé, ni évaluation formative.

Conseils portant sur la (les) séance(s) présentée(s) :

- Cette séance comporte trop d'objectifs spécifiques. Il aurait fallu choisir entre :

- ✓ Déterminer le bon sens d'un mot en créole et/ou en français.
- ✓ Traiter les faux amis entre langue créole/ langue française.

- Lorsqu'un travail d'interprétation textuelle est conduit en classe, il est judicieux de s'appuyer sur les échanges entre élèves. Ainsi, un débat aurait pu naître autour des différentes acceptions du verbe «*maré* ». Cette phase a été conduite de manière trop magistrale.

-Il faudrait garder comme fil directeur de la séance, la notion de contexte. C'est cela qui permet de déterminer le sens d'un mot. C'est également grâce au contexte de la phrase que l'on pourra amener l'élève à « déjouer » les pièges des faux amis.

-Il faut également fournir aux élèves quelques stratégies pour retrouver le sens d'un mot ou pour déjouer les pièges des « faux amis » : reformuler la phrase, utiliser des synonymes ou antonymes. Le recours au seul dictionnaire ne permet pas toujours de faire les bons choix.

-La dernière activité proposée revêt un réel intérêt. Elle peut être mieux exploitée si les catégories lexicales sont traitées au fur et à mesure : homophones (maré/marrer), non homophones (quatre/kat).

- **I. Préalables : les diverses facettes « du mot » dans le fonctionnement du langage humain**

Le terme « vocabulaire » signifie aussi bien l'ensemble des mots propres à une langue, que l'ensemble des mots propres à un domaine. Ci-dessous, nous utilisons le terme « lexique », car le lexique s'étend à bien plus qu'une langue, mais à une société toute entière avec considération pour sa culture. Le terme « mot » sera aussi retenu dans nos propos.

1. Une langue ne peut être confondue avec son « lexique ». Une langue n'est pas une nomenclature : ce n'est pas un répertoire de mots. Les mots ne sont qu'un aspect, bien sûr indispensable, de l'organisation du langage humain. A travers les mots, on peut découvrir, le caractère vocal (phonique) du langage, le principe sémantique lié au sens de chaque unité lexicale, et l'organisation de la phrase à l'intérieur de laquelle les mots se combinent pour former du sens. La première recommandation est que l'enseignant s'arrête sur ces diverses ouvertures du mot, lorsqu'il traite du mot en situation d'enseignement. Un tel principe didactique donne à l'élève une ouverture sur le fonctionnement des langues et non pas d'une langue.
2. Le mot est « arbitraire » (Ferdinand de Saussure, CLG, 1876 ; Martinet, 2003) ou plus précisément comme le disent ces auteurs, le « signe linguistique » est arbitraire. Cela veut dire qu'il n'y a aucun lien de cause à effet entre la forme acoustique *maison* et le sens de cette forme, « quatre mur et un toit où habitent des êtres humains ». La preuve, c'est qu'en créole on dit *kaz/kay*, en anglais on dit *house*. Une telle approche du mot donne de la souplesse et de la rapidité dans l'assimilation du vocabulaire et peut encourager l'élève à apprendre le vocabulaire d'une langue A sans être prisonnier de celui d'une langue B et en produisant un minimum « d'interférences lexicales » dans ses actes de parole.

Le mot est l'unité la plus périssable dans une langue. Il voyage d'une langue A où il peut disparaître à une langue B où il peut survivre. Cet aspect lié à l'arbitraire est susceptible d'être motivant pour l'enseignement et les élèves, car on peut découvrir, en langue créole, un certain nombre de mots en usage en français du XVII^e siècle et disparus en français contemporain : (Ex. *grage/grager*) en créole *graj/grajé*.

La forme vocale (acoustique) du mot est aussi soumise à des changements. Une classe où français et créole sont confrontés en situation d'apprentissage est une opportunité pour des élèves : on peut suivre à la trace, les changements phonétiques subis par les mots, lors de leur passage d'une langue à l'autre et se poser beaucoup de questions intéressantes sur les conditions de prononciation de l'époque : *venir* [vəniR] par rapport à *vini* (créole). On verra tout à l'heure pour le caractère périssable du sens du mot.

Cet arbitraire est un angle de vision qui permet de mieux traiter certains types de relations entre le « matricule », la langue mère, dans ce texte langue A, et, la « langue emprunteuse de lexique », dans ce texte, langue B. Le lexique du français est plus stable que celui du créole, sur une même durée. Au cours d'une vie, un locuteur en milieu créole peut voir s'écouler plusieurs mots pour désigner un seul référent : *kawo*, *fè a repasé* (même pour le « fer à repasser électrique »). D'ailleurs, nos corpus révèlent que beaucoup de nos aînés en Guadeloupe, sous l'influence de la modernisation de la culture et de l'exportation de la banane, ne disent plus en créole, *fig*, ou *fig jòn*, mais *banàn*, c'est-à-dire *banane* avec de surcroît la même prononciation qu'en français.

3. Il peut être recommandé à l'enseignant de permettre aux élèves d'examiner systématiquement des quantités de mots selon deux axes, « l'axe paradigmatique » et « l'axe syntagmatique » (Martinet, 200). L'axe paradigmatique est l'axe selon lequel le mot entre en relation avec un autre, par rapport à son sens et au champ lexical auquel il appartient : Par exemple, sur l'axe paradigmatique, *chouval* sera « en relation paradigmatique » avec *chyen*, *kochon*, *chat*, formant ainsi le « paradigme » des quadrupèdes ou celui des animaux, ou des êtres vivants... Quand des élèves ont plusieurs langues, on peut leur demander de créer des paradigmes dans les différentes langues, simplement en partant du « vocabulaire » d'un texte.

Lorsque l'élève est dans un milieu plurilingue, travailler sur l'axe syntagmatique est aussi intéressant. Sur l'axe syntagmatique, on analysera la relation du mot *chouval* avec les autres mots de l'énoncé : *an pa ka manjé vyann chouval*. Ici, il ne s'agit pas du cheval mais de la viande de cheval. Le mot *chouval* ici n'est qu'une catégorie. Il complète le mot *vyann*. Travailler en deux langues exige cette souplesse. On notera qu'en français ce type de relation syntagmatique est réalisé par l'intermédiaire de la préposition « de » dans *viande de cheval*. La relation syntagmatique entre *viande* et *cheval* en est modifiée, puisqu'on indique sa provenance. En créole, la relation de complémentation est directe. Elle ne passe pas par un intermédiaire. En anglais, la relation syntagmatique est inversée : *horse meat* et l'analyse que doit en faire l'enseignant et l'élève sont différents.

4. Le langage humain est le seul langage articulé de tous les langages développés par les êtres vivants. Il est dit doublement articulé (Martinet, 2003). Il y a deux articulations. Les mots font partie de la première articulation du langage. C'est-à-dire qu'ils ont un sens, que l'on nomme « signifié ». Mais il arrive qu'on oublie que le mot a également une forme acoustique (phonique) que l'on nomme « signifiant ». En milieu créole, une leçon où le français est contrasté au créole évite la lacune attentionnelle que révèlent des fautes faites jusqu'à l'université. Le mot [kõsyl] est employé par une étudiante qui veut dire [kõsil].

Les mots sont des unités de première articulation douées d'un sens. Ils peuvent cependant être divisés en unités de sens plus petites, « les monèmes ». Par exemple, le verbal, *entretenir*, est composé de deux monèmes, *entre*, et *tenir*. On retrouve la même formation des monèmes lorsque l'on fait référence aux verbaux, *entreprendre*, *entrevoir*, *entrouvrir*. Passer du mot au monème peut être une occasion exceptionnelle pour des élèves en milieu créole d'examiner le fonctionnement de la dérivation lexicale au sein d'une langue, fonctionnement différent en créole. Le verbe *antrèprann* ne peut diviser *antrè* et *prann* puisque ni l'un ni l'autre n'existent de manière autonome et ne sont réinvestis dans aucune autre formation de mots. Cette subtilité est importante au plan des orientations didactiques : en effet, l'élève qui a comme langue de première socialisation une langue, tel le français, fait facilement les correspondances entre *entrevoir*, *entrevue*, *entretenir*, *entretien*. Sinon, l'enseignant doit tenir compte de la langue de première socialisation de l'élève.

5. Des élèves face à deux langues dans les situations d'apprentissage, doivent être soumis au « contraste » entre les deux langues, sous forme de « convergences » et de « divergences » lexicales entre les deux 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 le créole ne l'est pas. Ceci doit déterminer des didactiques spécifiques à l'enseignement du français en milieu créolophone. La didactique de cet enseignement ne peut être le FLE car l'élève connaît les signifiants.

6. 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.

II. Recommandations pour une didactique contextuelle du lexique français en milieu créole

Ces recommandations ne seront pas exhaustives. Nous mettons en relief certaines d'entre elles qui nous permettent de mieux saisir les processus d'appropriation du lexique en milieu créole :

Il y a une problématique lexicale en milieu créole, d'entrée de jeu. Le vocabulaire de base du créole est né du français.

1. Le lexique de base du créole est issu majoritairement du français. On dit donc du français qu'il est le « matricule » du créole (Sylvie Wharton, 2005). Aujourd'hui, la situation du créole est celle d'une dépendance lexicale vis-à-vis du français : par exemple, la terminologie de la technologie de l'informatique est française, lorsque l'on parle créole en Guadeloupe. Et si on voulait mettre les mathématiques en créole, ce serait pareil : il faudrait utiliser une terminologie aussi issue du français : *karé, rèktang, triyang, paralélogram, lozanj, aljèb, jéyométri...* Dans ce cas, certains (Sainton, 2006) utilisent le terme « français, langue pourvoyeuse de lexique du créole ».

Comme les deux langues, le français et le créole se partagent une grande intimité lexicale, le problème de l'acquisition du lexique français en milieu créole se présente sous un angle particulier, celui de deux langues apparentées. Il convient de trouver des didactiques de deux langues apparentées

Le problème est valable en sens inverse : au fur et à mesure de la francisation, les formes lexicales du créole se francisent ne serait-ce que par le signifiant.

Il résulte de cette proximité entre langue, un mélange attesté à l'école. Ce mélange a été appelé « interlecte » par les linguistes, (Prudent, 1981). C'est la raison pour laquelle, des recommandations seront faites ci-dessous en distinguant les convergences et les divergences du créole comme suit :

1. Les mots du français et du créole qui se partagent le même signifiant et le même signifié

Il existe un certain nombre de mots du français et du créole qui se partagent les mêmes signifiants et les mêmes signifiés :

Exemples : *Chien, lapin, banc, chaise, toit, tapis, linge, poule, nappe, crayon, papier, dent*

1a) Il est plus facile aux enfants d'acquérir ces mots en français, puisqu'ils sont déjà installés. Mais l'enseignant veillera à ce que ses élèves, en utilisant ces mots, sachent dans quelle langue ils se situent au moment où ils parlent. Ceci doit faire l'objet d'une ressource en didactique.

2a) Le partage d'un même signifiant et d'un même signifié entre les lexiques respectifs de deux langues apparentées peut avoir des conséquences sur la maîtrise de l'orthographe en français. Soit, *banc* (français), mais *ban* (créole). « L'orthographe » du français a été élaborée selon des normes étymologiques, tandis que la « graphie » du créole, pour contourner les difficultés de l'écrit causées par l'orthographe du français, a été conçue selon des normes phonétiques.

Par ailleurs, le choix des graphèmes relève de questions identitaires : le mot dans une langue n'est pas le mot dans l'autre langue : *chyen, byen*, en créole, contre, *chien, bien*, en français. Ce graphème y fait l'objet de remarques de la part de certains courants de pensée sur la graphie du créole.

2. Les mots du français et du créole qui ont le même signifiant mais dont les signifiés sont différents

Les mots du créole, *karé, maré, kouté, fouré, taché*, n'ont pas pour l'essentiel le même signifié qu'en français, pourtant leur signifiant respectif correspond à des signifiants attestés en français : [kaRe], [maRe], [kute], [fuRe].

[kaRe] : « un carré, figure géométrique » (français). En créole, « fè on karé » c'est-à-dire, « faire un tour ».

[maRe] : rire, faire rire (français). En créole « amarrer, attacher, nouer »

Le verbe [maRe] du créole vient de l'aphérèse ou perte de la syllabe initiale du mot d'origine, « amarrer ».

On voit que même au niveau du signifiant, la « chaîne sonore » du français et la « chaîne sonore » du créole peuvent avoir une grande proximité. Il n'est pas évident que l'élève sache dans quelle langue il est lorsqu'il entend l'un de ces signifiants. Des exercices de ressource attentionnelle seront à inventer. Ici, il s'agit du plan cognitif.

3. Les mots dont le signifié a subi un ou plusieurs glissements de sens

Le verbe « profiter » n'a pas le même sens en français standard qu'en français antillais et en créole, ces deux derniers se partageant un même signifiant ou du moins un signifiant presque en tous points pareils pour ce mot, comme nous le verrons ci-dessous :

« Profiter à/de », dont le signifiant est [pRofite], c'est-à-dire tirer partie d'une situation avantageuse (français).

« Pwofité si », dont le signifiant est [pwofite] : abuser de la faiblesse de quelqu'un.

Il y a eu manifestement un glissement de sens lorsque le mot s'est installé dans le lexique créole. On peut parler d'une recharge sémantique.

D'ailleurs, non seulement les signifiés ne sont pas les mêmes, mais en plus, la structure [verbe+ préposition] montre que les prépositions utilisées en français et en créole n'ont pas la même valeur sémantique, car elles ne donnent pas le même sens au verbe.

4. Les mots du créole issus du français dont le signifiant a subi des modifications

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 ; cā m̄ nus/chemin ; caldor/chaueur*, ou du vieux saxon à l'anglais moderne, mais aussi du français au créole, comme suit :

- A. 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 signifie 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*).

- B. Les signifiants de la langue A voyageant en langue B perdent leur première syllabe lorsque cette dernière n'est pas en position accentuée :

Exemples : *amarrer* [amaRe] (français)- *maré* [maRe] (créole)

- C. Les règles de phonétique combinatoire de la langue B impose la modification de certaines syllabes du mot :

Du latin au français, les choses se passent de la même façon, *manus*, *manus* devient *main*, parce que la dernière syllabe, *-us*, qui est la déclinaison, n'est pas accentuée. C'est le radical *man-* qui est accentué. Et c'est donc ce radical qui demeure en créole guadeloupéen.

Soit les mots français, *sabre, sable, décembre*, dont le signifiants en créole, par respect de la phonétique combinatoire, n'admettent pas la terminaison finale [bR] ou [bI]. Ainsi les mots créoles en question se terminent par [b] lorsque la consonne [b] est placée immédiatement après une voyelle orale. Les mots du créole se terminent alors en [m] lorsque la voyelle placée immédiatement avant, est nasale. Le signifiant [disk] du mot *disque* sera réduit à [dis].

De même, du scandinave (ancien) à l'anglais moderne, *aegen* devient *eye* [aj].

5. Des mots du créole issus du français mais dont le signifiant n'est pas inspiré du français en vigueur pour le référent

Beaucoup de mots du créole sont créés par composition lexicale (*pyébwa, pyé mango, bòl-a-jounou, kal-a-zyé*), alors que le mot correspondant en français est un mot simple, respectivement (*arbre, manguier, rotule, paupière*).

La situation sur les habitations a dû être celle d'une urgence de communication et de mots pour communiquer et se faire comprendre. Mais, la composition lexicale pour avoir des mots nouveaux, n'est pas seulement liée aux conditions sociologiques de dureté ; il s'agit d'un procédé universel de création du mot. Par exemple, ce procédé existe en anglais : *lighthouse* (phare) est composé à partir de *light* (la lumière) et de *house* (maison) mot à mot, « la maison de la lumière » et les paupières se disent *eyelid* (le couvercle des yeux).

6. Des mots créoles qui expriment des concepts mais dont les concepts correspondants en français ne semblent pas opérationnels

Kòkòlò « l'amour à la sauvette dans les coins obscurs de la ville ».

Il n'existe pas, en français, un concept « amour à la sauvette dans des coins obscurs », mais il existe bien un tel concept en créole, signalé par une unité lexicale, *kòkòlò*.

Au plan du signifié, et donc du concept, il existe dans les langues orales, des paradigmes non observables dans les langues écrites :

Par exemple, il existe en créole guadeloupéen, un paradigme des mots exprimant les bruits. Ce paradigme se manifeste par l'usage d'une voyelle spécifique pour chaque type de bruit, ce qui peut donner une valeur sémantique à la voyelle (J.F.-Sainton, 2005, mofwaz, n°7) :

Les bruits de voix multiples avec la voyelle [e] : *wélélé, hélé anmwé, pléré,*

Les fracas et martellements sonores, grâce à la voyelle [o] : *blo, blokot/blogodo, totoblo, totokraz, to, bo, bodobo.*

Les voix bavardes, voyelle [a] : *kalakata* (comme un bavard) ; *rara* (bavard invétéré) ; *kataw-kataw...*

L'élève en milieu créole peut être perdu devant les mots tels *chahut, rumeur, le martellement, le fracas*. Il peut aussi dans la langue créole développer la difficulté, car il s'agit de deux réalités linguistiques si différentes. Il existe beaucoup de ces paradigmes en créole.

7. Des concepts qui existent en français mais pas en créole

Soit les mots suivants du français : *S'approprier, exaction*. Ce sont des mots dont on peut difficilement dire qu'ils ont un mot correspondant en créole.

Comment les retenir, lorsque l'élève baigne dans une atmosphère très créolophone et comment faire passer de ces mots de la langue B aux mots de la langue A et vice-versa lorsqu'il s'agit du créole et du français respectivement.

8. Des mots manquants en créole mais existant en français

Fichier, chemise, logiciel, fusée, université, rendement, habitacle, ceinture de sécurité, cabine, incubation, intubation,

9. Des mots étymologiquement issus de langues autres que le français

Chaspann (récipient) vient de l'anglais *saucepan* (caseole)

Le mot *genbo*, (roussette, chauve-souris) vient de langues dites bantoues de l'Afrique centrale (Dictionnaire Kikongo-français de Karl Laman).

Il y a parmi ces mots, des mots à consonance onomatopéique et dont le signifiant ne semble pas venir du français : *tilili, siwawa*

10. Des mots issus de grammaticalisations

Une grammaticalisation est un changement de catégorie grammaticale survenu pour un mot lors de l'emprunt de la langue A vers la langue B

L'adverbe de lieu, *en bas*, devient préposition de lieu en créole. *Il est en bas, il est en haut* (français), alors qu'en créole, *i anba tab-la* qui peut dans nos corpus d'élèves devenir en français : *maîtresse, il est en bas de la table*.

Il existe également un processus bien connu, le passage du pronom personnel complément du français au pronom et à l'adjectif possessif en créole : *mon cahier* (français) ; *kayé an mwén* (créole). *Le mien, la mienne* (français) ; *tan mwén* (créole).

Mwén est la forme créolisée de *moi*, pronom personnel complément.

Beaucoup de Guadeloupéens disent : *à moi est beau, et à toi ?*. Ici, dans ce discours « interlectal », l'expression, *à moi*, est considérée comme un pronom possessif, en fonction sujet.

11. La différenciation de procédés de lexicalisation entre créole et français existe, mais la différence n'est pas perçue par le locuteur

A une forme lexicale simple affectée d'une flexion en français standard peut correspondre un mot composé en français régional, la composition étant une stratégie tenant compte de la flexion du français standard :

- a/chienne (français), femelle-chien (français créolisé) –
- b /chaton (français) ; petit chat (français créolisé).

12. Le choix des mots à travers les registres de langue

Le choix des mots peut correspondre à un registre de langue. En français, il y a des registres populaires, des registres vulgaires, des registres soutenus, etc. La langue créole est une langue dont le registre pratiqué est un registre populaire. Le choix des mots créoles, entre *fouté* et *mété (mèt)* peut susciter des débats ou des réticences, le mot *fouté* étant ressenti comme plus vrai. Cependant, il y a des registres d'enseignement.

13. Recommandations de lecture documentaire

Il est conseillé de prendre de la distance par rapport à l'ensemble des problématiques posées en contexte. Dans ce cas, il convient de faire de la théorie sur le langage. Quelques livres d'accès facile sont proposés ci-dessous :

- Apothéloz Denis (2002) : *La construction du lexique français*, Ophrys.
- Fathum-Sainton, Juliette (2010) : *Le manuel de la graphie du créole guadeloupéen*, CG.
- Fathum-Sainton, Juliette, Gaydu Annick, Chéry Christian (2010): *L'adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie, Guide du maître, Guadeloupe* : sitographie OIF.COM, GUIDE DU MAÎTRE.
- Prudent Lambert-Félix, Antoine Manuela (2010) : *L'adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie, le guide du maître, Martinique*, sitographie.
- Martinet, André (Réed. 2003) : *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin
- Meillet, Antoine (1984) : *La méthode comparative en linguistique historique*.
- Moeschler Jacques, Auchlin Antoine (Réed. 2009) : *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand Colin.

III/ Recommandations spécifiques aux disciplines non linguistiques

a/Une séance en éducation physique

Fiche séance en EPS et LVR (CP/CE1) Lisa DELAREBERDIERE Les parties du corps mis en mouvement dans l'espace Objectif général : Amener les élèves à : Concevoir et réaliser un enchaînement d'actions motrices. Compétences spécifiques: Concevoir et réaliser un enchaînement de 2/3 Comprendre et exécuter des consignes dites en créole en expression corporelle. Maîtriser son corps, gérer l'espace, afin de mettre en scène des expressions créoles. Connaissances : Posséder un choix élémentaire de mots isolés et d'expressions simples pour des informations sur soi (le corps humain)				
Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Organisation de la classe / supports	Évaluation
1	Être capable de dire les parties du haut du corps (la tête aux épaules) en créole	-Ès zòt sav kijan nou ka di (montrer les parties du corps) an kréyòl ?	Classe entière	Les élèves diront en créole les parties du corps montrées par la maîtresse.
2	Être capable de dire les parties du bas du corps (des épaules aux pieds) en créole	-Ès zòt sav kijan nou ka di (montrer les parties du corps) an kréyòl ?	Classe entière	Un lexique est établi et appris par les élèves.
3	Réinvestir les notions apprises dans le cadre du jeu « Jak di » en référence à « Jacques a dit ».	Des élèves mènent le jeu à tour de rôle : ➤ Jak di : touchÉ kan a figi a zÒT. ➤ Jak di : fÈmÉ zyÉ...	Classe entière	Les élèves exécutent les consignes du meneur de jeu.
4	Comprendre et exécuter des consignes dites en créole en expression corporelle.	A) Phase d'échauffement Alévini – janbé rivyè – soté – bésé – lèvé – mété men si tèt –ban mwen do a zòt – viré agòch – viré adwat viré bout pou bout – déviré vwè mwen → Annou fè on lawonn : san kyenbé kanmarad a zòt, pozé men a zòt an men a'y. →Doubout si dé pyé a zòt ; →Lagé dé bwa a zòt ; →Fèmé dé zyé a zòt ; →Kyenbé zòt si on sèl janm é pozé talon a lòt janm-la si jounou-la. →Gadé on kanmarad ki fas a zòt. San bésé zyé a zòt, déplasé zòt. →mété zòt pa dé. →Touché on pati a kò a kanmarad a'w èvè menm pati a kò a'w (san palé é san fè'y mal) B) Phase de jeu de mime : Ka sa vÉ di ojis ? Consigne : An ké di zòt détwà pawòl. Zò ké bay dékatman a yo	La séance se déroule en dehors de la classe, sous le préau. Des tapis (pour les actions motrices) et des plots (pour le repérage au sol). Travail en groupe-classe puis en binôme.	En fin de séance, des images sont distribuées aux élèves afin qu'ils les associent aux actions dites par l'enseignante. Les élèves devront alors coller les étiquettes en face des actions verbalisées par la maîtresse.

		<u>èvè kò a zòt.</u> → I boulé, I ka bigidi, bédikanna, kyansé. (Il est ivre, il titube). → An trapé on pann jaré. (avoir les muscles de la jambe en marmelade, avoir une crampe). → An lèvé èvè badikou an ' rèd ! (Je me suis réveillé avec la nuque raide). → Timoun-lasa mò mò (lent, mou). → Planté tèt bannann (roulade) Mété zòt pa dé → Mété zòt pyé pou tèt (tête bêche) → I ban mwen on koul kan a men (Il m'a frappé d'un revers de la main) → Gadé zòt anmitan zyé, zyé an zyé (dans le blanc des yeux) → maché si kan (marcher penché sur le côté) → Gadé si kan (regard oblique) → Bat lèstonmak (défier les autres) → Rété bouch gran-wouvè (bouche bée) → Tousé bouch (faire la moue) → Kwa si bouch (Motus, silence, bouche cousue)		
--	--	---	--	--

ANALYSE DE LA SEANCE (O.MIRVAL)

Nom du Professeur des écoles : Lisa DELAREBERDIERE

Horaire : 9H / 9H30

Ecole : Village Bouillante

Classe : CP/CE1

Effectif : 20

Commune : BOUILLANTE

Circonscription : BOUILLANTE

Conditions particulières (AVSi, ECLAIR, RRS...) : Classe bilingue

Formateurs :

Olivier MIRVAL (chargé de mission classes bilingues) et Frédéric ANCIAUX (enseignant chercheur)

Description de la (des) séance(s) présentée(s) : (préciser situation d'apprentissage, mise en œuvre, conduite de la classe et minutage)

Mme DELAREBERDIERE a présenté ce jour une séance co-disciplinaire liant l'EPS à la LVR. Cette séance s'inscrit au sein d'une unité d'apprentissage « *les parties du corps en mouvement dans l'espace* ». L'objectif affiché pour cette séance est de « comprendre et exécuter des consignes dites en créole dans une activité dite d'expression corporelle ». Cet objectif spécifique s'inscrit dans un objectif plus général : *concevoir et réaliser des activités à visée expressive*.

-La phase « d'échauffement »: l'enseignant demande aux élèves d'agir en fonction des consignes suivantes : alévini, janbé rivyè, bésé... .

-D'autres consignes plus complexes viennent enrichir ce travail d'échauffement : doubout asi dé pyé a zòt, touché on pati a kò a kanmarad a'w èvè menm pati a kò a'w... .

-Un jeu de mime est proposé aux élèves. Les élèves doivent témoigner de la compréhension d'une expression en créole par une action motrice (an ka bigidi, an ni on panna jaré...). Le travail se poursuit en binôme. D'autres expressions sont proposées aux élèves : bat lèstonmak, maché si kan, mété zòt pyé pou tèt... .

Déroulement de l'entretien : L'enseignante a su repérer les points faibles de la séance et proposer des pistes de remédiation. Sa capacité d'écoute et d'analyse lui ont permis de s'approprier les conseils suivants dans le cadre d'un dialogue constructif.

Remarques et conseils portant sur la (les) séance(s) présentée(s) :

Remarques : La séance présentée constitue une démarche originale de mise en œuvre des orientations pédagogiques définies dans le cadre des classes bilingues. Cette séance co-disciplinaire fut riche en enseignement et permet d'explorer d'autres voies que celles enseignées en classe ordinaire : le rapport des élèves à leur corps en langue créole, la traduction et la modulation d'actions motrices en créole (bigidi, alévini, maché asi kan...).

Conseils :

- La fiche séquence devra être remaniée en collaboration avec les formateurs afin d'y faire apparaître clairement les différents enjeux spécifiques à l'enseignement de l'expression corporelle (cf. objectif général) . Les propositions ci-dessous peuvent servir de cadre de travail.
- Les capacités et activités de langage en LVR doivent y figurer. On les retrouve à la page5 du B.O (objectifs généraux de l'enseignement en L.V).
- Au niveau de la conduite de séance, il faut s'assurer de manière générale que les élèves acquièrent de manière simultanée l'action motrice et l'expression afférente en créole. On veillera donc à :
 - L'univocité de certaines expressions en langue créole (ex. « Mété zòt pyé pou tèt , cela peut être diversement interprété...)
 - La variété des modalités de travail afin de sortir de la relation duelle maître /élèves.
 - Donner du sens (dimension affective du savoir) à certaines actions motrices en les intégrant à une petite histoire : *Misyé Entèl té ka bigidi, i té las, las... I déviré a kaz a' y... .*
 - de s'assurer de la présence de repères sonores et visuels afin de fixer certaines acquisitions motrices : présence d'un marquage au sol pour « alévini », le son du tamborin pour « déviré bout pou bout »... .
 - dissocier temps de réception de la consigne, temps de régulation de l'action et temps de la production finale.
 - faire verbaliser les élèves en langue créole en phase de réception (reformulation de la consigne), en phase de production (dire ce que l'on fait).

Propositions :

1/ S'assurer au début des séances suivantes de la maîtrise d'actions motrices travaillées précédemment.

2/ Revenir sur les 8 actions motrices et expressions ayant posé problèmes et les travailler dans une triple dimension afin d'atteindre l'objectif poursuivi en expression corporelle : enchaînement/ relation/ expression.

Les expressions concernées sont : *maché asi kan, planté tèt bannann,pyé pou tèt, déplacé dé pa dé pannan ou ka gadé kanmarad a vou, viré bout pou bout, touché on pati a kò a kanmarad a zòt èvè menm pati a kò a zòt.*

3/ Intégrer les conseils prodigués plus haut : présence de repères , verbalisation des élèves , temps de régulation en petits groupes... .

4/ Travailler la dimension « expression » en permettant aux élèves d'enchaîner 5 actions motrices, d'en créer 2 autres, le tout sur un support musical adapté. Le morceau de Soft , 1^{er} album(Gadé yo) peut constituer un excellent point de départ à ce travail.

RECOMMANDATIONS SPECIFIQUES SUR LA CONTEXTUALISATION DES ENSEIGNEMENTS EN EDUCATION

PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)

(F.ANCIAUX, enseignant chercheur, CREEF)

S'intéresser aux fonctions de l'alternance codique en EPS vise à étudier la distribution fonctionnelle des langues (dans quels cas et pour quelles fonctions, l'une ou l'autre langue est-elle utilisée ?) et rendre compte des aspects pédagogiques et didactiques selon le contexte, les locuteurs et les activités en cours d'interactions au cours des échanges. Le recours à une langue ou à une autre peut être envisagé, soit pour transmettre des connaissances et acquérir le langage spécialisé, soit pour organiser et maintenir l'interaction. L'enseignant utilise les langues en vue de répondre à un besoin interactionnel et d'exprimer une volonté d'intégration au public enseigné d'un point de vue dynamique relevant du discours naturel en situation d'interaction ordinaire. Ainsi, l'enseignement bilingue en EPS permet ici de faciliter l'expression, d'assurer la compréhension, l'évocation d'images et la mémorisation des consignes, ainsi que l'attention, la motivation et la valorisation des élèves.

L'EPS à l'école primaire vise l'acquisition de quatre compétences distinctes : 1/ Réaliser une performance mesurée ; 2/ Adapter ses déplacements à différents types d'environnements ; 3/ Coopérer et s'opposer individuellement ; 4/ Concevoir et réaliser des activités à visée esthétiques, artistiques. On peut envisager différentes perspectives d'utilisation des langues pour chacune de ces compétences qui pourraient servir de bases pour la conception et la mise en place de séance d'EPS au sein des classes bilingues. Il s'agit aussi de faire émerger des représentations des élèves à propos de la perception du corps (lèstonmak ≠ la partie désignant l'estomac en français) ; des mots utilisés pour préciser le mouvement (janbé, soté, viré...) et pour codifier l'espace.(anlè, anba...).

Modalités d'articulation des deux langues français / créole en EPS		
Compétence spécifique	Démarche didactique	Exemples d'activités
Réaliser une performance mesurée	Le recours à l'utilisation des deux langues pourra permettre : - De guider l'élève dans la réalisation du bon geste. - D'acquérir ou de se représenter le vocabulaire spécifique - De mobiliser l'attention et déclencher la motivation.	- Recourir au discours imagé en créole dans le cadre des activités athlétiques. - Le retour sur une APS vécue et filmée, verbalisée en créole ou en français.
Adapter ses déplacements à différents types d'environnements.	Dans le cadre d'activités de courses d'orientation, il s'agit de passer progressivement d'un vocabulaire utilisant les descriptions corporelles au vocabulaire halo-centré (trajet codifié en utilisant des outils comme la carte et la boussole et des repères spatiaux).	La course d'orientation avec carte et les consignes en langue créole.
Coopérer et s'opposer individuellement.	La démarche didactique poursuit les mêmes buts que pour la compétence spécifique n°1. Les règles de jeux collectifs pourront en outre, être exploitées indifféremment en français et en créole.	Rédaction de charte de bonne conduite en français comme en créole. Possibilité d'échanger dans les deux langues pour organiser ses actions
Concevoir et réaliser des activités à visée esthétiques, artistiques.	Intégrer dans les deux langues, les variations d'espace et de rythmes ; utiliser les deux langues pour transmettre ou verbaliser des émotions.	Dans le cadre des activités d'expression corporelle, et de danse, construire une phrase dansée pour exprimer corporellement des personnages, des images en créole et en français.

b/Fiche séquence en nombres et calcul : CP/CE1 (Lisa DELAREBERDIERE)

Fiche séquence en mathématiques Comparaison de nombres : jeu du portrait Compétences visées : Amener les élèves à : - Comparer, ranger, encadrer des nombres entiers naturels inférieurs à 50. (CP) - Nommer, comparer, ranger des nombres entiers naturels inférieurs à 100. (CE1) Connaissances : Lire et dire des suites de nombres.				
Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Organisation de la classe/ supports	Évaluation
1 - 2	S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié pour se faire comprendre. Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication. Organiser un questionnement et faire des déductions.	- Distribution de cubes ainsi qu'un tableau de nombres à chaque élève. - Faire décrire l'organisation de ce tableau : ➤ nombres écrits de 1 en 1 (de gauche à droite, avec changement de lignes) ; ➤ une ligne pour chaque dizaine (avec rappel de la lecture des nombres) ➤ même chiffre des unités dans chaque colonne. 1) <u>Phase de présentation de la notion nouvelle</u> : An ka chwazi on nonb an tablo-la. Zòt ké trouvé ki nonb. Pousa, zòt ké pozé kèksyon. Mé, an dwèt pé réponn « sésamenm » ou « a pa jé an mwen ». An ké maké kèksyon a zòt épi sé répons-la. Si on zélèv ka kwè i trouvé répons-la, i ka ban mwen'y. Men, si répons-la pa bon, timoun-lasa pa an jé-la ankò. - Commencer une partie en acceptant pour le moment toutes les questions dont la réponse peut-être « Wi » (sé sa menm) ou « non » (a pa jé an mwen). Il n'y a aucune contrainte sur les questions. L'enchaînement des questions ne fait pas non plus l'objet d'une attention particulière. L'usage des cubes n'est pas non plus précisé. Il le sera en séance 3. 2) <u>Phase d'appropriation</u> : Nou ké woupran jé-la mé kou-lasa, zòt péké pozé nenpòt ki kèksyon. Zòt ni dwa a dé kalité kèksyon : « Nonb a'w, ès i pli gran ki 27 ? » ou « Nonb a'w, ès i pli piti ki 55 ? » Les deux exemples de questions sont écrits au tableau. Une première partie est jouée. 3) <u>Mise en commun</u> : La mise en commun porte essentiellement	Groupe classe - tableau des nombres de 0 à 49 (CP). - Tableau des nombres de 0 à 99 (CE1). - Des cubes et un crayon à papier. En binôme	Les élèves liront le tableau de nombres. Les élèves poseront des questions pertinentes pour trouver le nombre de la maîtresse.

		sur deux points : - Rappeler les règles du jeu, si nécessaire ; - Rappeler comment on trouve les nombres plus petits ou plus grands qu'un nombre donné dans le tableau ; - Faire préciser à certains élèves comment ils utilisent le matériel pour recouvrir par exemple les nombres qu'ils pensent être exclus ou, au contraire, ceux qui sont sélectionnés à la suite d'une réponse. De nouvelles parties sont reprises en binômes.		
3	S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié pour se faire comprendre. Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication. Organiser un questionnement et faire des déductions.	1) Calcul réfléchi 2) <u>Phase de jeu</u> : Reprise d'une partie du jeu pratiqué en séance 2 dans les mêmes conditions. La suite des questions et des réponses est notée au tableau. 3) <u>Synthèse et reprise du jeu</u> : À partir des questions et des réponses successives notées au tableau, une discussion s'engage sur l'intérêt de chaque question par rapport aux informations déjà disponibles. À la suite de cette discussion, on peut conclure que : - Tout sé répons- la ni enpòwtans a yo : Répons nou ka trapé é répons kanmarad an nou trapé. -Fò nou pran on désizyon apré chak répons nou ka tann. - Nou ka mété on kib asi sé nonb-la ki pa bon la. - On nonb pli piti ki on nòt si i ka touvé'y avan lè nou ka konté. -On nonb pli piti ki on dòt si i ni mwens dizèn. Mé si yo ni menm nonb dizèn, si i ni mwens inité. Quelques parties sont reprises en veillant à la prise en compte de ces conclusions. Évaluation finale.	Groupe-classe puis travail individuel.	En fin de séance, une fiche évaluation est distribuée : Les élèves doivent entourer les nombres choisis.

Tinon : Dat :.....		
Dat :.....		
<u>Trouve le nombre choisi par Zoé</u>		nombre
Est-il plus petit que 30 ?	non	
Est-il plus petit que 40 ?	oui	.....
Est-il plus grand que 38 ?	oui	
Est-il plus grand que 29 ?	non	
Est-il plus petit que 8 ?	non	.....
Est-il plus petit que 9 ?	oui	
Est-il plus grand que 40 ?	non	
Est-il plus petit que 30 ?	oui	.....
Est-il plus grand que 28 ?	oui	
Est-il plus petit que 33 ?	non	
Est-il plus petit que 37 ?	oui	.....
Est-il plus grand que 35 ?	oui	

ANALYSE DE LA SEANCE(O.MIRVAL)

Ecole : Village Bouillante

Classe : CP/CE1

Effectif : 20

Commune : BOUILLANTE

Conditions particulières (AVSi, ECLAIR, RRS...) : Classe bilingue

Formateurs présents :

Sylviane AMIENS (CP généraliste)/ Frédéric ANCIAUX (enseignant-chercheur)

Olivier MIRVAL (chargé de mission classes bilingues)

Bernard HIBADE (CP LVR)/ Hélin GREDOIRE(CPC EPS)

Description de la (des) séance(s) présentée(s) : (préciser situation d'apprentissage, mise en œuvre, conduite de la classe et minutage)

Il s'agit d'une séance en nombre et calcul ayant pour but de permettre aux élèves d'acquérir la capacité à comparer et encadrer des nombres. Le jeu du portrait a été utilisé au cours de cette séance. Les échanges maître /élèves et entre élèves ont eu lieu dans les deux langues. Il est à noter que l'enseignant a choisi un découpage de la séance qui s'apparente à une séance en langue vivante : présentation de la notion nouvelle, appropriation de la notion nouvelle.

Remarque générale sur la séquence présentée :

On constate souvent que les séances d'apprentissages en mathématiques se transforment en séance de langage. Le savoir mathématique est relégué au second plan. On ne retrouve pas formellement les écritures mathématiques du type : $20 < 24 < 30$. C'est un écueil majeur qui apparaît ici et est à éviter. De manière générale, le découpage proposé par l'enseignante au cours de la séance n°1 ne convient pas. Dans une classe bilingue, comme dans toutes les autres classes, on devrait plutôt retrouver les phases de : exploitation connaissance préalable, recherche situation problème, mise en commun, synthèse, institutionnalisation, évaluation formative.

Conseils particuliers quant à la conduite de séances en mathématiques dans la classe bilingue :

- Utiliser le principe de l'alternance des deux langues (français/créole) : pour permettre aux élèves de mieux conceptualiser certaines notions, favoriser les interactions entre élèves, expliciter leur démarche ...
- Alternier les deux langues au besoin au cours des phases d'étayage pour les élèves en difficulté.
- Contextualiser certaines situations d'apprentissages afin de les rendre plus familières aux yeux des élèves.

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.

c/Fiche séance en nombres et calcul : CP/CE1 (Lisa DELAREBERDIERE)

Fiche séance en nombres et calcul

Exploitation du jeu « pichin- krab»

Objectif général : Amener les élèves à donner du sens : - aux opérations à partir de la résolution de problèmes.
-aux notions d'ensembles, de groupements, de reste

Compétences : calculer mentalement des sommes et des différences. (CP)

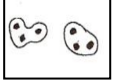
connaître et utiliser des procédures de calcul mental pour calculer des sommes et des différences. (CE1)

Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Organisation de la classe/ supports	Évaluation
1 - 2	Réaliser des collections de 2, 3 objets Organiser un questionnement et faire des déductions.	A) Phase de rappel du jeu « pichin- krab» (5min). -Au préalable, les élèves ont été initiés à la pratique du jeu B) Phase d'exploitation pédagogique : <u>Présentation de l'activité :</u> « On va utiliser le jeu pichin pour mieux calculer des sommes et des différences. » -Dans chaque groupe, il y a un joueur et quatre participants qui notent les réponses. Les élèves seront joueurs à tour de rôle. Le tableau de guidage (en annexe) est complété après chaque partie. -À chaque étape, le jeu est arrêté pour contrôler les réponses. C) Phase de formalisation par des écritures mathématiques (au tableau). -Les élèves sont invités à inscrire les écritures mathématiques du type : $2 + 2 = 4$; $6 - 4 = 2$ Jòdila, zòt vwè kijan nou aprann fè sòm é diférans èvè on jé tradisyonèl.	- 7 cailloux - Les élèves sont répartis par groupes de 5	Les élèves joueront selon la règle du jeu. Les élèves se concertent afin de renseigner le tableau de guidage (annexes 1 et 2)

Tableau de guidage niveau CP

Ce que je fais →	Je prends les cailloux 1 par 1. Je ramasse le 4 ^e caillou posé sur la table.	J'ai 2 cailloux dans ma main.	Il reste 3 cailloux sur la table. 	Il reste 5 cailloux sur la table.	Dans ma main, j'ai des cailloux. J'en ramasse 2. Maintenant, j'ai 6 cailloux dans ma main.
	Combien en ai-je dans la main ?	Combien en reste-t-il posé sur la table ?	Combien ai-je ramassé de cailloux ?	Combien ai-je ramassé de cailloux ?	Combien de cailloux avais-je dans ma main ?
Réponses →					
Écritures mathématiques					

Tableau de guidage niveau CE1

Ce que je fais →	Je prends les cailloux par 2. J'ai réussi à prendre 2 groupes. 	Je ramasse les groupes de 3 cailloux. J'ai réussi à récupérer le 1 ^{er} groupe. 	J'ai réussi à ramasser les deux groupes de 3 cailloux. 	Dans ma main, j'ai déjà 4 cailloux. Je ramasse un autre groupe de 2 cailloux.	Je ramasse les cailloux par 2. J'ai 2 cailloux dans ma main.
	Combien reste-t-il de cailloux posés sur la table ?	Combien de groupes de cailloux reste-t-il ?	Combien en reste-t-il posés sur la table ?	Combien ai-je de cailloux dans la main ?	Combien de coups me reste-t-il à faire pour ramasser le reste ?
Réponses →					
Écritures mathématiques					

ANALYSE DE LA SEANCE (O.MIRVAL)

Ecole : Village Bouillante

Classe : CP/CE1

Effectif : 20

Commune : BOUILLANTE

Conditions particulières (AVSi, ECLAIR, RRS...) : Classe bilingue

Formateurs présents :

Olivier MIRVAL (chargé de mission classes bilingues) / Marie VILLA (chargé de mission innovation)

Frédéric DUPONT (CP généraliste) / Frédéric Anciaux(enseignant chercheur)

Conseils faisant suite à la séance présentée

L'activité proposée est un exemple de contextualisation didactique des enseignements. Toutefois, les phases classiques d'une activité de résolution de problèmes doivent apparaître. **Deux précautions prévalent lorsqu'une telle démarche est entreprise.** Il s'agit d'une part de s'assurer que le support proposé est intrinsèquement lié à l'objet d'étude. Exp. : le jeu de « pichine » permet bien de travailler les notions d'ensemble et de reste, ainsi que toute une typologie de problèmes additifs ou soustractifs. Il faut en outre intégrer de manière pertinente le jeu à certains moments de l'activité de résolution du problème. Le tableau ci-dessous fournit un exemple intégré à la séance **présentée**.

Phase de l'activité de résolution du problème	Médiation pédagogique possible	Exemple
Assurer la compréhension du problème	-Faire lire l'énoncé par un élève. « <i>J'ai réussi à ramasser les deux groupes de 3 cailloux. Combien reste t-il de cailloux posés sur la table ?</i> » -Poser des questions de compréhension pour s'assurer de la compréhension du problème. - Recourir au jeu pour aider les élèves à s'approprier le contexte.	La maîtresse s'assure de la compréhension de l'expression groupes » de 3 cailloux. Les élèves exécutent la phase de jeu suivante : ils ramassent des groupes de 2 cailloux.
Aider les élèves à planifier et à appliquer des stratégies.	-Poser les questions qui permettent aux élèves d'avoir recours à des estimations. - Recourir au jeu avec arrêt sur le déroulement pour anticiper. -Aider à la formalisation à l'aide d'écriture mathématique ou de toute autre procédure (schéma, dessin, tableau...)	L'enseignant peut demander à un élève en difficulté de ramasser un 1 ^{er} groupe de 3 cailloux. Il demande à l'élève d'anticiper la suite.
Aider les élèves à faire un retour en arrière.	-Inviter les élèves à expliciter leurs résultats et leur raisonnement. - Recourir au jeu (ou à la mise en situation) pour vérifier la validité d'une réponse.	Un élève peut exécuter toute la phase de jeu pour permettre la validation d'une proposition de son groupe.

Recommandations spécifiques à partir de cet exemple de contextualisation des enseignements.

(F. Anciaux, enseignant-chercheur CREEF)

Dans la séance proposée en mathématiques, il s'agissait de partir d'un élément culturel (pichin-crabe) et de s'en servir pour aborder des notions à enseigner en mathématiques (calcul mental). L'idée est de s'appuyer sur des référents culturels connus à priori des enfants et que ceux-ci côtoient dans leur environnement pour mettre en œuvre des enseignements contextualisés. Puis, il s'agit de se projeter vers une généralisation des méthodes utilisées. L'objectif est donc d'utiliser des référents culturels pour aborder certaines notions spécifiques prévus dans les programmes nationaux.

Concernant les mathématiques, il peut s'agir de l'habillage d'un problème (choix des référents), du choix d'exemples pour illustrer et concevoir une notion (vitesse moyenne et TGV), ou encore de l'utilisation de certains éléments culturels pour aborder des concepts en mathématiques (ethno-mathématiques). Il ne s'agit donc pas exclusivement de l'utilisation de la langue régionale (ce qui n'est pas exclue par ailleurs), mais aussi du patrimoine culturel et de l'environnement des élèves pour l'enseignement des disciplines non linguistiques en vue d'aboutir à des ressources pédagogiques et didactiques contextualisées qui utilisent l'environnement non comme un frein, mais comme un atout, une richesse pour l'enseignement en général. La distance pouvant exister entre ce qui est à enseigner et le quotidien des élèves doit servir comme point d'appui pour la conception et la mise en œuvre de l'enseignement.

Concernant la géométrie par exemple, des référents culturels peuvent être utilisés pour appréhender certaines notions. Ainsi la fabrication d'un cerf volant se prête bien à une étude des propriétés de la symétrie axiale, le jeu *d'lka i pa ka* peut servir de support à un travail en calcul mental.

IV/Conseils pratiques pour la mise en œuvre d'un enseignement bilingue efficace (L.DELARERBERDIERE-W.LARNEY-O.MIRVAL)

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 l'articulation des deux langues.	Au moment de la conception de la séquence ou de la séance, chercher à optimiser l'impact de l'alternance codique : qui ? pourquoi ? à quel moment ?
4 - Envisager la plus-value de l'apport du créole dans l'acquisition des compétences.	Pour certains élèves le recours à l'interlecte ou au créole permet d'enclencher l'acquisition de la compétence : décrire une image, raconter un événement, expliciter sa procédure,... Intégrer des approches contrastives pour l'étude de certains faits de langue(en créole et en français)
5 – Connaître et fréquenter les centres ressources documentaires disposant d'ouvrages sur la didactique du français en contexte plurilingues, la contextualisation didactique.	CRDP, IUFM...
B – Mettre en œuvre son enseignement	
6 – Adopter le recours à l'alternance du créole et de français comme un moyen de médiation pédagogique.	Recourir par exemple aux deux langues dans les phases de régulation ou d'étayage pédagogique.
7 – Développer les interactions entre élèves en autorisant l'alternance des deux langues dans les échanges (<i>Les élèves pourront ainsi mieux exprimer leur pensée</i>).	Pour expliciter une procédure, prendre part à un débat, présenter les travaux de son groupe, dans une relation de tutorat entre élèves...

V/Conclusion

Les analyses qui sous-tendent ce dossier ont pu montrer dans quelle mesure la complémentarité entre le français et le créole peuvent être mise à profit dans une classe bilingue, au plan de la relation pédagogique et de la transposition didactique des enseignements.

Les séances présentées ici n'explorent pas tout le champ des possibles. A titre d'exemples, des démarches de contextualisation peuvent être conduites dans bien d'autres domaines en géographie, dans la course d'orientation en éducation physique ou encore dans l'étude d'autres faits de langue. Néanmoins les pistes et repères fournis constitueront des points d'appui pour la conduite de l'enseignement bilingue pour les enseignants des classes bilingues comme pour les autres collègues de l'Académie.

L'extension du dispositif à d'autres classes permettra d'alimenter encore plus la réflexion. Concrètement d'autres pistes de travail pourront émerger concernant la mise en œuvre de la pédagogie de la variation dans d'autres niveaux de classes et sur d'autres cycles. Un deuxième tome devrait donc paraître sur la base de nos prochaines analyses et conduites de séances.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

-Yvette DUCHEMANN (juin 2009) : *Développer une compétence bilingue à la Réunion*, Surya Editions

-Olivier BERTRAND(mars 2012) :*Diversités culturelles et apprentissage du français*, les éditions de l'école Polytechnique

-Jérémi SAUVAGE et Françoise DEMOUGIN(2012) : *La construction identitaire à l'école, Perspectives linguistiques plurielles*, l'Harmattan

ANNEXE 1 : ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE CREOLE ; EXEMPLIFICATION :
L'ENSEIGNEMENT DES TMA EN CREOLE (CYCLE 3)
(B. JEANNOT-FOURCAUD / O. MIRVAL)

En conformité avec la démarche proposée ci-dessus (cf. p. 11 et suivantes « Recommandations générales sur l'enseignement de la grammaire créole »), cette partie repose sur deux temps distincts :

- a) Présentation des fondamentaux théoriques à destination des enseignants en ce qui concerne les TMA en créole guadeloupéen ;
- b) proposition d'une séance prenant en compte ces fondamentaux théoriques

L'objectif est donc de répondre aux deux questions suivantes :

- quels sont les pré-requis nécessaires aux enseignants pour enseigner les contenus relatifs à ces notions ?
- Comment à partir de ces pré-requis enseigner le système des TMA en créole aux élèves ?

1. Les TMA : pré-requis théoriques à destination des enseignants et principes didactiques

Dans ce qui suit, on présentera donc le système des déterminants grammaticaux de TMA tels que l'on peut le dégager pour le créole guadeloupéen. Sont mis en exergue les éléments fondamentaux que l'enseignant doit connaître sur les TMA, indépendamment de la façon dont il articulera ces connaissances théoriques avec l'élaboration de la séance pédagogique. On se situe donc bien dans cette partie au niveau théorique et didactique :

1.1. Quelques notions à propos des TMA (temps-mode-aspect)

- Temps, Mode et aspect

La première observation qu'il convient de faire concerne le fait que la façon de situer un procès (action ou état) diffère en français et en créole. En créole, le système des unités grammaticales de TMA s'organise principalement autour d'une opposition d'aspect. Le procès (action ou état) est avant tout caractérisé, en discours, selon qu'il est accompli ou non. En effet on définit l'aspect comme la façon dont l'énonciateur présente le déroulement du procès (en l'occurrence comme accompli ou en train de s'accomplir) et non pas selon l'axe temporel. A la différence de l'aspect, le temps permet de situer un procès par rapport au moment de l'énonciation, c'est-à-dire par rapport au moment où l'on parle. Classiquement, en ce qui concerne le temps, on oppose donc sur l'axe chronologique les faits qui se sont passés avant le moment où l'on parle de ceux qui sont « à venir », par rapport à ce même moment.

- D'un point de vue formel, les unités qui permettent, en créole, de situer un procès, ne présentent pas les mêmes caractéristiques que les unités ayant le même rôle en français. En effet si le français utilise des éléments qui s'ajoutent au radical verbal, en créole, on a affaire à des unités détachées qui sont antéposées au prédicat.
- Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire créole, on utilisera le terme de *déterminants grammaticaux prédicatifs*. En effet, les unités grammaticales qui permettent d'exprimer le temps, l'aspect ou le mode en créole ne sont pas des déterminants grammaticaux du « verbe » exclusivement. Ils peuvent aussi déterminer des unités telles que les unités adjectivales, les noms, etc. Il s'agit donc de *déterminants prédicatifs*, dans la mesure où ils sont susceptibles de déterminer toute unité qui assume le rôle (la fonction) de prédicat dans la phrase. Le prédicat étant défini comme le centre de la phrase, le noyau déterminé par le sujet et par les différents compléments. Dans certaines langues, le prédicat ne peut être qu'un verbe (ex. le français) alors que dans d'autres, des unités lexicales appartenant à d'autres *classes syntaxiques* (catégories du discours) peuvent tout autant être prédicat. C'est le cas du créole.
- En créole, le sens des unités prédicatives conditionnent l'utilisation ou non de certains déterminants grammaticaux et/ou la valeur que ceux-ci peuvent prendre. Ainsi, on distingue entre les unités lexicales statives et les unités lexicales non statives.

- Unités lexicales statives : il s'agit d'unités dont le sens induit un état, une qualité, une propriété ou « une caractéristique existentielle donc définitoire » (Damoiseau, 2000 :43⁴), non compatible avec le fait de le concevoir comme achevé ou sous l'angle de la durée. Il peut s'agir d'unités verbales (*pè, ni, lé, swèf...*), de noms (*profèsè, mètlèkol...*), d'unités adjectivales (*bèl, kontan...*) ou adverbiales (*labaa...*).
- Unités lexicales non statives : il s'agit d'unités dont le sens réfère à une action, qui peut donc être présentée du point de vue de son déroulement (aspect). Tous les verbaux référant à une action se rangent dans cette catégorie.

1.2. Le système des TMA en créole guadeloupéen

Les unités de TMA se répartissent donc dans trois catégories que sont : le temps, le mode et l'aspect. La dénomination de TMA respecte l'ordre d'apparition de ces unités dans un énoncé.

L'inventaire des unités est effectué, ci-dessous, selon cette tripartition. Pour des raisons de clarté on commencera cependant par présenter les unités relatives à l'aspect.

a) Déterminants grammaticaux prédictifs d'aspect : on dénombre trois unités relatives à l'aspect en créole :

- l'accompli (ou perfectif) : qui ne peut déterminer que des prédicats non statifs. Cette unité n'a pas de marque visible mais pourtant on peut considérer qu'il s'agit d'une unité dite à signifiant zéro : pas de marque formelle dans la chaîne parlée, mais un sens stable dans les énoncés dont le prédicat est un prédicat non statif. Dans les exemples qui suivent, ce signifiant est symbolisé par le signe Ø).

Ex. 1 *I* Ø *manjé* « Il a mangé. »
 3sg accompli manger

Dans cet exemple, le fait de manger est considéré comme achevé (par contraste avec l'exemple 2).

Pour les prédicats statifs, on ne peut déceler un tel sens. En effet, des phrases telles que *i bèl* ou bien *i pè* ne comportent aucune indication aspectuelle.

- l'inaccompli (ou imperfectif) : on isole une unité d'inaccompli qui se présente formellement sous la forme *ka* et dont le sens est d'indiquer le caractère inachevé de l'action ou de l'état. Cette unité, peut prendre différentes valeurs selon le reste de la phrase. Cette caractéristique est tout-à-fait en concordance avec le fonctionnement des unités de temps de mode ou d'aspect en général, qui peuvent se colorer sémantiquement selon le contexte. (ex : le présent en français qui peut avoir valeur de vérité générale, de futur proche, etc.).

L'unité *ka* marque donc le caractère inachevé du procès et dans ce cadre elle revêt généralement une valeur durative, habituelle ou itérative (qui se répète).

Ex. 2 *I* *ka* *manjé* « Il mange (il est en train de manger). »
 3sg inaccompli manger

Ex. 3 *Toulèjou* *i* *ka* *kouri* « Tous les jours, il court. »
 Tous les jours 3sg inaccompli courir

Comme signalé précédemment, les prédicats statifs ne sont pas compatibles du fait de leur sens avec la valeur durative. En revanche, dans des contextes spécifiques, les prédicats statifs peuvent être déterminés par l'unité *ka* qui a alors valeur habituelle ou itérative (*Jili ka bèl lé'y ka abiyé konsa.*).

⁴ Damoiseau, Robert. 2000. *Document de synthèse, présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*. Non publié. Université des Antilles et de la Guyane.

- l'inaccompli continuatif : cette unité, qui n'est classiquement pas retenue dans les descriptions, résulte de la grammaticalisation de *la* et de son figement avec l'unité *ka*. On peut maintenant considérer que l'on a affaire à une seule unité *laka*, dont le sens permet d'accentuer la valeur *durative* du procès, celui-ci étant perçu non pas simplement comme un procès en train de se dérouler mais comme un procès qui se prolonge (Jeannot-Fourcaud, 2003).

Ex. 4 *Nou laka goumé épi lavi.*

- b) Déterminants grammaticaux prédicatifs de temps : on isole une seule unité de temps, l'unité *té* qui peut déterminer aussi bien un prédicat statif (ex. 5 et 6) qu'un prédicat non statif (ex. 7).

Ex. 5 *I té bèl* « Elle était belle. »

Ex. 6 *I té pè* « Il avait peur. »

Ex. 7 *I té manjé* « Il avait mangé. »

La mise en contraste de ces deux types d'énoncés (ex. 5 et 6 d'une part, et ex. 7 d'autre part) montre bien la différence esquissée précédemment concernant la différence entre le système des TMA selon que le prédicat est un prédicat statif ou non. Dans les deux cas, ce à quoi réfère le prédicat est situé à un moment antérieur à l'acte de parole. Ainsi le fait « d'être beau » ou d'avoir peur » est présenté par l'énonciateur comme antérieur au moment où il parle (exemples 5 et 6). Dans l'exemple 7, le fait de manger (*manjé* étant un prédicat non statif puisqu'il réfère à une action) est non seulement situé dans le passé (temps : passé) mais également considéré comme achevé (aspect : accompli).

Par rapport à ce dernier exemple, on note que si l'énonciateur ne souhaite pas indiquer l'aspect accompli, achevé de l'action, il devra indiquer son caractère inachevé par le biais de l'unité d'inaccompli *ka* (ex. 7 bis).

Ex. 7 bis *I té ka manjé* « Il mangeait. »

- c) Déterminants grammaticaux prédicatifs de mode

On dénombre en créole deux unités de mode qui rendent compte de la façon dont l'énonciateur envisage le degré de réalité qu'il estime pouvoir affecter au procès. Ces unités sont *ké* et *kay*, dont les signifiés globalement réfèrent au fait que le procès est considéré comme irréalisé. Ces deux unités sont considérées non pas comme des unités de temps (futur) mais comme des unités de mode, car ce n'est pas tant le rapport à l'axe temporel qui prime que le degré de réalisation du procès. De plus et comme le souligne Bernabé (1987)⁵ « si *ké* avait été un temps, la combinaison *té ké* aurait été une pure contradiction compte tenu des définitions données (...) du passé et du futur. » L'auteur estime en effet qu'« un énoncé ne peut être à la fois antérieur et postérieur au moment de l'énonciation » et qu'en « considérant *ké* comme un mode, on évite la contradiction en question. » (1987 : 124).

On notera également que la distinction entre les deux unités, *kay* et *ké*, relève du degré de certitude conféré par le locuteur quant à la réalisation du procès. Ce degré de certitude est corrélé à la façon dont le procès est conçu, comme proche ou éloigné du moment de l'énonciation, *kay* présentant le procès dans le prolongement immédiat de la situation d'énonciation (*ké* dans une dimension déconnectée du moment d'énonciation et donc incertaine. (Jeannot-Fourcaud, 2013)⁶.

Cela étant, le fait que la dimension modale (degré de certitude) ne semble maintenant que secondaire par rapport à la dimension temporelle (fait à *venir* par rapport au moment de l'énonciation, qu'il soit proche avec *kay* ou plus éloigné dans le temps avec *ké*), et compte-tenu de la difficulté conceptuelle que la notion de mode peut représenter pour les élèves, il ne semble pas nécessaire de la présenter en tant que telle auprès des élèves ; on pourra donc présenter ces unités, comme des déterminants de futur, proche ou éloigné.

Ex. 8 *Nou kay pâti* « Nous allons partir. »

Ex. 9 *Nou ké pâti* « Nous partirons. »

⁵ Bernabé, Jean. 1987. *Grammaire créole, Fondas Kréyol-la*. Paris : L'Harmattan.

⁶ Jeannot-Fourcaud, Béatrice. 2012. D'un irréalisé dans le passé vers un conditionnel en créole martiniquais? *Faits de langue*, 40, Numéro thématique "Le conditionnel" : 109-116.

Synthèse de l'inventaire des unités :

	temps	mode	aspect	
Signifiant (suite phonique ou graphique)	<i>té</i>	<i>ké / kay</i>	Ø	ka
Signifié (sens)	passé	irréalisé	accompli	inaccompli

Combinaison des unités de TMA :

Les différentes unités répertoriées peuvent se combiner, l'effet de sens qui en résulte est dépendant du sens de chacun des déterminants grammaticaux prédicatifs en présence. Deux unités appartenant à la même classe syntaxique ne peuvent se combiner. Du fait de la divergence de fonctionnement des déterminants de TMA en fonction du type de prédicat, la valeur signifiée de la combinaison des déterminants sera différente selon que l'on a affaire à un prédicat statif ou non statif.

Prédicats non statifs

- Passé + accompli *I té chanté.* « Il avait chanté. »
- Passé + inaccompli *i té ka chanté* « Il chantait. »
- Passé + inaccompli continuatif *I té laka chanté* « Il était en train de chanter. »
- Passé + irréalisé *I té ké chanté* « Il chanterait, il aurait chanté. »
- Irréalisé + inaccompli *I ké ka chanté* « Il chantera, sera en train de chanter. »
- Irréalisé + inaccompli continuatif *I ké laka chanté* « Il chantera, sera en train de chanter. »
- Passé + irréalisé + inaccompli *I té ké ka chanté* « Il serait en train de chanter, il aurait été en train de chanter... »
- Passé + irréalisé + inaccompli cont. *I té ké laka chanté* « Il serait en train de chanter, il aurait été en train de chanter... »
-

Prédicats statifs

- Passé + inaccompli (valeur non durative) *I té ka bèl (lè...)* « Il était beau (quand...). »
- Passé + irréalisé *i té ké bèl* « Il serait beau, il aurait été beau... »

Autres unités de type aspectuel :

On intégrera également deux autres unités⁷, à valeur aspectuelle de « passé proche » que sont *sòti* et *fin*.

Ex. 9 An sòti rivé.

Ex. 10 An fin pa bout sa an té prévwa pou jòdla.

1.3. Synthèse des fondamentaux théoriques

⁷ On pourrait être tenté d'intégrer des unités comme *toujou* et *ja* dans le paradigme des déterminants grammaticaux prédicatifs. On considérera cependant que le processus de grammaticalisation, peut-être en cours, n'est cependant pas abouti, leur sens lorsqu'ils précèdent le prédicat ou dans d'autres contextes n'étant pas différent. Par ailleurs, des unités telles que *dwèt* ou *pé* ne seront pas non plus considérées comme des déterminants mais comme des unités verbales modales.

D'un point de vue pédagogique, et ce, quelles que soient la terminologie employée en classe et la façon dont ces différents points sont relayés auprès des élèves, il semble fondamental de montrer aux élèves :

- que les unités de TMA ne sont pas interchangeables d'une langue à l'autre, non seulement d'un point de vue de la forme mais également du point de vue des valeurs qu'elles véhiculent.
- que l'on peut se situer ou situer un objet/une personne par rapport à un événement, sur le plan temporel mais aussi sur d'autres plans et que les langues sélectionnent non seulement des moyens différents mais également des « focalisations » différentes de ce qui est central d'un point de vue communicationnel.
- qu'en créole, les unités de TMA ne sont donc pas rattachées à la nature des unités (comme c'est le cas en français pour les déterminants grammaticaux des verbes) mais bien à la fonction des unités dans la phrase (rôle prédicatif ou non).
- que le système des TMA en créole permet de signifier toutes les valeurs relatives à la caractérisation d'un procès sous les angles temporel, modal et aspectuel bien que l'inventaire des formes utilisées est restreint et ce grâce à la combinaison des unités.
- que le système des TMA, en créole, fonctionne différemment selon le type d'unités déterminées par les TMA, et que ces différences sont liées au sens des unités utilisées comme prédicat du point de vue de leur sens (unités statives ou non statives).

2. Proposition d'une séance portant sur les TMA

Cadre et préambule : La démarche suivante complétée depuis, a été présentée pour partie dans le cadre d'une animation pédagogique à l'attention d'enseignants du cycle 3, en (mois année). Elle pourra en grande partie être mise en œuvre dans une classe de CM1.

Dans un premier temps, on présentera la séance aux élèves comme portant sur la façon dont on exprime le temps. On pourra, dans un premier temps, se contenter de cette mention, puisque le début de la séance porte sur le français. L'analyse contrastive permettra ensuite d'introduire la notion d'aspect.

Connaissance visée (cf. B.O du 9 sept 2007) : Reconnaître quelques faits de langue : l'expression du temps (passé/présent et futur).

2.1. Réactivation des acquis en français, en vue d'une approche contrastive : 5 min

On demande au groupe classe de préciser les procédés ou indicateurs qui permettent en langue française de repérer le temps d'une phrase.

Réponse attendues : le verbe et ses terminaisons

Validation : on demande à quelques élèves de produire une phrase au passé, au présent et au futur avec le verbe « montrer ».

L'échange s'effectue en langue française. On peut se référer à des outils référencés dans la classe.

2.2. Présentation de la notion nouvelle : Phase d'identification des déterminants grammaticaux prédicatifs : 10 min

Dans un premier temps, les phrases choisies comporteront un prédicat non statif (référant à une action).

- Le maître fait lire ou mime les phrases suivantes, copiées au tableau, par des élèves.

« *An di vou bonjou* »

« *An ka di vou bonjou* »

- Les élèves sont amenés à exprimer les différences de sens entre les phrases et à repérer l'unité, le mot qui change d'une phrase à l'autre et qui est donc porteur de ce sens. Les questions posées sont :

« *Ka an sòti fè. Es an ka fè'y an menm moman-la?* »

- Les déterminants suivants sont repérés : ka et l'absence de marque Ø.
- L'enseignant proposera en les mimant d'autres phrases, comportant des unités verbales comme : *li* ou *gadé*. A chaque fois, il posera à nouveau les questions : « *Ka an sòti fè. Es an ka fè'y an menm moman-la?* »
- L'objectif est de faire dire aux enfants que la véritable différence entre les deux phrases de chaque série repose sur le fait que dans un cas, l'action est en train de se dérouler et que dans l'autre elle est terminée, achevée.
- Puis, l'enseignant demande aux élèves « *Dèmen ka an ké di'w ?* ». La réponse attendue est : « *An ké di vou bonjou* ». Les élèves doivent associer *ké* à l'expression du futur. (comme précisé ci-dessus, il n'est pas nécessaire d'introduire la notion de mode).
- L'étape suivante consistera à introduire la phrase : *An té di vou bonjou*. L'enseignant la mettra en contraste sur le tableau avec les phrases préalablement vues : *An di vou bonjou*, *An ké di vou bonjou*. L'objectif est que les élèves associent le déterminant *té* à l'expression du passé. Il est nécessaire, à ce stade, de faire contraster à nouveau des paires de phrases comportant tantôt l'accompli (Ø), tantôt *té*, afin de s'assurer que la différence entre accompli et passé est bien intégrée.
- Pour renforcer la compréhension de cette distinction, l'enseignant pourra proposer des séries de phrases comportant d'un côté : *té* + Ø, et de l'autre, *té* + *ka*.

2.3. Phase d'appropriation de la notion nouvelle : mise en évidence des combinaisons possibles ou impossibles de déterminants (25 min)

- Organisation matérielle de la classe : les élèves sont par groupe de trois ou quatre. On leur donne des étiquettes représentant les 4 morphèmes identifiés au préalable : *té/ Ké / Ka/ Ø* ;
- La consigne est la suivante : « *Touvé an lang kréyòl dé lègzanp a fraz ou pé fè èvè yonn ou plizyè kalité makèdtan adan on menm fraz* ». Les élèves peuvent écrire au sein de leur groupe les phrases qui seront présentées à l'oral.
- Le rôle du maître est d'aider à la reformulation. On mettra ainsi l'accent sur le fait que plusieurs marqueurs peuvent se trouver dans une même phrase et que le critère de validation est le sens de la phrase.
- La présentation des énoncés se fait par groupe au terme de 15 min de recherche. Le maître sollicite les élèves au niveau des échanges. La validation se fait par le maître. On distinguera les phrases ayant du sens (morphème simple ou combinaisons de morphèmes) de celles qui n'en n'ont pas.

Exp : *An ka vin* : validé / *An ka ké vin* : non validé

I ké ka vin

Nou té ka manjé.....

Pòl té ka dòmi

Lik té ka kouri

2.4. Phase de synthèse : 5 min

On rappelle que les marqueurs servant à exprimer le passé et le futur sont : *té* et *ké*. On rappelle qu'en créole, on peut aussi exprimer le fait que l'action est achevée ou est en train de se dérouler.

2.5. Phase d'analyse contrastive : 15 min

Dans cette phase, l'enseignant peut demander aux élèves de présenter les différences et les ressemblances avec le français. Cette phase porte aussi bien sur la forme (unité détachées ou antéposées ou bien affixes) et sur les sens véhiculés.

L'enseignant pourra également présenter des phrases dans d'autres langues, afin de montrer que l'expression du « temps » se manifeste singulièrement dans chaque langue aussi bien au niveau de la forme que du sens des différents déterminants (des comparaisons peuvent par exemple être faites avec l'anglais et l'espagnol ou toute autre langue parlée par les élèves).

2.6. Phase d'évaluation formative : 5 min

Groupe classe dans son ensemble	Elèves à besoins spécifiques : non créolophones
« <i>Konplété sé fraz – la èvè bon makèdan-la.</i> » - Pòl ....vin manjé toutéjou koté manman mwen. - Plita koté sizè , an .....pati ay fè on ti komisyon ba Papa. - An tèlman fen, an ....manjé on gwo zasyèt donbré. -	« <i>Mi on ti krèy fraz . Bay tan a chak fraz é di poukibiten.</i> <i>Filip té las. I dòmi tout laprémidi- la. I ka lèvé alè. Plita an ké ba'y on ti mòso pen pou'y pé manjé. Zyé a li tini landòmi. I ka maché tout las. Tiboug-lasa pé ké pé alé jouwé foutbòl oswè-la.</i>

Une seconde séance sera consacrée à l'étude des TMA lorsqu'ils déterminent les prédicats statifs. Elle commencera par la réactivation de ce qui a été vu lors de la première séance. Puis l'enseignant demandera aux élèves de valider ou non des énoncés avec des prédicats statifs (unités adjectivales ou verbaux statifs) : *es an pé di : Jili ka bèl ? Es an pé di an ka swèf ?* Les élèves doivent dire pourquoi ces phrases ne sont pas validées. A l'issue de cette phase, qui peut se faire en concertation par petits groupes, l'objectif est que les élèves proposent des phrases dans lesquelles le prédicat statif peut être déterminé par *ka* (*Jili ka bèl lé'y ka abiyé konsa*). Ils doivent alors expliquer pourquoi, une phrase comme *Jili ka bèl* n'est pas validée, alors que *Jili ka bèl lé'y ka abiyé konsa* est validée. L'enseignant introduira alors les autres valeurs de l'inaccompli *ka*. Il montrera alors qu'avec les prédicats non statifs (verbaux d'action), ces différentes valeurs peuvent également être actualisées.

Intérêts et limites de la démarche

Intérêts :

- Aspect ludique à travers la manipulation d'énoncés.
- Participation active de l'élève à la compréhension des faits de langue à travers la phase de recherche des combinaisons possibles.
- La validation se fait sur le critère du sens de la phrase.
- La comparaison avec les faits de langue en français intègre donc l'approche contrastive

Limites

- Un niveau d'exigences adapté aux capacités des enfants. Certaines notions peuvent être difficiles à intégrer par les élèves, de même que la différence entre l'aspect accompli et le passé. La phase d'appropriation de cette distinction est particulièrement importante. L'une des difficultés qui peut se présenter relève du fait que les élèves peuvent associer passé composé et accompli et ne pas comprendre pourquoi en français, le passé composé est considéré comme un temps du passé alors que Ø est considéré comme relevant de l'aspect

accompli. Dans le cadre d'une didactique intégrée, et en fonction de ce qui a été fait en français, parallèlement, il peut être pertinent de montrer que les marques du passé composé, relèvent au départ de l'aspect également (parfait) mais que la disparition, à l'oral, du passé simple, a impulsé un glissement sémantique de la valeur aspectuelle du passé composé vers une valeur temporelle.

- La démarche repose sur le principe selon lequel les enfants mis en activité sont des locuteurs de la langue créole. Il faudra adapter la phase d'appropriation de la notion nouvelle à des élèves non créolophones.

Conclusion : La finalité de l'enseignement de la grammaire créole est bel et bien la maîtrise de manière comparative du fonctionnement des deux langues. L'étayage des pratiques d'enseignement est nécessaire : construction d'outils adaptés, exploration de démarches comme celle présentée plus haut. Elle ne peut néanmoins faire l'économie d'une réflexion de fond portant sur le choix des descripteurs à proposer aux élèves.

A travers l'étude des TMA, on sent bien les limites qu'il y aurait à appliquer un calque structurel dans l'étude des temps à l'école élémentaire. C'est donc fondamentalement sous l'angle de la complémentarité que les rapports grammaticaux entre les deux langues doivent être étudiés à l'école. A terme, on peut espérer que cette observation contrastive des deux langues permettra de développer de véritables compétences plurilingues chez nos élèves.

La Guadeloupe, la Guyane, la Martinique et la Réunion occupent une place originale dans l'ensemble national. Ces quatre Départements sont en effet les territoires d'Outremer les plus anciennement colonisés, ce qui leur a valu d'ailleurs d'être autrefois appelés les *Quatre Vieilles*, comprendre les quatre plus vieilles colonies de l'Empire. D'avoir été « découvertes » très tôt, d'avoir été « mises en valeur » dès le dix-septième siècle selon un mode de peuplement inédit, d'avoir entretenu des relations suivies avec leur *Métropole* plus que d'autres territoires, d'avoir vu naître des langues restructurant la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique du colonisateur, tout cela a modelé un code culturel et linguistique que l'on a appelé **créole** !

Le hasard a voulu que je séjourne et que j'exerce mon métier de chercheur durant les trente dernières années principalement dans ces quatre pays créoles. Linguiste, j'ai étudié avant tout la situation des langues et des gens qui les parlent. Formateur d'enseignants, je me suis retrouvé au contact des maîtres et de leur encadrement qui avaient à traiter de la question sensible de l'amélioration des résultats scolaires de ces DOM, et de la prise en compte éventuelle du créole dans le dispositif éducatif. La présente intervention synthétise quelques idées à ce sujet.

Les quatre Départements français d'Outre Mer présentent les résultats scolaires les plus préoccupants de l'ensemble national. Il suffit de consulter les évaluations effectuées dans le Premier Degré, d'examiner les statistiques des cohortes du Cours Préparatoire à la Terminale, de comparer les résultats aux examens et concours par Académies ou, pire encore, de questionner les taux d'illettrisme départementaux, la conclusion tombe d'elle même : l'école d'Outre Mer connaît de graves difficultés et produit de l'échec significatif. Les spécialistes ont évoqué le différentiel économique et social, le retard de développement, la courte histoire des systèmes éducatifs et même la structuration des familles pour expliquer ce défaut de réussite. Absorbant pourtant des budgets importants, l'école d'Outre Mer corrige très lentement et très inégalement ses handicaps et elle ne parvient pas à rattraper les indicateurs nationaux. Les élèves font moins bien que leurs camarades de l'Hexagone dans toutes les matières générales, mais c'est bien en français que cela se passe mal.

Une fois examiné le parc des établissements, les bibliothèques, les équipements, le recrutement et la formation des maîtres, il faut bien se résoudre à considérer qu'un élément déterminant a été oublié ou négligé : le bilinguisme ultramarin et son corollaire de communication scolaire compliquée, tant dans les programmes que dans le dialogue maître - élève. Dans ces quatre Départements, on parle en effet une langue dite créole, dont il faut à la fois dire un minimum sur le plan structurel (sa parenté proche avec le français) et dont il faut aussi souligner le statut socio symbolique : cette langue est minorée, tant par ses locuteurs que par les instances officielles de l'Etat.

Parvenu à ce stade, une première hypothèse se profile. Depuis 1950, les experts de l'Unesco et bien des chercheurs en Sciences de l'Education répètent la première règle à appliquer dans un pays bi-, tri-, pluri- ou multilingue. Il faut enseigner en langue maternelle, une fois l'alphabétisation acquise, passer alors à la langue dite officielle ou académique. Divers observateurs ont alors préconisé un bilinguisme « additif » à l'école, commençant par le créole maternel et se poursuivant par une installation étalonnée du français. Si ce programme a été retenu (avec des fortunes diverses) pour des pays souverains comme Haïti ou Les Seychelles, s'il est en passe d'être aménagé pour l'Île Maurice, il n'en va pas de même pour les Antilles, la Guyane et la Réunion, ici tout cela semble bien compliqué

Car les collectivités de Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion résistent au modèle scolaire bilingue pour un ensemble de raisons que nous pouvons lister : 1°) le jacobinisme de la Constitution de la République qui n'a jamais fait une telle place à une langue maternelle régionale avant le français, 2°) la tenace résistance des populations à l'idée d'une priorité du créole, 3°) la farouche opposition du corps enseignant à des modifications de ses programmes et de ses missions. Une quatrième raison réside dans le type même de cohabitation linguistique qui s'est progressivement instauré entre créole et français dans ces pays et qui méritera quelques précisions dans notre propos. Nous ne sommes pas devant un bilinguisme ou une diglossie « classiques », les deux codes ne se distinguent pas nettement selon une frontière claire, au contraire une tendance constante à l'alternance et à l'interférence est notable, décourageant les tentatives de pédagogie « intégrée » ou « adaptée » qui voient ça et là le jour ailleurs.

Après avoir suivi quelques modestes « expériences » dans des écoles primaires de Guadeloupe et de Martinique, après avoir visité des classes de collège et de lycée pratiquant la langue et culture régionales, après avoir formé des dizaines d'enseignants dans les IUFM concernés, nous proposons une nouvelle analyse sociolinguistique et un autre programme éducatif que l'on pourrait intituler **Didactique de langues proches en milieu créole et pédagogie de la variation**. L'idée essentielle de cette approche consiste à partir de ce qui se parle tous les jours dans ces pays et d'enseigner des normes à partir de l'analyse qu'en font les élèves. Autrement dit, il faut refuser la fatalité de la diglossie comme une combinaison harmonieuse autant que comme un conflit névrotique. Les deux langues en présence (créole et français) se distribuent tous les jours l'espace énonciatif des habitants de ces pays, parfois sous les apparences d'un bilinguisme maîtrisé, parfois sous des alternances codiques ou des formes mixtes. Pour réussir à conquérir l'attention des élèves, nous devons parvenir à enclencher une activité métalinguistique qui rétablit le sujet dans la conscience de son répertoire. Pour ce faire le maître doit accepter deux premiers principes :

Arrêter de faire du français ce code inaccessible qui inhibe l'élève en difficulté.

Casser l'image des créoles indissolublement liés à des activités subalternes.

Tout de suite après, plutôt que de s'engager dans une pédagogie de la langue réputée maternelle pour passer ensuite au français, il convient de partir du déjà-là de l'élève même si ces paroles étaient autrefois considérées comme fautives. Nous proposons donc d'accepter l'élève avec ses deux langues imparfaites et sa zone interlectale de départ et de l'aider à construire progressivement un réseau de normes dont il découvrira au fur et à mesure la fonctionnalité.

L'exposé oral étant limité à 15 minutes, je me propose de détailler deux exemples l'un martiniquais l'autre réunionnais pour illustrer les démarches entreprises dans des écoles avec de vrais élèves et des résultats vérifiés.

Lambert Félix PRUDENT

Professeur de Sciences du Langage à l'Université de La Réunion

Responsable du pôle linguistique du LCF (UMR 81 43 du CNRS)

Président du Jury du CAPES « créoles »