



HAL
open science

Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise?

Mylène Lebon-Eyquem

► **To cite this version:**

Mylène Lebon-Eyquem. Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise?.
Revue REEF, 2014, 4, pp.48 -62. hal-01501136

HAL Id: hal-01501136

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501136>

Submitted on 26 Sep 2017

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

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

Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ?

Mylène LEBON-EYQUEM

Université de La Réunion - LCF, EA 4549

Résumé

Les observations des productions langagières réunionnaises montrent qu'en plus des lectes français et créoles, il existe toute la gamme de formes originales issues d'alternances, de mixages et d'autres négociations, constituant les formes interlectales. Face à ces productions spectaculaires et imprévisibles, contrairement à ce que prétend être une grammaire, la notion de langue définie par les structuralistes comme produit social, objet structural immanent et autonome (Prudent, 1981) ne peut être que questionnée. Toutefois, lorsque l'on s'intéresse à l'acquisition du créole et du français et à ses implications pédagogiques, cette notion se doit d'être réinvestie afin de se plier aux exigences scolaires. Comment alors prendre en compte les infinies manifestations de l'interlecte tout en proposant des projets pédagogiques et didactiques cohérents pour l'École qui postule l'existence de la langue comme objet normé aux frontières définies entrant dans une progression d'acquisition cohérente ? Cet article se propose de présenter des pistes pédagogiques et didactiques adaptées aux besoins de l'enfant qui, au niveau linguistique, tiennent compte du fonctionnement de la langue créole et des phénomènes de contacts de langue et au niveau sociolinguistique valorisent le basilecte, tout en respectant les normes, le fonctionnement institutionnel et l'organisation de l'école.

Mots-clés

Acquisition langagière, milieu créole, interlecte, didactique adaptée, pédagogie de la variation.

Abstract

The observations of Reunionese language productions show that alongside the French and Creole lects, we can find the whole range of original forms stemming from alternations, mixing and other negotiations, defined as interlectal forms. In front of these spectacular and unpredictable productions, which are against so-called grammar, we can only question the notion of language given by the structuralists who define it as a social product considered as an immanent and autonomous structural object (Prudent, 1981). However, if we focus on French and Creole acquisitions and on their educational implications, this notion of language needs rethinking in order to comply with school requirements. How can we take into account the endless manifestations of the interlect while setting up coherent educational and didactic projects meant for a school system that sees language as a normalized object with well-defined boundaries and as an object that should follow a coherent language acquisition progression ? In this paper, we will suggest pedagogical and didactic approaches adapted to the child's needs. From a linguistic point of view, these approaches will take into account not only how the Creole language works but also the phenomena of language contact. At a sociolinguistic level, they will enhance the basilect while meeting the standards, the institutional requirements and the organization of the school system.

Keywords

Language acquisition, creole environment, interlect, adapted didactic approach, variation pedagogy.

1. Introduction

Aux premiers temps de sa prise en charge sociolinguistique, La Réunion est rangée dans la catégorie des pays créoles présentant une diglossie (Carayol et Chaudenson, 1978). Toutefois, ces mêmes chercheurs critiquent la stricte répartition du français et du créole dans l'espace énonciatif et, sans remettre en cause la présence de deux systèmes linguistiques, ils étudient alors le continuum en établissant l'étagement régulier de formes intermédiaires selon une échelle implicationnelle dans un corpus complexe. Egaleme nt remis en question (sur le terrain martiniquais) par la notion d'interlecte (Prudent, 1981), diglossie et continuum laissent cependant surgir un nouveau cadre théorique, d'autres analyses des paroles proférées et de nouvelles problématiques de la cohabitation ou du contact créole-français. Relevant d'une vision plus globale, les énoncés en présence sont alors assignés à un macro-système dont on voit bien l'avantage sur un plan de la présentation des composantes, mais qui laisse de lourdes questions quant à l'analyse. Désormais, en plus des lectes français et créoles, il s'agit de partir en quête du dispositif qui génère toute la gamme de formes originales issues d'alternances, de mixages et d'autres négociations, constituant les formes interlectales. Face à ces productions spectaculaires et imprévisibles, contrairement à ce que prétend être une grammaire, la notion de langue définie par les structuralistes comme produit social, objet structural immanent et autonome (Prudent, 1981) ne peut être que questionnée. Toutefois, lorsque l'on s'intéresse à l'acquisition du créole et du français et à ses implications pédagogiques, cette notion se doit d'être réinvestie afin de se plier aux exigences scolaires. Comment alors prendre en compte les infinies manifestations de l'interlecte tout en proposant des projets pédagogiques et didactiques cohérents pour l'École qui postule l'existence de la langue comme objet normé aux frontières définies entrant dans une progression d'acquisition cohérente ? Cet article se propose de présenter des pistes pédagogiques et didactiques adaptées aux besoins de l'enfant qui, au niveau linguistique, tiennent compte du fonctionnement de la langue créole et des phénomènes de contacts de langue et au niveau sociolinguistique valorise le basilecte, tout en respectant les normes, le fonctionnement institutionnel et l'organisation de l'école.

2. Les débordements de frontière de la parole réunionnaise

La situation sociolinguistique réunionnaise a longtemps été caractérisée par le concept de *diglossie* puis c'est celle de continuum qui est questionnée. Certes, le modèle continuiste se veut moins schématique que la dichotomie diglossique et permet de prendre en compte les formes intermédiaires. Toutefois, la hiérarchisation scalaire des productions ne semble pas toujours correspondre aux énoncés proférés quotidiennement à La Réunion. Jacky Simonin les range dans un « parler réunionnais émergent » (1995 : 87). Il choisit alors de les appréhender dans leur dynamique interactionnelle. Cependant, c'est l'arrivée de Lambert Félix Prudent en 2000, à l'Université de La Réunion, qui a réellement permis de nouvelles interrogations au niveau de la description linguistique. La notion de macro-système, mise en évidence sur le terrain martiniquais et désignant le système communicatif langagier martiniquais dans son ensemble, est alors transférée et appliquée au contexte local. Voici des exemples pouvant être entendus ou proférés par des Réunionnais.

- (1) : Il a lancé la balle à Yvon
- (2) : **Lu la anvoy le boul pou Yvon**
- (3) : **Lu la anvoy** la balle à Yvon
- (4) : **Lu la lans le boul** à Yvon
- (5) : **Lu la lansé** la balle **pou Yvon**

Leur analyse ainsi que celles des conversations quotidiennes montrent que les Réunionnais s'expriment parfois en français (exemple 1), souvent en créole (en gras dans l'exemple 2) et de plus en plus naturellement, dans un « parler mélangé ». Certaines de ces productions hybrides sont constituées d'alternances codiques, comme dans l'exemple 3 qui débute par des segments créoles signalés en gras (le pronom sujet (lu) et le verbe accompagné d'un marqueur préverbal signifiant le temps) et se finit avec des segments français (les deux compléments). En fonction de l'interaction ou de son objet, les entremêlements de ces deux codes peuvent se faire beaucoup plus originaux et parfois même au point de rendre la parole réunionnaise difficilement codifiable. Ainsi dans l'exemple 4, si certains segments créoles (le pronom personnel sujet et le complément d'objet « le boul ») et français (complément d'objet indirect « à Yvon » construit avec une préposition) sont clairement identifiables, le segment « la lans » pose question. En effet, il est composé du marqueur pré-verbal créole « la » associé au morphème lexical « lans » qui peut être aussi bien français que créole. Et lorsqu'à ce dernier est adjoint le morphème grammatical « é » comme dans l'exemple 5, il devient impossible de délimiter clairement les codes en présence. On peut tout aussi bien avoir affaire à la désinence française du participe passé associée alors au marqueur préverbal créole « la », ou à la forme longue de la base verbale du verbe « lancer » qui n'est pas attestée dans les grammaires créoles en présence d'un complément d'objet. Ce mélange s'avère d'autant plus imprévisible que ce segment verbal est associé au pronom personnel sujet créole, au complément d'objet indirect construit avec la préposition « pou » comme en créole (« pou Yvon ») et également au complément d'objet direct français « la balle ». Ainsi, la parole réunionnaise se forge « *sur un viol permanent des contraintes grammaticales des deux codes* » (Mérida et Prudent, 1984) et le matériau langagier étudié est à géométrie variable. Ce dispositif dynamique implique que « *le fonctionnement indexical de l'interlecte nous interdit d'en dresser une grammaire prédictive* » (Mérida et Prudent, 1984 : 38). Le système langagier réunionnais, constitue alors :

« un espace sphérique dont le basilecte et l'acrolecte seraient les pôles extrêmes. Ceux-ci seraient alors comparables au pôle « blanc » et au pôle « noir » dans l'espace des couleurs et représenteraient des points de repère pour situer les locuteurs créoles, selon qu'ils sont plus proches d'un pôle ou de l'autre » (Mufwene, 2005 : 84).

Tous ces éléments trouvent leur explication dans le concept de *sociogenèse* (Prudent, 1993), lié à celui de macro-système et d'*interlecte* : la créolisation, parce qu'elle est due à un processus d'acculturation qui se réalise avec des modèles non solidifiés, n'a pas arrêté de se poursuivre. Par conséquent, les Réunionnais auront encore à se servir du créole et du français dans de nouvelles stratégies.

Dès lors, face à des mélanges de langues structurellement très proches, le linguiste se trouve confronté à des questions épistémologiques de taille sur la démarche à adopter pour rendre compte de la parole en milieu créole. En effet, la langue ne peut être conçue comme un système autonome et réifiée et il ne s'agit pas de rechercher dans les énoncés mélangés, les caractéristiques des langues dites normées. En effet, en voulant repérer les alternances codiques et autres phénomènes attestés fréquemment dans les situations de contacts de langues, l'on considère que le matériau langagier étudié se fragmente en différentes composantes des systèmes dits « autonomes » et circonscrits :

« Depuis qu'ils ont commencé à s'intéresser à ce type de discours, les linguistes n'ont eu de cesse de tenter de retrouver des fragments de langues "pures" dans les mélanges les plus complexes et intriqués, à la granulométrie la plus infime. Pour tenter d'y parvenir, un peu comme quelqu'un qui voudrait démontrer que

du taboulé, ce sont simplement des composants séparés, accidentellement mélangés, ils ont découpé les “mélanges” en segments de plus en plus petits (phrases ou périodes, mots, morphèmes...) pour tenter de montrer que, sous l'apparence de mixité, on pouvait toujours retrouver les systèmes de départ, ce qui a fait passer, on s'en souvient, du code switching au code mixing, etc. » (de Robillard, 2007 : 27).

Il faut donc s'abstenir de tracer des frontières, de trouver des règles, de binariser les productions et de les envisager comme stables puisque l'interlecte se propose de les fluidifier et de les considérer comme dynamiques. Pour celui qui se risquerait à étiqueter formellement les énoncés, la grande amplitude des références normatives en créole et en français rend complexe cette tâche. Les normes du créole étant plurielles et les références de la littérature en la matière étant loin d'être homogènes, comment identifier ce qui relève du créole et du mélange ? Doit-on catégoriser tout ce qui n'est pas français comme créole, et assimiler ainsi créole et mélange ? Cette démarche ne semble pas pertinente puisque certains mélanges sont considérés comme agrammaticaux par des Réunionnais bilingues, comme l'hybridation « *mi t'aime », issue de la structure française « *je t'aime* » et de la structure créole « **mi yèm aou** ». D'autres, bien qu'acceptables comme mélanges, ne le sont pas comme énoncés créoles, à l'exemple de « *quoi tu veux pou manger* ». Quels outils utiliser alors ? Faut-il continuer à se servir de ceux de la linguistique structurale ? Comment décrire précisément les pratiques langagières réunionnaises ?

Il est à noter qu'en raison des mutations récentes et profondes de la société à l'échelle locale, la mixité des codes s'impose également, de plus en plus à la réflexion des locuteurs et constitue un paramètre essentiel à prendre en compte lors du développement langagier. En effet, des travaux récents (Eyquem-Lebon, 2007 ; Adelin, 2008) ont mis en évidence qu'un des facteurs essentiels favorisant l'acquisition du vocabulaire et de la morpho-syntaxe chez les enfants de 4 à 6 ans ayant des pratiques hybrides, est le respect des règles d'usage qui est corrélée à la capacité à discriminer les codes en présence, le créole et le français. Certes, un tel résultat n'est pas nouveau puisque diverses études sur le bilinguisme précoce en avaient déjà fait mention. En effet, dès 1913, Jules Ronjat avait montré l'importance de la différenciation des langues lors de l'acquisition langagière en énonçant un principe auquel il a donné son nom et qui consiste à associer une langue à une personne. Marié à une Allemande, ce linguiste souhaitait élever leur fils dans les deux langues, française et allemande. Son collègue, le phonéticien Maurice Grammont lui conseilla alors de respecter dès le berceau une règle très simple : « *que chaque langue soit représentée par une personne différente. Que vous, par exemple, vous lui parliez toujours français, sa mère, allemand. N'intervertissez jamais les rôles* ». (Ronjat, 1913). L'application de ce principe semble avoir abouti à des résultats satisfaisants si l'on en juge par l'acquisition rapide du français et de l'allemand par Louis Ronjat (Ronjat, 1913). Depuis, d'autres linguistes (Tabouret-Keller, 1969, 1997 ; Hagège, 1996 ; Desprez, 1997) ont également loué l'intérêt de ce principe et reconnu son efficacité.

Dans le contexte réunionnais, les lectes du macro-système étant particulièrement variés et n'obéissant pas à une stricte répartition fonctionnelle dans l'espace énonciatif, il n'est pas toujours possible à l'enfant d'associer une langue à une personne ou à un espace, ce qui complexifie la discrimination des codes et par conséquent le respect des normes d'emploi. Même lors de situations formelles scolaires lors desquelles les enseignants veillent à utiliser majoritairement le français, il n'est pas rare de constater des formes hybrides dans les productions des maîtres, qu'ils s'adressent aux élèves ou à l'ATSEM (Agent Territorial

Spécialisé des Ecoles Maternelles, dont le rôle est d'assister le personnel enseignant). En outre, les professeurs n'ont pas toujours conscience de l'hétérogénéité de leurs productions, en raison notamment de la proximité génétique du français et du créole.

L'enfant réunionnais en train d'apprendre à parler se trouve donc dans une situation bien complexe : il reçoit parfois des inputs formellement différents que même les spécialistes ne parviennent pas toujours à identifier, et ce, de la part des mêmes locuteurs et dans les mêmes espaces. Pourtant, il doit parvenir à distinguer les différents énoncés reçus et les ajuster à la situation de communication puisqu'il semblerait que cela contribue à faciliter l'acquisition du créole et du français. Ainsi, « *l'apprenant est exposé à plusieurs idiolectes dont aucun n'est identique à l'idiolecte qu'il façonne pour lui-même, alors que tous ont contribué, de manière différente, au façonnement de cet idiolecte* » (Mufwene, 2005 : 71).

3. L'Ecole réunionnaise : idéologie monolingue et conformité au modèle métropolitain

Ces remarques auraient pu s'avérer très utiles lors de l'enseignement apprentissage du français et auraient gagné à être exploitées afin de garantir une meilleure maîtrise du français à La Réunion qui, depuis quelques années, affiche de mauvais résultats aux évaluations nationales et se retrouve avant dernière dans le classement général académique. Et pourtant...

Grande pourvoyeuse de normes, l'Ecole qui véhicule une idéologie monolingue se lance dans la chasse aux formes « mixtes » et s'active plus que jamais à éradiquer les « créolismes ». L'usage du créole était répréhensible pour risque de non acquisition du français. Pratiquant dénigrement et exclusion, érigés en gardiens du temple de la langue française, les éducateurs et les censeurs partent en guerre contre la parole mélangée. Les formes intermédiaires sont considérées « *une sorte d'animal à deux têtes (et quelles têtes !)* que les programmes scolaires ne savent pas trop comment traiter, car ils ne sont pas faits pour héberger des monstres » (Marçais cité par Prudent, 1981 : 17).

Les enquêtes réalisées auprès de maîtres montrent que les enseignants se répartissent en deux groupes : dans le premier (environ 66 % de l'effectif), les énoncés métis et créoles lors de situations formelles sont pris en compte mais presque systématiquement opposés à un modèle figé représenté par la norme fantasmée du français standard, décrite par les grammaires de référence. La moitié de ces maîtres là stigmatise ces productions et parfois fortement, ce qui semble avoir pour conséquence de réduire les interventions des élèves et en particulier de ceux qui ne possèdent pas encore les moyens linguistiques pour s'exprimer en français. L'autre moitié survalorise la formulation des productions en français sans toutefois porter de jugement de valeur. Certes, ces enseignants permettent aux élèves d'appréhender les normes d'usage mais en ne traitant pas les essais français intra-linguistiques réalisés, elle n'invite pas à prendre appui sur des bases, sur du « déjà là » pour construire des aptitudes solides en français. Le deuxième groupe est constitué par environ 34 % des enseignants qui choisit tout bonnement d'ignorer le basilecte et les « mélanges » et ne réagit pas sur la forme des énoncés produits car se sent démuné et plutôt qu'un guidage contre-productif, refuse toute médiation. Dans la majorité des cas, ces formes sont perçues comme « non académiques » et souvent dévalorisées car considérées comme les indicateurs d'une maîtrise précarisée du français ou d'un déficit langagier.

Ainsi, aucune politique linguistique claire n'est mise en place et on reproduit les modèles métropolitains sans tenir compte des spécificités locales : les mêmes programmes qu'en métropole sont en vigueur dans l'île ce qui signifie qu'on attend par exemple, d'un petit

Réunionnais qui a commencé à parler en créole, d'acquérir les mêmes compétences en français, selon le même rythme et avec les mêmes outils pédagogiques qu'un petit Métropolitain.

Les nombreuses recherches de Robert Chaudenson sur l'enseignement du français en milieu créolophone, l'ont conduit, depuis très longtemps, à ces mêmes constats : il n'est absolument pas tenu compte de la proximité génétique et structurelle du français et des créoles qui en sont issus, lors de l'apprentissage du français dans les zones créolophones. On y apprend le français de la même façon qu'en Chine où la langue première est radicalement différente. Le deuxième constat est que les nombreuses similitudes du français et du créole ont toujours été considérées comme un handicap plutôt qu'un atout. Souvent ignorée ou méconnue sur bien des points, parfois même, pour des raisons idéologiques et/ou politiques, la filiation entre les deux langues est niée. En outre, Robert Chaudenson souligne l'absence de stratégie d'enseignement spécifique et efficace du français estimant que beaucoup de méthodes existantes proposent uniquement une « tropicalisation » (Chaudenson, 2008) des personnages et du décor : « *elles consistent, le plus souvent à mettre, dans les illustrations, des cocotiers et des bananiers à la place des peupliers ou des platanes, des Mamadou et Bineta créoles remplaçant les Line et Pierrot ou les Daniel et Valérie* » (Chaudenson, 2008).

4. La nécessité de la didactique adaptée (Chaudenson, 2007)

Le chercheur qui s'intéresse à la situation scolaire réunionnaise et qui souhaite proposer une démarche pédagogique, des outils adaptés au contexte, doit nécessairement combiner deux approches au départ, radicalement opposées : celle du sociolinguiste qui rapporte les manifestations des formes irrégulières et interlectales produites et qui tente de ne pas tomber dans le piège des étiquetages impossibles et celle du didacticien tributaire des normes et qui ne peut faire l'économie d'une certaine notion de langue. Cette démarche d'équilibriste s'avère indispensable et permet d'articuler connaissance du terrain, recherches concernant l'enseignement apprentissage en milieu multilingue, données psycholinguistiques et programmes officiels de l'école.

Parmi les rares travaux qui respectent ces principes fondamentaux, on compte les travaux de Robert Chaudenson. En collaboration avec des équipes de chercheurs et de praticiens des diverses aires créolophones, de la Caraïbe comme de l'océan Indien, il conçoit et met au point en 2007, « une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie ». Partant de l'idée force que la proximité des deux systèmes linguistiques en présence est un élément facilitateur de l'acquisition du français, il propose une stratégie globale novatrice : il s'agit de prendre appui, dans un premier temps de l'apprentissage (cycle 1 et 2), sur les analogies ou homologies entre le français et le créole avant d'introduire peu à peu les divergences existant entre ces deux langues. A partir du cycle 3, les apprenants devraient pouvoir utiliser les mêmes outils que les autres élèves francophones natifs.

Lors de l'étude de la conjugaison de l'impératif, par exemple, comme le montre le tableau 1, on mettra d'abord l'accent sur les verbes à la deuxième personne du singulier puisqu'en créole lorsque l'ordre ne s'adresse qu'à une seule personne, on peut utiliser « *manj* » (le pronom postposé n'est pas obligatoire) et en français « mange ». Dans un deuxième temps, on abordera les différences entre les deux langues. On peut alors s'intéresser aux formes qui admettent le pronom postposé après le verbe (à la deuxième personne du singulier, selon les locuteurs ; à la première et deuxième personne du pluriel, pour tous les locuteurs).

	Exemples en créole	Exemples en français
Similitudes : - L'ordre s'adresse à une seule personne	<i>Manj !</i> <i>Dor !</i> <i>Pran la kré !</i>	Mange ! Dors ! Prends la craie !
Différences : - L'ordre s'adresse à une seule personne mais le pronom est postposé en créole. - L'ordre s'adresse à plusieurs personnes.	<i>Dor aou</i> <i>Manj azot !</i> <i>Dépèch anou</i>	Dors ! Mangez ! Dépêchons-nous !

Tableau 1 : Similitudes et différences du créole et du français au niveau de l'impératif

Une telle démarche progressive et rigoureuse permet de respecter la volonté actuelle du rectorat qui est de valoriser la langue maternelle de l'enfant et d'entreprendre des actions en faveur de sa prise en compte dans l'apprentissage du français. Tout en apprenant plus vite et plus facilement le français, on éclaire et on explique bien des aspects du créole. Outre ces objectifs didactique et politique, cette stratégie didactique revêt une dimension identitaire et invite à ne pas opposer les deux langues en présence, comme c'est actuellement encore trop souvent le cas, mais à rendre plus harmonieuse et plus féconde leur co-existence : « *ce point est essentiel car la meilleure connaissance du créole va de pair avec celle du français ; on apaise donc par là des conflits identitaires dont certains cherchent à faire leur miel (ou leur beurre !) idéologique et/ou politique.* » Chaudenson (2007 : 65), Ainsi, avec l'apaisement du conflit identitaire, on se dirige « *de façon à la fois harmonieuse et efficace vers ce qu'[il] préconise depuis près de trente ans, « l'aménagement des diglossies créoles »* (Chaudenson, 2007 : 65).

Des guides du formateur ont été élaborés et publiés et proposent des pistes concrètes de travail aux enseignants intervenant dans différentes aires créolophones (Réunion, Seychelles, Guyane, Martinique, Guadeloupe, Haïti, Sainte-Lucie, La Dominique). A La Réunion, deux ouvrages ont vu le jour : celui consacré à la maternelle est réalisé par M. Hubert Delisle et C. Boyer, celui pour le cycle 2 par E. Adelin et M. Eyquem. Chacun d'eux propose des progressions rigoureuses élaborées à partir de données psycholinguistiques, des programmes officiels ainsi que des recherches sur l'acquisition du langage et sur la description de la parole réunionnaise. L'enseignant dispose alors d'une programmation annuelle et les différents points grammaticaux préconisés par les Instructions Officielles font l'objet d'une comparaison français/créole qui permet d'insister sur les différences entre les deux langues. Ainsi, au niveau de l'étude du verbe, l'accent sera mis non pas sur la notion de verbe qui possède beaucoup de similitudes en créole et en français mais sur les désinences qui signifient l'aspect et le temps en français (en créole, on a parfois affaire à des marqueurs post verbaux : (« *moins té i kour (CR) = je courrais (FR)* ») ou encore sur les flexions verbales qu'on ne relève pas chez certains locuteurs réunionnais. Toutefois, optant pour l'assimilation des normes métropolitaines, le rectorat a ignoré ces travaux qui continuent à encombrer les armoires.

Des fiches pédagogiques à destination des enseignants, élaborées par une équipe multicatégorielle (enseignant chercheur, conseiller pédagogique, inspecteur, enseignant) et s'appuyant sur les principes majeurs de la didactique adaptée, sont également disponibles mais sont méconnues des praticiens car elles n'ont pas reçu le soutien des autorités compétentes. Elles ont pourtant été testées par des enseignants et ont été évaluées positivement.

Ce travail d'élaboration des fiches s'est décliné en **deux étapes** :

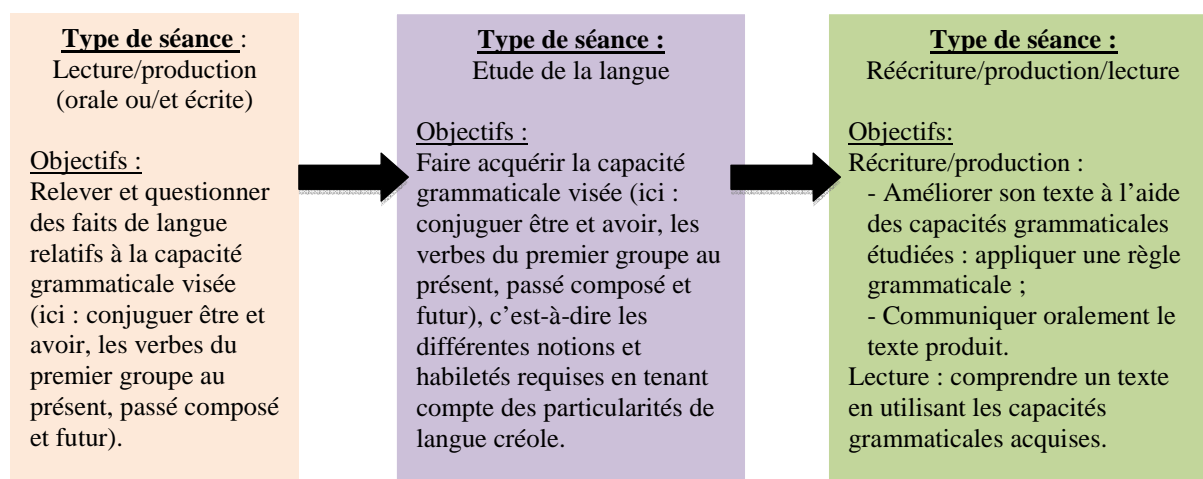
1^{ère} étape : Analyse des livrets d'évaluation afin de formuler des hypothèses sur les difficultés des élèves au niveau du point d'étude de la langue choisi.

Corpus d'analyse : 200 livrets des évaluations nationales de CE1 de 2010 et de 2011 provenant des circonscriptions de Saint-Denis II, III et V, de Saint Benoît, de Bras-Panon, de Sainte-Suzanne et de Saint-Pierre. Certes, l'échantillon est peu important, toutefois, il s'est avéré suffisant d'appréhender de grandes tendances qui sont livrées dans ce document.

2^{ème} étape : Proposition de pistes pédagogiques concernant la conjugaison des verbes au présent, au futur et au passé composé.

Principes généraux :

- Les activités d'étude de la langue doivent être **au service de la lecture et/ou de la production** (orale et écrite). Si des séances spécifiques d'étude de la langue seront consacrées à l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent, au futur et au passé composé, elles seront **articulées à des séances de productions (orales et écrites) et de lecture** afin de leur assigner **un sens et un enjeu véritable**.



- Lors de chaque séance d'étude de la langue, il s'agit de :
 - o Proposer une structuration des apprentissages en différentes séances comprenant un objectif défini clairement ;
 - o Traiter les différentes habiletés de façon simultanée afin d'apprendre aux élèves à appréhender les tâches complexes ;
 - o Favoriser l'identification des procédures mises en œuvre dans les activités/tâches afin de permettre la réalisation de tâches complexes ;
 - o Clarifier les notions utilisées (pour faire acquérir le métalangage).

Toutes les séances d'étude de la langue sont adaptées à la situation réunionnaise et tiendront compte du fait que certains enfants commencent à apprendre à parler en créole. Les similitudes et les différences entre le français et le créole réunionnais au niveau des pronoms personnels de la 3^{ème} personne du singulier seront proposées afin de permettre aux enseignants de mieux appréhender le fonctionnement de chacune des langues et de mieux identifier les besoins de leurs élèves. Enfin, des comparaisons entre créole et français seront réalisées afin de structurer l'apprentissage puisque selon une Danièle Moore, spécialiste de la didactique

des langues, « le *développement des concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, qui en facilitent l'abstraction et la généralisation* ».

Pour illustrer notre propos, nous proposons une fiche pédagogique qui a été élaborée pour une classe de CP et qui concerne les pronoms de la 3^{ème} personne du singulier. Au vu de la complexité de l'apprentissage, cette séance de grammaire est prévue au troisième trimestre de l'année scolaire. Cette étude de la langue fait partie d'une séquence d'apprentissage (comprenant plusieurs séances) dont les caractéristiques sont indiquées au début de la fiche pédagogique. Ensuite, des informations plus précises concernant la séance de grammaire proprement dite, sont exposées avant un tableau comparant le créole et le français au niveau du point grammatical étudié et le déroulement de la séance qui indique de façon détaillée les actions du maître et les activités prévues pour l'élève. Enfin des prolongements de la séance sont envisagés.

Fiche pédagogique : les pronoms de la 3^{ème} personne du singulier

Séquence d'apprentissage concernée :

- Domaine : langage écrit.
- Compétence : légènder des photos représentant l'enchaînement d'activités gymniques réalisées sur des engins variés en Education Physique et Sportive.
- Objectif du maître : faire décrire le matériel et les étapes d'un parcours réalisé en EPS.
- Production finale attendue qui comprendra :
 - o Une présentation des caractéristiques saillantes des différents engins du parcours ainsi que leur fonction dans le parcours (par exemple : le cerceau est un objet rond. Il débute le parcours).
 - o Une description des actions réalisées par l'enfant avec chaque engin du parcours (par exemple : Sophie monte sur le banc. Elle saute dans le cerceau).
 - o Des liens logiques et chronologiques permettant de lier les différentes actions entre elles.

La séance d'étude de la langue : quelques précisions

- Situation dans la séquence d'apprentissage : elle fait suite à trois ou quatre séances consacrées à la production orale concernant la description des engins et des actions (il s'est agi de déterminer les caractéristiques saillantes de l'objet, d'identifier les différents mouvements et d'utiliser un lexique adéquat).
- Compétence : utiliser le pronom personnel sujet.
- Capacité : Etre capable de remplacer un GN ou un nom (commun ou propre), correspondant à une référence sexuée, par un pronom de la 3^{ème} personne du singulier afin d'éviter les répétitions.
- Procédures requises pour la tâche :
 - o Identifier dans l'énoncé proposé, la personne qui fait l'action.
 - o Repérer son sexe (garçon ou fille).
 - o Sélectionner parmi une liste de pronom celui qui correspond au sexe et à la personne qui fait l'action.
 - o L'intégrer dans l'énoncé produit.
- Pré-requis des élèves :
 - o L'utilisation de certains pronoms personnels sujets usuels en maternelle.
 - o L'étude des pronoms « je » et « tu » (identification et fonction).
 - o La sensibilisation à la notion de verbe.
- Durée : 20 minutes.

Comparaison des pronoms de la 3^{ème} personne du singulier en créole et en français :

Les pronoms de la 3 ^{ème} personne du singulier créole / français	
<p style="text-align: center;">Similitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les pronoms personnels sujets sont fréquemment employés en français et en créole. - Les pronoms de la 3^{ème} pers. du singulier remplacent des groupes nominaux ou des noms (propres ou communs) déjà définis dans le texte ou la conversation orale. - Les pronoms personnels sujets fournissent les mêmes indications sur la personne et sur le nombre en français et en créole (repérables en français surtout à l'écrit pour la troisième personne). 	<p style="text-align: center;">Différences</p> <ul style="list-style-type: none"> - La forme et la quantité des pronoms sujets de la 3^{ème} pers. du sing. : en français (« il » et « elle »), en créole (« lu » « él », « li »). - La référence des pronoms : « Il » renvoie uniquement à un référent de sexe ou un genre masculin. « li » renvoie à un référent de sexe féminin ou masculin

Déroulement de la séance de grammaire :

Actions du maître	Activités des élèves
<p><u>1/ Rappel de la séance précédente et annonce de l'objectif.</u> Lors de la séance de langage précédente, le maître demande ce qui a été fait et appris.</p> <p>Il indique que les productions d'élèves réalisées précédemment respectent la consigne donnée (dire ce que l'élève fait), sont compréhensibles et sont correctes à l'oral.</p> <p>Il précise les caractéristiques de la production finale : le texte des légendes des photos doit être écrit.</p> <p>Il s'agit alors de voir (évaluer) si ces productions respectent les règles de l'écrit, et de déterminer ce qu'on peut modifier au niveau de leur forme (dans la façon de dire de l'élève) afin qu'elles respectent les règles de l'écrit.</p> <p><u>2/ Observation de productions d'élèves et identification des caractéristiques du pronom personnel sujet.</u> Le maître lit deux productions réalisées par les élèves lors des séances de productions orales précédentes. Il invite à la comparaison de ces deux énoncés.</p> <p>Première production : « Sophie monte sur le banc. Sophie saute dans le cerceau. Sophie monte sur la poutre ».</p> <p>Deuxième production : « Sophie monte sur le banc. Elle saute dans le cerceau. Elle marche sur la poutre ».</p> <p><u>Difficultés possibles des élèves :</u> repérage des pronoms sujets dans l'énoncé. → le maître invite à indiquer ce qui est différent dans les deux énoncés.</p>	<p>Réponse attendue :</p> <p>nous avons dit ce que nous avons fait avec le matériel en EPS.</p> <p>Les élèves doivent repérer les pronoms sujets (même s'ils ne les nomment pas) ainsi que sur leur fonction (renvoie et remplace le nom Sophie et sert à éviter les répétitions).</p> <p>Les élèves s'appuient sur leurs souvenirs pour citer un pronom.</p>

<p>Le maître précise qu'il s'agit de pronom sujet et invite les apprenants à en citer d'autres afin d'évaluer leurs connaissances restantes sur le sujet : « vous avez déjà utilisé des pronoms en maternelle ou lors de séances de grammaires précédentes. Est ce que quelqu'un peut m'en citer un autre ? ».</p> <p><u>Difficultés possibles des élèves</u> : impossibilité de citer un pronom (oubli). → le maître leur propose une phrase qui en contient. Exemple : je suis à l'école. Tu manges de la glace ».</p> <p>Le maître invite à des analogies (au niveau de la personne et du nombre) entre « elle » et les pronoms cités. Il fait rappeler les différentes catégories de pronom (1^{ère} personne du singulier, 2^{ème} pers du singulier etc.) et demande aux élèves d'indiquer la catégorie des différents pronoms sujets cités.</p>	<p>Réponse attendue : « elle » correspond à la catégorie de la 3^{ème} personne du singulier.</p>
--	---

Le maître	Les élèves
<p><u>3/ Emergence de la notion de sexe.</u> Le maître lit un autre énoncé produit par les élèves et comprenant le pronom de la 3^{ème} pers. masc. (« il »). « Paul roule sur le tapis. Il court autour du cerceau ».</p> <p>Il invite au repérage du pronom ainsi qu'à son référent sexué (en cas de difficultés des élèves, il demande « qui roule et qui court »).</p> <p>Il demande de comparer les deux pronoms de la 3^{ème} personne du singulier (elle et il) ainsi que leur référent.</p> <p><i>Didactique adaptée :</i> → Avec les élèves créolophones, il procède aux correspondances avec les pronoms personnels créoles et invite à la comparaison au niveau de la forme, du nombre et de la référence avec les pronoms personnels en français. → Il veillera à la prononciation du pronom il ou li qui est parfois réduit à i.</p>	<p>Les élèves identifient le pronom « il » qui renvoie à Paul.</p> <p>Ils mettent en évidence que Sophie renvoie à une fille (sexe féminin) et Paul à un garçon (sexe masculin).</p> <p>En créole, il peut exister trois pronoms personnels sujets de la 3^{ème} pers. : « li », « lu », « èl ». Si « èl » renvoie à un référent de sexe exclusivement féminin, « li » peut renvoyer à un référent de sexe masculin et féminin.</p>

Le maître	Les élèves
<p><u>4/ Elaboration d'un outil de référence pour la classe.</u> Le maître demande aux élèves de choisir un symbole pour représenter le masculin et le féminin afin de les associer visuellement, respectivement au pronom « il » et « elle ». Ces symboles figureront sur l'outil référent de la classe.</p>	

Le maître	Les élèves
<p><u>5/ Trace écrite</u></p> <p>Elaboration de la trace écrite avec les élèves.</p> <p>Au fil des rencontres avec les pronoms, un tableau récapitulatif sera constitué. Il comprendra la forme des pronoms et leurs référents possibles.</p>	<p>Il existe deux pronoms sujets de la 3^{ème} personne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Elle » qui remplace un nom féminin (indiquer le symbole choisi) - « Il » qui remplace un nom masculin (indiquer le symbole choisi).

Le maître	Les élèves
<p><u>6/ Synthèse orale :</u></p> <p>Qu'est ce que l'on a fait ?</p> <p>Qu'est ce que l'on a appris ?</p>	<p>On a relevé des pronoms dans des paroles de certains d'entre nous.</p> <p>On a appris à identifier les deux pronoms de la 3^{ème} personne du singulier, à voir à quoi ils servaient et à déterminer leur sexe (masculin et féminin).</p> <p>On a appris à comparer les pronoms personnels de la 3^{ème} personne en français et en créole (pour les élèves créolophones).</p>

Prolongements :

- De la séance :
 - o **Activités de structuration :**
 1. Exercice de reconnaissance du pronom personnel sujet de la 3^{ème} personne du singulier dans un énoncé oral comprenant d'autres pronoms.
 2. Exercices de manipulation : les élèves doivent compléter le pronom manquant dans un énoncé après avoir identifié le nom auquel il se rapporte ainsi que son sexe.
 3. A partir de cartes représentant une fille ou un garçon en action, les élèves doivent produire un énoncé comprenant deux pronoms personnels sujets de la 3^{ème} personne du singulier.
 - o **Evaluation :** on pourra proposer un exercice de reconnaissance et de manipulation de même type que lors des activités de structuration
- Séance suivante :
 - o **Séance de grammaire concernant le genre à partir de référents non sexués :**
 1. On montrera, par exemple, que le cerceau peut être remplacé par le pronom personnel masculin sujet « il » et que la balle par le pronom personnel féminin « elle ».
 2. On indiquera que le genre est arbitraire et qu'il doit s'apprendre. L'emploi des noms facilite la mémorisation de leur genre.
 3. On complètera l'outil concernant les pronoms sujets en choisissant avec les élèves, des symboles pour les référents non sexués masculins et féminins.

5. L'importance de la pédagogie de la variation (Prudent, 2005)

La didactique adaptée apporte des réponses très pertinentes sur la planification et la programmation des points grammaticaux préconisés dans les programmes officiels ainsi que sur leurs modalités d'apprentissage au cours d'une séance et d'une séquence. Toutefois, lors des échanges au sein de la classe, des énoncés créoles et mélangés ne manquent pas de surgir. Comment alors les prendre en compte sans les stigmatiser et les réprimer comme c'est trop souvent le cas (Lebon-Eyquem, 2012) ? Comment les considérer comme une base, un « déjà là », comme autant de briques linguistiques qui aideront le pédagogue à conduire l'élève vers la norme adaptée aux circonstances du message ? C'est le programme proposé par la pédagogie de la variation élaboré par Lambert Félix Prudent (2005). Le linguiste martiniquais part du principe que les pratiques « panachées », ces formes populaires de l'expression quotidienne, possèdent une véritable fonctionnalité communicative (cela a du sens) et une indéniable légitimité interactive (cela appartient au répertoire verbal du locuteur et de l'allocutaire). Ces énoncés ne sont alors plus perçus comme « non académiques », comme des indicateurs d'une maîtrise précarisée du français ou d'un déficit langagier. Ils apparaissent comme une « *compétence à communiquer langagièrement (...) possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues* » (Coste, Moore et Zarate, 1999 : 12) et qui mettrait en jeu des capacités interactives, discursives et cognitives (manifestation de certains modes d'articulation entre les différentes compétences de base).

Selon Lambert Félix Prudent (2005), il n'est pas question de démissionner de l'objectif d'acquérir le français le plus standardisé. La pédagogie de la variation reconnaît la nécessité d'une norme scolaire nationale et continue à œuvrer pour que le plus grand nombre de Réunionnais apprennent le français. En effet, la maîtrise de cette langue est indispensable pour une scolarisation réussie et un parcours professionnel avantageux. Cependant, autant la norme scolaire n'est pas niée, autant son apprentissage ne doit pas se réaliser en dévalorisant le créole et les formes intermédiaires. Ainsi, la tâche principale de l'enseignant consiste à adopter une posture qui lui permet d'appréhender et de considérer l'ensemble des productions dans toute leur diversité et leurs nuances, sans chercher nécessairement à les étiqueter, (préoccupation déjà très complexe pour le linguiste). Bien écouter les réalisations phoniques (en n'oubliant jamais la dimension prosodique), bien observer la morphologie, identifier les règles syntaxiques sous-jacentes et éventuellement en conflit, enfin donner toutes ses chances à l'énoncé du point de vue sémantique. C'est-à-dire que chaque fois qu'un élève parle, il s'agit d'abord de vérifier son intention communicative (qu'est ce qu'il a voulu dire ?) et les moyens qu'il a utilisés pour le faire (qu'est ce qu'il a dit formellement, qu'est ce que j'ai compris ? Qu'est ce que ses camarades ont compris ?) Une fois posés tous ces points, le rôle du maître, dans une perspective de didactique coordonnée et de pédagogie de la variation, demeure le même quel que soit le type d'énoncés. L'élève recevra donc un enseignement qui l'encourage à parler, à reformuler, à repérer les différentes formes linguistiques de son répertoire verbal et à déterminer celle qui est la plus appropriée et la plus efficace dans la situation de communication. Cette dimension métacommunicative se développe également grâce à l'aide des membres du groupe classe et ce, en veillant à ne pas dévaloriser ou invalider brutalement l'énoncé qui ne répond pas aux règles du standard. La production ne doit jamais être stigmatisée, interdite ou corrigée sur le moule, « ne dis pas mais dis ». Il faut revenir sur l'énoncé : « tu as dit XXX, nous comprenons à peu près, y a-t-il d'autres moyens de le dire ? Nous allons essayer ensemble ». Proposer alors plusieurs formes possibles et chercher la meilleure façon de dire, compte tenu du contexte et de la volonté d'obtenir tel ou tel résultat. A partir du cycle 2, on peut également commencer à mettre l'accent sur la

dimension métalinguistique et envisager des comparaisons avec le français. Puisque les avis divergent sur les énoncés relevant du créole et de l'interlecte, on s'appuiera sur les connaissances linguistiques des élèves, et ce, afin que l'enseignant n'impose pas sa norme. Plusieurs propositions pourront être acceptées, familiarisant l'enfant avec les différentes variantes (phoniques, lexicales, morphosyntaxiques et syntaxiques) du basilecte.

Peu d'enseignants réunionnais, faute de formation, mettent en œuvre, la pédagogie de la variation. Ceux qui s'y sont frottés, ont obtenu des résultats probants qui contribuent au développement efficace des aptitudes en français (Lebon-Eyquem, 2010).

6. Conclusion

Agence de socialisation au service de l'État, l'école est une institution qui est en étroite relation avec la politique d'une nation et qui s'adosse en conséquence à une représentation collective unitaire. Elle s'appuie sur un ensemble coordonné de valeurs nationales, elle développe une norme et des programmes unifiés, elle annonce des objectifs et des horizons censés faire l'unanimité. L'histoire de France sanctionnant l'idée d'une langue vecteur d'unité nationale, l'école française développe un rapport exceptionnel et quasi religieux à la langue française. Mais la réalité socioculturelle et linguistique plurielle exige un immense effort de souplesse car les énoncés mélangés ne cessent de surgir lors des échanges et en peuvent être ignorés si l'on vise une acquisition du français. En outre, une progression rigoureuse des apprentissages tenant compte de la proximité génétique et culturelle du créole et du français doit être proposée pour contribuer à l'acquisition de l'acrolecte en milieu créole.

Demander à des maîtres d'enseigner et à des élèves d'apprendre deux langues dans la même classe, plus leurs mélanges, deux cultures l'une nationale l'autre régionale, plus leurs intersections, tout cela est donc extrêmement compliqué. Les autorités, la hiérarchie, les syndicats, les enseignants eux mêmes de par leur tradition centralisatrice et leurs habitudes de pratiques réclament un discours unique et cohérent. Annoncer une pédagogie de la variation constitue un véritable défi que les chercheurs et l'institution scolaire se doivent de relever.

Références bibliographiques

- Adelin, E. (2008). *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*. Thèse de doctorat non publiée. Saint-Denis : Université de la Réunion.
- Carayol, M. et Chaudenson, R. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion. Dans N. Gueunier, E. Genouvrier, E. et A. Khomsi (dir.), *Les Français devant la norme* (p. 175-200). Paris : Champion.
- Chaudenson, R. (2007). Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone. Dans R. Chaudenson (dir.), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées* (p. 47-90). Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (dir.) (2008). *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1999). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier Collection CREDIF.
- Hagège, C. (1997). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

- Lebon-Eyquem, M. (2007). *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*. Thèse de doctorat non publiée. Saint-Denis : Université de La Réunion.
- Lebon-Eyquem, M. (2010). Analyse d'interventions pédagogiques en situation de contacts de langues : comment les enseignants traitent-ils les énoncés « mélangés » à La Réunion ? Dans V. Feussy, M. Lebon-Eyquem, A. Moussirou-Mouyama et P. Blanchet (dir.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues* (p. 61-89). Paris : CLD éditions.
- Prudent, L. F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L. F. (1993). *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*. Thèse de Doctorat non publiée. Rouen : Université de Rouen Haute-Normandie.
- Prudent, L. F. et Mérida, G. J. (1984). An langaj kréyol dimi-panaché... : interlecte et dynamique conversationnelle. *Langages*, 74, 31-45.
- Mufwene, S. (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- Simonin, J. (1995). Questionner les usages sociaux langagiers en contexte insulaire sociolinguistiquement complexe. Le cas de l'île de la Réunion. Pour un modèle d'analyse interactionnelle. Dans J. Richard-Zappella (dir.), *Le questionnement social* (p. 335-339). Rouen : Université de Rouen, IRED.
- Tabouret-Keller, A. (1969). *Le bilinguisme chez l'enfant avant 6 ans : étude en milieu alsacien*. Thèse d'Etat non publiée. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Tabouret-Keller, A. (1997). *La maison du langage*. Montpellier : Presses universitaires de l'Université de Paul Valéry Montpellier 3, collection Série Langage et Cultures.