

Les productions écrites des élèves créoles de La Réunion : quelles stratégies de communication ?

Marie-Madeleine Bertucci

► **To cite this version:**

Marie-Madeleine Bertucci. Les productions écrites des élèves créoles de La Réunion : quelles stratégies de communication ?. Travaux & documents, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 1994, pp.35-52. hal-02170728

HAL Id: hal-02170728

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02170728>

Submitted on 5 Mar 2020

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.

Les productions écrites des élèves créoles de La Réunion : quelles stratégies de communication ?

Marie-Madeleine BERTUCCI
Saint-Denis de La Réunion

Préambule

Les élèves dont il va être question sont scolarisés dans un collège du secteur Est du district de Saint-Denis. Ils présentent des caractères identiques à ceux que décrit Éliane Wolf dans son étude sur l'entrée en sixième à la Réunion (É. Wolf, *Comment on devient un élève de sixième à la Réunion*) : assistance sociale, chômage, parler créole, famille monoparentale, agressivité potentielle.

La pratique courante, par ailleurs, consistant à regrouper les élèves en classes de niveau en fonction des écoles primaires d'origine, contribue à l'apparition de véritables filières internes, distinguées par une gamme d'appréciations normatives : très bon, bon, moyen plus ou moyen moins, faible...

Ces filières, que tout le monde identifie et reconnaît même si l'étiquette de la classe ne le précise pas, contribuent à l'intériorisation d'un sentiment de moindre performance, de moindre compétence et à l'apparition d'une auto-dévalorisation (*je ne peux pas réussir puisque je ne suis pas dans une bonne classe*, disent certains élèves).

Les copies proposées ont été produites par des élèves appartenant à l'honnête moyenne des classes dites faibles comme en témoigne leur orientation en quatrième technologique (filière qui permet de rejoindre le second cycle après une remise à niveau).

Les productions ont été sélectionnées en fonction du caractère représentatif des exercices proposés, conformes à une pratique ordinaire en milieu institutionnel (*Instructions et Programmes*).

On proposera également deux extraits de copies d'étudiants en Histoire (D.E.U.G. 1) à l'Université de la Réunion. Il s'agit d'un entraînement au résumé, exercice classique en Techniques d'expression.

*

Tenter de caractériser les productions écrites des élèves créoles de la Réunion s'avère être une entreprise complexe. En effet, la situation, telle qu'elle est vécue, en milieu scolaire, dans le contexte institutionnel d'une classe de français, en collège, répond mal aux critères connus de la didactique classique des langues étrangères.

Un certain nombre d'ambiguïtés, qu'on va tenter de cerner, produisent une situation irréductible aux approches théoriques, originale et évolutive.

Une situation irréductible d'abord, parce qu'il serait trop simple de s'enfermer dans la rassurante référence à la situation de diglossie, situation qu'il ne s'agit pas de nier bien au contraire, mais qui ne doit pas conduire, en didactique, à la simple transposition, dans le contexte local, d'une pédagogie salvatrice du français langue étrangère. Ce serait là une démarche inadaptée à la réalité de l'exposition au français. Or, pour le moment, il est très difficile, faute d'éléments d'analyse systématiques, d'évaluer le degré réel d'exposition au français, des élèves, en dehors du contexte scolaire. Les deux langues sont, certes, en distribution fonctionnelle complémentaire, le

créole apparaît comme la langue privée, de l'intimité, le français est réservé au secteur public, administratif. Il est permis néanmoins de se demander si dans les zones urbaines, particulièrement dans le secteur Est de Saint-Denis, avec une scolarisation qui se généralise, on n'assiste pas à un changement de situation et s'il n'est pas trop simple de conclure à un milieu exclusivement créolophone. N'évolue-t-on pas, en effet, vers un usage concurrentiel des deux langues qui commencerait à envahir le domaine privé ? Le sondage suivant en témoigne.

Ainsi, sur vingt élèves sondés (annexe 1), huit déclarent parler français et créole à la maison et choisir une langue ou une autre en fonction des interlocuteurs familiaux. Quatre disent parler français avec un membre privilégié de leur famille, les autres (huit) évoquent des impératifs très prescriptifs. Tel ou tel affirme parler français pour obéir à son grand-père, à sa mère ou à son père. Les justifications données révèlent bien une situation instable et concurrentielle :

— *Mon père ne veut pas que je parle créole à la maison car si je parle créole, il a peur que j'oublie le français.*

Cette évolution est confirmée, en outre, par les réponses à la question : « Pourquoi apprendre le français ? » qui valorisent la fonction de communication. Six élèves sur vingt répondent explicitement qu'ils apprennent le français pour pouvoir communiquer avec autrui, six autres afin de mieux pouvoir parler, écrire, s'exprimer, trois afin de pouvoir trouver un travail, quatre parce qu'ils sont de nationalité française, un parce qu'il s'agit d'une langue obligatoire. Seul un élève n'a pas répondu à la question.

Ces réponses doivent être cependant considérées avec prudence. Elles ne constituent jamais qu'un test ponctuel effectué sur un échantillon représentatif d'une certaine catégorie d'élèves, à l'intégration relativement aisée et qui ne sont pas marginalisés par un échec scolaire trop important. Elles permettent, en revanche, d'aborder la problématique de

l'enseignement du français à la Réunion et ses ambiguïtés, celles-ci résultant d'une incertitude quant à la réelle situation d'apprentissage.

Il est probable, en effet, que les élèves créoles ne sont ni tout à fait dans une situation d'apprentissage naturel du français comme langue maternelle, ni dans une situation type d'apprentissage du français comme langue étrangère, à la manière d'un apprenant étranger ou comme ils le sont, eux-mêmes, dans les classes de langues vivantes. Leur situation est toutefois paradoxale.

Les réponses au questionnaire révèlent, en effet, une double motivation à la fois « instrumentale et intégrative » (L. Dickinson et D. Carver, 1981 : 44). Instrumentale dans la mesure où le français apparaît comme l'instrument nécessaire d'une réussite professionnelle. C'est donc la valeur utilitaire qui prédomine :

- *Il faut apprendre le français pour faire moins de fautes et pour mieux s'exprimer devant un patron.*
- *Il faut l'apprendre parce que si un jour on travaille dans un bureau, il faut parler français.*

Mais la motivation intégrative n'est pas moins présente :

- *Le français, c'est notre langue, il faut l'apprendre.*
- *Pour maîtriser notre propre langue et faire respecter notre nationalité.*
- *On doit apprendre le français car nous sommes dans une île qui fait partie de l'Europe.*

La motivation intégrative dépasse même largement le simple intérêt porté à une autre communauté culturelle et se rapproche d'un sentiment identitaire national.

Ces exemples montrent bien que le désir d'acquérir une langue n'est pas forcément étroitement « communicationnel » (Hymes, 1982) mais fondé sur une interaction intégrant les notions de « pari, d'imaginaire, de stratégies » (A. Coianiz, 1983) qui conduisent l'élève à faire de la langue l'élément

moteur d'une stratégie plus générale débordant la stricte situation d'apprentissage.

Or, si les motivations sont manifestement présentes, la situation n'est pas tout à fait identique : l'élève créole n'est pas confronté comme l'apprenant métropolitain au même environnement de langue maternelle. De ce fait, il n'acquiert pas forcément la même utilisation pratique du langage, « les mêmes modèles comportementaux, normes ou sanctions » (A. Coñaniz, *op. cit.* : 2) qui lui permettent d'exister, dans et par sa langue, en situation d'imprégnation continue. C'est ce que révèlent les réponses aux questions : « Quand tu fais des fautes en français, pourquoi les fais-tu ? », « Qu'est-ce qui te manque en français pour bien parler et écrire ? ».

Si seize élèves se réfèrent pour expliquer leurs fautes à la situation pédagogique ou à leur manque d'attention, de réflexion ou de travail, quatre autres évoquent nettement la situation linguistique. Les fautes sont attribuées à des difficultés de prononciation, d'articulation voire de discrimination perceptive :

— *Parce que je n'arrive pas à très bien prononcer le mot exact.*

— *Parce que je n'arrive pas à bien dire.*

— *Parce que j'ai mal entendu.*

— *Il me manque l'accent, je fais des fautes de prononciation.*

ou à un bain linguistique insuffisant :

— *Pour bien parler le français, il me manque beaucoup de communication orale et écrite avec des gens qui parlent couramment le français.*

— *Je fais des fautes en français car je ne parle pas beaucoup le français.*

— *Il me manque que tout le monde parle français et apprenne à l'écrire.*

— *Il me manque que mon entourage parle français.*

— *Quand on entend des mots qu'on ne connaît pas, on ne peut pas travailler.*

L'erreur serait de conclure à partir de ces remarques à la nécessité d'un enseignement du français en tant que langue étrangère : d'abord, parce qu'il n'est pas ressenti comme tel, ensuite parce que la situation d'apprentissage du français ne présente que des analogies avec celle d'une langue étrangère. L'apprentissage du français commence beaucoup plus tôt avec des élèves beaucoup plus jeunes. Les méthodes sont différentes et ne se limitent pas à la reproduction de modèles grammaticaux, au niveau phrastique, dans le cadre de situations de communication artificielles. Tout différencie donc l'apprentissage du français de l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère.

Il n'en demeure pas moins qu'on ne peut pas parler non plus d'un apprentissage comparable à celui du milieu natif. Cette situation originale donne donc lieu à des stratégies de communication spécifiques qui font des productions des apprenants le lieu d'une opposition entre une tension « discursive » (attention portée à la forme et une tension « expressive » (attention exercée sur le contenu) (A. Coianiz, *op. cit.* : 25) qu'on va tenter d'appréhender maintenant.

Les stratégies de communication

Une mise au point concernant le statut de la faute s'impose. En milieu scolaire, la faute est toujours le signe d'une lacune, d'une ignorance. Rien dans l'analyse traditionnelle ne permet de distinguer la faute non susceptible d'autocorrection, de l'erreur qui peut être corrigée, faute d'une distinction entre compétence réelle et performance. Elle est sentie comme une infraction à la norme du français usuel, lequel ne prend pas en compte les variations régionales. Il serait utile à ce propos d'analyser le degré de sensibilité aux français régionaux des enseignants et leurs réactions face à certaines productions : emploi particulier de la préposition *avec* par exemple.

La faute a donc une valeur très négative et son évaluation reste toujours sommative, pointant les manques, elle ne

valorise pas, de ce fait, les réussites. Si elle permet d'établir un bilan de niveau (elle est indispensable dans certains cas), elle demeure inopérante pour l'élève car elle ne l'aide ni à déterminer ce qu'il sait ou ce qu'il ignore ni à définir avec l'enseignant les objectifs d'apprentissage et les méthodes pour y parvenir¹.

De plus, on peut douter dans certaines circonstances de l'efficacité de ce type d'évaluation car elle induit des comportements ambigus. L'élève, amené à donner une valeur absolue à ce qui n'est que relatif (le nombre de réponses suffisantes pour avoir la moyenne), identifie son échec ou sa réussite à une note plus qu'à des capacités réelles d'organisation et de réflexion. La note finit par occulter les objectifs réels du travail scolaire en devenant le but unique. On travaille pour la note et pour le statut qu'elle confère en oubliant qu'elle ne sanctionne qu'une capacité d'adaptation ponctuelle à une tâche donnée. Des notes trop négatives constituent également une source de démotivation, liée souvent chez les élèves à un sentiment d'arbitraire face à l'évaluation, celle-ci ne prenant pas en compte leurs efforts ou le sentiment qu'ils peuvent avoir de leur progression. Une évaluation exclusivement sommative, le rituel scolaire qui l'accompagne, peuvent engendrer, enfin, des comportements anxieux, une perte de la confiance en soi qui diminuent la fiabilité des résultats, l'élève se trouvant alors en situation de moindre performance.

Dans un tel système, l'essentiel n'est donc plus de développer un projet expressif, mais de ne pas commettre de fautes, voire de plaire, de se conformer aux attentes présumées du professeur. Ceci explique la prépondérance de la tension discursive.

Les élèves évoquent parfois cette situation en termes de blocage émotionnel² :

-
1. Sauf dans les classes où le contrat pédagogique doit être explicitement formulé à travers un projet : quatrièmes technologiques par exemple.
 2. Cf. annexe 1 réponses à la question : quand tu fais des fautes, pourquoi les fais-tu ?

— *Je savais, je savais et je n'arrivais pas à le dire.*

— *Mais c'est vrai, le prof vous dit de relire. Mais à ce moment-là, on a un blocage, on ne sait pas s'il faut l'écrire de cette manière-là ou de l'autre.*

On cerne donc mieux désormais le contexte dans lequel s'élaborent les stratégies de communication mises en œuvre par les élèves créoles dans leurs productions écrites et la marge de manœuvre limitée qui est la leur.

Si on considère à la suite de C. Faerch et G. Kasper (1980 : 81) qu'une stratégie est « un programme potentiellement conscient qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème, pour atteindre un objectif particulier », dans le cadre d'une communication interactionnelle, le trait dominant semble être celui de l'auto-limitation, de la réduction.

Trois grands modes de réduction se manifestent : réduction « fonctionnelle, formelle, réduction d'accomplissement » (C. Faerch et G. Kasper, *op. cit.* : 81)

La stratégie de réduction fonctionnelle en premier lieu se caractérise par une diminution des objectifs communicationnels qui apparaît à travers l'éludage, l'abandon du message ou le remplacement du contenu sémantique.

Dans la traditionnelle narration (sujet d'imagination, pour les Instructions Officielles du Brevet des collèges), l'éludage se distingue d'abord par la brièveté des productions qui proposent un schéma narratif très simple, sans commentaires psychologiques ni intérêt porté aux circonstances de l'action (pas de représentation de l'espace romanesque, même embryonnaire, par exemple). Le modèle le plus répandu est celui de « l'intrigue d'action » (Friedman, 1967) : un problème est posé, une solution est donnée, le lecteur attend seulement de savoir ce qui se passe ensuite et ne connaît des personnages que ce qui est utile pour la compréhension de l'action.

On le voit dans le copie n° 1 (annexe 2). Le personnage principal (le garçon) s'est perdu, il retrouve son chemin grâce à

l'intervention d'un personnage providentiel. Aucune information supplémentaire n'est fournie.

L'abandon du message constitue un autre mode de réduction observable, réduction à la forme minimale du récit. Il s'agit ici du récit d'un pique-nique :

— *Le matin, on a préparé le manger et on a traversé une colline. On est allé pique-niquer au bord de l'eau. La nuit tomba. On est rentré chez nous.*

Le remplacement du contenu sémantique se traduit par le non respect des consignes proposées par le sujet. Ainsi, un exercice traditionnel en sixième consiste à introduire dans un récit, des paroles au style direct, imposées par le sujet. Une faute fréquente réside dans la juxtaposition de ces propos sans qu'aucun lien narratif ne soit proposé (copie n° 2 annexe 3).

Ces stratégies rapidement évoquées ont pour but de « transformer le contenu de la communication pour éviter une zone jugée problématique » (R. Porquier, 1979 : 47-48). Les élèves proposent deux grands types d'explications³.

La première relève du décalage, trop grand, éprouvé entre les sujets proposés et leur domaine d'expérience.

— *Ca ne parle pas de la vie de tous les jours.*

Tous ressentent le caractère artificiel, décalé des thèmes abordés à l'école et expriment le besoin d'appréhender au travers des discussions leurs problèmes, leur vécu⁴. Ils souhaiteraient :

— *Avoir plus de bases réelles sous la main.*

— *Avoir des discussions sur des sujets qui intéressent les jeunes.*

— *Parler des langues parlées : argot, verlan.*

— *Moins de bases (grammaire), plus d'ouverture sur le monde.*

-
3. Réponses aux questions : comment expliques-tu les difficultés que tu éprouves en rédaction ? Quand tu as une difficulté pour comprendre une consigne, comment l'expliques-tu ?
 4. Réponses à la question : quels sujets aimerais-tu aborder à l'école ?

La deuxième source de difficultés est liée à l'incompréhension des consignes et précisément à la mauvaise assimilation de consignes inhabituelles⁵.

— *Moi dans une consigne, s'il n'y a pas un verbe comme : donner, montrer, souligner, je ne peux pas comprendre la consigne bien comme elle est.*

Ce sentiment de décalage, d'inadéquation entre des aspirations et un contenu jugé non satisfaisant, contribue au renforcement des stratégies de réduction fonctionnelle. Inévitablement, le contournement de la difficulté s'accompagne d'une augmentation de la tension discursive. Celle-ci se traduit par des stratégies de réduction formelle.

Le système utilisé par l'élève est souvent un système réduit, simplifié, qui limite, de ce fait, les risques d'erreurs ou d'incorrections. Ce phénomène s'explique par le sentiment d'une maîtrise hypothétique, de formes jugées complexes ou d'automatismes insuffisants.

— *Pour moi, le français est une langue difficile car il a plusieurs temps de conjugaison et je ne sais pas toujours quand il faut les employer⁶.*

— *Il faut apprendre la conjugaison, chez moi c'est ça le problème.*

La morphologie subit principalement les effets de ce mécanisme de simplification. D'une manière générale, on constate la disparition des marques morphologiques du pluriel, les déterminants du nom sont dans la plupart des cas porteurs de la marque du nombre et le rappel du nombre sur le substantif est ressenti comme une redondance. L'adjectif qualificatif notamment en fonction d'attribut tend à l'invariabilité et perd les marques du genre et du nombre (R. Chaudenson, 1989 : 83). On semble ici rejoindre des

5. Voir note 3.

6. Réponse à la question : Le Français est-il une langue difficile ? Pourquoi ?

processus auto-régulateurs du français observables dans l'ensemble du domaine francophone⁷.

Le système verbal connaît également des simplifications : régularisations, c'est-à-dire substitution de verbe irréguliers comme le montre l'usage très fréquent des verbes du premier groupe dans les récits au passé simple ; contaminations de marques : **s** pour **ent**, liées à une surgénéralisation de la troisième personne.

Au niveau syntaxique, on note la prépondérance de phrases simples affirmatives et la faible utilisation de propositions subordonnées⁸ (annexes 4-5). Cela ne signifie pas pour autant que toute cohésion soit absente.

La cohésion s'effectue principalement au moyen de la coordination, le joncteur **et** apparaissant de façon majoritaire dans les productions.

Mais, plus qu'une simple ligature entre des éléments identiques, il est l'indicateur d'ensembles homogènes construits dans le récit. On le voit dans l'exemple suivant où les propositions correspondent à des ensembles dont les termes sont pensées comme s'additionnant les uns aux autres.

— *Il vit un carosse et il grimpa derrière et il réussit à entrer dans le château et il trouva Eurydice* (copie d'élève de sixième).

Le devoir 3 (annexe 4), en revanche, nuance ce qui vient d'être dit car, si la subordination y est presque absente, on trouve les traces d'une rhétorique élémentaire.

— *Le plan de Canterville était mauvais car grâce à l'aide de son ami, il pourrait se venger des jumeaux en toute sécurité (...). Il était terrible mais loin d'effrayer les Otis*

-
7. On peut donner rapidement quelques exemples :
 — Les explorateur grimpe - Des coureur reste
 — Une course semblait prévu - Les secours arrive
8. Copie n°3 : une seule proposition subordonnée (une relative) ; copie n°4 : quatre propositions subordonnées, une complétive, une relative, une temporelle, une causale.

avec ses stupides tours car les Otis ne le craignaient pas. Il en voulait tout particulièrement à Washington Otis car il effaçait la célèbre tache de sang des Canterville au moyen de son produit.

Mais et **car** fonctionnent ici sur un autre plan que **et**. Ils font apparaître des opérations logiques d'opposition et de démonstration et définissent d'emblée le rapport logique de ce qui suit avec ce qui précède.

Les productions révèlent donc une organisation plus complexe qu'il n'y paraît et il convient de se garder des simplifications en concluant abusivement à une syntaxe réduite.

Les stratégies d'accomplissement

Elles permettent à l'apprenant de résoudre une difficulté par un élargissement de ses ressources communicationnelles.

La paraphrase est une solution fréquemment adoptée. Les résumés en constituent un bon exemple particulièrement lorsqu'il s'agit de reformuler un passage très dense au plan conceptuel.

— Les vikings considérés comme des brutes ont pourtant une culture qui égale les autres. On en a fait un mythe : peu nombreux mais équipés ils ne s'attaquaient qu'aux plus faibles qui les peignaient alors comme des Barbares ; de plus les hommes, à travers les siècles s'en servaient pour justifier une position contemporaine (ils devenaient de plus en plus brutaux) (annexe 5).

Dans les cas limites, on assiste à un recopiage partiel de la question ou du texte proposé (citations enchâssées).

Des marqueurs de stratégies permettent le repérage de ces signes d'incertitude et constituent autant d'appels à l'aide indirects. Ils concrétisent des choix tactiques.

Formellement, ils se présentent comme une apparente problématisation du discours. La répétition, les faux départs, le recours aux généralités en sont les modes les plus courants comme on le voit ici :

— *Les études d'un professeur relatives à la civilisation scandinave mettent en cause notre vision trop souvent fantaisiste de mythes infondés, des « barbares vikings ». La civilisation scandinave est entachée de mythologie trop souvent complaisante. Quand on parle de vikings on les associe à des barbares (annexe 5).*

Enfin la sollicitation peut être explicite, la moitié des élèves interrogés affirment demander une explication au professeur quelle que soit la circonstance, quand ils éprouvent une difficulté⁹.

*

Quelles solutions adopter pour tenter de construire une relation pédagogique prenant en compte les caractéristiques décrites tout en tenant compte de la réalité du milieu institutionnel ?

Un changement de l'attitude pédagogique face aux erreurs s'impose. La production d'erreurs n'est pas forcément mauvais signe. Elle peut témoigner d'une vérification d'hypothèses formulées par l'apprenant sur le fonctionnement de la langue cible et être la preuve d'une autonomie croissante. Il conviendrait donc de constituer une grille d'évaluation assez fine pour prendre en compte les différents types d'erreurs : « la forme fossilisée de l'erreur de compétence transitoire, l'erreur de performance de l'erreur de compétence » (L. Dickinson et D. Carver, *op. cit.* : 56). Enfin une valorisation de la réussite des apprenants permettrait d'enrayer la logique de l'échec, le découragement et le désintérêt qui peuvent résulter d'insuccès répétés.

9. Voir annexe 1.

Un changement de perspective dans l'approche pédagogique de la grammaire serait nécessaire. En effet, dans le cadre scolaire, la grammaire se limite à « la mémorisation de règles presque autant pour l'exercice intellectuel que cela représente que pour apprendre à produire dans la langue cible » (M. S. Smith, 1980 : 92).

Or un enseignement explicite des règles de la langue cible doit davantage avoir pour objet la production de textes acceptables au plan grammatical que la simple identification de fonctions. La découverte des règles passe quoi qu'il en soit par une découverte de l'apprenant lui-même. La difficulté réside donc dans le degré d'explicitation théorique fourni par l'enseignant. L'absence d'observation du fonctionnement réel des formes au profit d'exemples types détachés de tout contexte, l'absence de transfert des notions étudiées dans des situations réelles d'emploi conduisent à une inaptitude à réinvestir des connaissances et des compétences. L'importance accordée à la terminologie fait écran et prévient la démarche d'appropriation (J.-P. Denisot et D. Laboureau, 1981 : 16-18). Ainsi dans le sondage, la grammaire est ressentie comme une partie difficile et peu utile. Enfin, l'évaluation doit porter sur des savoir-faire et non sur la capacité à utiliser une terminologie. Il ne s'agit pas cependant de refuser tout accès à la métalangue grammaticale aux apprenants dans la mesure où elle constitue un vecteur essentiel de l'autonomie en langue cible (H. Besse, 1980).

À défaut de conclusion définitive, quelques remarques peuvent être formulées. L'arrivée d'une nouvelle population scolaire dans les collèges conduit à s'interroger sur les modalités de la relation pédagogique et inévitablement sur le statut de la didactique du français. Poser le problème en termes de méthode, ou pire de manuels ne constitue pas une solution. Par ailleurs, le décalage culturel croissant entre élèves et enseignants, l'acculturation éventuelle ressentie par les élèves au contact de l'univers scolaire sont autant de handicaps pour l'intégration culturelle à l'école.

Une perception plus fine des rôles, une meilleure connaissance du « monde privé » des élèves pour reprendre l'expression d'Olivier Schwartz (1991) permettrait sans doute d'expliquer les résistances à ce qui représente une perte d'identité et d'évaluer le caractère radical du « remaniement symbolique » décrit par P. Bourdieu (1980) qu'implique pour certains l'entrée à l'école.



ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE PROPOSÉ À VINGT ÉLÈVES DE QUATRIÈME TECHNOLOGIE DANS UN COLLÈGE DE L'EST DE SAINT-DENIS

- 1) À la maison, parles-tu français ou créole ?
- 2) Avec tes camarades, parles-tu français ou créole ?
- 3) Pourquoi apprendre le français ?
- 4) Le français te paraît-il une langue difficile ?
- 5) Quand tu fais des fautes en français, pourquoi les fais-tu ?
- 6) Qu'est-ce qui te manque en français pour bien parler et écrire ?
- 7) Quand tu as une difficulté pour comprendre une consigne, comment ou par quoi l'expliques-tu ?
- 8) Si tu as un blocage devant un mot ou un sujet, peux-tu décrire ce que tu ressens et pourquoi ?
- 9) Comment expliques-tu le fait que tu n'aies pas d'idées en rédaction ?
- 10) De quels sujets aimerais-tu parler à l'école ?

ANNEXE 2

COPIEN °1

L'exercice consistait à passer d'une situation initiale à une situation finale. Ici, quelqu'un s'est perdu, puis retrouve son chemin (exercices préparatoires à la rédaction en sixième).

Extrait d'une copie

Juxtaposition de propos au style direct (élève de sixième). Le sujet consistant à insérer une ou deux paroles dans un récit.

Par une nuit d'orage un petit garçon avait perdu son chemin. Il trouvait une grande chaîne et il s'abritait dessous. Comme il faisait très sombre il trébucha avec une pierre et il s'est fait mal il s'approcha près du chaîne il

aperçu un homme qui était fatigué et l'homme dit que fais-tu dans un temps d'orage le garçon dit je me suis égaré tu peux me dire où se trouve le village l'homme lui répondit reste avec moi et dès l'aube je te menerai le garçon dit d'accord et le lendemain matin l'homme lui reveilla et dit voilà le village et le petit garçon rentra chez lui saine et sauve et il dit à l'homme merci et au revoir.

« Jamais je ne céderai à ces menaces ».

« Nous sommes sauvés » « Quelqu'un est caché derrière la porte »

« Attention ! Les voilà » J'ai bien cru que ma dernière heure était arrivée ! »

ANNEXE 3

COPIE N°2

L'exercice consistait à imaginer la suite d'un texte Précédemment étudié ici, le *Fantôme de Canterville* d'O. Wilde. (exercice classique de rédaction en vue de la préparation du Brevet des collèges) (élève de quatrième technologique).

Il voulait parlé avec l'autre fantôme mais en arrivant un spectacle terrible s'offrit à sa vue, le spectre était fait d'un balai, un couperet de cuisine, et un navet creux. Le plan de Canterville était mauvais, car grâce à l'aide de son ami il pourrait se venger des jumeaux en toute sécurité malheureusement c'était une farce. Il était terrible mais loin d'effrayer les otis avec les stupides tours car les otis ne le craignaient pas. Il en voulait tout particulièrement à Washington otis car c'était lui qui effaçait la célèbre tache de sang, de Canterville, au moyen de son produit. Le fantôme était ridiculiser par les otis qui lui faisait des misères et il se décida de se retirer afin de trouver un véritable plan pour monter un coup contre les Otis. il y resta des jours et des jours enfermer dans sa cave pour mettre au point son plan diabolique. Sa technique était d'y mettre feu au château mais cette fois encore il n'y réussit pas grâce à l'intervention des jumeaux.

ANNEXE 4

COPIE N°3

Classe et sujet identiques à ceux de l'annexe 3.

Dès que la tête se détacha et roula à terre, le corps prit une position couchée, et le maître de l'hôtel a prit la tête et il a mit dans un coffre en souvenir du fantôme de Canterville. Les enfants du maître de l'hôtel était content que le fantôme n'existait plus. Avant sa mort il a tuer des personnes qui était dans l'hôtel, parce que le lendemain le maître d'hôtel a trouver des traces de sang dans le couloir, et il a suivit il y a vait des corps sans tête. le maître a remit le corps du fantôme de Canterville avec les autres et il a bruler tous les corps.

ANNEXE 5

Un exemple de résumé :

Texte « Viking, sauce barbare » *Le Monde* du samedi 14 mars 1992.

« Notre vision des Vikings est si stéréotypée qu'il est sans doute plus simple de cerner d'abord ce qu'ils ne sont pas.

- *Les vikings ne sont pas des brutes salaces, ce ne sont pas des violateurs et incendiaires par définition, ce ne sont pas des barbares au sens latin du terme, mais les porteurs de l'une des plus belles cultures. Les Anglais, dans une collection proche de « L'univers des formes » de Gallimard, leur accordent un volume, à égalité avec l'Égypte, Assur et Sumer. Car leurs réalisations techniques, littéraires ou artistiques que nous nous obstinons à ne pas connaître, soutiennent la comparaison. leur poésie scaldique, par exemple, n'a jamais trouvé d'équivalent en Occident. Ni depuis, ni avant on n'a fait quelque chose d'aussi sophistiqué.*

- *D'où provient alors leur effrayante image ?*

- *D'abord il faut détruire des légendes : ils n'ont jamais été nombreux. Aujourd'hui, les Scandinaves ne sont encore que dix-huit millions en tout. C'étaient des poignées d'hommes bien entraînés et hardis, mais qui n'ont jamais été de grands guerriers. Les rares fois où ils ont été contraints par les circonstances à se battre en rase campagne, ils ont été totalement écrasés. Ils pratiquaient le coup de main sur des points vulnérables, au premier rang desquels les couvents, les abbayes, les collégiales et toutes les choses de l'Église, qui n'étaient pas défendues à l'époque. Et comme les seules personnes en état d'écrire étaient les clercs, les documents sur les Vikings sont leur émanation. Ils y ont vu le fléau de Dieu venu châtier l'Occident de ses péchés, en ont peint un tableau atroce et insoutenable scientifiquement : la mer couverte de voiles à tel point qu'on ne voyait plus l'eau, les rivières charriant tant de cadavres qu'elles entraînent en crue.*

« C'est cela que l'on véhicule au fond de notre inconscient collectif depuis mille ans. C'est le point de départ du mythe viking. Ensuite, au dix-huitième siècle, on en fait les fondateurs de la chevalerie. Le brave Chateaubriand donne là-dedans tête baissée. Puis, après Nietzsche, et alors cela devient très dangereux, on en fait les incarnations de l'Übermensch, avec les prolongements que cela a pu avoir sous le Troisième Reich. Il n'y a aucun rapport entre les bandes vikings parties faire du commerce, lui substituant à l'occasion la brutalité, et les hordes hitlériennes ! Mais on s'obstine à faire le parallèle. Il faut qu'ils aient quelque chose de supérieur : aujourd'hui, ce seraient les maîtres des techniques, et là, c'est peut-être plus vrai.

« Les Scandinaves aussi ont leur part de responsabilité dans la diffusion du mythe viking. Cela remonte à l'époque romantique. L'Islande comme la Norvège étaient sous domination danoise, elle-même dans la mouvance allemande. La Suède faisait la guerre au Danemark et venait par force, de

choisir un roi français (Bernadotte). Autrement dit, aucun n'était absolument indépendant, et ils étaient à la recherche d'une reconnaissance mondiale. Ils ont puisé dans leur passé, et ont gonflé leurs ancêtres vikings pour les installer au premier plan.

Extrait de copie (Histoire D.E.U.G. 1).

Les études d'un professeur, relatives à la civilisation scandinave, mettent en cause notre vision trop souvent fantaisiste, de mythes infondés, des « barbares Vikings.

La civilisation scandinave est entachée de mythologies trop souvent complaisantes. Quand on parle de Viking, on l'associe aux hordes de barbares, de pillards et de tireurs.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSE, H., « Le discours métalinguistique de la classe », in *Encrages* n° spécial 1980.
- BOURDIEU, P., *Le sens pratique*. Minuit, 1980.
- CHAUDENSON, R., *Créoles et enseignement du français*. Université de la Réunion-L'Harmattan, 1989
- COÏANIZ, A., *La faute dans l'apprentissage du F.L.P.* Université Paul Valéry Montpellier III, 1983.
- DENISOT, J.-P. et Laboureau, D., *Enseigner la grammaire au collège. théorie et pratique d'une progression*. L'école, 1981.
- DICKINSON, L. et Carver, D., « Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire », in *ELA* n°41, janvier-mars 1981, Didier, Paris.
- FAERCH, C. et Kasper, G., « Process and strategies in Foreign language learning and communication », *Interlanguage studies Bulletin* n°5, Utrecht, 1980.
- FRIEDMAN, N. cité dans *The theory of the novel* New-York, The free Press, 1967.
- HYMES « La compétence de communication », in *Travaux de didactiques* 5-6, CFP Université Paul Valéry Montpellier III, 1982.
- PORQUIER, R., « Strategies de communication en langue non maternelle », in *Travaux du C.R.D.S.*, n° 33 1er mars 1979, Neuchâtel.M.S. Smith « Controverses sur la notion de connaissance explicite dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère », in *Encrages* n° spécial *Acquisition d'une langue étrangère*, Automne 1980, Paris VIII
- SCHWARTZ, O., *Le Monde privé des ouvriers*. P.U.F., 1991.