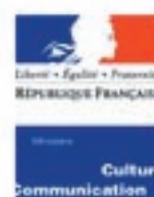


N°1 • 2007

# RECHERCHES ET RESSOURCES EN ÉDUCATION ET EN FORMATION





## **REMERCIEMENTS**

Nous exprimons ici nos sincères remerciements aux institutions qui ont soutenu financièrement ce premier numéro : la DRAC de la Guadeloupe, le CRDP de la Guadeloupe et l'IUFM de la Guadeloupe. Nous remercions également très sincèrement les membres des différents comités (comité de rédaction, comité scientifique et comité éditorial).

## **POLITIQUE EDITORIALE**

La revue "Recherches et Ressources en Éducation et en Formation" rend compte de recherches, de pratiques innovantes, d'outils pédagogiques, de dispositifs didactiques, de ressources, de cours et d'applications liés aux domaines de l'éducation et de la formation. Une attention particulière est accordée aux travaux qui prennent en compte l'environnement géographique, socioculturel ou linguistique de la Guadeloupe (créolophone et francophone), et de la Caraïbe. La revue est ouverte aux contributions présentant un intérêt scientifique et traitant des questions d'éducation et de formation dans des contextes multiculturels et plurilingues.

## **PUBLIC CONCERNE**

La revue "Recherches et Ressources en Éducation et en Formation" s'adresse à un large public : enseignants, chercheurs, formateurs, étudiants, stagiaires, parents, etc. Les auteurs peuvent être enseignants, chercheurs, pédagogues, formateurs, didacticiens, informaticiens, et les articles relever de différentes disciplines (psychologie, sociologie, linguistique, etc).

## **REDACTION**

Le comité de rédaction de la revue est localisé à l'IUFM de la Guadeloupe au Centre de Recherches et de Ressources en Education et en Formation (CRREF) :

Secrétariat de la revue du CRREF - IUFM de Guadeloupe - Morne Ferret - BP 517  
97 178 Abymes Cedex.

Tel : 0590 21 36 36 / Fax : 0590 82 51 11

Site : <http://www.iufm.univ-ag.fr/guadeloupe/>

Contact : Antoine DELCROIX, Frédéric ANCIAUX et Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

## **EDITION**

Le comité éditorial est localisé au CRDP de la Guadeloupe :

CRDP de Guadeloupe, Rue de la Documentation, Petit-Pérou - BP 378 - 97 162 Pointe-à-Pitre

Tel : 0590 82 48 33 / Site : <http://perso.wanadoo.fr/cddp.guadeloupe>

Contact : Gérard CHRISTON et Danielle LACÔTE

## **PERIODICITE**

La Revue du CRREF publie un seul numéro par an. La parution annuelle de la revue est fixée au mois de décembre. Le comité de rédaction se réserve le droit de publier des numéros hors-série ou des actes de colloque. "Recherches et Ressources en Éducation et en Formation" n'est pas responsable des manuscrits qui lui sont envoyés. L'envoi des documents implique l'accord de l'auteur pour leur publication. Les textes et les images publiés dans "Recherches et Ressources en Éducation et en Formation" engagent la responsabilité de leurs seuls auteurs.

## **TIRAGE**

Le nombre d'exemplaires fixé pour le premier numéro est de 1000 exemplaires.

## **POINTS DE VENTE**

Les numéros seront mis en vente au CRDP :

CRDP de Guadeloupe Route de la Documentation

Lotissement petit Acajou

BP 385 - 97183 Les Abymes Cedex

Un bon de commande est disponible en fin de volume, ainsi que sur le Site internet de l'IUFM (<http://www.iufm.univ-ag.fr/guadeloupe/>) et celui du CRDP (<http://crdp.ac-guadeloupe.fr/>).

**DIRECTEUR DE PUBLICATION**

François-Max DORVILLE, IUFM de Guadeloupe

**REDACTEUR EN CHEF**

Antoine DELCROIX, IUFM de Guadeloupe

**COMITE DE REDACTION**

Christian CHERY, IUFM de Guadeloupe

Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE, IUFM de Guadeloupe

Thomas FORISSIER, IUFM de Guadeloupe

Patrick PICOT, IUFM de Guadeloupe

Laurence ROMANA, Université des Antilles/Guyane

**SECRETARIAT DE REDACTION**

Frédéric ANCIAUX, IUFM de Guadeloupe

Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, IUFM de Guadeloupe

**COMITE SCIENTIFIQUE**

Michel ACACIA, Université Caraïbe, HAÏTI

Brigitte ALESSANDRI, IUFM de Guadeloupe

Christian ALIN, IUFM-Université CRIS-Lyon 1

Alain BENTOLILA, Université de Paris 5

Christos CLAIRIS, Université de Paris 5

Georges COMBE, IUFM de Guadeloupe

Denis COSTAOUEC, Université de Paris 5

Jean-Baptiste COYOS, Université de Bordeaux 3 et de Pau

Robert DAMOISEAU, Université des Antilles/Guyane

Alain DORVILLE, IUFM de Guadeloupe

Colette FEUILLARD, Université de Paris 5

Annick GAYDU, IUFM de Guadeloupe

Diane GERIN-LAJOIE, Université de Toronto, CANADA

Françoise GUERIN, Université de Paris 4

Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX, Université d'Aix-en-Provence

Christine HELOT, IUFM d'Alsace

Gabriel LANGOUËT, Université de Paris 5

Joël LEBEAUME, ENS de Cachan

Danièle MANESSE, Université de Paris 3

Jean-Louis MARTINAND, ENS de Cachan

Yves MAZABRAUD, IUFM de Guadeloupe

Hector POULLET, Guadeloupe

Félix-Lambert PRUDENT, Université de la Réunion

Nicole RAUZDUEL, IUFM de Guadeloupe

Sébastien RUFFIÉ, Université des Antilles/Guyane

Juliette SAINTON, IUFM de Guadeloupe

Jean-Pierre SAINTON, Université des Antilles/Guyane

Laurence SIMONNEAUX, ENFA de Toulouse

Jocelyne TROUILLOT-LÉVY, Université Caraïbe, HAÏTI

Frédéric TUPIN, Université de Nantes

**COMITE EDITORIAL**

Marie BEAUPRÉ, DRAC de Guadeloupe

Gérard CHRISTON, Directeur du CRDP de Guadeloupe

Adriana ELISE-BAMBUCK, Service infographie du CRDP

Danielle LACOTE, Service édition du CRDP

Lilya CRANE, CRD de l'IUFM de Guadeloupe

## SOMMAIRE

Le mot du Directeur de la publication François-Max DORVILLE .....	6
Éditorial Antoine DELCROIX .....	8
<b><u>RECHERCHES</u></b>	
<b>Cultures et Langage</b> « L'enseignement du Français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie Créole/Français. Analyses de productions orales et écrites et incidences sur les plans pédagogique et didactique » Julien BASSO et Olivier CANDAU .....	10
<b>Didactique</b> « De l'intention : un concept théorique malmené ? » Fabiola LOPEZ-MINATCHY .....	33
<b>Sciences de la Vie et de la Terre</b> « De l'unicité des relations entre représentation et système de valeur dans l'enseignement des SVT » Thomas FORISSIER & Yves MAZABRAUD .....	42
<b><u>RESSOURCES</u></b>	
<b>Cultures et Langage</b> « Langage, Langue et Culture » Nicole RAUZDUEL - LAMBOURDIERE .....	48
<b>Didactique</b> « Enseigner l'histoire, en STAPS, aux Antilles » Jacques DUMONT .....	60
<b>Sciences de la Vie et de la Terre</b> « Ressources en Géologie Caraïbienne : les apports de l'outil GPS pour l'étude des séismes et failles majeures de République Dominicaine » Yves MAZABRAUD & Thomas FORISSIER .....	73
<b><u>ACTUALITES</u></b>	
<b>Notes de lecture</b> « Études sur les langues du monde » Jean-Baptiste COYOS .....	78
<b>Parution d'ouvrages</b> « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques » Louis-Auguste JOINT .....	85
« Les risques majeurs aux Antilles. Approche culturelle et prévention sociale » Alain YACOU et Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE .....	87
« Les cahiers créoles du patrimoine de la Caraïbe, N°4 » Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE & Lucien DEGRAS .....	88
<b>Appel à contributions et Recommandations aux auteurs</b> .....	89

Avec la parution de ce premier numéro de la revue du CRREF, nous assistons à la manifestation concrète d'une évolution qui trouve sa source dans toute l'énergie déployée depuis quelques années par les uns et les autres pour prouver qu'une activité de recherche était possible au sein de l'IUFM de Guadeloupe.

L'absence dans notre île et plus largement au sein de l'Université des Antilles et de la Guyane, des laboratoires de recherche en sciences sociales ou en sciences de l'éducation, ne constitue pas un environnement très favorable au développement de telles recherches dans notre IUFM. L'équipe de formateurs de l'IUFM de Guadeloupe, dont je salue ici l'engagement et la ténacité, a su surmonter tous les handicaps liés à cet environnement et, en très peu de temps, elle s'est donnée les moyens de réunir les matériaux nécessaires à l'édition d'une revue.

A tous j'adresse ces mots d'encouragement. Je souhaite que l'énergie du départ soit demain doublée, triplée, multipliée jusqu'à l'infini si possible. Qu'à ceux d'aujourd'hui qui aujourd'hui signent les 7 contributions qui constituent ce numéro, viennent se joindre les auteurs de demain ; c'est-à-dire tous les formateurs qui comme le souhaite l'équipe de rédaction veulent faire partager leurs expériences, leurs analyses et réflexions sur la formation et l'éducation dans la grande région caraïbe et plus singulièrement en Guadeloupe. Que ce processus soit irréversible !

Cette revue constitue une première pour l'IUFM de Guadeloupe. Sa survie dépendra de facteurs divers et variés mais d'importances inégales. Sans faire de mes propos une revue complète de ces facteurs je voudrais ici évoquer deux de ceux-là.

Le premier concerne le financement. Financer une telle opération entièrement sur les crédits propres d'un établissement de notre taille n'est pas chose facile. Au nom de tous j'adresse ici mes remerciements à nos partenaires : la Direction Régionale des Affaires Culturelles (DRAC) et le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) qui par leurs soutiens ont permis à l'établissement de réaliser ce projet d'édition.

L'autre facteur que je veux évoquer ici est certainement le plus important. Il s'agit de la productivité des auteurs potentiels absolument nécessaire afin d'assurer un développement durable à la revue. Il faudra que l'équipe de rédaction soit en permanence à la recherche de nouveaux auteurs et que le travail de mobilisation autour de la recherche commencé il y a longtemps, soit renforcé. Il faut encourager tous les formateurs à s'engager dans un processus de recherche. Je compte pour cela sur la capacité du CSP à définir des orientations de recherche liées aux missions de l'établissement et à veiller à l'équilibre nécessaire entre mission pédagogique et travail de recherche : «la formation des maîtres ne doit point souffrir de la recherche mais voir sa qualité s'améliorer significativement par la recherche». J'ai confiance dans le dynamisme et la clairvoyance du Président du CSP pour mobiliser la communauté et éviter les voies dangereuses, sans issues et coûteuses.

Dans notre environnement scientifique, nous encouragerons les formateurs à faire de la recherche tout autant que nous saurons valoriser leurs efforts. Il est nécessaire que durant cette phase, tout au moins, le niveau d'exigence pour une publication dans la revue ne

soit pas hors portée de nos formateurs s'engageant dans la recherche. Cette revue aura un jour une dimension internationale, c'est le pari que nous nous devons de faire, mais avant, il est nécessaire qu'elle s'impose localement comme un outil d'incitation et de développement de la recherche en éducation. Par la suite, elle devra évoluer vers une dimension caribéenne. C'est comme cela que je perçois l'évolution de ce nouveau-né. Je terminerai en disant que dans notre situation actuelle ma devise est la suivante :

*« Si minime que soit une contribution à la recherche pour autant qu'elle soit scientifiquement correcte, elle aura toujours le mérite d'exister et si elle n'a pas fait faire un grand pas à la recherche, son auteur lui, en aura fait un petit. »*

François-Max DORVILLE  
Directeur de l'IUFM de la Guadeloupe

Par le lancement de cette revue, nous avons l'audace de croire qu'avec les forces de l'IUFM et plus particulièrement celles du CRREF, celles du CRDP de Guadeloupe, nous pouvons apporter notre contribution aux débats et questionnements concernant l'éducation et la formation en Guadeloupe, Guyane, Martinique, dans l'arc caraïbe, plus généralement dans les pays créolophones et même, dans ceux où deux voire plusieurs langues ou cultures coexistent (pour le dire vite) quel que soit leur statut respectif. Une autre façon de le dire est d'affirmer que nous nous intéressons, en premier lieu au travers de l'exemple de la Guadeloupe, parce que c'est d'ici qu'est partie cette initiative, à ces pays que l'histoire a fait lieu de rencontres, de confrontations volontaires ou non, pacifiques ou violentes, et qui développent des solutions originales dans les domaines de l'enseignement ou de la formation professionnelle en s'appuyant sur la richesse de ces situations.

Nous nous situons donc à plusieurs carrefours. Ainsi, nous interrogeons les rapports entre langue et culture d'une part et les disciplines scolaires d'autre part, ces dernières étant souvent définies hors des contextes d'enseignement. De même, les rapports entre les processus d'enseignement, plutôt généraux, et des contextes, plus variés et plus locaux, sont dans notre champ d'investigation. Les approches peuvent relever de l'anthropologie, de la didactique, de la linguistique, de la philosophie, de la sociologie pour en citer quelques unes. Par ailleurs, nous entendons décliner ces différents éléments en des contributions présentant plutôt des recherches, en lien avec l'enseignement et la formation (qu'elle soit disciplinaire ou non), des ressources dont nous espérons qu'elles pourront être utiles à différents publics (enseignants, étudiants, formateurs d'adultes, parents d'élèves...), et des rubriques d'actualités dont, comme dans ce premier numéro, des notes de lecture, des résumés d'ouvrage.

A la vue des personnalités qui ont accepté d'être membre du comité scientifique et que nous remercions ici vivement, nous pouvons peut être nous dire que cette ambition a été perçue et que nos objectifs scientifiques sont atteignables. En tout cas, ce comité nous assure dès à présent du travail d'expertise sans complaisance qui nous tenait à cœur.

A la vue de la qualité et du nombre de contributions reçues, et nous remercions ici les auteurs qui nous ont fait confiance, nous pouvons nous dire que le projet répondait à une réelle attente.

A ce sujet, le choix des contributions qui composent ce premier numéro a obéi, en premier lieu, à des considérations scientifiques, mais aussi à quelques contraintes matérielles, car nous tenions à remplir le contrat que nous nous étions fixé, sortir le premier numéro en 2007. Aussi, nous demandons aux auteurs, dont l'article est déjà accepté, de bien vouloir nous renouveler leur confiance en patientant encore quelques mois, le temps de la préparation du numéro suivant. Dans le même mouvement, nous demandons aussi à ceux qui auraient des projets en cours, notamment dans des champs non couverts par ce premier numéro de ne pas se censurer. Bien au contraire ! Plus, finalement, nous aurons d'articles de qualité, plus nous pourrons faire une amicale pression sur nos partenaires pour augmenter notre pagination ou notre fréquence de parution.

Malgré les contraintes évoquées, nous pensons - le lecteur en sera cependant le juge final - que le comité éditorial a réussi l'équilibre souhaité entre les contributions plutôt orien-

tées recherche (en étant schématique, elles couvrent les champs relevant des langues et cultures, de la didactique et des sciences de la vie et de la terre), celles présentant plutôt des ressources (qui ajoutent aux champs précédents celui de l'E.P.S.) et en nourrissant la rubrique actualités d'une première note de lecture.

Cette diversité, à l'intérieur d'un cadre lui-même largement ouvert, est ce que nous souhaitons promouvoir. Ceci n'exclut pas, par ailleurs, des numéros spéciaux thématiques. Le champ des cultures et des langues en est un premier. D'ailleurs, avec le nombre de contributions reçues dans ce domaine, d'autres choix éditoriaux auraient pu conduire à ce que ce numéro y soit entièrement consacré. L'actualité sismique de notre région en dessine un autre, qui serait de faire un point sur les différentes approches (culturelles, didactiques...) de l'enseignement des risques naturels propres à nos régions et de la formation professionnelle dans ce domaine.

Ceci montre que les thèmes, voire la matière, ne manquent pas et que nous avons un optimiste raisonnable quant aux contenus possibles pour les numéros ultérieurs de la revue. Il reste un autre objectif sans doute le plus difficile à atteindre, celui d'en assurer l'existence matérielle sous une forme papier et sous une forme électronique. Il s'agit que les énergies qui se sont manifestées autour de ce premier numéro ne se dispersent pas. Un des moyens, sur lequel nous comptons beaucoup, sera l'ensemble des retours que nous aurons de vous, nos lecteurs. Soyez sans indulgence dans vos remontées critiques, car c'est votre exigence qui nous aidera à progresser. En contrepartie, permettez-nous de vous demander de faire connaître cette revue autour de vous !

Il me reste à remercier les personnes - et cet exercice est à la fois facile et agréable - qui ont contribué à ce que vous teniez en mains cet exemplaire. En premier lieu, même si cela peut sembler étrange que le rédacteur en chef remercie le directeur de la publication, je tenais à souligner combien François-Max Dorville oeuvre pour le développement de la recherche à l'IUFM de Guadeloupe. Les membres du comité de rédaction, Christian Chéry, Paulette Durizot-JnoBaptiste (qui mériterait la première place, puisque c'est elle qui a suggéré cette aventure), Patrick Picot, Laurence Romana ont fait que ce premier numéro possède l'équilibre thématique recherché. Le comité éditorial, composé de Marie Beaupré (qui a apporté avec enthousiasme le soutien de la DRAC de Guadeloupe), Gérard Christon (qui a accepté avec enthousiasme d'éditer cette revue au CRDP), Adriana Elise-Bambuck et Danielle Lacôte (du service édition du CRDP qui n'ont pas ménagé leur temps pour que ce numéro sorte dans les délais prévus) et Lylia Crane (qui a apporté son expérience de responsable du Centre de ressources documentaires de l'IUFM), mérite autant reconnaissance.

Enfin, un mot tout spécial concernera nos secrétaires de rédaction, Frédéric Anciaux et Béatrice Jeannot-Fourcaud qui, avec l'aide de Thomas Forissier, ont mis leurs jeunes énergies et leurs compétences, sans ménager leur temps, au service de ce projet.

Antoine DELCROIX

Président du Conseil Scientifique et Pédagogique de l'IUFM de la Guadeloupe

# « L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN GUADELOUPE : RÉFLEXION POUR UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE À LA DIGLOSSIE CRÉOLE/FRANÇAIS. ANALYSES DE PRODUCTIONS ORALES ET ÉCRITES ET INCIDENCES SUR LES PLANS PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE »

Julien BASSO (1) et Olivier CANDAU (1)

(1) Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon, Université de Franche-Comté

Contact : bassoj@wanadoo.fr

**RÉSUMÉ :** La Guadeloupe est caractérisée par une situation de diglossie qui pose le problème des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. Les analyses de productions orales et écrites présentées dans cet article, réalisées dans les classes de 6<sup>ième</sup> d'un établissement du sud Basse-Terre, ont pour objectif de proposer des pistes de réflexion sur la mise en oeuvre d'une didactique adaptée au profil linguistique des apprenants en cohérence avec les objectifs visés par les programmes définis par l'Education Nationale. Elles permettent de mettre en lumière certaines caractéristiques du français parlé par des locuteurs issus d'un environnement socialement et culturellement défavorisé selon des critères objectifs, et de cibler certaines formes non conformes à la norme du français scolaire à l'écrit. Les résultats observés amènent à la conclusion que les difficultés rencontrées par les apprenants relèvent davantage du processus de passage de l'oral à l'écrit et permettent de reconnaître la nécessité pour les apprenants d'être sensibilisés à certaines spécificités de la langue cible pour en faciliter l'appropriation et l'acquisition.

**MOTS-CLÉS :** Diglossie ; Langues en contact ; Langue de scolarisation ; Normes et Variations ; Pédagogie de l'oral et de l'écrit ; Sociolinguistique

**TITLE :** Teaching French in Guadeloupe : how to adapt teaching methods to Creole French diglossia. analysis of oral and written presentations and their impact on teaching methods and practice

**ABSTRACT :** Guadeloupe is a French overseas region where diglossia is particularly problematic in terms of the drafting of a suitable curriculum for the teaching of French. Feedback from written and oral sessions held at first in a school in southern Basse-Terre are aimed at offering solutions to establish a suitable teaching method – whilst taking into account the linguistic background of the pupils, in accordance with the curriculum objectives as defined by the French Education Ministry. As a result, certain characteristics of oral French would be highlighted as used by speakers coming from an environment that is both socially and culturally challenged. Furthermore, certain forms that do not conform to written French rules as learnt at school would be targeted. The conclusions to be drawn from such observations are that the difficulties encountered by speakers are more as a result of the switch from oral to written language – thus stressing the need for pupils to be sensitised to the specific nature of certain aspects of the target language in order to make it easier for them to assimilate and acquire it.

**KEY-WORDS :** Diglossia ; Languages in contact ; School Language ; Standard Language and Variations ; Oral and Written teaching methods ; Sociolinguistic

## Introduction

La Guadeloupe, est située dans un contexte de langues en contact, défini comme un contexte diglossique<sup>1</sup>, qui place une large part de la population dans une situation d'insécurité linguistique, liée en partie à la répartition fonctionnelle du français et du créole, et au degré de variation et d'alternance des deux langues dans les différentes situations de communication au quotidien<sup>2</sup>. Cette situation d'insécurité linguistique se manifeste particulièrement dans le milieu scolaire et dans le champ de l'apprentissage, et met en question les contenus et les pratiques mises en oeuvre dans le système scolaire qui se contente d'être la réplique drastique de la France et d'enseigner le français en Guadeloupe, et plus généralement aux Antilles et en Guyane, comme à des enfants francophones natifs, sans prise en compte officielle de la situation sociolinguistique en présence. On peut observer l'échec de cette démarche au moins sur le plan statistique, et la probléma-

tique qu'elle pose sur les plans pédagogique et didactique pour permettre l'émergence de réelles conditions d'apprentissage du français dans un contexte diglossique tel que celui de la Guadeloupe. L'enseignement du français en Guadeloupe repose sur des stratégies didactiques strictement et exclusivement monolingues : sortir de cette didactique monolingue, qui reviendrait à poser la question de l'introduction du créole dans l'apprentissage du français, peut-elle favoriser les transferts possibles ? Les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français à l'écrit trouvent-elles leur source dans les savoirs et les compétences développés dans la langue maternelle créole ? Quels rapports est-il possible d'établir entre les savoirs et compétences acquis dans la langue maternelle créole à l'oral et les savoirs et compétences à acquérir en français à l'écrit ?

Le traitement des difficultés rencontrées par les apprenants guadeloupéens dans les processus d'apprentissage du français et l'élaboration d'une pédagogie adaptée à cette situation de langues en contact ne peuvent être envisagés sans la prise en compte réaliste du profil linguistique de ces apprenants conditionné par le contact du français et du créole, dans une approche de l'apprenant axée sur son patrimoine linguistique défini comme un ensemble indissociable d'habitus linguistiques, de normes et d'attitudes épilinguistiques. Dans cette perspective, deux études micro sociolinguistiques distinctes menées dans un collège du Sud Basse-Terre en Guadeloupe, ont eu pour objectif d'analyser sur le plan morphosyntaxique les productions orales et écrites d'élèves de 6ème en situation d'échec sur le plan de la maîtrise du français à l'écrit, et de tenter de proposer à partir de ces analyses des pistes de réflexion pour la mise en œuvre d'outils pédagogiques adaptés au profil linguistique de ces apprenants.

## **1. Analyse de corpus oraux : pour une possible prise en compte du profil linguistique des apprenants**

### ***1.1. Présentation du contexte sociolinguistique en Guadeloupe***

#### ***Une représentation complexe : diglossie et continuum***

S'intéresser à l'enseignement du français en Guadeloupe nécessite avant toute chose de s'interroger sur la situation linguistique et sociolinguistique de cette région. La Guadeloupe se trouve dans une situation de langues en contact, qui peut être définie comme une situation de diglossie, selon la définition, **à première vue du moins**, qu'en donne Ferguson<sup>3</sup>, *à savoir l'état dans lequel se trouvent deux systèmes linguistiques coexistant sur un territoire donné, et dont l'un occupe, le plus souvent pour des raisons historiques, un statut socio-politique inférieur*. Dans le cas de la Guadeloupe, la situation diglossique en présence ne saurait se limiter à cette définition : il s'agit en effet davantage d'une situation de contact de langues où français et créole se chevauchent dans les pratiques langagières, et dont l'une, le créole, est en grande mesure issue de l'autre, facteur influant au plan des pratiques des locuteurs. Français et créole sont utilisés dans des circonstances différentes et occupent des rôles et des fonctions distincts dans les divers domaines de la communication. On constate que le créole est utilisé dans presque tous les domaines informels. Le français, langue officielle, langue de l'administration centrale, de l'école de la maternelle à l'université, est employé dans les situations plus formelles. Il serait donc abusif et réducteur de ne s'en tenir qu'à la simple mise en opposition du français et du créole dans les usages langagiers qui ferait du créole la langue basilectale, ou langue basse, et du français la langue haute, et il convient d'envisager une représentation plus complexe de la réalité linguistique en Guadeloupe.

Ainsi, même si l'on peut constater que la tendance est de recourir au créole dans les situations familiales, on peut observer des variétés différentes de créole en fonction de la classe sociale d'appartenance. Et de la même manière qu'il existe en Guadeloupe un créole acrolectal, force est de constater qu'il existe également un français populaire largement pratiqué aussi de manière spontanée dans les échanges quotidiens par les locuteurs guadeloupéens, et que le français ne peut pas, ou plus, être considéré comme langue réservée aux seuls usages formels et administratifs. Nous nous référerons sur ce point à M. C. Hazaël-Massieux qui parle de *double continuum*<sup>4</sup> et rend compte du fait que cette situation diglossique, si elle frappe l'ensemble des locuteurs, se manifeste de manière très différente d'un locuteur à l'autre, et qu'il peut y avoir dans la même communauté linguistique des locuteurs unilingues créolophones, certes peu nombreux en Guadeloupe, mais également des locuteurs qui sont susceptibles d'utiliser créole ou français dans la même situation, et qui donc tendent vers un véritable bilinguisme français créole. Nous nous référerons également à J. Bernabé<sup>5</sup> qui avait antérieurement décrit la situation en termes de *continuum-discontinuum*, identifiant un système à 4 niveaux reliables deux à deux : *Français standard/français créolisé* d'une part; *créole basilectal/créole francisé* de l'autre. Il y aurait selon lui deux *continuum* articulés autour d'un *discontinuum*, la frontière passant entre le français créolisé et le créole francisé, dans un système non figé soumis à des phénomènes de variations et d'alternances permanents.

Se superposent ainsi en Guadeloupe à la fois du créole et du français soumis à une variation à la fois géographique et sociale et à un degré d'alternance variable selon le locuteur considéré : de fait, les lectes d'un locuteur rural diffèrent de ceux d'un locuteur citadin, de même que les lectes d'un locuteur appartenant aux classes sociales et catégories socio-professionnelles de la haute société urbaine (médecins, avocats, professions libérales...) ne sont pas ceux d'un locuteur qui, bien que résidant en ville, travaille en qualité de conducteur d'engin sur un chantier, ou en qualité de mécanicien dans un garage automobile, par exemple (voir également **Annexe A, transcriptions**, Extrait 11).

### **1.2. Incidences sur les processus d'acquisition-apprentissage du français par les enfants guadeloupéens**

Avant même d'être scolarisé, l'enfant guadeloupéen se trouve donc en possession de deux systèmes linguistiques, créole d'une part et français d'autre part. L'acquisition du créole se fait de façon naturelle hors du contexte scolaire, dans le cadre social et familial.

Avant d'entrer à l'école primaire, qui constitue pour lui le passage à un apprentissage raisonné du français standard, l'enfant guadeloupéen possède également une variété de français parlé correspondant à une norme implicite, acquise de façon naturelle, et qui varie très sensiblement d'un individu à l'autre, en fonction notamment de son origine socioculturelle. Sur ce point, C. Marché<sup>6</sup> observe ainsi après enquêtes et analyses : « *Nous avons rencontré en Martinique de façon systématique des personnes qui communiquent à l'aide de deux langues, excepté quelques personnes âgées* » (p. 14). Il ajoute plus loin : « (...) *nos enquêtes fournissent des indications importantes pour ce qui est des enfants martiniquais dans leur ensemble : selon nous, il n'y aurait plus d'enfants monolingues à la Martinique* » (p. 48). Ses observations à propos des enfants martiniquais sont applicables sans aucun doute aux enfants guadeloupéens.

Cet éclairage sur la situation sociolinguistique relative à la Guadeloupe nous semblait nécessaire avant de présenter le cadre et le contexte de notre travail. Situé en zone rurale périurbaine, à la périphérie de Basse-Terre dans le bassin Sud Basse-Terre de l'académie de Guadeloupe, notre établissement accueille une population appartenant pour une grande partie à une couche socialement et culturellement défavorisée : un nombre très élevé d'enfants issus de familles monoparentales, un nombre très élevé d'enfants de parents sans profession déclarée, ou de parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles modestes (pour la plupart ouvriers agricoles ou employés), un nombre conséquent d'enfants issus de familles de nationalité haïtienne non francophones, sont autant d'indicateurs pertinents qui peuvent aisément être mis en rapport avec les indicateurs de réussite scolaire<sup>7</sup> : des résultats aux évaluations nationales en français et en mathématiques à l'entrée en 6ème bien inférieurs à la moyenne nationale dans les différents champs et compétences évalués (tableaux 1, 2 et 3), un taux de passage en seconde générale inférieur à 50%, un taux d'élèves sortant du système scolaire sans qualification constaté comme relativement élevé, même si les chiffres officiels sur ce point demeurent flous.

**Tableau 1**

*Evaluation Nationale 6ème 2005-Pourcentage de réussite par champ en français dans l'établissement cible*

	Résultats en Français par champ (%)			
	Score Moyen global	Compréhension	Productions de textes	Reconnaissance des mots
<b>Moyenne Etablissement</b>	44,6	50,1	45	49,6
<b>Moyenne nationale</b>	58,5	59,5	54,8	62,2

**Tableau 2**

*Evaluation Nationale 6ème 2005-Pourcentage de réussite en français dans l'établissement cible, par compétence, pour le champ productions de textes*

Production : écrire un texte	
Compétences	Score établissement moyen (%)
<b>Prendre en compte la situation de communication</b>	59
<b>Assurer la cohérence</b>	43,6
<b>Prendre en compte les informations données</b>	40,9
<b>Maîtriser les accords</b>	33,8
<b>Utiliser les substituts</b>	53
<b>Maîtriser les outils lexicaux</b>	43,9

L'origine socioculturelle de nos apprenants est étroitement corrélée avec la langue qu'ils privilégient de manière spontanée : il n'est en effet pas besoin de données chiffrées précises pour constater que nos élèves pour la plus grande majorité utilisent le créole pour communiquer avec leurs pairs dans la cour de récréation. Ce constat est également valable hors du contexte scolaire institutionnel, notamment dans le cadre familial. Nous ajouterons que la proportion d'élèves francophones en provenance de France métropolitaine est infime : durant l'année 2005-2006, seuls deux enfants dans cette situation étaient recensés sur l'effectif global.

### 1.3. Méthodologie et déroulement de l'expérimentation

#### 1.3.1. Objectifs et hypothèses

Cette étude n'a pas pour objectif d'analyser les résultats scolaires constatés au sein d'un établissement donné, mais de dépasser ce constat pour tenter de proposer des pistes de réflexion sur la mise en oeuvre d'une didactique adaptée au profil linguistique des apprenants pour leur permettre d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale dans les programmes en vigueur. C'est dans cette optique que nous avons envisagé l'enquête qui suit, l'objectif de notre travail étant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les habitudes langagières des apprenants observés dans les diverses situations de communication au quotidien – fonction du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent – ont une incidence sur l'acquisition des compétences définies par les programmes prévus dans le cadre de l'Éducation Nationale.

#### 1.3.2. Corpus et données recueillies

##### a. Public locuteur et élaboration du corpus

Notre étude est fondée sur l'analyse d'un corpus de 11 productions orales réalisées par des élèves de 6<sup>ème</sup>. L'ensemble des productions réalisées ont été enregistrées en milieu institutionnel, au sein de l'établissement, durant l'heure habituelle de la classe.

Les locuteurs enregistrés sont au nombre de 7 sur un groupe de 10 élèves. 3 élèves parmi eux n'ont pas souhaité ou osé s'exprimer. Parmi les productions analysées, 10 sont en français, 1 est en créole.

Nous précisons que le groupe des élèves inscrits dans le cadre du dispositif a été constitué sur la base des résultats de l'évaluation en français à l'entrée en 6<sup>ème</sup> pour une classe donnée d'un effectif total de 18 élèves. Le score global de réussite en français à l'entrée en 6<sup>ème</sup> variait pour les élèves ciblés entre 14 et 50,6%, selon la répartition suivante (tableau 3) :

**Tableau 3**  
*Récapitulatif des scores de réussite global en français pour l'évaluation à l'entrée en 6<sup>ème</sup> par locuteur*

Locuteurs (L <sup>x</sup> )	Score de réussite global en français (%)
L <sup>1</sup>	50,6
L <sup>2</sup>	14
L <sup>3</sup>	45,6
L <sup>4</sup>	31,6
L <sup>5</sup>	15,8
L <sup>6</sup>	50,9
L <sup>7</sup>	45,6
L <sup>8</sup> (non enregistré)	14
L <sup>9</sup> (non enregistré)	26,3
L <sup>10</sup> (non enregistré)	28,1

Ces résultats montrent de manière évidente les carences des élèves évalués dans la maîtrise de la langue à l'écrit. Seuls 2 élèves sur 10 atteignent un score de réussite proche de la moyenne de l'établissement, 7 ont un score de réussite égal ou inférieur à 30%, pour un

score minimal de 14%. Toutefois, ces évaluations ne peuvent constituer qu'un indicateur partiel des compétences langagières de ces apprenants puisqu'elles ne recouvrent que le champ de l'écrit, sans prise en compte des compétences réalisées dans le champ de l'oral. Enfin, si l'échantillon a été constitué uniquement sur la base des résultats de l'évaluation en français à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, on notera l'évidente corrélation entre les résultats sur le plan de la maîtrise de la langue à l'écrit des élèves ciblés avec leur origine socioculturelle : on observe en effet sur les 10 locuteurs constituant l'échantillon, 8 enfants issus de familles monoparentales, 10 sont issus de familles à revenus faibles, dont 5 sont issus de familles dont les responsables légaux sont sans activité professionnelle, ou chômeurs n'ayant jamais travaillé.

### ***b. Tâche et type de production***

Dans le cadre de notre enquête, il était demandé aux élèves de faire le récit *d'un événement vécu durant les fêtes traditionnelles (de la Toussaint, de Noël, ou de Pâques)*. Nous avons volontairement proposé un domaine de référence et un thème déclencheur qui soit le plus ouvert, relativement simple sur le plan cognitif et familier aux apprenants, en rapport avec leur environnement et leur expérience sociale et culturelle, l'objectif étant de laisser au locuteur une initiative assez large pour nous permettre d'obtenir une image la plus juste et la plus étendue de ses compétences sur le plan linguistique. La familiarité de l'élève avec le type de tâche, avec le type de texte, avec le sujet proposé en contexte expérientiel (connaissance du contexte et de l'arrière-plan socioculturel) devait dans notre cas constituer un élément facilitateur et amener le locuteur à s'exprimer de la façon la plus libre, la plus spontanée et la plus naturelle.

A titre indicatif, on précisera qu'à la sortie de l'école primaire, les élèves sont censés savoir *élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation, et utiliser les temps verbaux du passé dans une narration (en particulier en utilisant à bon escient l'opposition entre imparfait et passé simple)*<sup>8</sup>.

Il était en outre nécessaire de prendre en compte le poids du milieu institutionnel dans la représentation de nos apprenants. Il était important dans cette perspective de veiller à présenter et à aménager le cours de manière à rompre avec les modalités d'organisation des séances d'enseignement traditionnelles, l'objectif étant de créer un contexte favorable à l'interaction apprenant enseignant et d'amener l'élève à un degré d'expression qui soit le plus proche possible des conditions naturelles, pour une évaluation optimale de ses compétences. Cet objectif a motivé certains choix d'organisation de la séance au cours de l'expérimentation : l'espace classe était organisé sous la forme d'une table ronde qui devait favoriser la dynamique interactionnelle entre enseignant et apprenants, mais aussi et surtout entre apprenants. Ce mode d'organisation avait également pour but de modifier la relation apprenant enseignant, dont le statut était réduit à celui de canalisateur dans le processus de distribution de la parole entre apprenants. Les apprenants étaient ainsi placés dans un contexte d'expression à dimension ludique, avec un allègement maximal du contrôle normatif, dans une relation de confiance avec l'enseignant, et dans une relation de complicité entre pairs<sup>9</sup>.

*c. Critères et grille d'analyse*

Les types de productions orales réalisées sont en cohérence avec le contenu des compétences définies par les programmes prévus pour la classe de 6<sup>ème</sup>, et portent sur la maîtrise du discours narratif. C'est le « genre » récit qui détermine les critères d'analyse des formes produites par les locuteurs, la maîtrise des formes narratives simples constituant un objectif majeur en classe de 6<sup>ème</sup>. Nous avons donc fondé notre analyse sur les compétences liées à la maîtrise du discours narratif et tenté d'observer le degré de cohérence des productions réalisées avec les compétences visées. L'analyse des productions que nous avons recueillies repose sur la prise en compte de deux types de compétences :

- *une compétence pragmatique* : dans notre cas, il s'agissait d'observer la capacité des apprenants à organiser un texte se définissant comme narratif, à savoir rapporter des événements de manière cohérente suivant l'ordre chronologique, et respectant les éléments contextuels contenus dans la consigne.

- *une compétence linguistique* : cette compétence vise à manifester la maîtrise des aspects formels de la langue, le lexique d'une part (orthographe, sens) et la grammaire d'autre part (morphologie, syntaxe).

Chacune de ces compétences inclut différents critères en cohérence avec la nature des productions réalisées : il s'agit en effet de productions orales et non écrites. Nous proposons dans cette perspective la grille d'analyse suivante (tableau 4, ci-après)<sup>10</sup>. S'agissant de productions orales, nous n'avons bien évidemment pas pris en compte dans notre analyse les critères de lisibilité, ni la capacité des apprenants à structurer un texte narratif (ponctuation et paragraphes), critères graphiques relevant de l'analyse de productions écrites. N'ont pas été pris en compte non plus les spécificités phonologiques, phonétiques ou prosodiques des apprenants, les productions recueillies étant avant tout destinées à une analyse morphosyntaxique. La transcription des différentes productions enregistrées est présentée en **Annexe A**.

**Tableau 4**  
*Compétences évaluées dans l'analyse des productions orales produites par des élèves de 6<sup>ème</sup> / La maîtrise du discours narratif*

Compétence pragmatique		Le message est globalement compréhensible	+	-
		La consigne a été comprise, la production respecte généralement le thème	+	-
		Il s'agit bien d'un récit (on rapporte des actions)	+	-
		Le récit produit sépare un état initial et un état final (mise en œuvre du schéma narratif)	+	-
		La progression du récit est marquée par des indicateurs temporels	+	-
		L'utilisation des temps usuels de la narration (Imparfait/Passé Composé) est globalement maîtrisée	+	-
Compétence linguistique	Syntaxe de la phrase	La phrase simple est globalement maîtrisée	+	-
		Les productions incluent des phrases complexes globalement maîtrisées	+	-
	Morphosyntaxe du verbe	Les conjugaisons sont globalement connues sous leur forme prononcées	+	-
		Les constructions verbales sont globalement correctes	+	-

### 1.3.3. Résultats observés

#### a. Compétence linguistique

Alors que l'analyse des compétences des apprenants observés montrait de manière évidente des carences importantes dans la maîtrise de la langue à l'écrit notamment dans la production de textes, que ce soit sur le plan de la cohérence textuelle (prise en compte de la situation de communication, prise en compte des informations données, maîtrise des outils permettant d'assurer la cohérence du texte) ou sur le plan morphosyntaxique (maîtrise des accords, maîtrise des formes et constructions verbales), l'observation des productions enregistrées après transcription montrent de la part de l'ensemble des apprenants une maîtrise tout à fait correcte de la syntaxe de la phrase selon la norme du français standard. Les temps de la narration (passé composé et imparfait) sont généralement maîtrisés et obéissent à la norme de l'écrit en français sur le plan de la concordance des temps. La construction des formes verbales et notamment l'emploi des auxiliaires être et avoir sont également généralement bien maîtrisés.

Seuls quelques écarts très ponctuels et isolés ont été relevés sur l'ensemble des productions produites, dont nous donnerons ci-dessous 4 exemples :

- Exemple 1 : les formes suivantes nous montrent une approximation de la distribution des clitiques dans la combinatoire verbale, *l'* étant utilisé pour *lui*.

Extrait 2 : *Maman l'a donné des coups aussi* (l. 18)

Extrait 4 : *ça l'a fait faire des galipettes* (l. 17)

Il est vrai que l'expérience au quotidien du français parlé en Guadeloupe tend à montrer une certaine instabilité et des constructions approximatives en la matière par rapport à la norme attendue et ce point mériterait sans doute une enquête plus approfondie sur un corpus plus large et un échantillon de locuteurs plus hétérogène pour comprendre la structure des verbes en question et d'autres verbes français en Guadeloupe, et plus généralement aux Antilles.

- Exemple 2 : deux exemples d'écart par rapport à la norme du français standard ont été relevés concernant l'utilisation des indicateurs spatiaux (emploi des prépositions) :

Extrait 4 : *après ça je l'ai amené dans le rivage* (l. 23)

Extrait 8 : *et (y avait, j'avais) des coupures qu'étaient dans mes pieds* (l. 38)

Ici, *dans le rivage* est employé pour *sur le rivage* et *dans mes pieds* est employé pour *sur mes (les) pieds*. L'expérience au quotidien nous montre également qu'il s'agit d'une utilisation courante dans le français parlé en Guadeloupe, et il est fréquent d'observer dans les énoncés produits à l'oral des formes du genre, une mère s'adressant à son enfant, *sors sur ma tête* pour *sors de ma tête* (= *retire tes mains de ma tête*), ou encore du genre *il est sorti dans la maison* pour *il est sorti de la maison*. Ce point pourrait également faire l'objet d'une étude ciblée plus large et plus approfondie.

● **Exemple 3** : on notera dans les formes ci-dessous l'utilisation de la valence à un degré zéro pour des verbes de mouvement (ici le verbe aller) avec lesquels on attendrait une construction type V + proposition + GN :

Extrait 3 : *et on a été (= on est allé)* (l. 4)

Extrait 5 : *on a attendu le samedi pour aller* (l. 6)

Cet emploi est également courant dans le parler français guadeloupéen, et relève de la norme implicite qui le régit. Deux formes de ce type ont été recensées dans le corpus constitué dans le cadre de notre enquête.

● **Exemple 4** : ce dernier exemple montre une approximation dans la construction syntaxique de la phrase liée à la valence du verbe dire dans l'énoncé produit :

Extrait 7 : *et après + le la dame nous a dit rester encore sous les tables attendre encore un coup* (l. 10)

*La dame nous a dit rester* est employé pour *la dame nous a dit de rester*. Cette forme demeure toutefois isolée et ne semble pas refléter une forme de parler spécifique aux locuteurs guadeloupéens.

Les exemples 1, 2 et 3 montrent davantage l'emploi de formes relevant d'une norme implicite propre au parler français produit en Guadeloupe. Nous ajouterons que, comme nous l'avons démontré dans la première partie de notre étude (**1.1. Présentation du contexte sociolinguistique en Guadeloupe**), la fréquence de ces formes varie sur l'ensemble de la communauté linguistique d'un locuteur à l'autre en fonction notamment de facteurs socioculturels et sociolinguistiques.

### **b. Compétence pragmatique**

Sur le plan pragmatique, les productions analysées sont globalement compréhensibles et se définissent bien comme des récits respectant le cadre référentiel précisé dans la consigne. Les outils linguistiques permettant d'assurer la cohérence textuelle sont globalement maîtrisés : cohésion nominale assurant la continuité thématique du récit (emploi des pronoms et des procédés de reprise nominale), éléments coordonnants (liage des phrases), indicateurs temporels assurant l'organisation dans le temps des actions décrites. On peut observer l'utilisation par nos locuteurs à la fois de références temporelles renvoyant notamment à des moments du jour (*le lendemain, le matin, le soir...*), ainsi que d'organisateur textuels du type *après, ensuite, et*, qui établissent un rapport entre les actions rapportées.

Sur ce dernier point, on notera cependant l'emploi récurrent et quasiment sans variation par les élèves du morphème *après*. Cette observation est valable pour l'ensemble des productions analysées, et conduit davantage à s'interroger de façon ciblée sur l'étendue du répertoire des élèves sur le plan lexical.

### **1.4. Interprétation des résultats et perspectives didactiques**

Sur la base des résultats que nous avons observés, nous arrivons à la conclusion que l'hypothèse, *les habitudes langagières des apprenants observés – fonction du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent – et les formes de parler qu'ils emploient spontanément*

ment dans les diverses situations de communication au quotidien, auraient une incidence sur l'acquisition des compétences définies par les programmes en vigueur, ne semble pas vérifiée. Les productions analysées montrent en effet que l'ensemble des compétences linguistiques et pragmatiques manifestant la maîtrise du discours narratif en classe de 6<sup>ème</sup> sont à l'oral globalement maîtrisées par des élèves dont les difficultés à l'écrit sont pourtant clairement mises en évidence, notamment par le biais de l'évaluation en français à l'entrée en 6<sup>ème</sup>.

Une simple explication des difficultés relevées à l'écrit en terme de déficit linguistique semble donc inappropriée. Ce constat nous amène davantage vers une réflexion relevant du processus de passage de l'oral à l'écrit, et conduit à s'interroger sur les possibilités d'envisager pour des apprenants correspondant au profil de ceux de l'établissement cible une pédagogie de l'écrit associée à l'oral, et qui viserait à traduire des compétences réelles à l'oral par des compétences effectives à l'écrit, afin de favoriser l'acquisition des compétences définies par les programmes en vigueur dans le cadre de l'enseignement du français au collège. C'est dans cette perspective que des travaux plus approfondis pourraient être envisagés au niveau académique.

## **2. Analyses de corpus écrits : difficultés de l'acquisition du français chez les locuteurs créolophones à l'écrit**

### **2.1. Rappel des mécanismes à l'oeuvre<sup>11</sup> et cadre théorique**

L'enseignement du français notamment au collège repose sur deux approches fondamentales : l'acquisition des formes langagières et leur insertion dans les usages sociaux. A ce titre les *Instructions Officielles* insistent sur la nécessité fondamentale de fédérer l'apprentissage des finalités communicatives à l'acquisition de savoirs linguistiques : la maîtrise des outils de la langue est le socle nécessaire à l'appropriation d'une compétence de communication. Or, l'analyse des productions écrites de nos apprenants à l'entrée en 6<sup>ème</sup> accuse certaines difficultés dans la maîtrise des compétences linguistiques à l'écrit. Si nos élèves (pour qui le français est à la fois la langue de l'intégration scolaire, et en grande partie celle de leur univers quotidien) sont capables de communiquer, ils ne connaissent pas pour autant les formes linguistiques appropriées aux usages communicatifs. Il peut paraître paradoxal que des apprenants maîtrisant les structures morphosyntaxiques du français tout au moins à l'oral, soient confrontés très souvent à l'échec dès qu'il s'agit de productions écrites. Dans cette optique, on s'est demandé dans quelle mesure le profil linguistique des apprenants guadeloupéens pouvait avoir une incidence sur la production de formes contrevenant à la norme scolaire écrite. Pour comprendre les mécanismes langagiers à l'œuvre dans les productions morphosyntaxiques non-conformes de nos apprenants, nous avons conduit cette analyse en nous interrogeant sur le degré de pertinence des trois hypothèses suivantes :

- des conceptualisations issues des connaissances disponibles du locuteur et de sa perception de la réalité aussi bien physique que langagière, qui se rapproche de la *sémantaxe* de Manessy<sup>12</sup> : il s'agit de la mise en forme au niveau morphosyntaxique de la substance sémantique ;
  - une approche pédagogique par laquelle l'individu a accès à la langue à apprendre ;
  - une transposition des règles de production des énoncés : soit qu'il s'agisse d'un calque des structures morphosyntaxiques de la langue source (LS) sur la langue cible (LC), soit qu'il s'agisse d'une coexistence des règles morphosyntaxiques des deux langues dans le même énoncé.

Il était important d'étudier les productions des apprenants à l'aune de ces hypothèses pour percevoir là encore le recours à la langue 1, le créole, dans la langue de scolarisation, le français.

Dans l'idée de mieux percevoir le passage de la langue 1 à la langue cible, et sans faire pour autant le postulat qu'il serait nécessaire de maîtriser parfaitement la langue 1 des apprenants pour enseigner la langue 2, il peut s'avérer cependant nécessaire de connaître les principes structurant de la langue source pour l'enseignement de la langue cible. A ce titre, nous reprenons l'analyse de G. Vigner<sup>13</sup> dans le tableau ci-dessous exposant les problèmes linguistiques rencontrés par les apprenants en français selon leur langue d'origine : nous ne reporterons ici que le cas des langues isolantes, dont le créole nous semble particulièrement ressortir.

**Tableau 5**  
*Comparatif des particularismes linguistiques entre Langue 1 et langue cible*

Type de langue	Particularités dans l'approche du français, points à développer.
Langue isolante :  langue constituée de lexèmes invariables, mono- ou polysyllabiques, sans systèmes de marques, sans morphologie, l'actualisation du sens étant rendue par la syntaxe et un jeu de particules variées. Importance du contexte, et de la syntaxe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance de l'appareil morphologique.</li> <li>- Caractère redondant de la grammaire du français.</li> <li>- Notions de marques.</li> <li>- Notion de groupe fonctionnel avec accords internes.</li> <li>- Relation sujet-verbe.</li> </ul>

**2.2. Public visé et tâches demandées**

Dans le cadre de notre analyse, nous avons sélectionné dans une classe de 20 élèves, de niveau relativement hétérogène, un échantillon de 10 élèves. Dans la mesure où notre étude s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'expérimentation de dispositifs pédagogiques permettant de remédier aux difficultés linguistiques des élèves, nous avons délibérément sélectionné 10 apprenants dont les résultats aux Evaluations Nationales étaient inférieurs à la moyenne de la classe. Nous avons donc effectué un relevé des productions écrites à partir d'un questionnaire préliminaire de lecture, concernant une œuvre au programme : *La Belle et la Bête*, de Mme Le Prince de Beaumont.

**Tableau 6**  
*Score global de réussite en français pour l'évaluation à l'entrée de 6° par apprenant*

Scripteur	Score de réussite en %
S.1	8.8 %
S.2	17.5%
S.3	12.3%
S.4	22.8%
S.5	21.1%
S.6	33%
S.7	36%
S.8	39.7%
S.9	40.4%
S.10	42.1%

Par souci de comparaison on rappellera les résultats globaux de la classe dans laquelle cette étude a été menée :

- Score moyen : 39.7%,
- Score le plus élevé : 64.9%,
- Score le plus bas : 8.8%.

### *2.3. Analyse des formes morphosyntaxiques dans les productions d'apprenants créolophones<sup>14</sup>*

Notre analyse de corpus écrit s'est donc appuyée sur les productions d'élèves de 6<sup>ème</sup> sur la base de deux évaluations. La première, la seule dont nous ferons cas dans cet article, qui portait sur la lecture d'une œuvre au programme, nous a permis de soulever les points suivants:

- Les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes sont liées à l'utilisation du pronom personnel. La totalité des erreurs semble provenir d'une confusion entre la langue 1 et la langue cible. En effet, dans 3 occurrences, on remarque une non discrimination du genre du pronom personnel. Dans 2 occurrences on relèvera une non discrimination de la forme conjointe et disjointe : « la/lui ». 1 occurrence montre une erreur de référent du pronom personnel. Enfin, une occurrence paraît plus difficile à expliquer : la forme « lit » semble être un calque direct du pronom personnel « li » créole. La présence du -t ne se justifie pas pour autant à moins que l'élève n'ait confondu avec le verbe « lire » à la P3, puisqu'il est question dans le texte, d'une lettre que lit le personnage du Père.

- À ce titre trois occurrences pourraient signaler la présence d'une interférence entre langue 1 et langue cible :

- la forme « Je ne sé pas ou moi »,
- le calque de la structure syntaxique créole : « La Belle demande un mariage à la Bête »/ « La Bête demande à la Belle un mariage chaque soir »,
- l'adjectif qualificatif non accordé (l'adjectif étant épicène en créole).

- Les temps sont maîtrisés dans leur usage (les temps du passé sont utilisés à bon escient dans l'ensemble), même si les marques flexionnelles ne semblent pas connues par nos apprenants. En effet, dans l'exemple suivant « Il le soignat », l'erreur pourrait provenir d'une surgénéralisation d'une règle connue de la langue cible (l'utilisation du morphème -t comme marqueur du passé simple).

- L'occurrence suivante : « quil navé pas dargent » ne paraît pas relever d'une interférence avec la langue 1. La présence du « d » ne peut pas relever du créole, puis que le marqueur partitif n'existe pas en créole. Or, on a pu remarquer l'omission systématique des apostrophes dans le corpus : il semble qu'il s'agisse davantage d'un problème d'orthographe que d'absence réelle de partitif.

L'analyse du corpus fait ressortir deux problèmes majeurs, qui ressortissent à la fois de la « grammaire du texte » et de la « grammaire discursive » : l'utilisation des pronoms personnels et de façon corrélatrice les marques flexionnelles dans la conjugaison<sup>15</sup>.

### *Bilan et perspectives pédagogiques*

L'analyse des productions morphosyntaxiques des apprenants créolophones guadeloupéens permet de tirer quelques perspectives pédagogiques : tout d'abord, principe de pidginisation et notion d'interférence n'apparaissent pas comme des critères pertinents pour analyser les productions écrites et les besoins langagiers des apprenants, si l'on excepte de rares occurrences. La sémantaxe<sup>16</sup> semble jouer, elle aussi, un rôle peu important. En effet, le français étant une langue suffisamment répandue dans le bassin Sud Basse-Terre, les apprenants ont une expérience suffisante de la langue cible (le français) pour recourir à des expressions créoles seulement de façon très ponctuelle.

L'approche pédagogique de la langue cible joue néanmoins un rôle capital. L'hypothèse de G. Vigner (2001) semble tout à fait pertinente ici. Il semblerait qu'à aucun moment du cursus scolaire, il n'ait été fait mention aux apprenants des spécificités de la langue française. Sans défendre pour autant l'idée d'une pédagogie de la comparaison entre les deux langues, qui n'induirait qu'une démarche de traduction comparée, peu fertile, on reconnaîtra après cette étude la nécessité de connaître certaines caractéristiques morphosyntaxiques du créole pour comprendre les répercussions dans les productions en français. Le cas de l'emploi du pronom personnel l'atteste : les élèves ne traduisent pas directement le pronom personnel créole en français, mais l'absence de marque de genre ou de nombre en créole induit des difficultés quand il faut l'employer en français. A ce titre la remédiation<sup>17</sup> a permis de montrer que la prise en compte d'un référent dans l'emploi du pronom personnel ne pose pas de problème aux apprenants dès lors qu'ils sont sensibilisés à cette question, alors que la morphologie pose encore problème.

### *Conclusion générale et perspectives de recherche*

Les deux études présentées avaient donc pour objectif l'analyse au niveau morphosyntaxique de productions orales d'une part, écrites d'autre part, pour tenter de proposer des pistes de réflexion pour la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la situation diglossique de la Guadeloupe. Les résultats auxquels nous sommes parvenus, compte de tenu de leurs limites quantitatives et spatio-temporelles, ne permettent pas de dresser un bilan généralisé des compétences des apprenants guadeloupéens en français à l'écrit, ni de se prononcer sur les mesures à prendre en compte au niveau du système éducatif sur les plans pédagogiques et didactiques dans ce contexte diglossique. Ils nous permettent néanmoins de dégager quelques pistes de réflexion et d'orientation pédagogique, qui pourront donner lieu à des recherches plus vastes ou plus ciblées sur l'appropriation du français à l'écrit en contexte diglossique. Il semblerait ainsi pertinent d'envisager une pédagogie qui associerait véritablement l'écrit à l'oral. En effet, les *Instructions Officielles* se contentent de parler d'un décloisonnement des activités pédagogiques oral/écrit, sans jamais aborder un questionnement d'ordre didactique sur l'interaction entre l'oral et l'écrit<sup>18</sup>. Ce dernier point met l'accent sur une question essentielle de notre recherche : la difficulté d'enseigner en milieu partiellement créolophone, liée à l'absence de prise en considération sérieuse par les autorités éducatives, sinon de façon encore embryonnaire, des spécificités linguistiques de ce public, à qui l'on enseigne encore selon des perspectives assimilationnistes<sup>19</sup> largement discutables. En bref, il y a donc une urgence à susciter un nouveau questionnement sur l'optimisation des moyens pédagogiques pour favoriser l'acquisition des compétences requises en 6<sup>ème</sup>. En somme, l'expérimentation a pu montrer que si les élèves maîtrisent les notions fondamentales attendues, la diglossie n'est pas nécessairement un handicap à l'apprentissage

des formes scolaires écrites. Ce qui fait défaut aux élèves est peut-être moins le manque de connaissances morphosyntaxiques que la maîtrise proprement dite des compétences à l'écrit, et la richesse des possibilités qu'offre la langue. C'est en reconsidérant le statut de nos apprenants, leur propre approche du discours, que nous croyons fermement que nos élèves acquerront d'autant mieux les objectifs d'apprentissage qui leur sont fixés.

Par ailleurs, si notre étude avait pour cible un public d'apprenants collégiens, et se donnait pour but de proposer des pistes de réflexion pour la mise en œuvre d'outils de remédiation, il convient de considérer le problème de l'enseignement du français en Guadeloupe de manière beaucoup plus globale. C'est en effet dès les premiers stades de l'apprentissage du français qu'une pédagogie adaptée doit être pensée, visant à faciliter l'appropriation du français scolaire à l'écrit notamment, et qui pourrait consister à prendre appui sur les éléments communs au français et au créole, pour progressivement en souligner les éléments de différence, dans une démarche de pédagogie convergente<sup>20</sup>. Toutefois, un paramètre - de taille - nous amène à nuancer notre propos : celui de l'hétérogénéité des profils linguistiques des apprenants, et donc de la variabilité de leurs besoins, qui fonde la complexité de la question de l'enseignement du français dans ce contexte d'enseignement-apprentissage diglossique, et qui permet difficilement d'envisager la perspective d'une pédagogie commune à l'ensemble des apprenants guadeloupéens.

### Bibliographie

- Bernabé, J. (1982). Contribution à une approche glottocritique de l'espace antillais, *La Linguistique*, vol. 18, fasc.1, *Bilinguisme et diglossie*, France, Paris, P.U.F.
- Bickerton, D. (1973). On the nature of a creole continuum, in *Language*, vol. 49.
- Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987). *Le Français parlé transcription et édition*, Paris, INALF.
- Blanche-Benveniste, C. (1999). Constitution d'un grand corpus, in GRAND CORPUS : *Diversité des objectifs, variétés des approches*, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. IV-1.
- Caubet, D. (2001). Comment appréhender le code-switching, in *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie*, Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2005). Créoles et français : coexistence pacifique ou pédagogie convergente ?, in *Langues et cités* (5 octobre 2005), Paris, Observatoire des pratiques linguistiques (éd.), pp 13.
- Chaudenson, R., Carayol, M. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion, in *Les français devant la norme*, Paris, Champion.
- Chaudenson, R. (1979). *Les Créoles français*, Editions Fernand Nathan.
- Chaudenson, R., Carayol, M. (1979). Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique, in Wald, P. et Manessy, G., *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1995). *Les Créoles*, Presses Universitaires de France.
- Fergusson, C. (1971). Diglossia, in Hymes, D. (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, London, Cambridge University Press.
- Hazaël-Massieux, M.-C., Chaudenson, R., Robillard, D. (Dir.) (1991). *Bibliographie des études créoles. Langues, cultures et sociétés*, Institut d'études créoles et francophones, Paris, Didier-Erudition, coll. « *Langues et développement* ».

- Hazaël-Massieux, M.-C. (1996). Du français, du créole et de quelques situations pluri-lingues : données linguistiques et sociolinguistiques, in *Francophonie, mythes, masques et réalité. Enjeux politiques et culturels*, Jones B., Miguet A., Corcoran P. (éd.), Paris, Editions Publisud, pp.127-157.
- Holtzer, G. (Dir.) (2002). *Recherche sur le français en Guinée, Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*, Editions de Minuit.
- Manessy, G. (1995). *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires, procès et génèse*, Centre National de Recherche Scientifique (Ed.).
- March, C. (1993). *Le discours des mères martiniquaises. Etude sociolinguistique*, thèse de Doctorat, Université de Rouen.
- Simard, Y. (1991). Les français de Côte-d'Ivoire, in *Bulletins du Centre d'Etude des Plurilinguismes* (Nice), 12.
- Simard, Y. (1994). Principes et méthodes pour l'enquête en Côte-d'Ivoire, in Feral, C. et Gandon F.-M., *Le français en Afrique noire faits d'appropriation, Langue Française*, 104.
- Simard, Y. (2001). Constitution d'un corpus de français parlé en milieu plurilingue, communication au colloque *Le Français en guinée et son Enseignement*, Conakry (Guinée), 19 et 20 octobre 2001, Programme de Recherche CAMPUS « *Description du français en Afrique et implications didactiques* », Université de Franche-Comté et Université de Conakry.
- Simard, Y. (2003). Formes relevant du processus de véhicularisation dans des productions d'élèves de fin de primaire à Conakry, in PLOOG, K. (Dir.), *Appropriation du français en contexte multilingue Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Véronique, D. (1994). *Créolisation et acquisition des langues*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université d'Aix-en Provence.
- Véronique, D. (éd.) (2000). Syntaxe des langues créoles, in *Langages*, n° 138, juin 2000, pp 127.

## Textes officiels

*Programmes et accompagnement*, Cycle des approfondissements, Cycle 3, B.O., hors-série N° 11 du 14/02/2002.

### ANNEXE A

#### Corpus de productions orales d'apprenants guadeloupéens créolophones en classe de 6<sup>ème</sup>

*Il était nécessaire, afin de mener à bien notre étude axée sur une analyse morphosyntaxique des productions enregistrées, de disposer de documents écrits. Le présent corpus est transcrit, selon les principes de conventions et d'édition établis par le GARS<sup>21</sup>, en orthographe normative. Nous n'avons pas jugé nécessaire, vu les objectifs que nous nous étions fixés, de noter les indications d'ordre prosodique ou phonologique. Quelques formes difficilement transcriposables, très peu nombreuses, ont été notées en alphabet phonétique. Les parties inaudibles sont indiquées sous la forme x, xx, ou xxx. Les pauses sont indiquées sous la forme +, ++, ou + + +, selon la durée. Sont notées entre parenthèses les formes pour lesquelles il est possible d'hésiter, ou pour lesquelles deux possibilités ou plus peuvent être avancées.*

*Par ailleurs, de manière à favoriser la lecture des énoncés produits et à en faciliter l'analyse en fonction des critères pragmatiques et linguistiques que nous avons définis, nous avons proposé de délimiter les séquences en utilisant comme unité la proposition. Ce découpage, qui réfère à un écrit normé, semblait relativement adapté à la nature des productions analysées. Chaque ligne correspond à une unité ainsi délimitée.*

*On précisera enfin que le dernier extrait du corpus (Extrait 11) a été retranscrit en créole.*

#### Extrait 1 (L1 : « Le cousin »)

**Durée : 52 sec**

1 je me rappelle  
2 c'était un jour de pluie  
3 il pleuvait beaucoup beaucoup  
4 c'était un vendredi soir  
5 et ma grand-mère nous a appelés pour + nous dire  
6 qu'on venait nous chercher  
7 parce qu'ils ont tué mon cousin sur le marché +  
8 nous sommes allés  
9 nous l'avons découvert  
10 il avait il avait perdu un œil +  
11 il avait reçu trois balles une balle blanche et deux balles + mortelles

12 deux à la poitrine et + une à la tête  
13 et il avait reçu un coup de crosse à fusil + +  
14 et + après nous sommes allés chez ma mamie  
15 et le jour de l'enterrement je me suis évanouie avec ma cousine

#### Extrait 2 (L3 : « Vacances à la plage »)

**Durée : 58 sec**

1 c'était les vacances  
2 et + je suis allée à la plage  
3 après mon frère est venu  
4 il a sauté dans l'eau  
5 et j'ai fait un saut j'ai fait un saut dans l'eau (RIRE) + +  
6 et il a sauté sur moi  
7 et il s'est cogné la tête sur (une roche) (RIRE) + +  
8 c'était un truc c'était (en sous, en-dessous de) la mer  
9 après je sors de l'eau  
10 il me dit  
11 qu'est-ce qu'y était au-dessus de moi là  
12 je lui ai dit [wa]  
13 après j'ai pris sa tête  
14 je lui ai mis de l'eau  
15 et maman a crié derrière mon dos +  
16 j'ai dit à maman c'est pas moi c'est lui qu'a commencé  
17 et elle m'a donné des coups  
18 et et maman l'a donné des coups aussi  
19 c'est tout

#### Extrait 3 (L4 : « La baleine »)

**Durée : 1 mn 05**

1 c'est un jour pendant les grandes vacances  
2 j'étais à la plage avec mon papa mes deux cousins et mon frère  
3 on a été euh on était dans un bateau [av] à moteur  
4 et on a été  
5 mes mes cousins et mon frère ont plongé  
6 et moi j'ai plongé après  
7 on était en train on était en train de jouer dans l'eau  
8 je me suis éloignée  
9 j'ai failli me noyer  
10 mon frère est venu me chercher  
11 mais après je me suis euh  
12 la une vague m'a emportée un peu loin dans l'eau  
13 et après je j'ai senti que quelque chose passait derrière + mes jambes

14 je suis restée baissée dans l'eau  
 15 et j'ai regardé  
 16 et j'ai vu un gros poisson bleu ++  
 17 et après ++ j'ai commenc(é) j'ai commencé  
 à nager  
 18 et après ça j'ai vu que c'était une baleine qui  
 venait derrière moi +++  
 19 après mon papa et mon frère sont venus me  
 chercher  
 20 et il m'ont amenée sur le bateau  
 21 et je suis restée traumatisée pendant deux jours  
 22 c'est tout

**Extrait 4 (L5 : Le sauvetage »)**

**Durée : 1 mn 07**

1 alors c'était un jour où je voulais je voulais aller  
 à la mer avec ma famille  
 2 et on est allé à la mer avec ma famille  
 3 et on s'est on est allé se baigner à grande anse  
 4 et après on est allé se baigner avec mes cousins  
 (et) mes cousines avec ma sœur  
 5 et après ça mon cousin il avait une planche  
 6 et comme il y avait euh le courant est fort  
 7 (le) euh comme il savait pas nager xxx  
 8 ça a fait une (crampe) dans sa main  
 9 et après ça il a fini par se noyer  
 10 et il y avait plusieurs vagues qui venaient sur lui  
 11 et après il s'est il a il a fait de toutes ses forces  
 pour qu'il sorte de la (noyade)  
 12 après ça il est sorti  
 13 et ensuite c'était ma sœur  
 14 comme je surveillais pas ma sœur  
 15 elle est allée se baigner  
 16 et y avait de gigantesques vagues  
 17 et ça l'a x ça l'a fait faire des galipettes tout ça  
 18 et après ça elle m'a dit xx  
 19 elle m'a dit xx  
 20 et après ça elle est tombée (au) fond de l'eau  
 21 après ça j'ai j'ai j'ai essayé de la sauver  
 22 je l'ai sauvée  
 23 après ça je l'ai amenée dans le rivage

**Extrait 5 (L6 : « Camping à Pâques »)**

**Durée : 2 mn 35**

1 je me rappelle  
 2 c'était pour pâques  
 3 euh mes tontons ils sont partis tout ça  
 4 et nous nous avons attendus le samedi  
 5 et ils sont partis le vendredi  
 6 on a attendu le samedi + pour aller  
 7 et comme nous sommes allés  
 8 (et) ils avaient déjà monté les tentes tout et la  
 bâche tout et tout  
 9 et nous sommes arrivés  
 10 quand nous sommes arrivés  
 11 nous sommes allés nous baigner à la rivière  
 12 j'ai vu stéphane  
 13 et il était en train de pêcher

14 et j'ai vu son petit cousin yohan  
 15 après nous sommes remontés  
 16 nous avons mangé du riz et crabe  
 17 après nous sommes allés nous baigner une  
 demi heure après +  
 18 et le soir j'avais peur pour dormir parce que on  
 entendait la rivière couler  
 19 et j'ai pris sommeil  
 20 après je me suis habituée  
 21 le lendemain je suis tombée dans les roches  
 22 sur une grosse pierre qui fallait monter  
 23 et après un beau bassin un grand bassin il était  
 beau et hum +  
 24 et nous sommes allés  
 25 et j'ai ma petite sœur  
 26 elle voulait aller  
 27 elle a failli se noyer  
 28 alors + on l'a fait sortir  
 29 elle est allée dans l'autre dans l'autre bassin  
 30 et + y avait ils avaient mis un filet pour jouer  
 au volley-ball  
 31 et + deux pierres et quatre pierres pour faire  
 des (camps) pour jouer au football  
 32 alors les enfants jouaient au football  
 33 et les filles jouaient au volley-ball  
 34 et + et le soir y a mon tonton  
 35 il dansait et il faisait comme un canard  
 36 et alors tout le monde s'est mis à rire fort  
 37 et après nous sommes allés dormir  
 38 et le jour où on devait partir  
 39 on est allé se baigner tout tout et tout  
 40 Après il fallait arranger  
 41 tout ce qui fallait arranger  
 42 et y avait trois beaux garçons (RIRES) +  
 43 après + on s'est baigné dans le grand bassin  
 44 on est monté près d'une chute  
 45 après on est redescendu  
 46 on s'est baigné  
 47 et après on est parti  
 48 et c'est fini

**Extrait 6 (L4 : « Le petit chien »)**

**Durée : 2 mn 35**

1 euh c'était un c'était un jour de Noël  
 2 mon papa et ma maman m'ont demandé  
 3 qu'est ce que je voulais pour la Noël  
 4 j'ai demandé à mon frère aussi  
 5 mon frère a dit qu'il voulait une voiture télé-  
 guidée  
 6 avec avec de l'argent pour faire ses affaires  
 7 et (ma) ma petite sœur a dit qu'elle voulait une  
 poupée x avec des linges des trucs comme ça  
 8 et mon autre petit frère a demandé des petites  
 voitures pour jouer  
 9 et moi j'ai demandé un petit chien +++

10 et après euh on a ouvert les cadeaux  
 11 xxx le jour de la noël on a ouvert les cadeaux  
 12 alors j'ai ouvert mon cadeau  
 13 y avait des linges des trucs comme ça des chaussures et tout ça +  
 14 et mon papa et ma maman m'ont donné mon cadeau à moi  
 15 c'était un beau petit chien  
 xxx xxx  
 16 j'ai pris une bassine  
 17 je l'ai remplie avec de l'eau  
 18 et je l'ai mis dedans  
 19 et il s'est il a il a commencé à crier  
 20 c'est après que j'ai vu que c'était un [ti] chien + marron  
 21 et je l'ai appelé chignon  
 22 après je l'ai amené voir ma mamie mon papi ma famille qu'est à bouillante  
 23 et après + je suis allé voir mon tonton qu'habite à pointe pointe-noire  
 24 on a été à la plage + avec ma [tit] sœur  
 25 qui faisait (que) des bêtises  
 26 (qui) faisait n'importe quoi  
 27 mon frère a été sur le x avec mon cousin et tout  
 28 moi j'étais assis sur le (quai)  
 29 et y a mon grand cousin qui s'appelle sami  
 30 il a commencé xxx  
 31 il (était) déjà loin dans la mer  
 32 et après moi j'ai pas je suis pas allée  
 33 parce que + (RIRE) parce que je savais pas [naj] je savais pas nager + +  
 34 et je suis restée moi toute seule avec ma maman  
 35 et après il a commencé à courir derrière moi  
 36 alors moi je suis allée voir mon papa  
 37 je suis restée avec mon papa  
 38 et on a (mangé) le sorbet  
 39 moi j'ai mangé trois sorbets moi toute seule (bien sûr) + + et une glace au chocolat  
 40 et après on est parti  
 41 on est monté on est retourné chez moi  
 42 après on a regardé la télé  
 43 c'était xx  
 44 mon frère ma sœur mon petit frère sont allés dormir  
 45 moi je suis restée regarder la télé toute seule  
 46 et j'ai été dormir à cinq heures et demi

**Extrait 7 (L2 + L1 : « La secousse »)**

**Durée : 1 mn 52**

Dans cette séquence, deux locuteurs interviennent tour à tour, L2 suivi de L1, à partir de la ligne 19. 1 \_ (L2) un jour à l'école (au) CM2 + avec mes amis

2 alors stéphane était à côté du tableau  
 3 et après ça en premier il a senti une secousse  
 4 il a senti une secousse  
 5 après ça ça a refait encore ça a refait plus fort  
 6 après ça tout le monde s'est mis sous la table  
 7 moi et stéphane on a couru euh à côté de la porte  
 8 et (on est venu pour) x d'ouvrir la porte  
 9 la porte ne s'ouvrait pas  
 10 et après + le la dame nous a dit rester toujours sous les tables attendre un coup  
 11 et ensuite euh x ça s'est arrêté  
 12 on est allé  
 13 on a ouvert la porte  
 14 on est allé dehors  
 15 on a couru  
 16 et après ça y avait des + après ça y avait des filles qui pleuraient tout ça  
 17 xxx  
 18 y a ceux qui sont rentrés chez eux  
 19 parce qu'ils étaient traumatisés +  
 20 et ensuite on est rentré dans la salle  
 21 (et) on a expliqué qu'est-ce qui (s'était, s'est) passé et tout ça xx  
 22 \_ (L1) xxx xxx  
 23 et que c'était près de la porte + à l'angle  
 24 j'ai cru que la porte allait s'ouvrir  
 25 mais ludrick il essayait d'ouvrir la porte comme ça  
 26 comme si il voulait défoncer la porte  
 27 et ça tremblait +  
 28 et après quand on va pour ouvrir la porte  
 29(que, quand) ça s'est arrêté  
 30 xxx xxx  
 31 au moins une deux ou trois minutes après la porte s'est ouverte  
 32 et on est descendu  
 33 et y avait des trois des [tro] des quatrièmes qui pleuraient  
 34 xxx xxx  
 35 nous on était on CM2  
 36 et la plupart des filles pleuraient  
 37 et une fille qui passait faisait  
 38 ah oui toi t'es courageuse hein  
 39 toi t'es lasse hein

**Extrait 8 (L7 : « La dame d'en-haut »)**

**Durée : 1 mn 31**

1 pendant les vacances je suis allé chez ma tatie  
 2 et mon tonton m'avait dit que de pas dire bonjour (à) une dame  
 3 qu'habitait en-haut  
 4 parce que la dame c'est une dame une diablesse  
 5 et un jour mon tont euh moi mon cousin on faisait du vélo

6 et mon cousin est allé dire bonjour à la dame  
 7 et la dame l'a regardé d'un air méchant  
 8 après quand je suis allé dormir le soir + euh  
 9 euh il a senti quelque chose dans son ventre  
 10 ça lui faisait mal après après le lendemain matin  
 11 après après le lendemain matin on est allé voir  
 on est allé on est allé voir le docteur  
 12 le docteur a dit  
 13 c'est parce que y a un bébé  
 14 (qu'est entré) dans son ventre  
 15 (qui) s'est caché glissé dans son ventre  
 16 c'est pour ça ça lui faisait mal  
 17 après y a mon tonton mon autre tonton  
 18 qui + sont allés voir une dame qu'ils connais-  
 saient  
 19 et la la la dame (leur) a donné une potion  
 20 et après l'autre il a bu  
 21 c'était bon  
 22 (c'était pas bon)  
 23 mais ça l'a soigné  
 24 et + un jour après on faisait du vélo  
 25 la dame la  
 26 quand on est monté là haut encore  
 27 la dame  
 28 on est monté là haut pour aller faire du vélo  
 29 lorsqu'on xx  
 30 on a vu la dame  
 31 mon tonton m'a dit de faire attention  
 32 la dame arrive  
 33 je l'ai pas cru  
 34 xxx  
 35 il a fait que partir sur moi  
 36 et après après moi [zui] resté xxx  
 37 xxx xxx  
 38 et (y avait, j'avais) des coupures qu'étaient  
 dans mes pieds  
 39 et ça me faisait mal  
 40 après il (y) avait un sorte de pont  
 41 et mon cousin lui il roulait tellement vite  
 42 que lorsqu'il est arrivé à côté du pont  
 43 il est tombé avec le vélo dans le pont

**Extrait 9 (L4 : « La patte de cheval »)**

**Durée : 3 mn 50**

*Aux lignes 35 et 46, Lx désigne deux locuteurs du groupe qui interviennent en s'adressant au locuteur principal L4 sous la forme interrogative.*

1 alors c'était c'était un jour  
 2 mon frère ma grande sœur mon papa ma maman  
 et moi  
 3 on avait été invités dans un mariage  
 4 on devait aller chez mon tonton  
 5 après donc on a été

6 je suis restée jouer avec ma cousine et mon  
 frère  
 7 on jouait à se taper  
 8 après euh après on a été jouer à cache cache  
 9 je suis allée me cacher dans + dans une cabane  
 10 dans la cabane qui est dans l'arbre de ma tatie  
 11 j'ai je suis j'ai regardé en bas pour voir si y  
 avait personne qui venait  
 12 et j'ai vu j'ai vu une belle dame  
 13 et j'ai trouvé un défaut chez la dame  
 14 c'est parce qu'elle avait une patte de cheval  
 15 avec une patte avec un pied d'humain  
 16 donc j'ai + trouvé ça bizarre  
 17 après ça + ma cousine est venue  
 18 et comme j'étais cachée + dans la cabane  
 19 quand quand elle est montée  
 20 après ça xxx après je suis montée derrière son  
 dos  
 21 et après ça elle était presque elle était presque  
 arrivée  
 22 quand la diablesse a tenu son pied  
 23 et l'a fait tomber  
 24 et après ça la diablesse a continué à monter x  
 25 la diablesse a continué à monter  
 26 et moi comme je pouvais pas descendre près des  
 escaliers  
 27 donc j'ai sauté  
 28 et + je suis tombée  
 29 et je me suis foulé la cheville  
 30 donc j'ai continué à courir  
 31 mais ma cheville me faisait mal  
 32 donc j'ai commencé à courir  
 33 et quand j'étais presque arrivée devant la mai-  
 son  
 34 avec ma cousine on a vu qu'elle était déjà là  
 35 \_ (Lx) où ça  
 36 + + ben devant la maison  
 37 donc après ça j'ai trouvé j'ai trouvé ça bizarre  
 38 parce que quand on est parti  
 39 elle était derrière nous  
 40 et après je suis venue  
 41 ma cousine et moi on est restées là  
 42 et comme ma cousine avait son sac à main  
 43 et dans son sac à main y avait + une petite  
 lampe  
 44 donc j'ai j'ai j'ai pris la lampe  
 45 et quand xxx j'ai (laissé / lâché) la lampe dans  
 l'eau  
 46 \_ (Lx) il faisait noir]  
 47 ben évidemment il faisait noir  
 48 après ça comme ma tatie nous cherchait nous  
 cherchait nous cherchait  
 49 après ça quand elle nous a trouvé  
 50 elle nous a dit de venir  
 51 on est rentré

52 mais quand on est rentré  
 53 on est ressorti  
 54 on a regardé si  
 55 on est allé dans la chambre de ma sœur  
 56 (et) on a regardé par la fenêtre  
 57 (elle) était elle était devant nous ++  
 58 après ça ma cousine a fermé a fermé la fenêtre  
 après ça la fenêtre  
 59 elle est allée appelé sa maman  
 60 mais elle pouv elle pouvait pas appeler sa ma-  
 man  
 61 parce que sa maman était mouillée dans sa  
 douche +  
 62 elle était dans sa douche  
 63 après on a été dormir  
 64 mais on a ten on a ten on a entendu la porte la  
 porte devant dans la cuisine  
 65 qu'était fermée elle était fermée à clefs  
 66 on a entendu la porte qui s'ouvrait  
 67 ma ma cousine elle a  
 68 quand on a été elle a eu peur  
 69 et on s'est couché entre mon papa et mon grand  
 frère  
 70 et donc je suis restée coucher là dormir là xx  
 71 on a été fermé la porte à clefs  
 72 et j'ai vu que quand j'ai été fermé la porte à  
 clefs  
 73 j'ai vu que la porte s'est ouvert toute seule  
 74 après je j'ai vu j'ai vu ma tatie qui entrait dans  
 la chambre  
 75 et j'ai réveillé mon papa  
 76 papa papa a allumé une petite bougie qui était  
 à côté de lui  
 77 (il) l'a allumé  
 78 et donc là j'ai pris sommeil  
 79 le lendemain matin  
 80 c'était dimanche matin  
 81 j'ai descendu à la messe (avec) ma cous avec  
 ma cousine mon grand frère et ma sœur  
 82 (et là) on a vu un soucougnan  
 83 les cheveux de ma sœur sont montés  
 84 i sont venus droit comme comme des piquets  
 85 donc après ça moi je me j'ai commencé à rire  
 86 ma cousine on a ma cousine et moi on allait  
 commencer à courir  
 87 quand mon quand mon frère était en train de  
 pas courir  
 88 parce que après ça le soucougnan va courir  
 derrière nous  
 89 donc moi j'ai restée xx jusqu'au bord de l'église  
 90 on a on est on a continué à marcher jusqu'au  
 bord de l'église  
 91 et quand on est arrivé devant l'église  
 92 les cheveux de ma sœur sont retombés  
 93 comme comme elle était partie

94 c'est comme ça xxx ses cheveux sont sont de-  
 venus  
 95 quand on est arrivé devant l'église  
 96 et le soucougnan est parti

**Extrait 10 (L2 : « Diablesse et soucougnan »)**

**Durée : 1 mn 21**

1 c'était un jour de la toussaint  
 2 et on était allé chez ma cousine  
 3 on dor je dormais chez elle  
 4 et c'était la première fois  
 5 et comme quand je suis pas habituée chez les  
 gens  
 6 je dors pas tout de suite  
 7 alors ma cousine et moi on a écouté on écoutait  
 de la musique  
 8 et après on a entendu un tractopelle  
 9 et quand on est allé dehors  
 10 on a pas vu le tractopelle  
 11 et en face avant y avait un cimetièrre  
 12 et comme ils ont construit des bâtiments euh  
 13 on a entendu des gens frapper à la porte  
 14 quand on est descendu +  
 15 on a vu personne  
 16 après on entendait des voix  
 17 après le tractopelle est repassé  
 18 on l'a pas vu  
 19 après on a mis la musique fort parce qu'on  
 avait peur  
 20 et après on a entendu plein de personnes frapper  
 à la porte  
 21 et là on est vite allé fermer toutes les portes et  
 tout et tout  
 22 on a mis beaucoup de musique  
 23 après + on a mis a télé à jouer  
 24 et + on a on a entendu beaucoup de personnes  
 frapper sur la porte  
 25 après ça on est sorti dehors pour aller chez ma  
 tatie  
 26 (et) on a vu passer deux ombres devant nous  
 27 après on a couru on a couru on a couru xx  
 28 on est allé on est arrivé chez ma tatie

**Extrait 11 (L4 : « La dame d'en haut », créole)**

**Durée : 1 mn 18**

*Dans cette séquence, le locuteur L7 ra-  
 conte en créole la même histoire qu'il raconte en  
 français dans l'extrait 8.*

*Si là n'est pas l'objet de notre étude,  
 cette séquence présente néanmoins un intérêt ma-  
 jeur en terme de données linguistiques et socio-  
 linguistiques et nous permet d'observer les signes  
 d'un phénomène de francisation du créole, ou  
 de décréolisation, et la manifestation du double  
 continuum décrit par M.-C. Hazaël-Massieux (§*

1.1). On notera chez ce locuteur, malgré les difficultés rencontrées dues aux conditions d'enregistrement, l'emploi d'un certain nombre de formes créoles approximatives et instables sur le plan morphosyntaxique et lexical, calquées sur la morphosyntaxe du français, notamment (l'exemple est marquant) dans l'utilisation des marqueurs d'appartenance, caractérisée par une alternance des formes du français et du créole dans le même énoncé : *ma tatie* (l. 1) et *tati an mwen* (l. 2) ou *mon cousin* (l. 5) et *cousin an mwen* (l. 7, 15, 21, 26, 28).

1 kan an (sé posé) chez ma tatie  
 2 XXX vacances la an té kai XX wre tati an mwen  
 3 tonton an mwen di mwen pa pa monté en ho la  
 4 paské ini an madam ki ka fé socié an diablès  
 quoi  
 5 après un jour moi et mon cousin nou monté  
 6 nou té ka fé vélo  
 7 cousin an mwen di madam la bonjour  
 8 et le soir ta la vlé allé dormi  
 9 vent ai té ka fé i mal  
 10 après XX nou emmené i wa dokté la  
 11 dokté la di ini an bébé XX  
 12 (dan vent ai) i ka caché XX  
 13 après X après l'autre tonton an mwen XXX i té  
 ni potion tout ça  
 14 madam la ba i potion  
 15 et i ba i ba cousin an mwen potion la  
 16 et après  
 17 i ka XX soti  
 18 mais un [ot] jou  
 19 nou X fé vélo  
 20 et nou monté an ho la  
 21 et cousin an mwen di mwen que madam la té  
 ka vin  
 22 ké mwen pa té ka wré i  
 23 et pati (évé mwen) évé velo ai  
 24 XXX XXX  
 25 XXX XXX  
 26 et cousin an mwen té  
 27 kom i té ni an pon  
 28 et cousin an mwen XX é rentré an dan pon la

## ANNEXE B

**Corpus d'études morphosyntaxiques sur des productions écrites d'apprenants créolophones guadeloupéens**

### Q.1 Donnez deux caractéristiques qui opposent les aînées à la cadette.

S.1 : « La petite cadette elle plus belle que les aînées et elle aime lire ».

S.2 : « Les deux caractéristiques sont : Ils sont méchants avec la cadette ».

S.3 : « C'est que les préfère de la richesse que de s'occuper de leur père ».

S.4 : « Les deux aînées sont jalouses de la cadette et il son trais mechante avec leur cadette ».

S.5 : « Le caractéristique qui opposent les aînes à la cadette ».

S.6 : NR

S.7 : « L'aînée est plus belle que la cadette. »

S.8 : « Ce qui oppose les aînées et la cadette est que « les aînées, elles sont beaucoup plus faignent et que la cadette s'occupe plus de son père et elle lui demande moins de choses que ses deux sœurs ».

S.9 : « Les deux caractéristique qui oppose les aînées à a cadette sont quelles sont belle de figure mais moins belle de sentiment et elles sont méchantes visavis de la cadette. »

S.10 : « Les aînées sont belle, riche et très méchantes. La cadette par contre est belle riche de l'intérieur gentille et intelligente. »

### Q.2 Le père reçoit une lettre. De quoi s'agit-il ? Comment réagissent les filles ?

S.1 : « quil navé pas d'argent et le fille trites ».

S.2 : « Le deux aînées été fâchés de ne plus avoir des belles robes de ne plus aller au bal et maintenant il habite à la campagne plus dans la ville ».

S.3 : « Le lettre réagit de lui XXX qu'il n'est plus riche. Et ces filles et ces garçons il l'ont mal pris ».

S.4 : NR

S.5 : NR

S.6 : « Le père reçoit une lettre lui disant qu'un coffre rempli de choses et qui l'appartenait ».

S.7 : NR

S.8 : « Le père reçoit une lettre lui disant : « Quel jour envoies-tu ta fille ? Les filles sont affoler ».

S.9 : « Il s'agit d'un bateau qui vient avec des marchandises et le père croit qu'il redeviendrait riche. Les filles réagissent bien, surtout les deux aînées. »

S.10 : « Cette lettre raconte qu'il a perdu son argent. Les filles réagissent mal, car elles ne sont plus riche. »

### Q.3 : Que demande la Belle à la Bête chaque soir ?

S.1 : « Je ne sé pas ou<sup>22</sup> moi. »

S.2 : « La Bête demande à la Belle pour se marier ».

S.3 : « La Bête demande chaque soir à la Belle l'épouser mais la Belle refuse ».

S.4 : « Il lit propose de partir louin ».

S.5 : « La Bête demande la Belle se marier, la Belle réagit surpris. »

S.6 : « La question que pose la Bête à la Belle chaque soir à 9 heure précise est « Es-que vous voulez m'épouser ? ».

S.7 : NR

S.8 : « Ce que la Bête demande à la Belle tous les soirs est : « veux-tu m'épouser ? »

S.9 : « Chaque soir la Bête demande à la Belle de l'embrassé ».

S.10 : « La Bête demande à la Belle un mariage chaque soir ».

**Q.4 : Que se passe-t-il lorsque la Belle retrouve la Bête étendue ? Quelle explication La Bête donne-t-elle à la Belle ?**

S.1 : « Le personnage explique à la Belle que c'était une méchante fée qui la jeté un sort, et que si une belle fille ne l'épousé pas il restera toujours une Bête ».

S.2 : « La Belle demande un mariage à la Bête ».

S.3 : « Elle eu pitié de la Bête et le soignat ».

S.4 : « Après la Belle court le sauvé et l'embrasse puis la Bête se leva et il était devenu un homme humain. Il explique si une belle fille l'embrasse il devient un humain ».

S.5 : NR

S.6 : « La réaction de la Belle lorsqu'elle voit la Bête étendue, elle de la tristesse et pitié pour cette pauvre Bête ».

S.7 : « La Belle est surpris ».

S.8 : « Il pense que la Belle ne devrait pas laisser la Bête toute seule ».

S.9 : « La Belle a eut pitié de la Bête ».

S.10 : « La Belle demande un mariage à la Bête. Quand elle sait retrouver elle voit un Prince. Le Prince lui a expliquer que c'était une méchante fée qui lui avait jeté un sort. »

**Q.5: Quelle récompense est offerte à la Belle, et quelle punition est infligée aux deux sœurs ?**

S.1 : « La Belle récompense c'est que la Bête est devenu un prince. La punition ces que les sœurs doit pas choisir des hommes riches. »

S.2 : « La récompense offerte par la Belle est de se marier, d'être son épouse ».

S.3 : « La récompense est que la Belle pouvai se marié avec la Bête est que les deux sœurs est sa bonne ».

S.4 : NR.

S.5 : NR.

S.6 : « La punition qui est infligée aux deux sœurs est qu'elle se transforme en pierre ».

S.7 : « La récompense offerte à la Belle est de retourner chez elle pendant huit jours. La puni-

tion infligée aux deux sœurs c'est sa sœur aînée retourne pendant huit jours ».

S.8 : « La récompense c'est quand elle a embrassé la Bête, il c'est transformer en Prince, ils se sont marier et la fée a mis les deux sœurs dans des roches ».

S.9 : NR

S.10 : « La Belle se marie avec le Prince et devient la Princesse ».

## NOTES :

- <sup>1</sup> Nous définissons de manière plus approfondie la notion de diglossie dans le paragraphe 1.1 ci-après (*Présentation du contexte sociolinguistique en Guadeloupe - Une représentation complexe : diglossie et continuum*).
- <sup>2</sup> Ferguson, Diglossia, in *Word* (1959) : Fergusson fait une analyse fonctionnaliste de la notion d'insécurité linguistique : il existe selon lui une sorte de division du travail linguistique entre les langues, le français s'occupant de la communication formelle et le créole de la communication informelle. Dans la conception fergusonienne, l'insécurité linguistique se produit **lorsque ce partage fonctionnel ne se réalise pas comme il devrait**. Par exemple, faire un sermon ou un cours universitaire en créole ou au contraire faire de l'humour ou injurier en français. Dans le premier cas, à moins que le locuteur n'ait été formé pour cela, il aura d'énormes difficultés à s'exprimer; dans le second, tout le monde sait que les créolophones ont le plus grand mal à plaisanter en français ou à injurier, sauf chez les très jeunes générations (18-20 ans) élevées avec la télévision. D'où une insécurité linguistique dans les deux cas.
- <sup>3</sup> Fergusson, C., Diglossia, in Hymes, D.(Ed.), *Pidginization and Creolization of Languages* (1971), London, Cambridge University Press.
- <sup>4</sup> Hazaël-Massieux, M.-C., « *Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques* » (1996), Université de Provence.
- <sup>5</sup> BERNABE, Jean, Contribution à une approche glottocritique de l'espace antillais, in *La Linguistique*, vol. 18, fasc.1, *Bilinguisme et diglossie* (1982), France, Paris, P.U.F.
- <sup>6</sup> March, C., *Le discours des mères martiniquaises. Etude sociolinguistique* (1993), thèse de Doctorat, Université de Rouen.
- <sup>7</sup> A noter que nous n'avons pas pris en compte parmi les indicateurs de réussite scolaire le taux de redoublement, critère insignifiant dans le fonctionnement du système scolaire actuel.
- <sup>8</sup> *Programmes et accompagnement*, Cycle des approfondissements, Cycle 3, B.O., hors-série N° 11 du 14/02/2002
- <sup>9</sup> Voir sur ce point D. Caubet, Comment appréhender le code-switching, in *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie*, Paris, L'Harmattan (2001).
- <sup>10</sup> Nous nous sommes très largement inspirés pour l'élaboration de notre grille d'analyse des travaux réalisés en Guinée Conakry dans le cadre du projet CAMPUS (1998-2001) sur les « *Savoirs et compétences en français écrit d'élèves guinéens* » (G. Holtzer et Y. Simard, Université de Franche-Comté, 2001).
- <sup>11</sup> se cf Y. Simard, in L'analyse des productions des non-scolarisés pour la connaissance du français et de son enseignement.
- <sup>12</sup> Manessy G, (1995).
- <sup>13</sup> G. Vigner, in « La maîtrise de la langue dans les apprentissages du français, langue seconde », <http://www.ac-creteil.fr/casnav/univautomne/confgv.pdf>
- <sup>14</sup> Se cf en annexe, présentation des erreurs et proposition de classement.
- <sup>15</sup> La suite de notre étude a donc porté sur le degré de maîtrise des compétences discursives de nos apprenants dans le deuxième corpus (la lettre).
- <sup>16</sup> Concept défini par Manessy G, (1995). Il s'agit d'une mise en forme au niveau morphosyntaxique de la substance sémantique. En d'autres termes, certaines expressions en langue cible sont des équivalents sémantiques d'expressions de la langue 1.
- <sup>17</sup> Remédiation menée dans le cadre de notre mémoire (Candau O., 2006-2007, pp.32-34).
- <sup>18</sup> Les programmes de français au Collège, lieu privilégié pourtant de l'enseignement de la grammaire, n'abordent que peu cette question. Il est seulement fait mention du lien oral/écrit, dans le cas de l'apprentissage de l'orthographe : on attire notre attention sur la nécessité de comparer l'oral à l'écrit, pour montrer comment la liaison peut marquer à l'oral les formes de pluriel, par exemple. *Accompagnement des programmes* (2005).
- <sup>19</sup> Nous reprenons la terminologie employée par T. Todorov (1982).
- <sup>20</sup> Chaudesson, R., Créoles et français : coexistence pacifique ou pédagogie convergente ?, in *Langues et cités* (octobre 2005).
- <sup>21</sup> Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C., *Le Français parlé transcription et édition* (1987), Paris, INALF
- <sup>22</sup> « Je ne sais pas moi » : transcription écrite faite par l'élève du /w/ présent très fréquent à l'oral.

Fabiola LOPEZ-MINATCHY

Université de Bordeaux 2, Université des Antilles et de la Guyane

Contact : flopezmi@bakanik.univ-ag.fr

**RÉSUMÉ :** Nous menons une réflexion sur la portée du concept d'intention dans toute approche didactique. En effet, nous mettons l'accent sur l'importance fondamentale, en didactique, de porter un regard anthropologique afin de ne pas limiter un tel concept à une visée mentaliste simple. En effet, les apports de Duranti (1988) et de Voigt (1994) nous permettent de considérer le fonctionnement de la situation didactique comme une négociation co-opérative et intersubjective implicite. Ainsi, l'accent est mis sur les procédures de négociation tacite, au lieu de penser les procédures d'explicitation des règles comme une solution dans l'apprentissage.

**MOTS-CLÉS :** Intention didactique, action didactique, situation didactique, enseignement, apprentissage, négociation.

**TITTLE :** Intention: a badly treated concept?

**ABSTRACT :** We propose an analysis of the importance of the concept of intention in a didactical approach. We try to demonstrate that, in didactics, anthropological considerations are necessary in order not to limit intention to a simple mentalist view. In fact, the work of Duranti and Voigt allow us to consider the functioning of the didactical situation as a co-operative negotiation, intersubjective and implicit. This way, the accent is put on the tacit negotiation procedures instead of thinking procedures of rule explicitation as an answer in teaching-learning situations.

**KEY-WORDS :** Didactical intention, didactical action, didactical situation, teaching, learning, negotiation.

### Introduction

En didactique, le concept d'intention a une portée toute particulière au regard de la définition même de l'« action didactique ». En effet, il permet de caractériser cette action essentielle de la situation didactique. Cependant, ce concept entraîne souvent de grandes difficultés définitionnelles, compte-tenu de la spécificité du phénomène qu'il désigne. Depuis l'Antiquité, le concept d'intention a souvent servi de base à la définition même de l'action humaine. Néanmoins, les apports de l'anthropologie et du courant ethnométhodologique ont constitué un tournant dans la conception générale de l'intention. Avant de s'arrêter sur la vision anti-mentaliste de l'intention proposée par Duranti (1988), nous présenterons l'importance de cette conception dans une définition de l'action didactique, et pour finir, nous développerons les apports complémentaires de Voigt (1994) pour une meilleure compréhension du fonctionnement de la situation didactique.

### Intention et action didactique

L'action didactique représente un concept didactique majeur. Elle se conçoit, d'une part, comme une action intentionnelle, et, d'autre part, comme une action relativement construite. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une action élaborée et mise en œuvre, par l'enseignant, dans un objectif précis : transmettre un savoir particulier à un (ou des) élève(s). Il ne s'agit donc pas d'une activité fortuite. Elle est planifiée selon un plan didactique relativement précis, et en fonction de cette intention didactique spécifique. Le concept d'intention apparaît alors d'emblée comme essentiel, dès lors que l'on s'interroge sur l'action didactique. En effet, la définition de l'action didactique passerait, de manière quasi-inéluctable, par une définition de l'intention didactique. L'action didactique ne pouvant se concevoir

sans une certaine intention didactique, il est donc indispensable de s'arrêter à une analyse succincte de ces deux concepts.

L'intention a souvent été associée aux phénomènes mentaux. Pendant longtemps, elle a été catégorisée parmi les opérations de l'esprit, en opposition avec celles du corps. D'ailleurs, pour Brentano (1944), l'intentionnalité ne peut se définir que par rapport à ses caractéristiques mentales. De plus, il existerait une relation causale entre intention et action. Or cela n'est pas aussi simple. Cette conception de l'intentionnalité représente, d'une part, un schéma dichotomique simpliste. Et, d'autre part, elle représente un écueil sur lequel vient buter le programme béhavioriste. En effet, une action telle qu'un réflexe conditionné peut-elle être qualifiée d'intentionnelle ? Il ne semble pas possible de pouvoir répondre de manière affirmative à cette question car il n'existerait pas, dans ce cas, de relation causale stricte entre l'intention d'agir et l'action accomplie ou à accomplir. Les conceptions mentalistes échouent, par ailleurs, à établir la distinction entre la composante mentale et intérieure (intention) d'une part, et sa composante physique et extérieure (action) d'autre part. L'une de leurs principales limites est de réduire l'intention à un état mental en opposition à un état physique. Anscombe, réfutant cette approche mentaliste classique, conçoit l'intention comme un « acte intérieur » ou encore comme un « mouvement intérieur » qui précéderait et, éventuellement aussi, orienterait, les actions ultérieures (Anscombe, 2002). La notion d'intention conçue comme un état mental strict serait donc à dépasser. En effet, l'intention ne serait pas un simple état mental précédant un comportement externe, mais plutôt un comportement ou une action à part entière. L'opposition dualiste entre état psychologique interne, et action ou comportement externe devrait, à ce titre, être revue. Les analyses d'Anscombe permettent, à ce titre, d'expliquer en quoi une action intentionnelle ne peut être explicitée en termes mentalistes. De plus, son approche propose de revoir le concept d'intention en prenant en compte les dispositions particulières de l'individu, et le contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit. Cependant, si les analyses d'Anscombe permettent de reconsidérer ce concept selon une approche plus complexe, cette vision comporte malgré tout une lacune qu'il serait utile de pointer. En effet, en définissant l'intention comme un « acte intérieur » ou encore un « mouvement intérieur », elle perpétue la conception dualiste traditionnelle consistant à opposer interne/externe, non-observable/observable, opération de l'esprit/opération du corps.

Ces éléments précis de l'analyse d'Anscombe ne nous semblent pas tout à fait adaptés à une conception de l'intention dans le cadre didactique. Toutefois, cette dernière introduit la notion centrale de « raison d'agir » qui nous paraît particulièrement intéressante. En effet, il appartiendrait à l'acteur de dire ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Cette « raison d'agir » ne se pose pas en déterminisme causal, car la réalisation ou non de ses intentions dépend avant tout de l'individu lui-même, tout en considérant la dimension intersubjective et le poids des facteurs contextuels indépendants de sa volonté. Par ailleurs, ces « raisons d'agir » sont directement liées à un « savoir pratique ». Lorsqu'un individu a l'intention de réaliser une action, il sait à quoi elle peut aboutir dans la réalité. Aussi ces notions nous paraissent-elles d'autant plus intéressantes qu'elles peuvent être reliées aux travaux de Garfinkel. Selon l'approche ethnométhodologique, la seule description d'un fait, d'une action ou d'un comportement ne saurait suffire à induire les intentions d'un individu. Au delà des actions et phénomènes observés, il est également important de s'en remettre à la parole de l'intéressé, à ses accounts.

Au regard de cette analyse, la position que nous choisissons d'adopter est relative à notre refus d'adhésion à des théories basées sur l'intériorité de l'intention et du sens. À partir de cette considération, une définition de l'intention ne pourrait se concevoir sans une dimension intersubjective et contextuelle. C'est bien ce qui nous permet de comprendre l'importance de l'intention dans toute définition de l'action didactique. En effet, l'action didactique peut être assimilée à : une « action intentionnelle », considérée dans une perspective intersubjective et contextuelle. Dans le cadre de cette approche inspirée du courant phénoménologique et ethnométhodologique, il serait possible de poser la conception de ces deux concepts d'action et d'intention didactique dans une intersubjectivité fondatrice (Husserl, 1970 ; Schütz, 1945, 1953 ; Ricoeur, 1963). En effet, l'appréhension de ces concepts ne pourrait se faire en dehors de la réalité intersubjective du monde en général, et celle de la classe en particulier.

L'action didactique est élaborée « dans l'intention de transmettre un objet spécifique (un savoir), dans un milieu spécifique et à des sujets spécifiques (des élèves). » (Lopez, 2005). Aussi, cette vision précise de l'intention didactique ne peut-elle être proposée sans accorder un rôle-clé à la coopération intersubjective des différents acteurs, et aux différentes interprétations en résultant (Schütz, 1945 ; Garfinkel, 1984). Cette précision nous permet de comprendre le rôle central que détient cette conception de l'intention dans le processus d'enseignement-apprentissage, d'une part, et dans l'étude des situations didactiques, d'autre part. En effet, le fonctionnement de la situation didactique repose sur cette action didactique liant professeur, élève(s) et savoir au sein d'un milieu didactique particulier. (Brousseau, 1988). Il s'agit donc de comprendre que l'étude de la situation didactique ne peut pas être envisagée sans l'implication de cette action didactique fondamentale. La situation didactique fait apparaître une action spécifique de l'enseignant qui, en organisant son dispositif, manifeste ainsi son intention de transmettre et de faire acquérir un savoir constitué par un (ou des) élève(s). Le projet didactique comporte une dimension intentionnelle dont il n'est pas possible de se défaire. Ce, dans la mesure où, la situation didactique se distingue justement d'une simple situation d'apprentissage en ce qu'elle comporte cette composante intentionnelle principale, associée à la vision systémique qui fait intervenir les sous-systèmes de la situation didactique. Non seulement une situation didactique n'est pas mise en œuvre par hasard, elle ne fait pas non plus intervenir des éléments quelconques. En effet, une situation didactique est composée d'une part intersubjective fondamentale qui fait coexister l'enseignant, et les élèves face au savoir en jeu. L'action didactique s'inscrit donc dans un projet dont la dimension intentionnelle émerge comme un construit intersubjectif (Ricoeur, 1963).

### **De l'intention : une approche co-opérative et contextuelle**

Notre position est basée sur notre conception de l'intention réfutant les approches mentalistes. Ces théories de l'intention définissent ce concept en lui attribuant un statut interne et transitif. C'est ce que Ryle (1978) décrit comme le « mythe cartésien » et celui du « fantôme dans la machine ». Tout comme Wittgenstein, ce dernier rejette l'idée de l'existence d'états mentaux internes doués d'une causalité propre. Ryle s'insurge contre ce dualisme corps/esprit, ou encore contre ce mythe de l'intériorité. Pour lui, à l'instar de Wittgenstein et d'Anscombe, il faut refuser cette attitude mentaliste et solipsiste, pour commencer par une analyse du langage. Or, le problème est que cette analyse du langage

ne doit pas se limiter à rechercher le sens dans les mots eux-mêmes. Elle doit également prendre en compte un certain nombre de facteurs annexes tels que, notamment, la situation, le contexte historique et socio-culturel, ainsi que les interactants présents.

Dans sa définition des phénomènes langagiers, Searle (1972), propose de montrer qu'il arrive que « dire » équivaille à « faire ». Le lien entre le langage et l'action établi par la théorie des actes de langage, fait un parallèle direct entre « dire » (« *to say* ») et « avoir l'intention de dire » (« *to mean* »). Le problème posé par les théoriciens de l'action intentionnelle et des actes de langage, réside dans le fait qu'ils semblent oublier que « dire » (« *to say* ») n'équivaut pas toujours à « vouloir dire que », à « signifier » (« *to mean* »), et que l'individu qui produit un acte de langage n'est pas seul, il n'est pas hors-contexte non plus (Streeck, 1980).

Pour Duranti, la signification d'un acte de langage ne peut être donnée en dehors de l'interaction et du contexte. Par ailleurs, l'intention de signifier de l'acteur ne représente pas un acte mental isolé et privé, qui existe « dans sa tête » avant que l'acte de langage ne soit produit. Il s'agira plutôt d'un « accomplissement co-opératif », et donc d'un acte intersubjectif qui ne prend sens que dans et par l'interaction. C'est une vision anti-mentaliste et anti-solipsiste qui est ici développée (Duranti, 1983, 1988, 1997). Le contexte d'interaction détient une part importante dans le sens qui peut être donné à une action et à un acte de langage. Ce contexte interactionnel n'est pas donné a priori aux acteurs, mais est construit de manière intersubjective.

Il s'agit ainsi de jeter un autre regard sur ces théories qui localisent l'intention et le sens des intentions dans la « tête » des individus, ou encore dans les mots. Car, la production d'intention et de sens s'inscrivent parallèlement dans les interactions entre individus, et dans les contextes socio-culturels sous-tendant ces interactions. Il faudrait, par conséquent, retenir un principe général, assez largement acquis aujourd'hui : la construction du sens est interactive, intersubjective, ou encore « co-opérative ».

Des auteurs comme Hymes (1974) et Rosaldo (1982) ont fait remarquer que la théorie des actes de langage n'est pas transculturelle. Lorsque cette dernière est transposée à certaines cultures non-occidentales, elle ne permettrait pas de rendre compte de l'ensemble des phénomènes langagiers en jeu. Par ailleurs, la dimension intentionnelle des actes de langage ne peut être interprétée selon la tradition mentaliste occidentale. C'est en ce sens que Duranti (1985, 1988) affirme que la théorie des actes de langage et de l'action intentionnelle doit être revue et ré-orientée en évitant, à la fois, tout psychologisme, tout individualisme, et tout mentalisme. Ces approches apparaissent comme dérivant d'une certaine conception de l'individu et du sens inscrite dans un ethnocentrisme occidental. La discussion entreprise par Duranti (1985, 1988) au sujet des actes de langage dans une population Samoane représente un développement intéressant et une critique de ce genre de théories. En effet, il apparaît que le sens et les intentions ne sont ni privés, ni intérieurs. Ils sont contrôlés par des règles sociales et culturelles publiquement partagées.

Aussi, le sens et l'intention ne peuvent-ils pas être conçus comme étant dans la tête de l'orateur avant que ce dernier ne prenne la parole. Ils doivent être envisagés plutôt comme

se construisant de manière intersubjective. Le sens des actions et leur intention ne peuvent ainsi être rapportés sans une attention particulière portée à la culture, à l'interaction sociale et aux arrières-plans précis des interactants. Il ne s'agit alors pas d'un état interne, mental, inaccessible. Mais, plutôt d'une construction sociale intersubjective basée sur un ensemble de règles connues au sein du groupe socio-culturel.

Ainsi, Duranti (1985, 1988), remet en question les définitions traditionnelles de l'intention. Un certain nombre de travaux (Streeck, 1980 ; Goodwin, 1981 ; Griffin et Mehan, 1981 ; Gumperz, 1982), indiquent bien que le sens se construit dans et pendant l'interaction. Et non pas, avant l'interaction, dans la tête de l'individu. Duranti, en s'inspirant de Wittgenstein, nie la possibilité d'un langage privé. « Un certain sens est possible parce que les autres –organisés dans et par les institutions et les pratiques sociales- l'acceptent selon un contexte particulier (i.e., selon ce que Wittgenstein aurait appelé un «jeu») ». (Duranti « Famous theories and Local theories: The Samoans and Wittgenstein », pp.47-48, notre traduction).

Cette conception co-opérative de l'intention rejoint l'interprétation de Voigt de la négociation du sens dans la classe de mathématiques (Voigt, 1994). En effet, Voigt montre que l'attribution de significations mathématiques aux phénomènes empiriques ne se fait pas en amont par l'enseignant avant la classe et en dehors des interactions, mais plutôt se négocie au cours des interactions entre enseignant et élève(s). C'est-à-dire que le sens des symboles et des situations devient « mathématique » à partir d'une négociation intersubjective, ou encore co-opérative. La classe fonctionne sur la base de régularités interactives implicites, conçues en termes de routines. Néanmoins, dans la situation didactique les objets peuvent, à certains moments, paraître ambigus du fait qu'enseignant et élève(s) ne partagent pas toujours les mêmes connaissances d'arrière-plan. A cause de cette ambiguïté latente, le fonctionnement quotidien de la classe ne peut être envisagé sans ces routines interactives établies. Cependant, le risque de voir l'enseignement dégénérer exclusivement dans des procédures réglées et ritualisées n'est pas envisageable si l'on considère que ces régularités sont, non pas préétablies, mais constamment négociées et improvisées (Voigt, 1994). Malgré un plan didactique précis et parfaitement organisé, l'enseignant est tributaire de la participation et des contributions des élèves durant l'interaction. Contributions dont il n'a pas la maîtrise et qu'il doit apprendre à gérer de manière co-opérative. Aussi, le discours mathématique est-il perçu comme un discours collectif qui prend naissance dans les interactions sociales de la classe.

### **Intention, négociation et apprentissage**

L'apprentissage des mathématiques doit être envisagé sur la base d'une co-opération, ou encore sur la base d'une construction intersubjective impliquant enseignant et élève(s). Le savoir mathématique, s'inscrivant dans le discours collectif de la classe, ne peut être considéré comme un bloc homogène et figé. Il est élaboré de manière interactive à travers la négociation des significations mathématiques. Selon Voigt, dans la classe de mathématiques, les élèves n'apprennent pas seulement des mathématiques, mais ils apprennent également à négocier les significations mathématiques avec un expert, l'enseignant. Cette considération ne touche pas exclusivement les situations didactiques impliquant des savoirs mathématiques. En effet, elles peuvent également être élargies à un ensemble très

vaste de savoirs. De plus, le travail de Voigt nous permet de nous interroger sur deux questions annexes : la négociation du contrat didactique, et celle de la sensibilité au contrat didactique (Sarrazy, 1995, 2003).

Le contrat didactique se noue implicitement entre enseignant et élèves face au savoir et au sein du milieu. Le contrat didactique se fonde sur un principe fondamental et incompressible : il s'agit d'un accord implicite. S'il est explicité il devient caduque. (Brousseau, 1986, 1988 ; Sarrazy, 1995). Ainsi, si la négociation intersubjective et implicite du contrat se conçoit sans peine, il n'est cependant pas possible d'envisager une négociation explicite. En se référant aux travaux de Duranti et de Voigt, il est possible de comprendre l'importance de la co-opération et de l'intersubjectivité dans la négociation du sens des situations et du contrat. Cependant, il n'est pas question ici de confondre négociation et explicitation, ou ostension. Par exemple, une négociation co-opérative du sens mathématique, par le biais du contrat didactique, ne doit, en effet, pas être assimilée à une explicitation des règles, au risque de perdre la substance même de l'action didactique.

Par essence, contrat didactique et explicitation des règles ne peuvent s'associer (Sarrazy, 2003). Lorsque Sarrazy (1995) introduit l'idée d'une sensibilité différentielle des élèves au contrat, il propose ainsi une interprétation différente des problèmes d'échec sélectif en mathématiques. En effet, les difficultés de mathématisation de certains élèves seraient dues, non pas à une inhabilité ou à un quelconque « déficit », mais plutôt directement liées à des questions d'arrière-plan (Voigt, 1994) et de sensibilité différentielle des élèves à ce contrat didactique en question (Sarrazy, 1995, 2003). Ainsi le problème observé dans les classes de mathématiques est essentiellement lié aux divergences d'interprétation, de mathématisation, entre la lecture que fait l'élève de la situation, et les conventions laissées pour compte par l'enseignant (Voigt, 1994). Encore une fois, ces implications sont valables pour les autres savoirs scolaires. Ce qui montre l'importance fondamentale de ces analyses pour la compréhension du fonctionnement et des dysfonctionnements des processus d'enseignement-apprentissage. C'est alors au niveau de la lecture et de l'interprétation des situations qu'il faudrait sonder davantage. Néanmoins, il ne serait pas question d'explicitation de règles perçues comme étant trop tacites, mais plutôt question de valoriser le processus de négociation du sens de la situation trop souvent pris pour un allant de soi par l'enseignant. Parmi les différentes possibilités de mathématisations, enseignant et élèves doivent parvenir à un accord tacite valorisant « la » mathématisation attendue par l'enseignant. Ceci n'exclut pas qu'il n'y a pas d'autres mathématisations possibles, mais simplement qu'il existe « une » mathématisation attendue par l'enseignant dans le milieu particulier du savoir qu'il tente de transmettre.

Cette approche permet de rendre compte des difficultés posées par une définition traditionnelle de l'intention en termes mentalistes et solipsistes, et l'avantage d'une révision définitionnelle en termes co-opératifs et intersubjectifs. Cette réorientation insistant sur l'importance de la dimension intentionnelle de l'action didactique, nous permet également d'insister sur le poids fondamental de la négociation au sein de la situation didactique. En effet, l'action didactique est intentionnelle certes, mais il ne s'agit pas d'une intention préétablie avant le cours par le biais du plan didactique, et figée dans la « tête » de l'enseignant. Il est important de comprendre que l'action didactique se négocie au travers

d'un contrat didactique tacite au sein du discours collectif et routinier de la classe. Le sens de la situation et du savoir à enseigner se fait de manière co-opérative et implicite. L'action didactique de l'enseignant est orientée par une intention spécifique de transmettre un savoir donné ; de plus, le sens spécifique attribué à ce savoir ne peut pas être plaqué, en amont, de manière arbitraire par l'enseignant. Le sens donné à ce savoir en question doit être mis en jeu au cours des interactions sociales et didactiques au cours de la leçon. Il ne s'impose pas mais se négocie co-opérativement.

Par ailleurs, l'on comprend bien que les difficultés des élèves doivent être conçues non pas en termes d'incapacité ou de déficit. Il est plutôt question d'envisager ces dernières en termes de différence d'interprétation de la situation, et de différence de sensibilité au contrat didactique. L'action intersubjective des acteurs fait ainsi apparaître la relativité de la question du sens dans la classe au travers d'une approche ethnométhodologique, à la fois interprétative et contextuelle. Ceci nous permet ainsi de comprendre qu'il est nécessaire de valoriser, non pas des procédures ostensives ou d'explicitation des règles, mais plutôt un travail d'intensification de la négociation tacite du sens qui ne va pas toujours de soi.

Face à ces différents éléments, il est tout de même possible de se demander si le travail sur la dimension co-opérative de l'intention didactique ne pourrait pas permettre de pointer un certain nombre de pistes d'analyse. En effet, il s'agit alors de comprendre que l'intention n'est pas le seul fait de l'enseignant : un enseignant qui aurait l'intention de transmettre un savoir donné. Ce n'est évidemment pas aussi simple. Il est également question d'élève(s) dont l'intention d'apprendre devrait être parallèle à cette intention d'enseigner. L'intention didactique serait alors décrite de manière bipolaire. Cette dernière affirmation nous ouvre certaines perspectives qui nous permettent de nous rappeler, toutefois, que « complexité » et « relativité » restent des maîtres-mots dans toute analyse de la situation didactique.

### Bibliographie

- Anscombe, G.E.M. (2002). *L'intention*, Paris, Nrf, Gallimard, « Bibliothèque de philosophie », 158 p.
- Austin, J.L. (1991). *Quand dire c'est faire. How to do things with words*, Paris, Editions du Seuil, « Points-Essais », 202 p.
- Brentano, F. (1944). *Psychologie du point de vue empirique*, Paris, Aubier, « Psychologie de l'Esprit », 461 p.
- Brousseau, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 7, n°2, p 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 395 p.
- Clanche, P. et Sarrazy, B. (2002). « Approche anthropodidactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, , Vol 22, n°1, p 7-30.
- Duranti, A. (1985). « Famous theories and local theories: the Samoans and Wittgenstein », *Quarterly Newsletter of the laboratory of human cognition*, vol 7, n°2, p 46-51.
- Duranti, A. (1997). « Indexical Speech across Samoan communities », *American Anthropologist*, vol 99, n° 2, p 342-354.

- Duranti, A. (1993). “Intentions, language and social action in Samoa”, in J.H. Hill et al, *Responsibility and evidence in oral discourse*, London, Cambridge University Press, «Studies in the social and cultural foundations of language», 316 p.
- Duranti, A. (1988). “Intentions, language and social action in Samoan context”, *Journal of Pragmatics*, vol 12, n°1, p 13-33.
- Duranti, A. (1983). «Samoan speech making across social events: one genre in and out of a Fono», *Language in Society*, vol 12, n°1, p 1-22.
- Garfinkel, H. et al. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press, 288p.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*, New York, Academic Press, «Language, Thought, and Culture», 195 p.
- Griffin, P. et Mehan, H. (1981). «Sense and ritual in classroom discourse», in F. Coullmas, *Conversational routine: explorations in standardized communication situations*, La Hague, Mouton, «Janualinguarum», pp.187-213.
- Gumperz, J.J. (1987). *Discourse strategies*, London, Cambridge University Press, 225p.
- Gumperz, J.J. (1962). «Types of linguistic communities», *Anthropological Linguistics*, vol 4, n°1, p 28-40.
- Husserl, E. (1970). *Expérience et jugement : recherche en vue d'une généalogie de la logique*, Paris, PUF, “Epiméthée”, 499p.
- Hymes, D. (1967). « Models of interaction of language and social setting », *Journal of Social Issues*, vol 33, n°2, p 8-28.
- Lopez, F. (2005). *Situation thérapeutique et situation didactique: étude de situations d'apprentissage dans un centre de soins pour toxicomanes*, Thèse de Doctorat de l'Université de Bordeaux 2, Mention sciences de l'éducation, 376p.
- Ricoeur, P. (1963). *Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*, Collection Philosophie de l'esprit, Paris, Editions Mouton, 464p.
- Rosaldo, M. (1982). « *The things we do with words: Llongot Speech acts theory in philosophy* », *Language in Society*, n°11, p 203-237.
- Ryle, G. (1978). *La notion d'esprit. Pour une critique des concepts mentaux*, Paris, Payot, «Bibliothèque Scientifique», 314 p.
- Sarrazy, B. (1995). «Le contrat didactique», *Revue Française de Pédagogie*, n°112, p 85-118.
- Sarrazy, B. (1995). *La sensibilité au contrat didactique: rôle des arrières-plans dans la résolution des problèmes arithmétiques au cycle trois*,. Thèse de Doctorat Université de Bordeaux 2, 2 volumes.
- Sarrazy, B. (1997). « Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies méta-cognitives en mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 17, n°2, p 135-166.
- Sarrazy, B. (2003). *Approche anthropodidactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Habilité à Diriger des Recherches, Université de Bordeaux 2, 154p.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, «Collection Savoir», 261 p.
- Searle, J.R. (2000). *L'intentionnalité: essai de philosophie des états mentaux*, Paris, Editions de Minuit, «Propositions 2000», 340 p.
- Schutz, A. (1945). “On multiple realities”, *Philosophy and Phenomenological Research* n°5, p533-576.

- Schutz, A. (1953). “Common sense and scientific interpretation of human action”, *Philosophy and Phenomenological Research*, vol 14, n°1, p1-38.
- Stressck, J. (1980). «Speech acts in interaction: a critique of Searle», *Discourse Processes*, vol 3, p 133-154.
- Voigt, J. (1985). «Patterns and routines in classroom interaction», *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 6, n°1, p 69-118.
- Voigt, J. (1994). «Negociation of mathematical meaning and learning mathematics», *Educational Studies in Mathematics*, n°26, p 275-298.
- Wittgenstein, L.(1961). *Tractacus logico-philosophicus*, Paris, Tel, Gallimard, 364 p.
- Wittgenstein, L.(1965). *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris, Tel, Gallimard, 313 p.

# « DE L'UNICITÉ DES RELATIONS ENTRE REPRÉSENTATION ET SYSTÈME DE VALEUR DANS L'ENSEIGNEMENT DES SVT »

Thomas FORISSIER (1,2) & Yves MAZABRAUD (1,3)

(1) CRREF, IUFM de Guadeloupe

(2) UMR STEF, ENS Cachan,

(3) LPAT/GEOL, EA 4098, Université des Antilles et de la Guyane

Contact : tforissi@iufm.univ-ag.fr

**RÉSUMÉ :** Une analyse croisée de la transposition interne des concepts d'agrosystème en première L et d'identité biologique en première S s'appuyant sur des analyses de programmes et de manuels scolaires est ici présentée. Les rapports entre l'enseignement de ces connaissances et certaines idéologies (productivisme, déterminisme) sont mis en évidence. Enfin, l'unicité des liens entre représentations, systèmes de valeurs et paradigmes scientifiques est discutée.

**MOTS-CLÉS :** Agrosystème, déterminisme génétique, système de valeurs, transposition didactique.

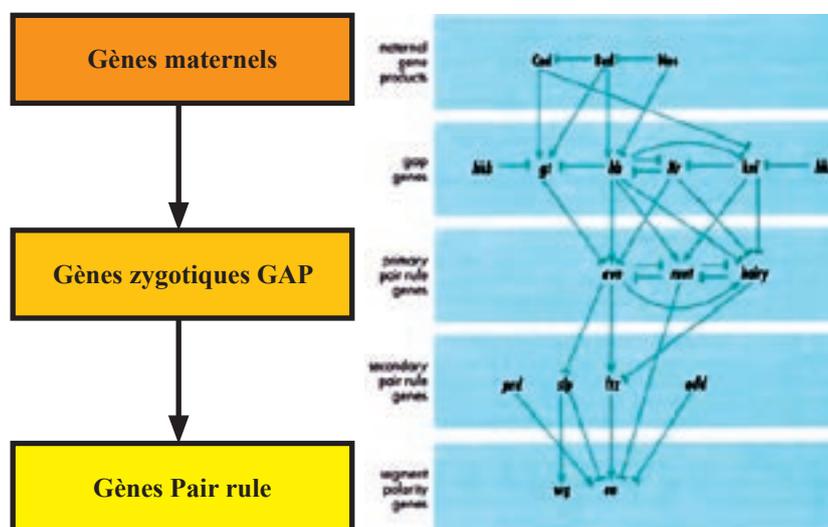
**TITTLE :** Unicity of the relations between representations and value systems in the teaching of biology and geology.

**ABSTRACT :** A cross-analysis of the transposition (analysis of official instructions and textbooks) of the concepts of "agrosystem" and "biological identity" in French secondary school on is presented here. The relationship between the teaching of these knowledges and some ideologies (productivism, determinism) are highlighted. Finally, the uniqueness of the relationship between conceptions, value systems and scientific paradigms is discussed.

**KEY-WORDS :** Agrosystem, genetical determinism, system of values, didactical transposition

## Introduction

Les connaissances de la Biologie moderne se sont construites autour de deux paradigmes principaux tour à tour dominants selon les spécialités (Kuhn 62). L'approche analytique qui consiste le plus souvent à isoler en laboratoire un facteur, a permis de très nombreuses avancées en physiologie, en génétique et en biologie du développement par exemple. Les représentations linéaires causales associées à ce paradigme dans l'enseignement scientifique (doc 1) ont de nombreuses reprises montrée leurs limites sur les conceptions des élèves (Clément 1994, Abrougui 1997, Atlan 1999). L'écologie, l'éthologie, la neurologie et l'entomologie sont classiquement citées comme exemples des apports de l'approche systémique. Cette dernière exprime une vision unitaire du monde (Bertalanffy 1968) insistant sur le rôle des régulations (Iemoinne 1990 Rumelard 1995) et étant souvent représenté par des schèmes cycliques.



Doc. 1 :  
Deux représentations  
des relations entre  
les différents types  
de gènes  
du développement  
chez *Drosophila*  
melanogaster

Les approches analytique et systémique peuvent être comparées (J. de Rosnay, 1975). Les deux démarches sont possibles pour étudier le rôle des gènes de développement chez la drosophile par exemple (doc 1) ; mais sa modélisation ne peut se réduire à des chaînes linéaires causales : elle doit introduire des régulations, des processus cycliques (Gerhart 1997). L'interaction entre connaissances scientifiques et opinions est l'objet de travaux philosophiques (épistémologiques). Ils ont été particulièrement abondants dans les années 1960 à 1980 (Canguilhem 1970 : l'idéologie de la science par exemple), principalement sur les connaissances de Biologie (Desautels 1989, Fourez 1997). L'objet de cet article est d'identifier les valeurs implicites associées aux représentations linéaires de deux concepts de Biologie : l'identité biologique (Forissier 2003) et l'agrosystème (Forissier 2007). Nous tenterons ensuite de discuter les liens entre représentations, systèmes de valeurs et paradigmes scientifiques.

### **Matériel et méthode**

Ce Travail s'appuie sur l'analyse de programmes et de manuels scolaires de lycée. La notion d'identité biologique était présente dans les programmes (BO du 27 octobre 1998) et manuels scolaires de 2000 de première S. Les manuels analysés sont les éditions 2000 des éditions Bordas, Hachette et Nathan. Le concept d'agrosystème est présent dans les programmes actuels de première L et ES (BO Hors série du 31 août 2000). L'ensemble des manuels existant ont été étudiés (éditions Bordas 2001, Hachette 2001 et Hachette 2006). L'analyse des corpus est une analyse de contenu basée sur l'étude des termes pivots « agrosystème » et « identité biologique » (Harris 1952) : occurrence et significations des cotextes. Une analyse des logiques argumentaires (liens logiques) est également pratiquée sur certaines parties des programmes. Les illustrations sont également analysées et catégorisées selon les conceptions véhiculées (grilles didactiques).

### **L'identité biologique en classe de première S**

L'identité d'une personne est un concept complexe qui regroupe tout ce qui permet de l'identifier : ses caractéristiques aussi bien biologiques que sociales, psychologiques... L'identité biologique individuelle rassemble ce qui est spécifique à son espèce, et, au sein de cette espèce, à chaque individu. Si sa composante génétique est indéniable, elle est loin d'être suffisante pour cerner toutes les caractéristiques biologiques qui différencient, par exemple dans l'espèce *Homo sapiens*, chaque personne d'une autre. Ainsi, le fait d'être borgne est un trait caractéristique de l'identité biologique tout en étant le résultat d'un accident, et non de l'expression du génome. Mais d'autres traits individuels ont aussi des supports biologiques qui nous différencient : nos habitudes comportementales, notre langage et nos performances intellectuelles, nos goûts et préférences esthétiques : ils résultent de notre éducation et de notre histoire personnelle. Ils correspondent, dans notre cerveau, à des réseaux neuronaux qui nous sont propres. À ce titre, notre identité biologique exprime notre identité culturelle et sociale. Parler français, japonais ou encore avec un accent, et en accompagnant ou non les paroles de gestes, a un support biologique cérébral qui participe aussi à notre identité biologique mais qui n'est pas génétique.

### **Analyse des programmes**

Dans le programme de première S de 1998, l'enseignement de la génétique est un point essentiel : la première partie du programme de 1ère S y est intégralement consacrée : « I-

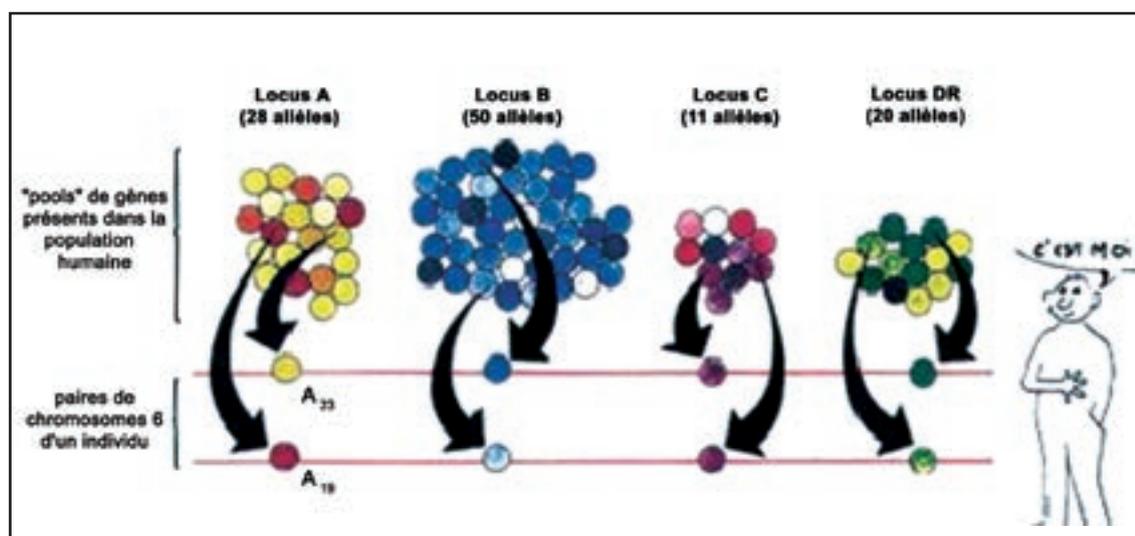
*A : Edification de l'organisme, maintien de son identité biologique et information génétique* ». Le concept d'identité biologique est proposé explicitement à deux reprises ; une fois dans la sous partie « *Identité biologique des organismes* », puis dans la sous partie « *Identité biologique et génotype* ».

La sous-partie « *Identité biologique des organismes* » a comme objectif de montrer que « *l'édification d'un organisme et le maintien de ses caractéristiques sont sous la dépendance du programme génétique* ». Aucune mention n'est faite ici à l'interaction génome / environnement. De plus, il est écrit dans les documents d'accompagnement que « *l'objectif essentiel de cette partie du programme (1A) réside dans l'élucidation des mécanismes par lesquels le génotype d'un organisme détermine son phénotype* ». L'absence de perte d'information génétique au cours de la mitose permet, selon le programme, d'expliquer le maintien de l'identité biologique.

La sous partie « *Identité biologique et génotype* » du programme de première S insiste sur le fait que « *l'identité biologique d'un organisme résulte de la combinaison des allèles des gènes de l'espèce qu'il possède* ». Les documents d'accompagnement de cette dernière sous partie situent l'identité biologique à trois niveaux reliés entre eux : l'organisme, la cellule et la molécule (d'ADN) et précisent que « *le programme génétique détermine les caractéristiques phénotypiques des cellules, et par là celles de l'organisme* ». Pourtant les documents d'accompagnement de cette sous partie précisent qu'il est essentiel « *de faire prendre conscience que, bien souvent, le phénotype ne dépend pas uniquement du génotype, mais de l'interaction de ce dernier avec l'environnement* » et propose de traiter l'exemple de la phénylcétonurie.

Mise à part cette dernière remarque, le programme de 1ère S de 1998 néglige donc les interactions génome/environnement afin d'insister sur un modèle linéaire causale : génotype → phénotype.

### Analyse des manuels



Doc 2 : Un exemple de manuel (Bordas 1er S 1993) qui définit un individu uniquement par une combinaison d'allèles.

Le document 2 montre un exemple de manuel qui propose comme unique définition d'un individu (petit personnage disant « c'est moi ») un « pool » de gènes. Les chapitres des manuels reprennent et amplifient la dimension déterministe présente dans les programmes de 1ère S de 1998 : ils enseignent l'importance de l'explication linéaire causale : génotype → phénotype. Cette explication est certes fondamentale, et difficile à enseigner tant la conceptualisation du génotype et de son influence sur le phénotype, est loin d'être évidente pour les élèves. Mais limiter l'identité biologique des organismes à leur seul génotype ignore tous les mécanismes épigénétiques qui interviennent également dans la mise en place des phénotypes. Dans cet exemple qu'est la génétique, le raisonnement linéaire causal est mis en avant afin d'insister sur une caricature de la synthèse des protéines : un gène donne une protéine et correspond à une fonction. Afin d'insister sur cela, ce programme (corrigé dans le programme 2003) n'aborde pas l'interaction entre génotype et environnement, laissant les élèves face à l'idée que leur identité n'est que génétique et donc totalement déterminée. La modélisation linéaire causale est donc ici porteuse implicite d'une idéologie déterministe.

### **L'agrosystème en Classe de première L**

Deux systèmes de valeurs sont présents dans le domaine de l'agriculture :

- Les approches productivistes ont comme point commun de ne considérer que la quantité de production comme objectif d'un agrosystème.
- Les approches durables qui ont la volonté de prendre en compte également la qualité des produits et l'impact d'un agrosystème sur l'ensemble des acteurs du système.

Cette analyse a pour objet de voir dans les programmes et manuel laquelle de ces approches est privilégiée et d'observer les liens entre approches systémiques ou analytiques et productiviste ou durable.

### **Analyse des programmes**

Le programme d'enseignement scientifique de 1ère L définit une partie: « *Alimentation et Environnement* » au sein de laquelle une sous partie intitulée « *Production alimentaire et environnement* » propose une définition d'un agrosystème :

« Un agrosystème est un système déséquilibré dont l'exploitation intensive nécessite un entretien. Cet entretien permet de lutter par différents moyens contre les parasites, les ravageurs et les plantes adventices. L'apport d'engrais permet une productivité accrue. Les conséquences des apports exogènes (engrais, pesticides) sur un agrosystème induisent des «déséquilibres biologiques» et des pollutions qui peuvent nuire à la santé humaine et animale»

Dans cette définition, le seul objectif d'un agrosystème est la production intensive. Les engrais et pesticides d'une part et les pollutions et nuisances à la santé humaine d'autre part, apparaissent comme des conséquences nécessaires à l'existence même d'un agrosystème. L'éducation au développement durable n'est pas inexistante, mais elle s'appuie sur des circulaires spécifiques et sur les annexes aux programmes de première L. L'agrosystème y est alors envisagé dans une perspective systémique.

Analyse des manuels

**B La connaissance des besoins des plantes permet d'adapter les apports.**

Les apports d'engrais doivent tenir compte d'une part des teneurs en ions minéraux présents dans le sol avant la mise en culture, d'autre part des besoins particuliers de la culture envisagée. Par ailleurs, on a pu montrer expérimentalement qu'il existe une dose optimale d'engrais à apporter.

rendements d'une céréale en quintaux par hectare

dose d'engrais complexe (en kg ha<sup>-1</sup>)

**• Besoins en N, P, K de quelques plantes cultivées**

Plantes cultivées / Besoins en UF* par ha	Céréales	Pomme de terre, betterave	Vigne
N	80 à 100	100 à 200	30 à 80
P	80 à 120	100 à 200	60 à 100
K	80 à 130	150 à 200	100 à 200

UF = unité fertilisante. Pour un élément donné, c'est la masse d'engrais contenant 1 kg de cet élément.

**3 Une maîtrise de l'équilibre « au champ » : des engrais choisis en fonction des besoins des plantes.**

Doc 3 : Un exemple de manuel (Hachette 1er L 2001) proposant un exercice productiviste

Les manuels reprennent et amplifient le message productiviste présent dans le corps du programme. Il est possible d'y trouver des exercices ou activités (doc 3) dont l'objectif est de faire calculer aux élèves la quantité optimale d'engrais à répandre sur un champs pour avoir la production maximale. Si le terme agrosystème sous entend une approche systémique, les schémas bilans sont tous de type linéaire causal. Dans cet exemple qu'est l'étude d'un agrosystème en classe de première L, le raisonnement analytique et linéaire causal est mis au service d'un système de valeur productiviste. A l'inverse, l'éducation au développement durable privilégie les raisonnements systémiques.

**Conclusion**

Les paradigmes analytique et systémique sont structurants dans la construction des savoirs de Biologie. Ils ont chacun apporté de grandes avancées aux différentes spécialités de Biologie et représentent chacun un objectif fondamental de l'enseignement des SVT d'aujourd'hui. Les deux exemples étudiés montrent que par un phénomène de transposition didactique (Chevallard 1985) le paradigme analytique et ses représentations linéaires sont privilégiés dans l'enseignement de première. Les représentations linéaires de certaines notions complexes comme l'identité biologique et le fonctionnement d'un agrosystème induisent des systèmes de valeurs ou des idéologies différentes dans ces deux cas : le déterminisme génétique et le productivisme agricole. L'unicité de la relation entre représentation et système de valeurs semble donc, à la vue de ces résultats, infondée ce qui pourrait remettre en cause une méthodologie de recherche classique en didactique des sciences qui consiste à analyser les représentations pour étudier et conclure sur systèmes de valeurs et conceptions.

Pourtant l'unicité de la relation entre représentation et paradigme n'est pas ici remise en question : représentation linéaire causale pour le paradigme analytique, représentation

cyclique pour le paradigme systémique. Enfin, si l'on considère les systèmes de valeurs comme inféodé aux paradigmes présentés (ce qui reste une posture à justifier) ce qui permettrait de retrouver une sorte d'unicité de relation entre représentation et système de valeurs, il reste nécessaire de proposer un cadre de pensée permettant de regrouper déterminisme et productivisme autour d'un système de valeur commun.

### Bibliographie

- Abrougui M. (1997). *La génétique humaine dans l'enseignement secondaire en France et en Tunisie, Approche didactique*. Thèse de doctorat, Lyon 1.
- Atlan H. (1999). *La fin du «tout génétique» ?Vers de nouveaux paradigmes en biologie*. Ed INRA, Paris.
- Bertalanffy L. von. (1968). *General system theory*. G Braziller, new York.
- Clément P. (1994). *La difficile évolution des conceptions sur les rapports entre cerveaux, idées et âme*. In *conceptions et connaissances*. Giodan A., Girault Y., Clément P., p73-91, Ed peter Lang, berne.
- Desautels J., Larochelle M. (1989). *Qu'est ce que le savoir scientifique ?Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Les presses de l'Université Laval, Québec.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique*. Ed. la pensée sauvage, Grenoble.
- Forissier T., Pierre Louis M., (2007). "The concept of agrosystem in French college". Actes de « Critical analysis of school science textbook » International Organisation for Science and Technology Education. Hammamet.
- Forissier T., Clément P. (2003). Teaching "biological identity" as genome / environment interactions. *Journal of Biological Education*. Volume 37 Number 2 p.85 à 91.
- Fourez G., Englebert-lecomte V., Mathy P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Gerhart J., Kirschner M. (1997). *Cells, Embryos and Evolution : toward a cellular and developmental understandin of phenotypic variation and evolutionary adaptability*. Blackwell Publishing.
- Harrys Z.S. (1952). *Discourse analysis*. Language,n°28.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press.
- Lemoine J-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Ed Dunod, Paris.
- Rose S. (1999). *Précis of Lifelines : Biologie, freedom, determinism*. In *Behavioral and Brain Sciences*, Cambridge, p 871 to 921.
- Rosnay J. de. (1975). *Le microscope vers une vision globale*, Ed du Seuil, Paris.
- Rumelhard G. (1995). *La régulation en biologie, Approche didactique: représentation, conceptualisation, modélisation*. INRP.

Nicole RAUZDUEL - LAMBOURDIÈRE  
IUFM de la Guadeloupe  
Contact : nraudue@iufm.univ-ag.fr

**RÉSUMÉ :** Peut-on dissocier langage, pensée et réalité ? A quoi sert vraiment la langue que l'on parle, que l'on pratique dans l'enfance, sert-elle seulement à communiquer, constitue-t-elle la culture ou en fait-elle partie ? Quels sont les rapports entre la langue et le développement de la personnalité, les capacités de cognition ? Pourquoi est-il important de ne pas confondre langage articulé comme faculté universelle propre à l'homme, et langue comme code propre à un groupe humain, permettant la communication entre ses membres, et désignant les réalités, aussi bien externes qu'internes ? Ce qui ressort de ces problématiques, c'est le caractère essentiel du langage dans la construction de l'identité collective, mais aussi de l'identité personnelle, d'où son importance dans les apprentissages. La culture serait donc dans la langue, tout comme on ne peut penser sans langage. Cela nous a conduit à nous interroger, en réfléchissant à la genèse, puis au statut de la langue créole actuellement dans l'institution scolaire et dans notre société, sur le sens véritable de la créolité, et sur la nécessité de ne pas confondre la langue et la culture créoles, en les mélangeant dans un même domaine d'apprentissage, mal défini ou indéfini selon les niveaux d'apprentissage. La question est donc bien de savoir quels sont le statut et la place à accorder à la langue créole dans les apprentissages en Guadeloupe et en Martinique aujourd'hui, l'essentiel étant peut-être de donner une ou des langues aux enfants avant de (ou pour) leur donner la parole. Cette question elle-même dépend du statut du créole dans la société et caresse le vœu d'un multilinguisme bien vécu.

**MOTS-CLÉS :** Apprentissage, Langage, Culture, Créole, Identité.

**TITTLE :** Language, Code and Culture.

**ABSTRACT :** Is there a way to split up language, thinking and reality? What is the real function of the language that we speak, the one we have been practicing since an early age? Does it only serve the purpose of communication, does it constitute our culture, or is it just part of it? What are the linkages between language and the development of our personality, our cognition capabilities? Why is it important not to confuse articulated language, as a universal capability proper to the human being, and the language as the code of a human group, which allow communication among its members, and serves to label external as well as internal realities? As we consider those problématiques, it appears that language is of paramount importance when it comes to the elaboration of the collective identity, as well as the individual identity. Hence its importance in the learning processes. Culture would then be part of language, just as we cannot think without language. From then on, we had to consider the status of creole in the school system and in our society, starting from its genesis. We also had to question the actual meaning of creoleness (créolité), and emphasize the need not to mix up creole language and culture. Indeed, they should not be included into a same learning fields, ill-defined or not defined at all, depending on the level of the learning process. It is therefore a matter of knowing what the status of creole as a language is, and where it should be standing in the school system in Guadeloupe and Martinique nowadays. The most important thing should certainly be to provide our children with one or two languages, before handing over to them... This issue itself depends on the status of creole in society, and speaks to the wish of a multilingualism that will become part of our everyday experience.

**KEY-WORDS :** Learning processes, Language, Culture, Creole, Identity.

*« Le langage, c'est réellement les fondations même de la culture. Par rapport au langage, tous les autres systèmes sont accessoires et dérivés » R. JAKOBSON, cité par UMBERTO ECCO, dans l'Oeuvre ouverte, Seuil, 1965*

**La langue est-elle dans la culture ou la culture est-elle dans la langue ?**

**De l'importance de la langue maternelle**

Une langue est un système structuré de signes oraux ou écrits qui permettent aux hommes de se représenter la réalité et de communiquer, en associant un sens et une

marque graphique, sonore, gestuelle. La langue, constituant un code, permet à l'homme de réaliser une aptitude, le langage, qui lui est propre, à travers l'acte de la parole, car chaque sujet pense avec les éléments d'une langue, pour se comprendre, comprendre le monde et ses semblables, et communiquer avec eux. Le langage est donc ce qui permet d'être au monde, au sens où on s'approprie une ou plusieurs langues pour exister. On parle alors de langue maternelle, ce par quoi l'individu fait l'apprentissage de la vie, grâce à ses parents, à ses pairs, mais aussi à ses éducateurs. La question se complique lorsque plusieurs langues se partagent le vécu de l'individu. C'est ou bien une richesse, ou bien une carence, une faiblesse. Disons que c'est plus ou moins bien vécu selon l'individu et peut-être selon le contexte sociopolitique dans lequel évoluent ces langues.

L'intérêt d'une réflexion sur le langage vient de ce que certaines situations historiques permettent de mesurer le rôle essentiel que joue le langage, par le biais de la langue, dans l'existence d'un individu. Parler au moins une langue est indispensable. Mais des situations diverses peuvent se présenter : quand il n'y a pas de différence entre la langue vernaculaire et la langue institutionnelle, la situation de celui qui fait l'expérience du monde n'est pas la même que lorsque la langue maternelle est opposée, voire dominée par une autre langue. On comprend d'emblée que les problématiques sont multiples en même temps que liées en ce qui concerne le langage, son apprentissage et les apprentissages en général. La langue de ceux-ci peut-elle ne pas être celle du vécu de l'individu ? Quand la langue de l'institution n'est pas la langue maternelle par exemple, et que tous les apprentissages se font systématiquement dans une langue qui n'est parlée qu'à l'école ou dans un cadre institutionnel. C'est la question du rapport de l'individu avec sa langue maternelle qui se pose ici.

Les recherches sur le langage et les mécanismes de la cognition, seraient plutôt tentées aujourd'hui de souligner l'importance de la langue « maternelle », ou dite plus volontiers aujourd'hui « vernaculaire », pour que l'individu se constitue en tant que sujet, et on prend en compte dans les programmes scolaires, notamment à la maternelle, le rôle primordial que joue le langage dans le développement de l'individu. L'enjeu lié à la place de la langue maternelle non seulement dans les apprentissages, mais dans l'existence toute entière de l'individu est indéniable.

Les contextes dans lesquels sont nés les créoles apparaissent comme des lieux privilégiés pour comprendre comment la langue est la fondation non seulement de l'identité collective mais aussi de l'identité personnelle. D'où la question de savoir si ce n'est pas plutôt, contrairement à ce qui est souvent établi par les sciences humaines, la culture qui serait dans la langue. Ce qui nous importe, c'est l'importance de la langue dans la construction de l'identité collective (d'aucuns diraient de la culture) mais aussi de l'identité personnelle, donc la nécessité pour un individu de pouvoir s'approprier une ou des langues pour être au monde. Mais si aujourd'hui, il est plutôt question de développer les langues régionales, il a été mené pendant longtemps dans le système scolaire français, une politique éducative visant à éradiquer de l'école, voire de la société, tous les « patois » et autres langues vernaculaires. Les mentalités n'évoluent pas toujours avec la science, même lorsque l'institution elle-même fait des efforts dans ce sens. Et si, dans les programmes scolaires, le langage est clairement distingué de la langue, même si le créole est partout parlé dans

les sociétés antillaises, dans les faits, le créole n'a pas le statut de langue aux yeux de la majorité des guadeloupéens et des martiniquais, à la limite on n'a plus besoin du créole, puisque tout ce qui se dit en créole peut se dire en français, plus utile. On en vient à faire parfois un usage purement ludique du créole.

Il s'agit pour nous de faire prendre conscience de l'enjeu énorme que représente une réflexion sur le statut du créole non pas seulement en tant que culture, mais en tant que langue dans le système éducatif et dans la société. Cette prise de conscience passe selon nous, par une réflexion sur le statut du langage lui-même pour l'homme, nous confortant dans l'idée que « le langage, c'est les fondations même de la culture », d'où notre intérêt pour la langue créole, vecteur permettant la réalisation de l'être antillais. On aura beau parler d'aliénation, quelque chose de l'être créole a toujours perduré dans l'histoire. On peut dater la naissance des créoles qui sont liés à des manières nouvelles d'habiter le monde, parce que justement la spécificité des créoles est de permettre une transmission dans la langue maternelle, contrairement aux pidgins qui seraient des langues purement véhiculaires. D'ailleurs, on en vient au plan linguistique, à prendre les créoles comme modèles pour expliquer la naissance des langues : le français, par exemple, se serait formé exactement comme un créole, (d'après le célèbre lexicologue A. REY). Ce n'est donc qu'après la constitution d'une langue qu'on peut parler de culture, toute langue dépendant cependant d'une volonté politique pour se constituer en tant que telle.

L'interrogation philosophique sur le langage consiste souvent à montrer que le langage n'est pas un simple *instrument de communication*, mais bien plus, car « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet, parce que le langage seul fonde, en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego » E. BENVENISTE. C'est là qu'apparaissent les enjeux liés au rapport d'un individu avec sa langue, grâce à laquelle il est supposé se construire une personnalité, d'où la nécessité de mettre, comme il est dit dans les programmes de l'école maternelle, « le langage au cœur des apprentissages ». Tout passe par le langage, même en s'exprimant avec son corps, on verbalise. Être-au-monde suppose donc l'usage progressif d'une langue, et le langage est, comme l'indique E. BENVENISTE, le fondement de la subjectivité.

Car, qu'est-ce la subjectivité ? C'est la « capacité du locuteur à se poser comme sujet » E. BENVENISTE. Est ego qui dit ego. « Le fondement de la subjectivité se détermine donc par le statut linguistique de la personne ». C'est pourquoi on peut dire que la condition de l'homme est unique dans le langage : l'homme ne peut être sans être dans une langue, il y a une véritable dialectique entre individu communicant par la parole, et société. Le problème est celui de l'équilibre entre les deux, mais l'individu fait la société et la société fait l'individu : relation mutuelle permettant de découvrir le fondement linguistique de la subjectivité, celle-ci ne pouvant exister sans d'autres subjectivités, ce que SARTRE indique en affirmant que la réalité première n'est pas « je pense », mais « nous pensons ». C'est aussi ce que HUSSERL exprime à travers le concept d'« intersubjectivité ». On constate en effet que dans toutes les langues, il existe un usage du Je et du Tu. On ne peut concevoir une langue sans expression des pronoms personnels (expression de la personne). En linguistique, les pronoms représentent une classe particulière de mots... Nous parlons nécessairement à d'autres êtres qui parlent.

Ainsi, la langue est le fondement de la personnalité et la question de l'adéquation entre la langue maternelle et celle des apprentissages est essentielle. Le langage apparaît comme fondamental pour la construction de la personnalité et pourrait être à la base des capacités intellectuelles, notamment celles permettant de faire l'acquisition de connaissances, dans la perspective des recherches sur la cognition. Peut-on apprendre dans une autre langue que celle dans laquelle on pense ? Si la langue est indispensable pour être au monde, elle n'est donc pas seulement « l'élément culturel par excellence », une partie de la culture, puisque c'est dans la langue que se donne la culture. On pourrait alors aller jusqu'à dire que la langue c'est la culture, que la culture c'est la langue, la culture toute entière étant dans la langue, puisque la réalité passe obligatoirement par la représentation qu'on s'en fait, et que celle-ci est inséparable d'un symbole la désignant dans la réalité. Certains chercheurs ont pu penser que le langage et la pensée étaient dissociables, mais aujourd'hui on est plutôt tenté de prendre au sérieux l'hypothèse SAPIR-WHORF selon laquelle c'est la langue qui donne sa forme à l'expérience. WHORF affirme en effet que : « les formes que prennent les pensées d'un individu sont contrôlées par les lois inexorables des structures dont il est inconscient. Ces structures sont constituées par les systématisations complexes dont il ne se rend pas compte, mais que l'on peut assez facilement montrer tout simplement en les confrontant avec d'autres langues, surtout celles d'une famille linguistique différente ».

D'où la question de F. ANCIAUX, « Quelles langues faut-il parler pour apprendre ? », puisqu'il s'agit de désigner la réalité, de se la représenter lors des apprentissages ? En effet, comme l'a montré PLATON, « l'homme habite le monde avec le langage », le Logos grec désignant la parole sensée, le discours cohérent, compréhensible par tous et universellement valable, mais se donnant nécessairement dans un code. Les catégories d'ARISTOTE pourraient bien être celles de la langue grecque. C'est donc bien le langage qui permet de structurer la réalité, par l'intermédiaire d'une langue. Là encore apparaît un enjeu pour l'orientation à donner aux apprentissages. Pourquoi ne faut-il pas imposer une langue extérieure à l'enfant lors de ceux-ci ? C'est bien parce que les symboles de la langue adhèrent à la réalité, pour les enfants, qui demandent : « c'est quoi ça » en voulant savoir le nom d'un objet. Il faut donc prendre en compte le rapport du langage avec la pensée, dans le développement des enfants et dans les apprentissages. HEGEL le dit avec force « c'est dans les mots que nous pensons », on pourrait penser qu'on a besoin des mots pour penser toute réalité, quelle soit matérielle ou spirituelle. Il semble bien qu'il y ait une manière de se représenter le monde propre à une langue, et que celle-ci s'impose d'elle-même en dehors des contextes institutionnels, parfois. C'est peut-être ce qui explique que les langues créoles, n'ont pas disparu et ne peuvent pas disparaître. Il semble décidément que ce que l'homme communique aux autres hommes, c'est du sens, sur ce qui est, sur lui-même, sur ses relations avec les autres hommes, une manière commune de voir le monde. Les langues ne sont donc pas de simples nomenclatures du monde, car ce qu'un mot signifie et ce qu'il désigne sont deux réalités distinctes, le sens étant la façon de désigner l'objet et ne se manifestant que dans l'utilisation réelle du langage, par un sujet qui parle. Il s'agit d'un rapport au monde propre à chaque langue, ce qu'on appelle « l'esprit de la langue », qui n'est pas à proprement parler, l'objet de la linguistique.

### Créole et (ou) créolité

La genèse du créole nous conforte dans l'idée que la langue est décidément l'élément essentiel de la culture, nous dirions même que c'est elle qui en est le fondement, car tous les autres modes d'expression ont besoin d'être interprétés dans la langue. Si le lien entre langage et individu est si important, et si comme nous l'avons vu, le rapport au langage est déterminant pour le sujet, le destin du créole pourrait fort bien être mis en relation avec celui de l'antillais. « Le Détour », tel que l'entend GLISSANT, a pu être positif, mais il est aussi question aujourd'hui de donner sa place, ou une autre place au créole en tant que langue, au sens où il est serait préférable pour ceux dont c'est la langue maternelle, d'avoir une langue avant d'avoir la parole, ou pour prendre la parole, quelque soit le sujet ou le niveau de réflexion auquel on se place.

Ainsi, la problématique du statut du créole à l'école est étroitement liée à celle de la représentation que les antillais se font de leur langue, de l'usage qu'ils en font, de la place qu'ils sont prêts à lui donner dans la société, donc du rapport qu'ils entretiennent avec elle. La langue créole apparaît d'abord naturellement comme un mode de communication nécessaire, lors de la rencontre de personnes devant vivre ensemble, se comprendre, et échanger. Il semble en effet que « vers 1670, les créoles guadeloupéen et martiniquais sont déjà constitués dans leurs structures fondamentales », et que « le créole apparaît dans un type de société *en voie de consolidation*, où les partenaires ne disposent pas d'un outil langagier commun et normé », mais « où les rapports économiques et sociaux sont marqués par la violence et l'ambiguïté idéologique » *Charte Culturelle du Créole p12*. En clair, on est dans une société coloniale. Les maîtres et maîtresses des esclaves utilisaient aussi le créole pour communiquer avec ceux-ci, et entre eux.

Le créole va progressivement devenir une langue de résistance, que l'establishment va chercher à éradiquer, au point que ceux-là même dont c'est la langue naturelle vont chercher à s'en défaire, (sans y parvenir d'ailleurs), jusqu'à ce qu'il soit admis que « le langage au cœur des apprentissages », cela ne peut signifier, pour ceux dont la langue maternelle est le créole, « le français au cœur des apprentissages », ce qui est loin d'être évident pour tout le monde (y compris dans le milieu éducatif). Le poète MAURINIER illustre très bien cela avec son poème « *zépon natirèl* ». C'est là qu'apparaît l'enjeu que représente le simple fait de laisser exister un enfant dans sa langue vernaculaire, quitte à passer par celle-ci pour lui permettre d'apprendre une autre langue.

Historiquement et surtout politiquement, en effet, dans un mouvement d'assimilation le créole va être « *renié* », « le français devenant l'outil scolaire par excellence » et « symbolisant l'ultime stade du développement ». Il s'agissait de juguler ce moyen de communication, d'autant que l'assimilation prônée au plan politique supposait l'unité de la Nation autour de la langue française, d'où toute la période de francisation, et d'interdit mis sur les langues considérées comme des patois, en dépit des recherches au plan linguistique pour lesquelles ces outils de communication étaient bien des langues. (C'est ce qu'a pu nous expliquer dans les années 70, le linguiste POTTIER, qui distinguait alors les problèmes de linguistique des problèmes de sociolinguistique.) On ne peut donc penser une langue indépendamment de ses conditions de naissance, même si celle-ci relève toujours de la capacité de l'être humain à exprimer le réel de façon symbolique et

à partager ces symboles avec d'autres êtres humains, ce qui fait E. CASSIRER définir l'homme comme un « animal symbolique ». La capacité du langage est universelle, mais il ne peut y avoir de langue universelle.

Nous comprenons ainsi, d'une part la nécessité qu'il y avait pour les personnes devant vivre ensemble d'inventer un langage, de créer une langue, puisqu'on ne peut être au monde sans langage, partagé avec d'autres, sans communiquer avec d'autres hommes, et d'autre part les problèmes considérables que peut rencontrer un individu dont la langue maternelle n'est pas celle qui est officielle dans le pays où il vit, et qui surtout n'a pas le statut de langue. Il se sent obligé de la rejeter, de se reconstruire en quelque sorte, son statut social dépendant de l'abandon d'une partie de lui, de ce qui n'est même pas une langue, et qui pourtant lui permet d'être au monde. C'est ce que décrit F. FANON dans le chapitre sur le langage de « *Peau noire et masques blancs* », car à travers le processus d'aliénation, ce qui se joue, c'est bel et bien le problème de l'authenticité d'une conscience formée par des valeurs fausses ou extérieures à elle. On peut en effet considérer qu'avec le créole est née une nouvelle civilisation, une nouvelle culture en perpétuelle mutation, mais identifiable cependant. Le langage est indispensable à l'homme pour communiquer, mais aussi pour se structurer, les langues parlées dans le pays d'origine de l'esclave n'avaient plus de raison d'être, car parler, c'est « parler à » et « parler de » : on parle à d'autres qui parlent. Il a bien fallu qu'une langue se crée au fur et à mesure, et ceux qui naissaient sur ce territoire nouveau ne connaissaient rien d'autre que ce qu'ils entendaient autour d'eux. Le monde se désigne par les mots créoles ; la représentation de la réalité est créole, mais l'émancipation de l'esclave semblait passer par l'éradication de la langue créole, perçue comme obstacle à l'intégration sociale : pour s'élever socialement, il fallait s'éloigner de tout ce qui est créole, de tout ce qui se dit en créole, c'est ainsi qu'on finit par porter le créole comme une « marque de Caïn culturelle » (F. FANON). Comment alors faire disparaître le hiatus, l'aliénation est-elle incontournable, ou alors y aurait-il une forme d'aliénation positive, comme le laisserait à penser la négritude, puis la créolité, (s'agissant d'exprimer son être dans une langue officielle, institutionnelle dans laquelle on parvient à transposer son vécu) ?

La culture créole émerge donc, mais avec ce décalage entre une langue officielle et une langue « maternelle » pour certains, mais concernant seulement le vécu, et ne pouvant pas exprimer ce qui relève de l'abstraction, par exemple. C'est là que les clivages deviennent apparents, entre une langue officielle, administrative, de l'école, exigée en classe, et une langue créole, maternelle, du vécu hors de la classe ou de communication entre les élèves d'une classe. On pourrait voir là une des raisons de l'extériorité dans laquelle certains élèves se sentent par rapport aux apprentissages. cf G. TIROLIEN « je ne veux plus aller à leur école ». Le langage n'est jamais neutre, et s'il y a un rejet de la langue « maternelle », c'est bien parce que parler la langue de la classe dominante est un outil d'intégration dans la société, véhicule culturel d'élite dont les valeurs ont force de loi : c'est alors qu'apparaît la question de l'identité : on finit par être, vivre créole, en français. L'obstacle que représente la langue créole va être contourné. Se crée alors une culture mélangée de créole- français puisqu'on francisera le créole, et de français- créole, le français étant créolisé, la langue française va s'imposer, mais l'esprit créole finit par passer dans les choses que veulent exprimer ou qu'expriment en français des auteurs

comme Max RIPPON par exemple. Il y a une différence entre « tchouboum » et « plouf ». Ainsi, les auteurs de la créolité diraient « il a plongé tchouboum », pour garder l'esprit de la culture créole dans la langue française. C'est vrai que nous, lecteurs « créoles », nous nous retrouvons dans les romans de la créolité, (tout comme d'ailleurs les habitants de Belleville à une certaine époque se retrouvaient dans les romans de D. PENNAC), comme s'il y avait parfois une connivence entre l'imaginaire de l'auteur avec celui de certains de ses lecteurs. Il faut admettre qu'avec « Solibo le Magnifique » de CHAMOISEAU, un style littéraire nouveau est né, et a même ses variantes maintenant.

En même temps, continue à exister une langue, qui semble avoir du mal à passer du statut oral au statut d'une véritable langue, capable d'exprimer toutes les dimensions de l'être, et pouvant être lue et écrite. Si l'on s'intéresse à la langue créole, on peut en effet parler d'une minoration linguistique par rapport au français. La problématique de D. BEBEL-GYSLER dans « *La langue créole, force jugulée* », si elle a évolué, reste encore actuelle. Il serait intéressant de se demander où en est-on aujourd'hui sur cette question, maintenant que le créole est enseigné dans les écoles mais le vrai problème est-il là, justement ? Car, le créole n'étant pas jugulé, est cependant vécu sur un certain mode, au sens où le GEREC a pu considérer que « l'introduction du créole dans le champ de la pédagogie monopolisée par le français depuis l'origine est, en soi, prometteur de déstructurations et de restructurations » (*Charte culturelle* p. 33).

Le créole en effet, est présent dans la culture, dans les médias dans le quotidien. Mais en faire un objet d'étude, ce n'est pas la même chose que de penser les objets d'études en créole au plan pédagogique et didactique. Ainsi, la « Langue et Culture Régionales » (LCR), désormais domaine d'apprentissage à part entière, prend-elle la culture créole et la langue créole comme objets d'étude, les outils d'analyse de ces objets étant la langue française parfois : version, thème ou analyse d'œuvre, etc. Dans l'étude d'une langue, il y a plusieurs niveaux, et on ne confond pas l'apprentissage de la langue avec l'analyse des écrits dans cette langue... Bref, il y a bien une confusion dont il faut identifier l'origine pour comprendre l'enjeu véritable de la place d'une langue dans une société. Le créole est souvent perçu comme la langue de la dérision, de la rigolade, des blagues, et la culture semble progressivement prendre le pas sur la langue, elle devient un mode d'être, on finit par s'identifier à des clichés (par exemple être créole, c'est être jovial, ou bon vivant...) mais en même temps un « ajoupa » reste un « ajoupa » dans l'imaginaire antillais, comme si la manière de se représenter la réalité, même transposée dans une autre langue, déterminait celui-ci.

Mais ne faut-il pas s'approprier l'esprit de la langue avec la langue, à travers le parler, mais aussi l'écrit ? La question serait alors de savoir comment rendre effective la pratique du créole comme langue en Guadeloupe ? Cela suppose un travail sur les outils nécessaires pour l'apprentissage de la langue et une réflexion sur sa place dans le système éducatif. Cet aspect commence à être pris en compte, le créole étant dorénavant considéré comme une langue vivante régionale, ce qui suppose la mise en œuvre de la didactique de l'apprentissage des langues vivantes pour son apprentissage. Nous nous attardons sur le cas du créole guadeloupéen, mais à terme, ce que nous souhaiterions montrer, c'est que le bilinguisme ou même le multilinguisme bien vécu est une richesse incomparable, c'est un multiculturalisme

individuel, au sens où chaque individu est riche de plusieurs cultures. Mais cela ne peut être une richesse que si les rapports entre les différentes langues ne sont pas hiérarchisés et à terme, cela s'avère être un problème politique. Le destin du créole, comme langue et comme culture vivante, est lié à une volonté politique (au sens centralisateur, mais aussi au sens communautaire) si on ne veut pas transformer cette culture en folklore.

On a pu penser que sauver la culture créole était l'essentiel, ou que l'être de l'antillais ne pouvait s'exprimer qu'à travers ce prisme de la réalité, mais l'outil linguistique n'étant pas disponible, qu'il fallait le faire dans une autre langue. C'est la démarche de GLISSANT, puis de CHAMOISEAU et des autres auteurs de la créolité. L'être du créole doit-il (ou peut-il ?) se dire dans une autre langue ? Selon A. LUCRECE, « le créole fait partie de notre culture, de notre être, je dirais, c'est notre culture » et A. BERNABE considère lui qu'« il faut que nous apprenions et que nous apprenions à nos enfants à mieux manier cet outil linguistique touché par le phénomène de décréolisation ». Mais est-ce en le francisant qu'on pourra le faire, que ce soit en transposant l'esprit créole dans le français, ou en remplaçant purement et simplement, comme c'est souvent le cas, les mots manquant en créole par des mots français, ce qui dénature la langue, même si celle-ci évolue et dépend dans une certaine mesure d'une forme de spontanéité de ceux qui la parlent ? Il y aurait tout de même une certaine vigilance linguistique à exercer, ce qui relève de la compétence des chercheurs, mais aussi, là encore, d'une volonté politique.

Ainsi, concernant la langue créole en tant que telle, celle-ci ne parvient pas à se hisser au niveau des autres langues, qui sont valorisées par le guadeloupéen, d'un point de vue pragmatique et utilitaire, même si le créole garde sa place dans les cœurs... En effet, le créole en tant que langue même ne se trouve-t-il pas lésé, si on parle de décréolisation, celle-ci concerne-t-elle la langue ou autre chose ? On assiste en effet à un phénomène assez significatif, c'est que le créole, tout en étant à la base de la culture, la fondant, a du mal à exister en tant que langue, à avoir un statut pédagogique par exemple. Celui-ci est alors relégué au rang de langue de l'immédiateté, de la convivialité. alors qu'il pourrait s'agir pour d'autres de le considérer comme une langue, c'est-à-dire un instrument de communication apte à exprimer toutes les modalités de la pensée humaine : on pense là encore à D. BEBEL-GYSLER « an nou aprann la sians palé kréyol »

Ainsi, tout en reniant le créole, on y est très attaché, et on en arrive à traduire les mots du créole, parfois intraduisibles, en français. Les tournures créoles se mettent alors en français et on parle de créolismes, considérés péjorativement dans un discours français pendant longtemps. Nous pourrions dire que nous sommes passés des créolismes à la créolité, qui est une manière de valoriser non pas la langue créole elle-même, mais son esprit dans la langue française. Chaque langue aurait donc ses tournures propres, son esprit : « I manjé on ti zig manjé » (non traduisible littéralement : il a très peu mangé) ; « Sé kouri an ka kouri » (c'est cours que je cours) ; « an ka maché ti maché an mwen » (je marche mon petit marcher).

Parallèlement, la langue créole devient celle du Détour, E. GLISSANT disant qu'il « voit dans la poétique du créole un exercice permanent de détournement de la transcendance qui y est impliquée : celle de la source française ». Il s'agirait d'une « dérision systématisée »

(*Le Discours Antillais* p. 32). Mais l'auteur du *Discours Antillais* ajoute un peu plus bas : « Le Détour *ne mène nulle part*, quand sa ruse originelle ne rencontre pas les conditions concrètes d'un dépassement... Les intellectuels antillais ont mis à profit cette nécessité pour *aller quelque part* » au sens où « La parole poétique de Césaire, l'acte politique de Fanon nous ont menés *quelque part* » (pp. 34-36).

Nous pourrions donc considérer que c'est la langue créole qui a fait naître la culture créole, mais la spécificité des créoles, c'est que brimés par la langue dominante, ils demeurent à travers la langue française, en s'immisçant à travers les créolismes, pour ensuite exister comme éléments enrichissant la langue française. La créolité peut être pensée comme un apport à la langue française, enrichissant celle-ci, élargissant le champ de ses possibles, si on considère la question du point de vue de la langue. Mais l'esprit de la langue, même lorsqu'elle n'est pas parlée est présent dans la vie quotidienne (tous les guadeloupéens savent ce qu'est un banneton, par exemple). Il semble donc bien que la culture soit dans la langue, et que même lorsque celle-ci est brimée, la culture comme esprit de la langue demeure à travers le vécu. Les mots, qui dans la langue créole, servent à représenter la réalité, passent dans le français et finissent par acquérir un statut positif avec la créolité, d'autant que « les créoles ont utilisé des lexiques qui appartenaient à des langues européennes, essentiellement l'anglais, le français, l'espagnol, le portugais et le néerlandais, c'est-à-dire celles des grands pays colonisateurs des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles » (A. REY : interview du 22 octobre 2007 avec D. MATAILLET et R. DE ROCHEBRUNE).

### **Créole et société**

Ainsi, on peut être ou se sentir créole sans parler créole, et le problème de la place du créole en tant que langue dans le vécu du guadeloupéen demeure, car la société antillaise est complexe, et ce moyen de communication et d'être au monde, bien que présent à travers toutes les couches de la population, est partagé par les créolophobes, les créolophiles, et les autres. Le rapport à la langue créole prend des formes diverses dans la société : certains parlent créole chez eux et avec leurs amis, le français étant pour eux la langue de la distance, de l'autre, de l'administration qu'il faut apprendre à parler par nécessité. L'apprentissage du français demande alors des efforts, comme pour une langue étrangère parfois, quand le créole est la langue maternelle (ce qui est peut-être de plus en plus rare aujourd'hui, le français étant de plus en plus présent, même dans les milieux créolophones avec les médias). Il y a aussi ceux qui revendiquent le créole pour des raisons politiques, on a pu les dénommer « intellectuels bourgeois », pour les distinguer des intellectuels dont la langue maternelle est le créole, leur langue maternelle étant le français le plus souvent, parler le créole leur demande un effort, mais ils le font par militantisme quand c'est le cas. Malgré cela, il y a un socle commun à tout cela, car par exemple, un bébélé est un bébélé, un canari est un fait-tout et pas un oiseau (sont-ce des mots français ou pas ?) mais on entend aussi dire dans la langue courante « ti pyol la » pour « ti kaz la », « ès ou ja touyé-y » pour « ès ou ja rimé-y ». Bref, le créole continue à vivre, d'une manière ou d'une autre, il évolue et est à la fois aimé et détesté, mais malgré l'Antillais, son univers se construit à partir de cette culture, de ce mélange de mots nés pour désigner la réalité et organisés d'une certaine manière, de la rencontre de langues diverses, déjà constituées, le problème étant de savoir comment exprimer toutes les modalités de la pensée dans la structure d'une langue spécifique qu'est le créole, et ce que cela requiert vraiment.

Si le guadeloupéen est lui-même convaincu que le créole est la langue de l'immédiateté, et qu'on ne peut tout exprimer en créole, son rapport au créole n'est pas celui que l'on a avec une langue dans laquelle on vit toutes les dimensions de son être. Une langue maternelle permet la structuration du réel, et est ce par quoi on « habite le monde ». HAGEGE a d'ailleurs pu montrer que la cohabitation très tôt (avant 6 ans) de plusieurs langues est bénéfique au développement des enfants et leur permet de faire l'apprentissage d'autres langues plus facilement. Le mélange de la culture et de la langue créole, traitées sur le même plan et en même temps, semble créer une confusion quant à la place que doit occuper le créole dans le système éducatif, mais aussi dans la société. En effet comment promouvoir effectivement une langue si les seules raisons pour lesquelles on le fait sont d'ordre affectif, et si on est soi-même convaincu qu'elle est incapable de permettre de tout penser. Se pose ici la question des obstacles psychologiques concernant le rapport du guadeloupéen ou du martiniquais avec le créole.

Ainsi, si on peut considérer comme une richesse ce qui est appelé par CONFIAIT, CHAMOISEAU et BERNABE « Créolité », on peut aussi déplorer avec eux que « notre richesse bilingue refusée se maintint en douleur diglossique ». Il n'empêche que la créolité se décline plutôt en français et que la langue créole a du mal à se développer comme langue et à trouver sa place ne serait-ce que dans le système éducatif. Elle est encore confinée dans les universités ou optionnelle dans le premier et le second degré (où elle tend d'ailleurs à être instrumentalisée, prise dans le calcul des points nécessaires pour l'obtention du Baccalauréat). Elle est vécue dans les profondeurs du peuple certes, mais le décalage demeure entre soi créole et soi français. Malgré les efforts faits ici où là, la minoration du créole demeure, même en cherchant à lui donner une place dans le système éducatif, la question de fond de savoir ce qu'on veut vraiment en faire doit être posée. S'agit-il de l'utiliser comme un outil pour les apprentissages, ce qui suppose un apprentissage du fonctionnement de la langue elle-même, ou bien s'agit-il de prendre la langue et la culture créole comme objets d'étude, comme on le fait pour le latin et autres langues et civilisations...

On voit là deux projets différents, qui supposent que l'aspect politique de la question soit pris en compte. La coexistence du créole et du français demande en effet que des travaux soient faits pour permettre un véritable apprentissage de la langue, tout en permettant qu'elle se développe comme langue, ce qui suppose un travail de réflexion sur les contenus existants et met en cause le rapport de la langue avec la pensée, les règles de celle-ci valant aussi pour le créole, de même que la distinction des différents domaines d'expression (la poésie n'est pas la philosophie par exemple). La créolité nous permet de comprendre deux choses : tout d'abord, que la culture est bien dans la langue, vivre créole, en créole, nom donné à la langue créée au départ. Ensuite, que c'est une contradiction en elle-même car elle se prétend « annihilation de la fausse universalité du monolinguisme et de la pureté », mais la créolité en français, n'est-ce pas toujours du monolinguisme ?

La question du langage a un impact capital sur celle de l'identité. Le problème essentiel aujourd'hui semble être de savoir comment émerger, à partir de la situation de dépendance linguistique qui est celle du créole, et sortir de la situation diglossique d'aujourd'hui, pour parvenir à assumer notre bilinguisme, voire notre multilinguisme. Assumer toutes les

langues qu'on parle, c'est une richesse, car on peut faire un choix, nuancer ses pensées. Le passage d'une langue à l'autre, pour exprimer ce qui se rend mieux par l'esprit d'une langue, rend la pensée même de celui qui parle et vit dans plusieurs langues plus riche et plus vivante. Voilà pourquoi il nous semble que les langues constituent une véritable richesse et que c'est à travers elles que l'individu se fait. Mais c'est aussi avec les langues que se font les sociétés. SAPIR dit que « le monde réel est dans une grande mesure inconsciemment reconstruit selon les habitudes linguistiques Š...« Nous voyons, nous entendons, nous percevons le monde en grande partie de telle ou telle manière par le fait que les habitudes linguistiques de notre communauté nous disposent d'avance à certains choix dans nos interprétations ». Si chaque langue est un prisme à travers lequel la réalité se donne à nous, disposer de plusieurs prismes ne peut être qu'enrichissant.

C'est donc dans la perspective d'un développement de la langue créole tant au plan de la linguistique pure qu'au plan de sa capacité à exprimer la pensée sous toutes ses formes qu'il faut poursuivre les recherches. Introduire le créole dans des domaines de pensée de plus en plus complexes suppose que la structure, la logique de la langue soient respectées, ce qui demande un contrôle de spécialistes. La langue comme objet d'étude linguistique doit aussi permettre aux chercheurs de mettre en place une didactique du créole pour appréhender l'apprentissage de ses structures syntaxique, sémantique. La question de l'introduction du créole à l'école ne passe-t-elle pas en effet par celle de son utilisation comme outil pour les apprentissages, ce qui suppose un apprentissage de base du créole lui-même, à partir d'outils didactiques mis en place ? Il faut reconnaître que la plupart des travaux faits jusque-là visent une meilleure appropriation du français, en passant par le créole. Là, il faut penser à un enseignement du créole, progressif, permettant à l'enfant d'appréhender progressivement la complexité du monde (comme cela se fait d'ailleurs pour toute langue maternelle). Cela pose le problème d'une éducation elle-même bilingue à la base, qui ne dissocie pas langue et culture, même en les associant à travers le concept de « langue et culture régionale », repérable en français.

C'est dire que les expériences menées dans le cadre du système éducatif doivent se fonder sur une démarche de pensée qui soit au clair avec ce qu'on veut faire du créole en tant que langue. Ou bien on prend le pari de le faire exister vraiment et il faut alors s'en donner les moyens, ou bien on déplace l'axe de la folklorisation, en l'institutionnalisant, ce qui permet de considérer le créole comme une réalité dans la réalité institutionnelle, ce qui fait l'objet de réflexions académiques en ce moment. Il faut alors distinguer les deux questions suivantes : quels sont et quels doivent être la place et le statut du créole dans l'institution scolaire aujourd'hui ? Quelle est et quelle doit être la place du créole dans la société guadeloupéenne ou martiniquaise aujourd'hui ? La réponse à chacune des questions dépend de la réponse à l'autre.

### **Bibliographie**

- Anciaux, F. (2004). Quelles langues faut-il parler pour apprendre une habileté motrice à un bilingue ? Le cas aux Antilles françaises. Colloque international « Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives ». IUFM Nord-Pas-de-Calais, Lille, Mars.
- Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale I. Paris : Gallimard.
- Bebel-Gysler, D. (1976). La langue créole, force jugulée. Paris : l'Harmattan et Nouvelle Optique.
- Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1989). Eloge de la créolité. Paris : Gallimard.
- Chomsky, N. (1970). Le langage et la pensée. Paris : Payot.
- GEREC (1982). Charte culturelle créole. imprimerie LECERF.
- Fanon, F. (1975). Peau noire, masques blancs. Paris : Seuil.
- Glissant, E (1981). Le discours antillais, 1981, Seuil.
- Platon Théétète, Cratyle, in Platon, œuvres complètes, traduction E. Chambry, 1950, Garnier.
- Sapir, E. (1991). Linguistique. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1979). L'être et le Néant. Paris : Gallimard.

## « ENSEIGNER L'HISTOIRE, EN STAPS, AUX ANTILLES »

Jacques DUMONT (1,2)

(1) Laboratoire EA 929 AIHP (Archéologie industrielle histoire et patrimoine)

(2) EA 3596 ACTES (Adaptation au climat tropical, exercice et société), UFR STAPS Université des Antilles Guyane

Contact : jacques.dumont@univ-ag.fr

**RÉSUMÉ** : L'enseignement de l'histoire à des étudiants ayant choisi l'encadrement des activités physiques et sportives soulève dans le contexte géo-politique des Antilles plusieurs problèmes, tant au niveau des contenus que de leur appropriation. Il interroge plus largement sur les savoirs construits, les connaissances sélectionnées et leurs utilités perçues. En s'appuyant sur l'histoire de cet enseignement et l'analyse de ses enjeux, cet article tente d'ouvrir quelques pistes pour la construction d'outils didactiques adaptés.

**MOTS-CLÉS** : Histoire \* Didactique \* Enjeux \* STAPS \* Antilles

**TITLE** : Teaching history of Sport studies in the French West Indies.

**ABSTRACT** : Teaching history for students involved in sport studies in the French West Indies points out several questions, on the contents as well as on the learning procedures. The aim of this paper is to explore the skills, the selected knowledge and their perceived utilities. Using a history of this teaching and an analysis of its stakes, it opens an investigation for some specific didactic tools.

**KEY-WORDS** : History, Didactics, Stakes, Sport studies, French West Indies.

### Introduction

La formation universitaire semble être sous-tendue par un théorème implicite : tout étudiant confronté à un apport de connaissances en sortira nécessairement transformé. L'enseignement de l'histoire des activités physiques et sportives (APS) à des étudiants ayant choisi des filières de formation en relation avec l'animation et l'encadrement de ces activités est inscrit aux programmes des différentes années de ces cursus. Les étudiants doivent construire des repères sur l'évolution des pratiques corporelles en même temps qu'ils intègrent les bases d'une culture historique appliquée à ce domaine, tout en étant censés en saisir l'intérêt pour leurs futures pratiques professionnelles. Cet enseignement et sa réception posent à l'évidence un triple problème. Celui, classique et régulièrement actualisé, de la sélection des savoirs enseignés, celui de la légitimité d'une approche historique en STAPS, celui, enfin, du cadre géo-culturel distant des lieux où sont élaborés les programmes et les savoirs et où se jouent les concours. La question des contenus d'enseignement, autrement dit des connaissances sélectionnées, jugées fondamentales, alimente les instructions officielles et leurs rénovations. Elle ouvre des débats récurrents. Mais celle de la place de l'histoire dans les cursus, de ses apports, de son intérêt, est rarement posée. Ainsi, « il semble qu'un large accord existe sur l'un des rôles essentiels qu'elle devrait jouer, celui de nous aider à comprendre le présent »<sup>1</sup>. Ce consensus, dont il faudrait sans doute examiner l'étendue ou la réalité, existe-t-il en STAPS ? Quelles représentations et quelles attentes sont associées à cette discipline ? La vision banalisée de l'histoire comme connaissance indispensable d'un passé guidant l'appréhension du présent suffit-elle à en faire une discipline nécessaire, aux contenus profitables ? « A quoi sert l'histoire ? » ouvre l'*Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*<sup>2</sup> et sous-tend nombre de réflexions sur cette discipline<sup>3</sup>. Aux Antilles, les débats sous-jacents aux contenus de cette matière scolaire ont abouti à de nouveaux programmes et ouvrages pour les collèges et lycées, à des réflexions bousculant les frontières de l'épistémologie, la recherche et la didactique<sup>4</sup>. La prééminence d'une histoire trop souvent exclusivement

hexagonale, apparaissant comme coupée des réalités locales et vécue désormais comme aliénante<sup>5</sup>, ne semble pas se poser sous cette forme ouverte en STAPS. Une histoire hexagonale répond aux finalités des concours nationaux, et le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique, ce CAPEPS devenu si sélectif, oriente et organise encore nombre des enseignements de l'UFR STAPS, malgré la diversification et le renouvellement des filières<sup>6</sup>. L'intérêt de la discipline histoire, sa présence dans les cursus, se trouvent en quelque sorte justifiés par l'épreuve des écrits 1 des concours de recrutement de la fonction publique<sup>7</sup>. Si le but de l'histoire semble légitimé mais aussi instrumentalisé par cette destination des concours, qu'en est-il de sa fonction dans la formation générale de l'étudiant ?

La question centrale reste bien celle de son intérêt, autrement dit des utilités assignées et perçues, dans un univers polarisé par une relation au savoir largement héritée des sciences biologiques. En effet, la formation des spécialistes des APS, et en premier lieu celle des enseignants d'EPS, s'est d'abord construite dans le sillage des facultés de médecine, dès 1927. Les sciences humaines et sociales ne font leur véritable apparition dans les cursus de formation que dans les années 1960<sup>8</sup>. Et il faut attendre 1974 pour qu'un DEUG soit institué, et 1982 pour la création de la 74<sup>e</sup> section universitaire : Sciences et Techniques des APS. L'ouverture d'un domaine de recherche universitaire, tout en renouvelant les champs disciplinaires, n'a toutefois pas rompu avec les anciennes attaches. Anatomie et biologie restent des approches dominantes<sup>9</sup>. L'histoire s'y trouve doublement marginalisée. Elle ne repose pas sur un corpus reconnu au même titre que ceux issus des sciences dites « dures » où les savoirs semblent découler d'un cumul, dont les révisions s'opèreraient au fur et à mesure des « avancées » de la découverte. De plus, sa fonction est sujette à caution dans un univers souvent plus enclin à enseigner des vérités qu'à en questionner les fondements. Un néo-positivisme organise implicitement les connaissances et leur contrôle, privilégiant les approches descriptives et rejetant le pourquoi et le comment aux domaines de la métaphysique, autant dire aux tréfonds du non-scientifique. L'explosion des effectifs en STAPS à la fin des années 1990 a sans doute contribué à renforcer et justifier des évaluations de type QCM, solidifiant l'idée d'une bonne réponse, d'une Vérité qu'il conviendrait et suffirait d'acquiescer, remettant à plus tard la question de l'utilisation et du fonctionnement de ces connaissances. Dans une vision prescriptive des sciences, l'histoire et ses interrogations peut apparaître éloignée des atouts immédiats que sont censées apporter les sciences de l'intervention ou des supports directement liées à l'amélioration de la performance.

S'y ajoute aux Antilles, une histoire longtemps centrée sur l'Hexagone, qui a occulté l'histoire des minorités, des périphéries. Les anciennes « vieilles colonies », disparues dans la mémoire nationale sont abordées dans la recherche comme une histoire particulière<sup>10</sup>, pour ne pas dire marginale. L'histoire antillaise est en construction<sup>11</sup>. Les productions universitaires sur l'histoire des activités physiques aux Antilles sont récentes<sup>12</sup> et souvent rejetées, par leur objet même dans les marges d'une histoire plus noble<sup>13</sup>. La question n'est pas celle des équilibres et des proportions entre une histoire antillaise et une histoire « nationale » des APS, mais plutôt celle de leurs relations. Comment concilier la « dialectique entre le local et le régional d'une part », « et l'universel d'autre part » pour que soit évité tout risque d'enfermement « dans des territoires et des identités closes » comme le demande le texte ministériel de 2000<sup>14</sup> pour les lycées ? Comment apporter aux étudiants à la fois des connaissances sur leurs milieux<sup>15</sup>, et les éléments d'analyse transposables dans d'autres contextes ?

Les questions que pose l'enseignement de l'histoire dans ce contexte particulier sont donc à envisager dans la relation entre l'enseignement et l'apprentissage, dans la délimitation d'une triple piste d'investigation. La première, concerne la question de l'apprentissage non pas de l'histoire mais en histoire, la deuxième, abordée succinctement regarde l'évolution des approches historiennes dans le cadre lui-même récent des Sciences et Techniques des APS, pour enfin tenter de cerner ce que peut être une approche historique dans les cursus étudiants non spécialisés dans cette discipline, ou ceux censés en connaître la grammaire.

### **Apprendre en histoire**

Comme pour toutes les filières de l'université, les étudiants entrant en STAPS, viennent du lycée ou sont, un jour, passés par cette formation ! Cette évidence est quelquefois difficile à croire pour l'enseignant universitaire, perplexe face à l'oubli des outils faisant normalement partie du bagage d'un bachelier. Ce décalage vécu par l'enseignant entre les compétences supposées maîtrisées par les étudiants et celles effectivement mises en œuvre, peut servir de point de départ d'analyse.

Il ne s'agit évidemment ni de condamner une « dégénérescence épidémique de la volonté »<sup>16</sup>, ni de céder aux facilités explicatives d'un niveau en baisse ; les historiens sont censés être équipés pour décoder les discours récurrents sur la décadence. Sans reprendre la thèse du complot que développe Jean Claude Michéa dans son pamphlet<sup>17</sup>, les constats développés méritent toutefois attention : « La société moderne qui a réussi à créer un niveau sans précédent d'éducation formelle, a également produit de nouvelles formes d'ignorance. Il devient de plus en plus difficile aux gens de manier leur langue avec aisance et précision, de se rappeler les faits fondamentaux de l'histoire de leur pays, de faire des déductions logiques, de comprendre des textes écrits autres que rudimentaires »<sup>18</sup>. Ce constat fait écho à celui déjà formulé par Guy Debord dans sa dénonciation d'une société du « spectacle » sur la « perte de possibilité de reconnaître instantanément ce qui est important de ce qui est mineur ou hors de la question, ce qui est incompatible ou inversement pourrait bien être complémentaire »<sup>19</sup>. C'est bien la question des savoirs centraux ou des compétences indispensables qui est posée. Force est de constater la dissonance entre attentes des enseignants et connaissances maîtrisées par les étudiants. Ces connaissances, inconnues ou profondément enfouies dans les mémoires des étudiants, peuvent néanmoins organiser l'observation des difficultés et l'analyse des obstacles. La prise en compte des difficultés spécifiques, telles qu'elles sont perçues et analysées dans le cadre de réflexion de type universitaire<sup>20</sup> et/ou didactique<sup>21</sup>, est évidemment d'un grand recours, comme les travaux sur les enjeux de ces enseignements<sup>22</sup>.

### ***Construire le temps***

Les liens entre une discipline ancienne dans le cursus scolaire et le renouvellement des finalités attribuées, notamment par les redéfinitions de la connaissance historique, amènent des enseignants à s'interroger sur les définitions de ces savoirs et leurs conditions d'appropriation. L'histoire est avant tout travail sur le temps. Or, ce temps construit, résultant des opérations de l'historien<sup>23</sup>, n'est sans doute pas directement accessible aux élèves/étudiants. Les perspectives temporelles des adolescents semblent poser problème. Ainsi l'évaluation nationale des élèves de seconde réalisée en 1986 et portant sur 11442 sujets soulignait une difficulté au niveau de ce que les auteurs du rapport<sup>24</sup> appellent « le sens chronologique ». Même si les programmes d'histoire et de géographie de 1995 se montrent

optimistes quant aux compétences des élèves entrant en seconde<sup>25</sup>, enquêtes<sup>26</sup> et commentaires des enseignants insistent sur ces difficultés de construction temporelles par les élèves. Afin de ne pas rester au niveau d'une présentation en termes de manque ou d'incomplétude, et de mieux saisir celles-ci, on peut se tourner vers les travaux de psychologie développementale, examinant les opérations formelles de construction du temps<sup>27</sup>. Selon cette perspective, la perception du temps et son utilisation sont censées être maîtrisées dès 15/16 ans. Néanmoins, des changements cognitifs dans l'appréhension du temps interviennent après cette période de l'adolescence dont les bornes sont éminemment variables. Crépault<sup>28</sup> constate ainsi, non seulement des difficultés à maîtriser les notions de durée mais également de fortes variations en fonction du milieu familial, de la filière de scolarisation, bref de variables sociologiques auxquelles il faudrait ajouter aux Antilles des composantes ethno-culturelles. De plus, bien que peu de travaux existent à ce sujet, cet auteur signale que des adultes confrontés aux mêmes expériences produisent les mêmes « erreurs » ou types de fonctionnements que des adolescents. On peut postuler, dans l'attente de travaux complémentaires, que ces difficultés observées chez les élèves en lycée, se retrouvent non-résolues, chez des étudiants à leur entrée à l'université ou lors de ce cursus.

### *Établir des liens*

Une étude expérimentale réalisée en 1993 montrait que les études en STAPS, malgré la pluralité des regards et disciplines supports, ne semblaient pas inciter les étudiants à établir des relations entre différentes catégories de savoirs<sup>29</sup>, a fortiori entre des connaissances antérieures et de nouveaux domaines d'études. Les apports de connaissances en STAPS s'envisagent, sur le principe de la coupure, du découpage en une collection d'objets juxtaposés (psychologie, biologie, basket, natation, etc.) Les sciences sociales étant elles-mêmes divisées entre différentes disciplines (sociologie, anthropologie, histoire) le plus souvent - territoires obligent - sans que les liens entre ces différentes méthodes d'approche soient privilégiés. Ce principe du cloisonnement pèse sur des étudiants confrontés aux enseignements historiques. Les connexions demandées entre époques, méthodes ou démarches, évidentes peut-être pour l'enseignant, restent souvent du domaine de l'implicite et renforce l'addition de composants plutôt que la formation d'un nouvel alliage de connaissances.

L'objet d'étude peut également poser problème. L'approche des sciences sociales en STAPS se heurte souvent à un objet quasi mythologique le « sport », perçu comme apolitique, ayant une vie propre et quasiment étanche aux environnements de la Cité. Les manifestations de cette rencontre : violence, mercantilisme, dopage étant, dans le sens commun, présentés plus sur le registre de la morale, de la perversion d'un principe idéal que celui de l'analyse de phénomènes sociaux. Malgré - ou en raison - des enseignements, une sorte de mémoire collective<sup>30</sup> tend à être produite et sacralisée, réduisant des phénomènes complexes à des implications déterministes simplistes. Dans le domaine de l'histoire antillaise, la poussée des célébrations mémorielles, la « patrimonialisation des cultures antillaises »<sup>31</sup>, en particulier dans un pays s'affirmant « terre de champions », tend à déformer l'approche. Il ne s'agit pas de reprendre le faux débat mémoire et histoire, mais bien de composer, dans la perspective d'une histoire du temps présent<sup>32</sup>, avec leurs influences réciproques et les mélanges opérés.

L'objectif de mieux cerner les représentations des étudiants envers la démarche historique, de ses exigences et apports, mais aussi de vérifier quelques connaissances

considérées comme élémentaires, a conduit à réaliser, avec le soutien de l'inspection régionale d'histoire, une enquête longitudinale conduite sur plusieurs années, auprès des étudiants entrant en STAPS. Comme toute recherche dans un paradigme expérimental, elle formule des hypothèses, générées par un constat et une approche théorique. Celle du cloisonnement des savoirs permet d'approcher la notion d'utilité perçue. Les données d'histoire apparaîtraient ainsi utiles pour obtenir un diplôme, ou franchir les étapes de la scolarité y menant, mais sans autre véritable intérêt sur le plan d'une formation étudiante non spécialisée et donc vite oubliées, une fois les seuils d'exigence franchis. Pour le dire autrement, les connaissances en histoire feraient l'objet d'une inscription principalement à court terme... Le but ici n'est pas de présenter cette enquête, les méthodes de recueil et traitement mais simplement d'en indiquer quelques éléments. Les variables envisagées considèrent cursus, sexe, origines croisées avec le temps passé dans le pays. Les flux de primo-arrivants permettaient d'envisager et de dégager des données de type statistique, autorisant une démarche comparative, à la fois dans l'espace, avec d'autres lieux de formation et dans le temps, susceptible de détecter des variations significatives ou au contraire une relative stabilité. Un questionnaire, élaboré d'après des enquêtes équivalentes traitées dans le cadre de L'Europe, adapté avec des collègues de psychologie<sup>33</sup>, discuté avec une enseignante d'histoire, spécialisée dans ces questions<sup>34</sup>, et testé par elle préalablement dans les conditions réelles d'une classe, a été ensuite soumis à trois promotions successives. L'ensemble des réponses, encore en cours de traitement, comporte deux parties. L'une sur les « représentations » de l'histoire, de ses démarches, l'autre, sur quelques connaissances élémentaires du passé antillais (dates, faits et personnages remarquables). Cette enquête reconduite sur plusieurs années, intègre la variable constituée par l'apparition des nouveaux manuels et se donne pour objectif la possibilité de constater ou mesurer d'éventuelles corrélations. Le but étant à la fois d'établir une radiographie des représentations des étudiants face à l'histoire, d'interroger les connaissances construites, pour mieux réfléchir à « comment faire avec » celles restantes...

### **L'histoire en STAPS : un constat**

L'histoire est à la fois une matière ancienne dans le domaine de la formation des enseignants d'éducation physique et doublement renouvelée dans le cadre des STAPS. En 1974, un séminaire est organisé au CREPS de Voiron sur : « la réflexion historique en éducation physique et sportive ». Il marque une étape capitale dans l'histoire de cette discipline au sein des cursus de formation des futurs enseignants d'EPS, pratiquement au moment où les études sont réorganisées sous la houlette des STAPS. L'histoire était auparavant « plus ou moins mélangée avec des notions relevant de l'éducation comparée dans un ensemble hétérogène appelé méthodologie »<sup>35</sup>. En d'autres termes, l'approche historique y était réduite à une « visite de musée » : l'étude des grands ancêtres, des auteurs ayant proposé des méthodes passées à la postérité ou jugées dignes d'intérêt<sup>36</sup>. Dans ce cadre, même la trop fameuse « guerre des méthodes » opposant les différents concepteurs ou promoteurs n'est pas le signe d'émergence d'une histoire sociale mais plutôt la persistance d'une forme « d'histoire bataille », déjà condamnée par Voltaire, et que les historiens professionnels avaient depuis longtemps dénoncé et dépassé.

A partir de la fin des années 1970, le renouvellement des paradigmes en histoire, notamment tous les courants se réclamant de la « nouvelle histoire » et rompant avec une analyse dominante de type macro-économique, pénètre donc un domaine longtemps

en marge d'une réflexion historiographique ou épistémologique. Autrement dit, un enseignement préalablement centré sur une connaissance « professionnelle » et délivrant les étapes inéluctables d'une trajectoire tente de se calquer sur les exigences renouvelées de l'histoire, sans avoir le temps de suivre ou de véritablement intégrer ces différentes évolutions. Cette véritable rupture<sup>37</sup> est balisée par quelques publications pionnières<sup>38</sup>. On passe ainsi brutalement d'une démarche où la description tenait lieu d'axe-directeur, aux nécessités non seulement d'une histoire-problème, mais de l'incorporation de ses instruments d'analyse<sup>39</sup>. De plus, la prétention précédente d'aborder une « histoire totale »<sup>40</sup> est récusée. L'heure n'est plus aux synthèses<sup>41</sup> générales qui auparavant constituaient l'essentiel des données, mais à la dispersion des problématiques. La constitution d'un domaine universitaire propre, la 74<sup>ème</sup> section, a certainement amplifié le passage des ambitions d'une histoire globale aux approches, certes plus rigoureuses, mais privilégiant une période, un évènement, une activité, et laissant aux étudiants le soin d'effectuer les (re)compositions. Car les épreuves terminales, concours ou évaluations continuent de solliciter des qualités en rapport avec la dissertation.

Quelles sont donc ces exigences appliquées à l'histoire ? Comment se travaillent-elles<sup>42</sup> ? Comment se construit le travail narratif sur le temps ?

Ces compétences particulières ont fait l'objet de maints ouvrages méthodologiques, ouvrant une véritable manne éditoriale : 10.000 candidats au CAPEPS représentant un marché potentiellement porteur. Mais cette abondance de productions contraste avec le peu d'études consacrées aux démarches cognitives mises en jeu dans l'appropriation et l'utilisation des connaissances. Les propositions se sont centrées sur des conseils, voire des d'alléchantes promesses (« Comment réussir vos études en STAPS ») sans toujours mettre en place des procédures permettant d'identifier les difficultés rencontrées ou d'interroger les fondements des obstacles.

### **Pour une approche didactique de l'histoire**

L'apprentissage du métier d'historien se fait par immersion, compagnonnage, enseignement<sup>43</sup> bien sûr, mais les conditions de construction de ces savoirs ont été peu étudiées pour des non-spécialistes en milieu universitaire. Comment s'approprient-ils les savoirs indispensables ? Sur quels processus d'acquisition identifiables s'appuie ce parcours initiatique ? Quelles tâches aménager, et pour franchir quelles étapes ? Le questionnement est loin d'être neutre et renvoie aux enjeux de formation dans une université en pleine recomposition, de publics, de programmes, de perspectives. Une approche didactique de la démarche historique tente, sans déformer les problèmes posés, de les rendre accessibles. Elle refuse de traiter les compétences sous forme de don, mais envisage un ensemble de techniques maîtrisables, qui s'adresse principalement à des étudiants non spécialistes, confrontés aux nécessités d'intégrer, en même temps que des connaissances, des outils pour les utiliser. Elles peuvent être rapportées à trois dimensions complémentaires, celles de la construction du temps, de la réflexion critique et du récit argumenté.

### ***Un temps construit***

« Comme l'historien, mais à son niveau, l'élève doit repérer, analyser, classer. Opérer, en somme, une mise en ordre dans le temps. »<sup>44</sup> Ce travail sur le temps, qu'il faut formaliser, concerne le passage d'un temps donné, s'imposant de lui-même à un temps construit en fonction de l'objet d'étude.

La première étape consiste à ranger des éléments dans « l'ordre du temps »<sup>45</sup>. Non pas pour réduire l'histoire « à un corps décharné dont les dates forment le squelette »<sup>46</sup> mais bien donner un sens à cette construction. Ainsi des erreurs, fréquemment trouvées dans les copies, et postulant une relation avec un événement non encore advenu, n'expriment pas seulement un problème de maîtrise de l'expression, mais sont peut-être signe d'une confusion, la proximité dans ce passé gommant l'idée de succession. Mais la construction d'une flèche temporelle ne doit pas en faire l'aboutissement de toute pensée comme l'a si bien dit Michel Serres : « Nous concevons le temps comme une ligne irréversible, coupée ou continue, qu'importe, d'acquisition et d'inventions ; nous laissons derrière nous comme le nuage d'erreur des siècles, une traînée d'erreurs enfin corrigées [...] du coup nous avons raison pour la simple, banale et naïve raison que nous vivons au moment présent. La courbe que trace l'idée de progrès me paraît donc dessiner ou projeter dans le temps la vanité, la fatuité exprimée dans l'espace par la position centrale. Au lieu d'habiter le cœur ou le milieu du monde, nous séjournons à la cime, au comble, au meilleur de la vérité. »<sup>47</sup> La construction d'une chronologie a pour finalité la notion d'enchaînement, c'est-à-dire non l'inéluctable, mais les possibles. Comment faire pour que l'histoire soit pour l'étudiant ce « jardin aux sentiers qui bifurquent » mis en scène par Borges dans ses *Fictions* ? L'ancrage dans un temps significatif, c'est-à-dire s'appuyant sur des repères accessibles à l'étudiant, incite à inventer des situations d'exercice<sup>48</sup>. Il n'a pas pour objectif la collection, mais la mise en relation avec un espace. La chronologie n'étant pas une finalité en soi, mais un tremplin pour accéder à des opérations de périodisation, de bornage des temps délimités, en faire ressentir la nécessité pratique et ce qu'elle induit dans les rythmes, les relations entre continuités et changements, la part d'arbitraire justifié que constitue ce découpage.

Il faut bien sûr distinguer la logique de construction de celle d'exposition<sup>49</sup>. Lors de l'étape de la construction du récit, la démarche chronologique n'est pas obligatoire. Elle dépend avant tout de l'objet construit. Entreprendre la genèse d'un phénomène ou d'une entité sociale, pour mieux les déconstruire, en montrer l'historicité, peut passer par cette approche sans céder à quelque « idole des origines » ou à l'illusion du « commencement qui explique »<sup>50</sup>. Dans ce cas l'approche chronologique n'est pas « le support ultime de la rationalité »<sup>51</sup>, mais un choix opéré pour rendre compte du télescopage des temporalités. Dans une histoire antillaise confrontée à la précipitation - au sens de la vitesse et de la chimie - des rythmes du politique, des identités culturelles, des problématiques de couleur, dans ces « sociétés où l'incarnation de l'histoire est plus perceptible qu'ailleurs »<sup>52</sup>, l'étude diachronique peut permettre de suivre au plus près les inflexions sans morceler l'approche en une pluralité de thématiques. L'inconvénient majeur, outre qu'elle pourrait laisser entendre un attachement à des modes surannés d'écriture de l'histoire, est sans doute qu'elle ne part pas du problème tel qu'il se pose aujourd'hui, l'inscrivant d'emblée dans un passé dont la signification est à retrouver. Le « présentisme », pointé par François Hartog<sup>53</sup> ne facilite sans doute pas cette construction, mais elle l'a rend encore plus indispensable.

### *Une analyse critique*

Si l'histoire est travail sur le temps, elle est aussi appareil critique. La distance, souhaitée et indispensable, commence par le rejet de tout anachronisme. L'étudiant, comme tout prétendant à une lecture sociétale, ne doit pas faire l'histoire d'hier avec le regard

d'aujourd'hui. Cette tentation de chrono-centrisme est sans doute encore plus présente dans une histoire « oblitérée », « raturée », voire une « non-histoire »<sup>54</sup>, soumise aux pressions conjointes d'une quête mémorielle exacerbée et des réponses anthropologiques ou littéraires<sup>55</sup> : « la projection dans le passé de désirs du temps présent ou, en termes techniques, l'anachronisme, est la technique la plus courante et la plus commode pour créer une histoire propre à satisfaire les besoins de collectifs ou de 'communautés imaginaires' - suivant le mot de Benedict Anderson - qui sont loin d'être exclusivement nationales. »<sup>56</sup> L'autre « péché capital » des sciences sociales est l'ethnocentrisme. Ses dérives ont été clairement exposées par Claude Lévi-Strauss, condamnant le jugement surplombant, pouvant résulter de la position adoptée : « nous considérerions ainsi comme cumulative toute culture qui se développerait dans un sens analogue au nôtre, c'est-à-dire dont le développement serait doté pour nous de *significations*. Tandis que les autres cultures nous apparaîtraient comme stationnaires, non pas nécessairement parce qu'elles le sont, mais parce que leur ligne de développement ne signifie rien pour nous, n'est pas mesurable dans les termes du système de référence que nous utilisons. »<sup>57</sup> Pourtant, le rejet d'une posture hégémonique ne suffit pas à garantir pas la validité de l'approche contraire, nouvelle ou décrétée telle<sup>58</sup>.

Il y aurait beaucoup d'inconscience ou d'arrogance à proposer une démarche dont l'histoire aurait le monopole. Mais force est de constater que l'approche critique est au cœur et au but de la méthode historique. Peut-être n'a-t-on pas assez réfléchi, en STAPS, à l'invitation lancée par Jacques Thibault en 1974 : « il s'agit de faire en sorte que la réflexion historique soit une dimension beaucoup plus qu'une discipline. »<sup>59</sup> Cette distinction permet d'insister sur la nécessité d'introduire une dimension historique, dans tous les secteurs de connaissances. Sacralisée en discipline, l'histoire peut en quelque sorte dispenser les autres supports d'un travail critique sur leurs propres vérités. Un rapport du collège de France rappelait l'enjeu fondamental de cet apprentissage : « le seul fondement universel qu'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'on doit à son historicité. De là la nécessité de rappeler l'enracinement historique de toutes les oeuvres culturelles, y compris les œuvres scientifiques. »<sup>60</sup> L'approche épistémologique indispensable peut être facilitée, amorcée, par la dimension historique. Dans ce cadre, l'histoire ne se limite pas à une connaissance du passé, mais ouvre bien, comme le préconisait Lucien Febvre sur une « science du questionnement » : « Pour l'historien comprendre ce n'est pas clarifier, simplifier, réduire à un schéma parfaitement net, comprendre c'est compliquer<sup>61</sup>, c'est enrichir en profondeur, c'est élargir de proche en proche. »<sup>62</sup>

Mais comment faire comprendre à un jeune étudiant du XXI<sup>e</sup> siècle que le sport n'a pas toujours eu pour finalité d'assurer la notoriété, que la participation à des compétitions internationales dépendait aussi des moyens de communications, que le service militaire réclamé comme un droit prouvant une vraie citoyenneté<sup>63</sup> a aussi ouvert une extension des pratiques physiques ? Comment le faire accéder aux logiques qui présidaient à ces configurations et positionnements, le maintenir en dehors du jugement immédiat qui éloigne de la compréhension ? Comment instiller le « doute examinateur »<sup>64</sup> ? L'histoire est sans doute la meilleure voie pour donner aux connaissances leur enracinement temporel et spatial, en rappelant leur fragilité, leur dégradabilité. Ni téléologie, ni « illusion rétrospective de la fatalité »<sup>65</sup>, ni encore relativisme généralisé : il s'agit de passer du « c'est vrai, c'est écrit ou je l'ai vu » à l'analyse des discours. La notion de document,

au centre de la démarche historique y trouve une double actualité. Situer une source, la caractériser, l'authentifier, bref en faire la critique externe avant d'aborder l'étude de son contenu, invite à la prise de distance, envers tout type d'information quelle que soit son origine<sup>66</sup>. Distinguer sources primaires et secondaires, repérer thèmes, registres, enjeux, chercher des indices, ne procèdent pas d'une connaissance intuitive mais bien de la construction d'outils à laquelle l'histoire peut et doit particulièrement contribuer.

### *Transformer des connaissances en arguments*

« Ce n'est pas en recopiant une fiche que s'opère le travail d'accumulation et de tri qui permet seul de passer du strict constat, ou de la simple narration, à cette problématisation qu'instructions officielles, auteurs et manuels appellent de leurs vœux. »<sup>67</sup> La relation mathématique de l'implication n'a pas cours dans la pensée historique. Il ne s'agit pas de démontrer, ce qui suppose des lois, hors de propos en sciences sociales<sup>68</sup>, mais de produire des preuves, des éléments de validité vérifiables. Or, il n'y a pas de preuve sans volonté de montrer. Dans la tradition épistémologique de Bachelard, toute connaissance est une réponse à une question préalable. La difficulté vient souvent de l'explicitation de cette mise en relation. Les étudiants, du premier au troisième cycle, de la dissertation au mémoire n'annoncent que rarement leur cheminement, leur « problématique », autrement dit le lien explicite entre une hypothèse et des faits censés la soutenir. L'immersion répétée dans la production d'écrits ne suffit pas à transformer les pratiques d'écriture et les bases d'un raisonnement. On peut essayer par-delà les supports écrit-oral<sup>69</sup>, d'identifier des compétences d'argumentation<sup>70</sup>. Autrement dit le recueil de données, leur transformation en arguments ne peut s'effectuer que si on les met explicitement en relation avec l'énoncé du problème ; si le fait choisi contribue à cet éclaircissement. Dans cette alchimie qui consiste à transmuter le poids des connaissances en noblesse suprême d'arguments valides, il faut construire un système de sens. Le fait ne se transforme en argument qu'en passant par l'annonce d'une hypothèse, qui ne prend valeur que si elle est explicitement validée, autrement dit si le fait est utilisé non en description d'un phénomène mais en son explicitation. Reste à envisager l'écriture et le « tact des mots »<sup>71</sup>, identifiables également en tant que techniques.<sup>72</sup>

Ces sujets au cœur de nos démarches quotidiennes peuvent et doivent faire l'objet d'investigations distanciées, de procédures expérimentales et cliniques, de collaborations avec des spécialistes de l'analyse textuelle, didactique, cognitive. Elles sont l'opportunité d'échanges renouvelés entre communautés scientifiques et préoccupations enseignantes.

La réflexion esquissée pour la question particulière de l'enseignement de l'histoire en STAPS rejoint sans doute nombre d'interrogations voisines sur la didactique des disciplines, les modalités de transmission et d'appropriation. La question de l'acquisition de connaissances, non plus sous forme d'une accumulation juxtaposée mais bien de la difficile mise en tension de différentes références, de différents registres reste ouverte et peu explorée. L'enjeu en est pourtant fondamental, en STAPS comme ailleurs. Les étudiants comme les chercheurs continuent d'approfondir chaque matière sans travailler les liens qui les unissent. Ce faisant, ils font penser à l'histoire de ce fou cherchant sous un réverbère sa montre, perdue ailleurs, parce que là au moins il y a de la lumière.

### Bibliographie

- Abenon L.R., Bégot D., Bégot M., Burac M., Calmont A. et Hartog T. (2001), *Relire l'histoire et la géographie de l'espace caribéen*, Paris, Hachette éducation.
- Abenon L., Bégot D., Sainton J-P. (2002), *Construire l'histoire antillaise*, Paris, CTHS.
- Aron R. (1962), *Dix-huit leçons sur la société industrielle*, Paris, Gallimard NFF.
- Borme D. Nembrini J-L. et Rioux J-P. (2002), *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Les actes de la DESCO, ministère de l'éducation nationale, CNDP.
- Bourguignon L. (1998), *Histoire et didactique, les défis de la complexité*, Paris, CNDP.
- Bloch M. (1964), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin (Cahiers des Annales), (5<sup>e</sup> édition).
- Bourdé G. et Martin H. (1983), *Les Ecoles historiques*, Paris, Seuil.
- Breton P. (1996), *L'argumentation dans la communication*, La découverte.
- Breton P. (1999), *La parole manipulée*, la découverte.
- Chaïm Perelman et Olbrecht-Tyteca L. (1998), *Traité de l'argumentation*, la nouvelle rhétorique, Editions de l'université de Bruxelles.
- Chalcou V. (2002), *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises. Conscience historique et sentiment d'identité*, thèse histoire, Université Paris VII.
- Crépault J. (1989), *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte*, Paris, PUF.
- Dallongeville A. (1995), *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette éducation (coll. Pédagogies pour demain).
- Debord G. (1988), *Commentaires sur la société du spectacle*, Paris, Lebovici.
- Dumont J. (1993), « Etudiants STAPS et connaissances scientifiques : rôle de l'utilité perçue », DEA STAPS non publié, s/d Pr M. Durand, Université de Montpellier.
- Dumont J. (1995), « Préparation au concours interne de recrutement des professeurs d'EPS – Une démarche innovante en Guadeloupe », *STAPS*, n°37.
- Dumont J. (2006), « Conscription antillaise et citoyenneté revendiquée au tournant de la première guerre mondiale », *Vingtième siècle*, n° 92.
- During B. (1980), « Historiens de l'éducation physique », in *Travaux et recherches en EPS*, n°6, Numéro spécial histoire, INSEP.
- Fayol M. (1992), « La production d'écrits », *Sciences de l'éducation*, n°3.
- Giraud M. (1997), « La Patrimonialisation des cultures antillaises », *Ethnologie française*, vol XXIX-3.
- Glissant E. (1981°), *Le discours antillais*, Paris, Seuil.
- Hartog F. (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.
- Hobsbawn E J. (1994), « L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité », *Diogène*, 168, n° spécial La responsabilité sociale de l'historien.
- Hooek-Demarle M.-C. et Liauzu C. (dir.) (2001), *Transmettre les passés. Les responsabilités de l'université (nazisme, Vichy et conflits coloniaux)*, Paris, Syllepse.
- Institut d'Histoire du Temps Présent (1993), *Écrire l'Histoire du Temps Présent*, Paris, CNRS éditions.
- Lautier N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Lille, presses universitaires du Septentrion, 1997.
- Lautier N.(1997), *Faire de l'histoire au lycée*, Armand Colin.

- Leduc J. (1999), *Les Historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Seuil.
- Lesourne J. (1988), *Education et société, les défis de l'an 2000*, Paris, La découverte/Le monde de l'éducation.
- Lévi-Strauss C. (1952), *Race et histoire*, Paris, Folio Essais, 2001.
- Lévy J.L. (2000), Entretien avec Jean Benoist, *Entre les corps et les dieux, Itinéraires anthropologiques*, Québec, Liber.
- Liotard P. (2001), Comment on écrit l'histoire de l'EPS... ou comment on la raconte aux profs de gym ! in F. Baillette & J-M. Brohm, *Traité critique d'Education physique et sportive*, Montpellier, Quel corps.
- Mam-Lam-Fouck S. (2006), *Histoire de l'assimilation*, Matoury, Ibis rouge Éditions.
- Michéa J-C. (1999), *L'Enseignement de l'ignorance*, Paris, Microclimats.
- Moniot H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Passeron J-C. (1987), « Attention aux excès de vitesse. Le 'nouveau' comme concept sociologique », *Esprit*, n°4.
- Passeron J-C. (1991), *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- Pomian, K. (1984), *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard.
- Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- Rodriguez-Tomé H. et Bariaud F. (1987), *Les Perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF.
- Serres M. (1996), *Eclaircissements*, entretiens avec Bruno Latour, Paris, Flammarion.
- Terrisse A. (1996), « A Propos de la problématisation de l'écrit 1 : de la chronologie à la dissertation », in Clément J-P., Defrance J. et Pociello C., *Sport et pouvoirs au XXème siècle*, Grenoble, PUG.

NOTES :

- <sup>1</sup> Bourguignon L., *Histoire et didactique, les défis de la complexité*, Paris, CNDP, 1998, p. 5.
- <sup>2</sup> Bloch M., *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin (Cahiers des Annales), 1964 (5<sup>e</sup> édition), 110 p.
- <sup>3</sup> Sainton J-P. « l'Histoire antillaise , à quoi ça sert ? » in *Construire l'histoire antillaise*, Paris, CTHS, 2002, p. 411-436.
- <sup>4</sup> Abenon L.R., Bégot D., Bégot M., Burac M., Calmont A. et Hartog T., *Relire l'histoire et la géographie de l'espace caribéen*, Paris, Hachette éducation, 2001, 160 p.
- <sup>5</sup> On peut, pour une illustration consulter Durpaire F., *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle*, « Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois », Paris, Hachette/CNDP, 2002, 159 p.
- <sup>6</sup> En histoire, les enseignements des deux premières années s'intéressent à la thématique sport culture et société, seule la troisième année ouvre sur une « spécialisation » suivant les filières, éducation physique scolaire, santé et activité physique adaptée, ou entraînement.
- <sup>7</sup> Il ne s'agit pas que du CAPEPS ou de l'agrégation d'EPS, comme semblent le penser nombre de spécialistes de cette préparation. Tous les concours de la fonction publique (douanes, impôts, enseignants) ont un écrit 1 destiné à vérifier la « culture » des futurs fonctionnaires, qui intègre une dimension professionnelle. L'écrit 1 des professeurs de sport est d'ailleurs plus explicite à ce sujet, le libellé annonçant une épreuve de « culture sportive » dont les contours ne se limitent pas au stade.
- <sup>8</sup> Les sciences humaines sont présentes en théorie, mais plus sous forme d'une dimension morale comme en témoigne le contenu de l'ouvrage *Les bases psychologiques de l'EPS*, paru en 1935 et régulièrement républié, d'Ernest Loisel, directeur de l'Ecole Normale d'éducation physique.
- <sup>9</sup> Comme le montre la composition du bureau de la 74<sup>e</sup> section ou ses commissions de spécialistes, avec une sur-représentation des enseignants-chercheurs issus des sciences biologiques.
- <sup>10</sup> Le terme même de « localisme » condamné dans les orientations récentes de la réforme des universités

en dit long sur l'incompréhension des enjeux régionaux (la Caraïbe) concernant cette histoire. Il ne s'agit évidemment pas d'exalter le « fétichisme de la différence », mais bien de se doter d'outils de connaissance et de compréhension susceptibles d'ouvrir sur une histoire comparative et à dimension universelle.

- <sup>11</sup> Voir Bégot D., « Introduction : construire » in *Construire l'histoire antillaise*, op. cit.
- <sup>12</sup> Je me permets de renvoyer à mes deux ouvrages : *Sport et assimilation à la Guadeloupe, Les Enjeux du corps performant, de la colonie au département*, L'Harmattan (Espaces et temps du sport) 2002 et *Sport et mouvements de jeunesse à la Martinique, Le Temps des pionniers*, L'Harmattan (Espaces et temps du sport) 2006.
- <sup>13</sup> Mam-Lam-Fouck S., *Histoire de l'assimilation*, Matoury, Ibis rouge Éditions, 2006, p. 21.
- <sup>14</sup> BOEN, 24 février 2000.
- <sup>15</sup> Ce pluriel fait référence à la multiplicité des champs abordés par l'étudiant en STAPS et leur nécessaire entrecroisement.
- <sup>16</sup> Rouède A., *Le Lycée impossible*, Paris, Seuil, 1967.
- <sup>17</sup> Michéa J-C., *L'Enseignement de l'ignorance*, Paris, Microclimats, 1999, 140 p. On peut retenir la terrible question de la conclusion : à quels enfants allons nous laisser le monde ?
- <sup>18</sup> Larsh C., *Le Complexe de narcissisme*, Paris, 1981, cité par J-C. Michéa, p. 42.
- <sup>19</sup> Debord G., *Commentaires sur la société du spectacle*, Paris, Lebovici, 1988, p. 36.
- <sup>20</sup> Plus particulièrement Moniot H., *Didactique de l'histoire*, Nathan, 1993, Lautier N., *A la rencontre de l'histoire*, Lille, presses universitaires du Septentrion, 1997 (du même auteur, *Faire de l'histoire au lycée*, Armand Colin, 1997).
- <sup>21</sup> Dallongeville A., *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette éducation (coll. Pédagogies pour demain), 1995, Bourguignon L., *Histoire et didactique, les défis de la complexité*, CNDP, 1998.
- <sup>22</sup> Voir le travail de thèse de Chalcou V., *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises. Conscience historique et sentiment d'identité*, Université Paris VII, 2002. Voir également Borme D. Nembrini J-L. et Rioux J-P., *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Les actes de la DESCO, ministère de l'éducation nationale, CNDP, 2002 et Hoock-Demarle M.-C. et Liauzu C. (dir.) *Transmettre les passés. Les responsabilités de l'université (nazisme, Vichy et conflits coloniaux)*, Paris, Syllepse, 2001.
- <sup>23</sup> Leduc J., *Les Historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Seuil, 1999, 322 p.
- <sup>24</sup> Cité par N. Lautier, op. cit., p. 86-87.
- <sup>25</sup> B.O, n°12, 29 juin 1995.
- <sup>26</sup> Les connaissances des élèves de troisième générale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Vanves, Note d'information 96.36, août 1996.
- <sup>27</sup> Rodriguez-Tomé H. et Bariaud F., *Les Perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF, 1987.
- <sup>28</sup> Crépault J., *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte*, Paris, PUF, 1989.
- <sup>29</sup> Dumont J., « Etudiants STAPS et connaissances scientifiques : rôle de l'utilité perçue », DEA STAPS, s/d Pr M. Durand, Université de Montpellier, 1993.
- <sup>30</sup> Liotard P., Comment on écrit l'histoire de l'EPS... ou comment on la raconte aux profs de gym ! in F. Baillelle & J-M. Brohm, *Traité critique d'Éducation physique et sportive*, Montpellier, Quel corps, 1994, p. 93-101.
- <sup>31</sup> Giraud M., « La Patrimonialisation des cultures antillaises », *Ethnologie française*, vol XXIX-3, 1997.
- <sup>32</sup> IIHTP (Institut d'Histoire du Temps Présent), *Écrire l'Histoire du Temps Présent*, Paris, CNRS éditions, 1993.
- <sup>33</sup> Notamment le professeur Y.A. Ferry, spécialiste de psychologie cognitive et Michel Le Her, Maître de conférences spécialisé en psychologie sociale et dans l'étude des représentations mentales, par ailleurs très attentif aux procédures d'enseignement et de formation.
- <sup>34</sup> Véronique Chalcou, professeur d'histoire-géographie, s'appêtant à soutenir une thèse sur ces questions, et devenue depuis IPR d'histoire-géographie de l'académie. Nous la remercions pour son aide et son soutien.
- <sup>35</sup> J. Thibault, « La réflexion historique en éducation physique et sportive », Actes du colloque du CREPS de Voiron, 1974.
- <sup>36</sup> L'ouvrage de Legrand et Ladegaillerie, *EPS au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles en France*, Armand Colin/Bourrelier proposait dans les années 1960-1970 une collection des différentes méthodes d'EPS et de leurs promoteurs.
- <sup>37</sup> During B., « Historiens de l'éducation physique », in *Travaux et recherches en EPS*, n°6, Numéro spécial histoire, INSEP, mars 1980, p. 7-16.

- <sup>38</sup> Thibault J., *Sports et éducation physique*, Paris, Vrin, 1972, Defrance J., « Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870) », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°6, décembre 1976, p. 22-46, Vigarello G., *Le Corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Delarge (éd. Universitaires) 1978.
- <sup>39</sup> Clément J-P. et Defrance J., « L'Evolution du sport, structure et conjoncture », in MSH, *Sport et changement social*, Bordeaux, 1987.
- <sup>40</sup> Bourdé G. et Martin H., *Les Ecoles historiques*, Paris, Seuil, 1983.
- <sup>41</sup> Notons quelques remarquables exceptions, comme Pivato S., *Les Enjeux du sport*, Paris, Casterman-Giunti, 1994 et Hubsher R. (dir.) *L'Histoire en mouvements. Le sport dans la société française, XIX-XXème siècle*, Paris, Colin, 1992. Ou récemment Dietschy P et Clastres P., *Sport, société et culture en France, du XIXe siècle à nos jours*, Paris, Hachette supérieur, 2006, Néanmoins, une tendance lourde est de rassembler autour d'un objet plusieurs contributions, sans que les liens entre celles-ci soient nécessairement explicités.
- <sup>42</sup> Terrisse A., A Propos de la problématisation de l'écrit 1 : de la chronologie à la dissertation, in Clément J-P., Defrance J. et Pociello C., *Sport et pouvoirs au XXème siècle*, Grenoble, PUG, 1994.
- <sup>43</sup> Prost A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- <sup>44</sup> Borme D., « Communauté de mémoire et rigueur critique », op. cit., p. 131.
- <sup>45</sup> Pomian, K., *L'Ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984.
- <sup>46</sup> Levi-Strauss, C., *La Pensée sauvage*, p. 342.
- <sup>47</sup> Serres M., *Eclaircissements*, entretiens avec Bruno Latour, Paris, Flammarion, 1996, p. 76.
- <sup>48</sup> Voir à ce sujet H. Moniot, op. cit et l'exemple donné du discours de distribution des prix d'E. Lavisce, *Revue pédagogique*, septembre 1904, pp.211-214.
- <sup>49</sup> La question ne concerne pas seulement l'étudiant, mais bien tout prétendant à l'histoire, comme le soulignait Marx dans la postface du *Capital* : « le procédé d'investigation doit se distinguer formellement du procédé d'exposition ».
- <sup>50</sup> Bloch M. *Apologie*, op. cit., p. 6.
- <sup>51</sup> Aron R., *Dix-huit leçons sur la société industrielle*, Paris, Gallimard NFF, 1962.
- <sup>52</sup> Lévy J.L., Entretiens avec Jean Benoist, *Entre les corps et les dieux, Itinéraires anthropologiques*, Québec, Liber, 2000, 240 p.
- <sup>53</sup> Hartog F., *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.
- <sup>54</sup> Glissant E., *Le discours antillais*, Paris, Seuil, 1981.
- <sup>55</sup> Abenon L., Bégot D. et Sainton J-P., *Construire l'histoire antillaise*, Paris, CTHS, 2002, 550 p.
- <sup>56</sup> Hobsbawn E J., « L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité », *Diogène*, 168, oct-déc 1994, n° spécial La responsabilité sociale de l'historien, p. 61.
- <sup>57</sup> Lévi-Strauss C., *Race et histoire*, Folio Essais, 2001 (1952), p. 42.
- <sup>58</sup> Passeron J-C., « Attention aux excès de vitesse. Le 'nouveau' comme concept sociologique », *Esprit*, n°4, 1987, p. 129-134.
- <sup>59</sup> Thibault J., colloque de Voiron, op. cit.
- <sup>60</sup> Rapport du Collège de France, cité par Lesourne J., *Education et société, les défis de l'an 2000*, La découverte/Le monde de l'éducation, 1988.
- <sup>61</sup> Aujourd'hui on préférerait écrire complexifier.
- <sup>62</sup> Febvre L., *Revue d'histoire et de philosophie* (1927), repris dans *Combats pour l'histoire*, p. 149
- <sup>63</sup> Dumont J., « Conscriptio antillaise et citoyenneté revendiquée au tournant de la première guerre mondiale », *Vingtième siècle*, n° 92, octobre-décembre 2006, p. 101-116
- <sup>64</sup> Bloch, *Apologie*, op. cit. p. 4 (reprise d'un texte de 1936)
- <sup>65</sup> Aron R., op. cit.
- <sup>66</sup> L'inflation à ce niveau de « recherche internet » tenant lieu d'exploration est moins inquiétante par le renoncement aux outils classiques que par l'oubli ou l'ignorance des procédures élémentaires de critique des sources, encore plus indispensables.
- <sup>67</sup> Abenon L., et al., 2001, op. cit., Avant-propos, p. 5.
- <sup>68</sup> Passeron J-C., *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991.
- <sup>69</sup> Dumont J., « Préparation au concours interne de recrutement des professeurs d'EPS – Une démarche innovante en Guadeloupe », *STAPS*, n°37, mai 1995, p. 63-71.
- <sup>70</sup> Dans ce vaste domaine, on peut se référer aux travaux théoriques de Chaïm Perelman et Olbrecht-Tyteca L., *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*, Editions de l'université de Bruxelles, 1988, de Philippe Breton *L'argumentation dans la communication*, La découverte, 1996 et *La parole manipulée*, la découverte, 1999) ainsi qu'aux très nombreux ouvrages de formation aux concours de la fonction publique.
- <sup>71</sup> Bloch M., op. cit., p. 4.
- <sup>72</sup> Fayol M., « La production d'écrits », *Sciences de l'éducation*, n°3, 1992, p. 21-37.

## « RESSOURCES EN GÉOLOGIE CARIBÉENNE : LES APPORTS DE L'OUTIL GPS POUR L'ÉTUDE DES SÉISMES ET FAILLES MAJEURES DE RÉPUBLIQUE DOMINICAINE »

Yves MAZABRAUD (1,2) & Thomas FORISSIER (1,3)

(1) CRREF, IUFM de Guadeloupe

(2) LPAT/GEOL, EA 4098, Université des Antilles et de la Guyane

(3) UMR STEF, ENS Cachan

Contact : mazab@iufm.univ-ag.fr

**RÉSUMÉ :** Cet article présente comment l'utilisation d'un outil moderne, le GPS (Global Positioning System) peut apporter des éléments significatifs dans la connaissance des failles actives et de leur cycle sismique. Nous nous intéressons ici à la frontière de plaque Nord-Caraïbe, en République Dominicaine, et présentons des quantifications de vitesses de déplacement obtenues grâce à l'instrumentation de la zone depuis 1994 par un groupe de chercheurs français, états-uniens et dominicains. Les résultats sont ensuite discutés en termes d'aléas sismologiques des failles majeures.

**MOTS-CLÉS :** Géologie caribéenne, GPS, frontière de plaque, faille majeure, aléa sismologique.

**TITLE :** Highlight on Caribbean Geology: GPS as a powerful tool to study major faults and their seismic potential in the Dominican Republic.

**ABSTRACT :** This paper aims to demonstrate that the use of a modern tool, the GPS (Global Positioning System), can significantly improve our understanding of active faults and their seismic cycle. We focus on the North-Caribbean plate boundary, specifically in the Dominican Republic, and present some quantifications of velocities that result from measurements that have been made possible by the instrumentation of the area by a consortium of researchers from France, the USA and the Dominican Republic, since 1994. Then, we discuss the velocities in terms of seismic potential of the regional major faults.

**KEY-WORDS :** Caribbean geology, GPS, plate boundary, major fault, seismic potential.

### Introduction

La frontière de plaque Caraïbe-Amérique du Nord est une zone sismogène large de 100 à 250 km. Elle est caractérisée par le coulissage vers l'est de la plaque tectonique des caraïbes par rapport à l'Amérique du Nord sur près de 2000 Km, le long de la bordure nord de la mer des Caraïbes (figure 1). La frontière de plaque est particulièrement large à la longitude d'Hispaniola où elle est constituée par un réseau de failles actives qui accommodent le mouvement de coulissage et la convergence des deux plaques. Le long de la frontière orientale de la plaque Caraïbe, la lithosphère océanique Atlantique passe en subduction sous l'arc des Petites Antilles. La subduction frontale sous les Petites Antilles passe progressivement de la subduction oblique à la longitude de Puerto Rico et des Iles Vierges. Puis, à l'ouest de Puerto Rico, et en particulier au niveau d'Hispaniola, la frontière de plaque est principalement décrochante.

Parmi les différentes disciplines des Sciences de la Terre, la géodésie spatiale permet d'étudier les failles actives et surtout de quantifier le déplacement des plaques. A cette fin, le GPS (*Global Positioning System*) a la possibilité de mesurer la position de réseaux denses sur de large zones. Il constitue ainsi un outil particulièrement bien adapté pour la mesure de déformations crustales aux frontières de plaques grâce à sa grande précision (2-3 mm horizontalement sur des distances de plusieurs centaines de kilomètres). Pour obtenir une telle précision, des marqueurs sont implantés dans la roche, puis on mesure leur position géographique en latitude, longitude et altitude au moyen de récepteur GPS

permettant de décrypter les différentes phases du signal émis par les satellites. En répétant la mesure des centaines de fois pendant 24 ou 48 heures, la précision obtenue est suffisante pour des applications scientifiques. Un dispositif expérimental est présenté sur la figure 2.

Les données fournies par l'installation, en 1994, et la mesure (en 1994, 1995, 1996, 1997) d'un réseau GPS en République Dominicaine, et sa densification en 1999, ont permis de calculer un champ de vitesses prenant en compte les résultats fournis par la deuxième époque de mesure des nouveaux sites en 2001 (Calais et al., 2002).

Les vitesses de déplacement (figure 3) des sites à Puerto Rico et à l'extrême sud-ouest de la République Dominicaine (Hispaniola) présentent une très bonne corrélation avec les prédictions du modèle cinématique global de De Mets et al. (2000) qui modélise des vitesses en supposant la plaque Caraïbe rigide, soit un déplacement d'environ 20mm/an vers l'est-nord-est (par rapport à l'Amérique du Nord). Ces sites sont donc considérés comme faisant partie de l'intérieur stable de la plaque Caraïbe. Les sites de la zone centrale d'Hispaniola, situés entre la faille septentrionale et la faille Enriquillo-Plantain Garden, présentent des vecteurs vitesse dont l'orientation diffère entre l'est et l'ouest de l'île. A l'est, les vecteurs vitesse observés sont orientés plus au sud que les prédictions des modèles qui supposent la plaque caraïbe rigide, tandis qu'à l'ouest de l'île les vecteurs vitesse observés sont toujours orientés plus au nord que les prédictions obtenues par modélisation. Cette différence de comportement vis à vis des prédictions nous amène à penser que la partie centrale d'Hispaniola se déforme. Cette déformation n'est accommodée par aucune structure active connue. Elle est donc vraisemblablement à relier à une rotation des contraintes visant à conserver un angle relativement constant entre les vecteurs déplacement et la frontière de plaque, accommodée par une déformation diffuse au sein de la partie centrale d'Hispaniola. Il est aussi possible que cette déformation soit accommodée par la réactivation de la zone de suture d'âge Crétacé qui traverse l'île d'Hispaniola selon une direction nord-ouest sud-est et constitue une discontinuité mécanique de la lithosphère. Les contraintes à l'origine de ce changement d'orientation des vitesses GPS seraient à rechercher dans la différence de friction entre la lithosphère caraïbe et la lithosphère nord américaine, entre l'Ouest et le Centre et l'Est d'Hispaniola. Cette différence de friction étant induite par le passage en subduction de la plate-forme carbonatée des Bahamas (figure 4) qui, de concert avec la collision au sud de l'île avec la ride de Beata, semble fortement influencer les déformations internes d'Hispaniola.

Par ailleurs, outre les directions, l'ensemble des sites à Hispaniola présente une nette décroissance des vitesses du sud vers le nord de l'île, de  $19,3 \pm 1,7$ mm/an au sud à  $5,5 \pm 1,7$ mm/an au nord. Ce gradient spatial, perpendiculaire à l'orientation de la frontière de plaque pourrait être expliqué soit : (1) par une accumulation de déformation élastique sur des failles bloquées à Hispaniola, soit : (2) par une déformation non élastique répartie sur l'ensemble de la frontière de plaque au niveau d'Hispaniola. Les sites du nord d'Hispaniola mettent en évidence un fort gradient de déformation au niveau de la faille Septentrionale (figure 3) en accord avec un modèle d'accumulation de déformation élastique sur une faille bloquée, privilégiant la première hypothèse. En effet, si les points situés au Nord, proche de la faille, accumulent un « retard », celui-ci sera rattrapé plus tard lors d'une rupture sismique sur la faille. Suite à l'obtention d'un champ de vitesses, la manière dont la déformation se

répartit sur les différentes failles peut être quantifiée par la modélisation numérique. Ces quantifications peuvent être comparées aux connaissances obtenues sur le cycle sismique des failles par paléosismologie (en étudiant la déformation des couches géologiques les plus récentes afin de dater les dernières ruptures sismiques ayant atteint la surface).

Le dernier séisme majeur associé à la faille Septentrionale s'est produit il y a 770 à 960 ans selon les estimations (Prentice et al., 2003). De plus, un séisme majeur se produit statistiquement tous les 800 à 1200 ans sur cette dernière. Ceci suggère que la faille septentrionale est actuellement dans la fin de son cycle sismique, c'est à dire proche de l'état de rupture. La zone bloquée qui correspond à la faille accumule de la déformation élastique à un taux de  $12,8 \pm 2,5$  mm/an, ce qui implique un déficit de glissement de 7,9 à 14,7 mètres depuis le dernier tremblement de Terre (Calais et al., 2002). En se référant à la loi d'échelle sismique qui relie glissement et magnitude (Wells et Coppersmith, 1994), si l'intégralité de ce déficit était rattrapé en un seul séisme celui-ci pourrait alors avoir une magnitude de 7,7 à 7,9. Or, la taille et la géométrie de la Faille Septentrionale (Mann et al., 1998) fait d'elle une structure capable de générer de tels événements. La faille Septentrionale constitue donc une source potentielle importante de séisme majeur dans cette zone à haute densité de population (environ 16,5 millions d'habitants). Pour autant, la déformation étant distribuée sur toute la frontière de plaque, le potentiel sismogénique d'autres failles telles que la faille d'Enriquillo, qui traverse le sud d'Hispaniola passant quelques kilomètres au sud de Port au Prince ne doit pas être négligé et doit faire l'objet d'études spécifiques.

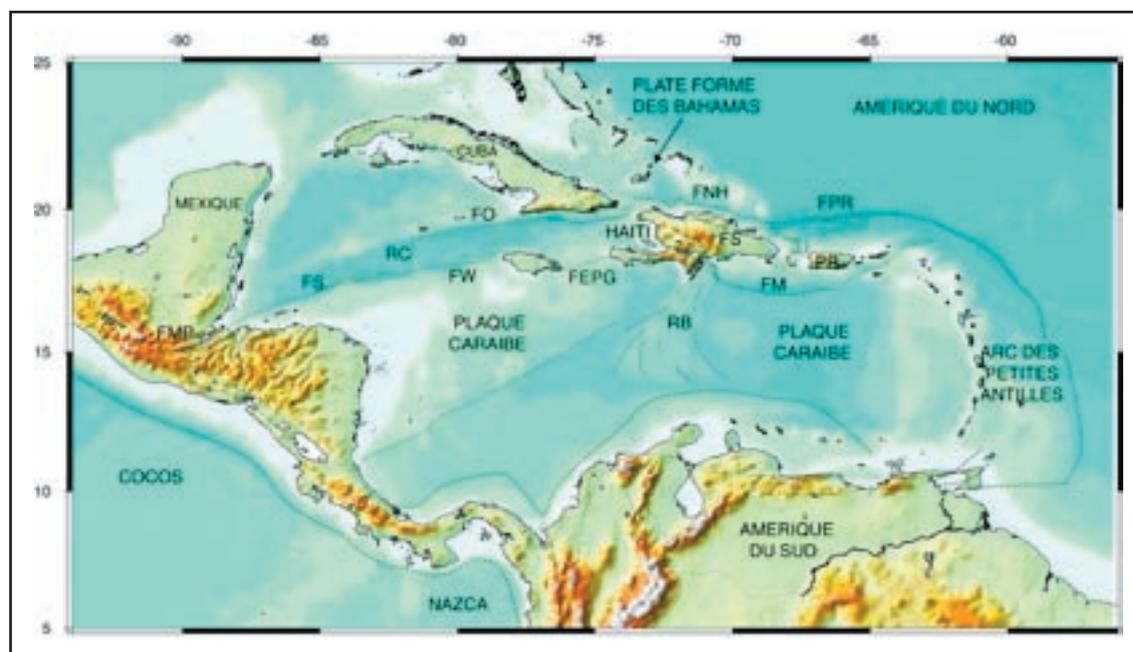


Figure 1 :  
Situation géodynamique de la plaque Caraïbe.

PR: Puerto Rico, FM: fosse Muertos, RB: ride de Beata, FEPG: faille Enriquillo Plantain Garden, FW: faille Walton, RC: ride Cayman, FS: faille Swan, FMP: faille de Polochic Motagua, FO: faille Oriente, FNH: faille Nord Hispaniola, FS: faille Septentrionale, FPR: fosse de Puerto Rico

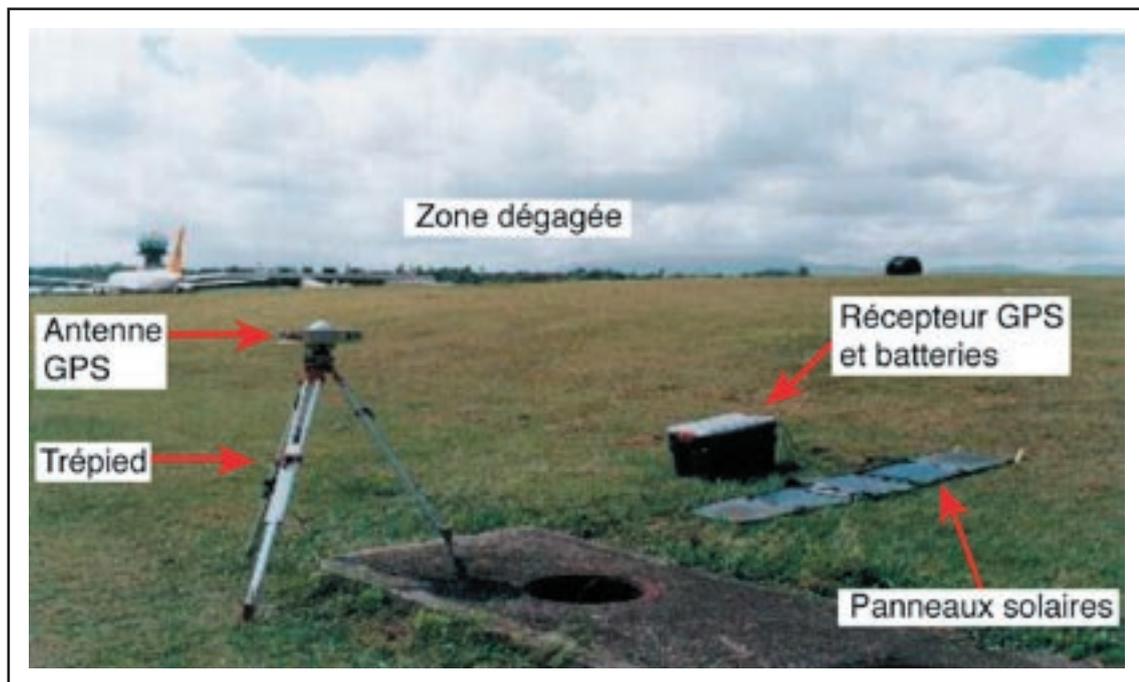


Figure 2 :  
Dispositif d'acquisition GPS à l'aéroport de la Reunion, République Dominicaine. Cam-  
pagne CANAPE.

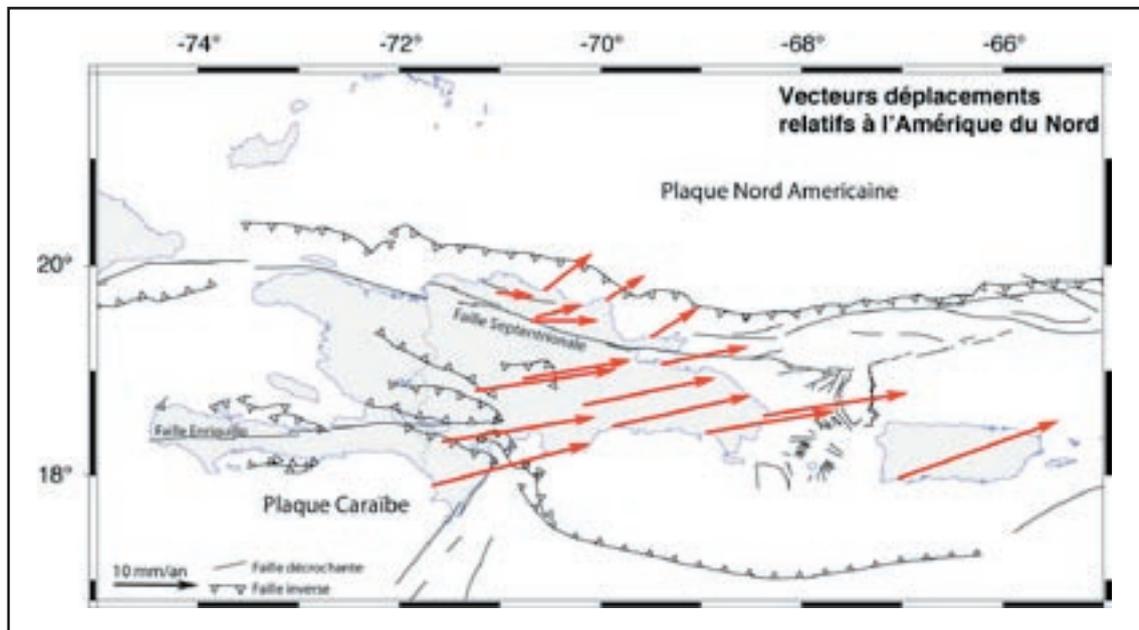


Figure 3 :  
Vecteurs GPS. La longueur des vecteurs est proportionnelle à l'intensité du déplacement  
en mm/an. Mouvements relatifs par rapport à l'Amérique du Nord supposée fixe. Modifié  
d'après Calais et al., 2002.

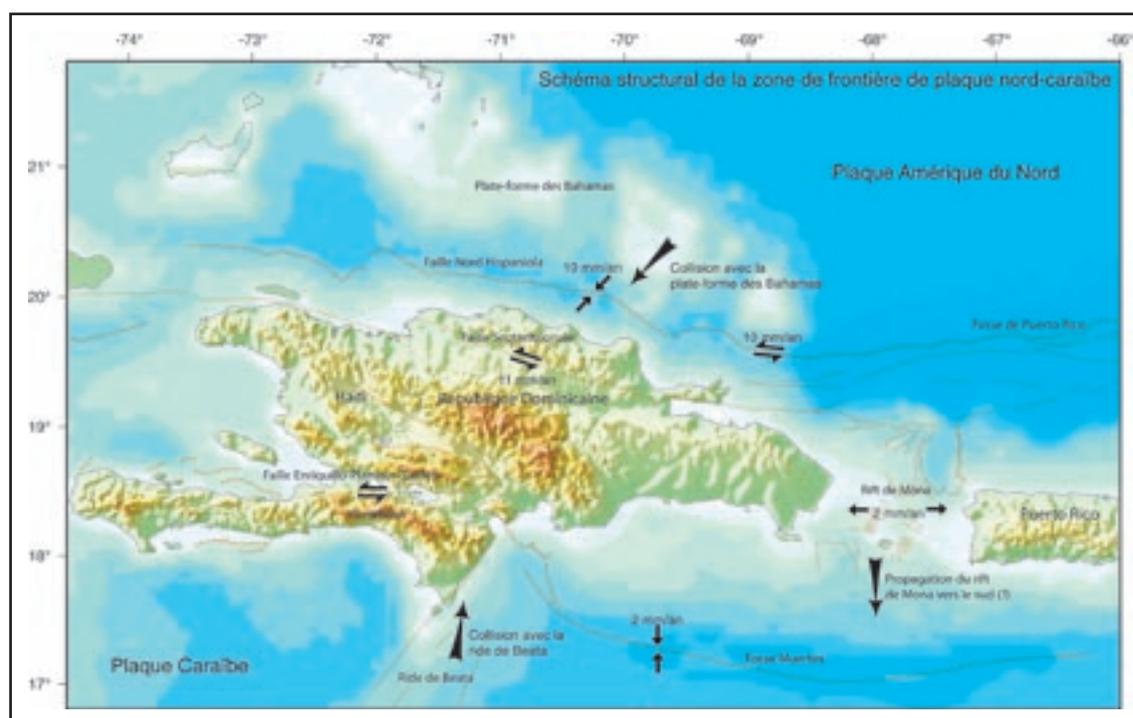


Figure 4 :  
Schéma structural. Modifié d'après Mazabraud, 2001.

### Bibliographie

- Calais, E., Mazabraud, Y., Mercier de Lépinay, B., Mann, P., Mattioli, G. and Jansma, P., (2002). Strain partitioning and fault slip rates in the northeastern Caribbean from GPS measurements. *Geophysical Research Letters*, 29(18), 1856, doi:10.1029/2002GL015397.
- De Mets, C., P. Jasma, G. Mattioli, T. Dixon, F. Farina, R. Bilham, E. Calais, P. Mann, (2000). GPS geodetic constraints on Caribbean-North America plate motion, *Geophys. Res. Lett.*, 27, 437-440.
- Mann, P., C. S. Prentice, G. Burr, L. R. Pena, and F. W. Taylor, (1998). Tectonic geomorphology and paleoseismology of the Septentrional fault system, Dominican Republic, in *Active Strike-slip and Collisional Tectonics of the Northern Caribbean Plate Boundary Zone*, edited by J. F. Dolan and P. Mann, Geological Society of America Special Paper 326, Geological Society of America, Boulder, Colorado, p. 63-123.
- Mazabraud, Y., (2001). Mécanismes de la déformation active au passage subduction-décrochement le long de la frontière de plaques nord Caraïbe : géodésie GPS et modélisation numérique. DEA "Géodynamique de la Lithosphère, des marges océaniques aux chaînes de montagnes", Université de Nice – Sophia Antipolis.
- Prentice, C. S., P. Mann, L. Pena, and G. Burr, (2003). Slip rate and earthquake recurrence along the central Septentrional fault, North American Caribbean plate boundary, Dominican Republic, *Journal of Geophysical Research*, Vol. 108, No. B3, 2149.
- Wells, L. D., and K. J. Coppersmith, (1994). New empirical relationships among magnitude, rupture length, rupture width, rupture area, and surface displacement, *Bulletin of the Seismological Society of America*, 84, 974–1002.

**« UN MONDE DE PAROLES, PAROLES DU MONDE, ETUDES SUR LES LANGUES DU MONDE, DE FÉLIX MARTÍ ET AL., 2006, PARIS, ÉDITIONS L'HARMATTAN, 357 P. »**

Notes de lecture de Jean-Baptiste COYOS (1)  
(1) Faculté pluridisciplinaire de Bayonne (UPPA - Bordeaux 3)  
Contact : jean-baptiste.coyos@wanadoo.fr

**RÉSUMÉ :** *Un monde de paroles, Paroles du monde* est un ouvrage indispensable à celui qui veut connaître la situation actuelle des langues dans le monde. Il offre un vaste aperçu de la diversité linguistique. Il aide à comprendre l'uniformisation en cours et fait connaître les méthodes et les résultats d'un certain nombre de politiques d'aménagement linguistique. L'étude s'appuie sur le travail d'un comité technique de huit auteurs qui ont fait appel à la collaboration de très nombreux spécialistes et experts des langues à travers le monde, d'institutions et d'organisations très diverses. Ceci fournit la base à des analyses et des synthèses du plus haut intérêt dans les domaines traités. On s'intéresse ici plus particulièrement au chapitre consacré à l'enseignement des langues et aux informations sur les langues créoles. Le point majeur est que face à la mondialisation et au risque de disparition de très nombreuses langues, l'avenir est dans une éducation multilingue généralisée.

**MOTS-CLÉS :** Langues du monde – diversité linguistique – enseignement – créoles - multilinguisme

**TITTLE :** *Words And Worlds, World Languages Review*

**ABSTRACT :** *Words And Worlds World Languages Review* is an essential work for who wants to know the current situation of the languages in the world. It offers a vast outline of linguistic diversity. It helps to understand the globalization in progress and makes known the methods and the results of a certain number of policies of language planning. The study is based on the work of a technical committee of eight authors who called upon the collaboration of very many specialists and experts of the languages throughout the world, of institutions and very diverse organizations. This provides the base to analyses and syntheses of the most interest in the treated fields. In this review we are interested more particularly in the chapter devoted to the language teaching and in information on the Creole languages. The major point is that, in view of the globalization and the risk of disappearance of very many languages, the future is in a generalized multilingual education.

**KEY-WORDS :** Languages of the world – linguistic diversity – teaching – Creoles –multilingualism

### **Introduction**

Voici un ouvrage indispensable à celui qui veut connaître la situation actuelle des langues dans le monde, avoir un vaste aperçu de la diversité linguistique et comprendre l'uniformisation en cours, connaître les méthodes et les résultats d'un certain nombre de politiques d'aménagement linguistique<sup>1</sup>. L'étude s'appuie sur le travail d'un comité technique de huit auteurs qui ont fait appel à la collaboration de très nombreux spécialistes et experts des langues à travers le monde, d'institutions et d'organisations très diverses<sup>2</sup>. Certaines données sont donc de première main, d'autres puisées dans la vaste bibliographie. Ceci fournit la base à des analyses et des synthèses du plus haut intérêt dans les domaines traités.

Après un prologue et une introduction qui présentent les principes, les méthodes, les objectifs de la recherche, l'ouvrage se décompose en 12 chapitres : les communautés linguistiques, le patrimoine linguistique, l'officialité des langues, l'utilisation des langues dans l'administration, langue et écriture, langue et enseignement, langue et médias, transmission et usage intergénérationnel, attitudes linguistiques, menaces sur les langues et avenir des langues. Il est complété par l'ensemble des références bibliographiques, le

texte de l'enquête qui a concerné 525 langues pour une analyse quantitative alors que des informations ont été recueillies pour 800<sup>3</sup>, la liste des collaborateurs, des informateurs, des index ainsi que treize cartes. A l'heure actuelle, on évalue à plus de 6 000 les langues dans le monde, p. 63. Il s'agit d'une évaluation car certaines parties du monde n'ont pas été bien décrites, par exemple les îles Austronésiennes ou l'Indonésie où on découvrirait encore des langues, et que par ailleurs une langue donnée peut-être perçue comme une variante d'une autre. La notion même de langue n'est pas partagée de la même façon selon les époques, les cultures, les sociétés.

Avant de nous intéresser aux deux points qui concernent plus précisément la revue *Recherches et Ressources en Education et en Formation*, à savoir les langues créoles et l'enseignement, je souhaite présenter quelque peu les principes qui fondent cette vaste étude.

### **Principes : La valeur de la diversité linguistique**

« *Les langues constituent le patrimoine culturel le plus précieux de l'humanité* », p. 9. C'est par cette phrase que commence le prologue. « *Grâce à la diversité des langues, on comprend mieux la complexité de la réalité (...). La défense de la diversité biologique, tout comme celle de la diversité culturelle et linguistique, sont des conditions indispensables pour le bien-être des personnes (...). Nous savons aujourd'hui qu'il existe une interdépendance entre la biodiversité et la diversité linguistique. La défense des langues et des cultures s'inscrit dans un projet plus ample qui aspire à une organisation plus rationnelle, plus juste et plus libre de l'ensemble de l'humanité* », *ibid.*

Et ainsi, tout au long de la lecture, on tord le cou à un certain nombre de clichés et contre-vérités sur les langues : par exemple celle de la hiérarchie entre elles et de la supériorité supposée de certaines d'entre elles sur les autres. Ce positionnement idéologique n'est pas encore vraiment révolu. Il se cache sous une forme d'impérialisme culturel et économique qui amène certaines populations elles-mêmes à considérer que leur langue est dépassée, inutile pour pouvoir bénéficier du progrès que représentent les modèles occidentaux et les langues qui leurs sont liées. Face à la mondialisation et à son corollaire, la tendance à l'uniformisation, « *le pluralisme est perçu comme une richesse* », p. 10. « *Ce qui est nouveau actuellement c'est le rythme accéléré auquel sont soumis les contacts linguistiques (...) et le risque généralisé de substitution linguistique provoqué par certains aspects de la mondialisation* », p. 11.

« *L'égalité des langues découlent de l'égalité des personnes dans le sens que les personnes ne sont pas différentes selon la langue qu'elles parlent* », p. 126. Et Suzanne Romaine peut ainsi préciser : « *Nier la valeur d'une langue, c'est nier la valeur des personnes qui la parlent* », p. 232. « *Chaque langue est une interprétation de la réalité, mais aucune d'elles ne possède une perspective complète ou définitive des différentes dimensions de la réalité* », p. 274.

Certains spécialistes sont plus nuancés sur certains de ces principes et le sociolinguiste Louis-Jean Calvet peut ainsi parler du « *discours Politico-Linguistiquement Correct* » qui « *en sacralisant les langues, en les réifiant, fait donc obstacle à une réelle démarche de politique linguistique, parce qu'elle tend à culpabiliser un certains nombres de choix qui deviennent dès lors des tabous, qu'elle tend à interdire le droit de dire non à l'introduction de telle langue minoritaire à l'école, ou le droit de considérer qu'il est inutile de donner une écriture à telle ou telle autre langue* »<sup>4</sup>. On ne discutera pas ici ce positionnement. Chacun sait bien qu'il faut tenir compte de la situation de la langue en faveur de laquelle on

souhaite mettre en place des mesures d'aménagement linguistique et qu'on ne mènera pas les mêmes actions dans le cas, par exemple, d'une langue sans écriture, comptant moins de 100 locuteurs, plutôt âgés, disséminés, n'ayant pas transmis leur langue aux jeunes générations, et dans celui d'une autre, certes non enseignée à l'école, non standardisée, mais ayant une tradition écrite perpétuée par la religion et comptant plus de 100 000 locuteurs de toutes classes d'âge.

### Les langues créoles

Les langues créoles ne font pas l'objet d'un chapitre en particulier<sup>5</sup>. Un paragraphe est consacré aux pidgins et au processus de « créolisation », p. 34-35, et Suzanne Romaine en signe un autre intitulé « Attitudes sociales relatives aux pidgins et aux créoles », p. 232. Par contre, des références (16 au total) sont faites à ces langues au long des chapitres pour illustrer tel ou tel phénomène linguistique, tel processus ou concept sociolinguistique.

Selon l'édition 2000 de l'*Ethnologue*, citée ici p. 78, on compte 82 langues créoles et 17 pidgins dans le monde. La distinction est fondée sur le critère langue maternelle d'un groupe de personnes pour les premières, ce qui n'est pas le cas des pidgins (p. 35 et 78).

Suzanne Romaine observe que « *la majorité des langues pidgins et créoles ne sont pas standardisées, ce ne sont pas des langues écrites, elles ne jouissent pas de reconnaissance sociale et n'ont pas beaucoup été utilisées dans l'enseignement* », p. 232. Même si elles sont souvent dévalorisées par l'école, « *les locuteurs leur accorde une valeur positive car ce sont des indicateurs de solidarité et d'intimité* », l'usage augmentant à l'adolescence comme signe de loyauté au groupe et de résistance à la norme dominante, *ibid.*

Bien sûr de telles observations générales nécessiteraient des études cas par cas, mais ce n'est pas l'objet de ce livre. Ainsi le palenque, créole parlé en Colombie, devrait disparaître en deux ou trois générations car les jeunes tendent à ne pas l'employer, p. 236. A l'inverse, on apprend que dans certaines régions du Pacifique, c'est la poussée de l'anglais, des langues officielles et des langues véhiculaires, dont les créoles, qui fait que l'avenir de certaines des très nombreuses langues locales n'est pas assuré, p. 89. Si certains créoles sont des langues à transmission orale uniquement, le krio de Sierra Leone a une tradition littéraire de renom et est de plus en plus utilisé en classe (S. Romaine, p. 232).

Le processus de « focalisation » est illustré par le créole de Belize qui, une fois devenu Etat indépendant, a vu sa grande diversité tendre vers une norme commune par imitation des leaders politiques, p. 31-32. L'analyse du facteur temps sur un territoire est l'occasion de noter que de « *nouvelles langues peuvent se développer à partir d'une langue de contact dans un laps de temps relativement court. Dans le cas des pidgins et des langues créoles, quelques décennies suffisent* », p. 47.

### L'enseignement des langues – L'éducation plurilingue

Un chapitre spécifique est consacré à l'enseignement des langues, p. 161 à 184. Le point de départ de toute politique linguistique, condition *sine qua non*, est que « *la survie d'une langue dépend principalement, de ce que ses locuteurs, sa communauté veulent et peuvent faire avec elle* », p. 15. Sans volonté de la population concernée, les politiques et efforts de tous ordres sont voués à l'échec.

L'enseignement avait servi jusqu'à il y a peu à renforcer la présence des langues dominantes, les langues nationales, d'Etat, étaient seules enseignées et cela contribuait

à la marginalisation des autres langues, p. 161, jusqu'à leur disparition. Ce modèle d'enseignement allait de pair avec un modèle éducatif monolingue qui devient maintenant obsolète. L'école était un acteur majeur de l'uniformisation linguistique. Mais la vision des langues comme systèmes isolés et étatiques est dépassée, l'unité nationale n'implique pas l'uniformisation linguistique et la nécessité et les vertus du bilinguisme, du plurilinguisme sont de plus en plus reconnues, tant au plan individuel que de la société, p. 162.

A l'heure actuelle, l'enseignement des langues menacées est devenu la priorité de la plupart des politiques linguistiques mises en œuvre dans le monde. En effet les langues menacées sont des langues qui sont peu ou pas transmises en famille, les locuteurs naturels sont âgés et de moins en moins nombreux, et donc l'urgence étant de former des nouveaux locuteurs, on s'appuie sur l'enseignement pour y parvenir. Il permet de faire connaître la langue et la culture menacées qui sont peu présentes dans la vie des enfants ; dans le cas des modèles pédagogiques les plus performants, il permet de former des locuteurs fluides.

Mais les différents exemples de politique linguistique mises en œuvre et axées principalement sur l'enseignement scolaire de la langue minoritaire montrent que celui-ci ne suffit pas à assurer ou à rétablir la transmission entre générations de la langue<sup>6</sup>. D'autre part la majorité des langues du monde ne dispose pas encore de système scolaire, p. 163, et 33% des langues examinées dans cette étude ne sont pas du tout utilisées dans l'enseignement.

Même si la plupart des langues ont survécu sans être enseignée à l'école, p. 166, il apparaît maintenant qu'il est difficile de sauvegarder une langue qui ne soit pas présente dans le système éducatif, p. 183. Selon Stephen A. Wurm (1996, 2001) la proportion d'enfants qui parlent une langue est un bon critère d'évaluation de la santé d'une langue et donc celui de son apprentissage : « *La langue d'une communauté qui n'est pas apprise par un pourcentage d'enfants qui doit atteindre 30 % serait en danger ou, du moins, en danger potentiel* », p. 210. Si on accepte ce critère, plus de 3 000 langues, soit 50 %, seraient en danger de disparition, p. 210, à des degrés divers bien sûr.

Toutefois, je tiens à le souligner, l'apprentissage peut être scolaire mais aussi familial. La transmission et l'utilisation de la langue orale entre générations est sûrement le domaine principal de la survie des langues, selon la plupart des sociolinguistes, au premier rang desquels Joshua A. Fishman (1991, 2001), et le moins coûteux, ce qui a aussi son importance. Le noyau visé est le groupe familial ; c'est un groupe social difficile à atteindre car souvent le plus influencé par la politique dominante qui agit pour la disparition de la langue dominée. Les autres domaines de la politique ne peuvent pas compenser, contrecarrer la faiblesse de ce domaine, même s'ils peuvent influencer quelque peu. Or il est difficile pour des institutions d'agir dans ce domaine qui relève de l'intime, du personnel.

Ce chapitre propose aussi une brève description des politiques éducatives mises en œuvre en Inde qui comptent de nombreuses langues, au Brésil pour une langue indigène, l'ashaninka, au Pays Basque d'Espagne avec une politique publique d'enseignement de la langue basque. Quand il s'agit d'apprendre une langue qui n'est pas ou plus la langue maternelle, le modèle le plus efficace est celui de l'immersion. On cite les cas du basque, du breton, du catalan, du gallois, du maori (Nouvelle-Zélande), du mohawk (Canada), etc., p. 178.

Comme chacun des autres chapitres, celui se termine par des recommandations, p. 183-184. La première me paraît particulièrement pertinente : « *Le plurilinguisme constitue*

*la formation la plus adaptée pour sauvegarder la diversité culturelle et se confronter aux risques de la mondialisation* », p. 183. Et le plurilinguisme concerne tout autant les locuteurs des langues en danger que ceux des langues dominantes.

L'ouvrage se termine en faisant des propositions pour l'avenir des langues. Les droits linguistiques ne sont pas vraiment pris en compte pour l'heure, nous dit-on. Le droit international concernant les langues a encore du chemin à faire et ensuite sa mise en application. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de la France qui n'a pas ratifié ou mis œuvre la plupart des textes internationaux ou européens concernant les langues et qui a mis en place une législation qui vise à protéger le français et ignore les autres langues du territoire<sup>7</sup>.

Une proposition serait de poser un droit à l'éducation, comme cela est déjà fait, mais dans la langue maternelle. Eradiquer l'analphabétisme devrait aller de pair avec l'éradication de l'éducation monolingue en généralisant l'éducation multilingue, p. 270. Les communautés à langues peu répandues utiliseront des langues plus puissantes en fonction de l'utilité économique ou des besoins de communication. Mais ce multilinguisme doit être compatible avec l'utilisation de la langue propre de la communauté, quelle que soit cette langue. D'ailleurs, une éventuelle taille critique (ici le nombre de locuteurs) n'est pas en jeu car, « les petites communautés spécialisées peuvent obtenir à l'avenir de hauts niveaux de développement », p. 272.

Bref voilà un ouvrage incontournable pour qui s'intéresse aux langues.

### **Bibliographie**

- Boyer, H. (2007). Les langues minoritaires à l'encan ? De la « course à la “part du marché” à l'acharnement thérapeutique » : discours sur la dimension linguistique de la mondialisation. *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, sous la direction d'Alain Viaut, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 33-45.
- Breton R. (2006 - 2003), *Atlas des langues du Monde Une pluralité fragile*, Paris, Editions Autrement.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, Plon.
- Coyos, J.-B. (2006). L'enseignement peut-il « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque, *Un professorat de langues régionales pour le premier degré*, Premier congrès professionnel, Office pour la Langue et la Culture d'Alsace, Saverne, 27-29 octobre 2004, *Lapurdum*, X, 2005, Bayonne, Centre de Recherche sur la Langue et les Textes Basques IKER – UMR 5478 : 19-33, <http://artxiker.ccsd.cnrs.fr>.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon/England, Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (2001). *Can Threatened Languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21<sup>st</sup> Century Perspective*. Clevedon/England, Multilingual Matters.
- Wurm, Stephen A. (1996 – 2003). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*, UNESCO Publications/Pacific Linguistics.

NOTES :

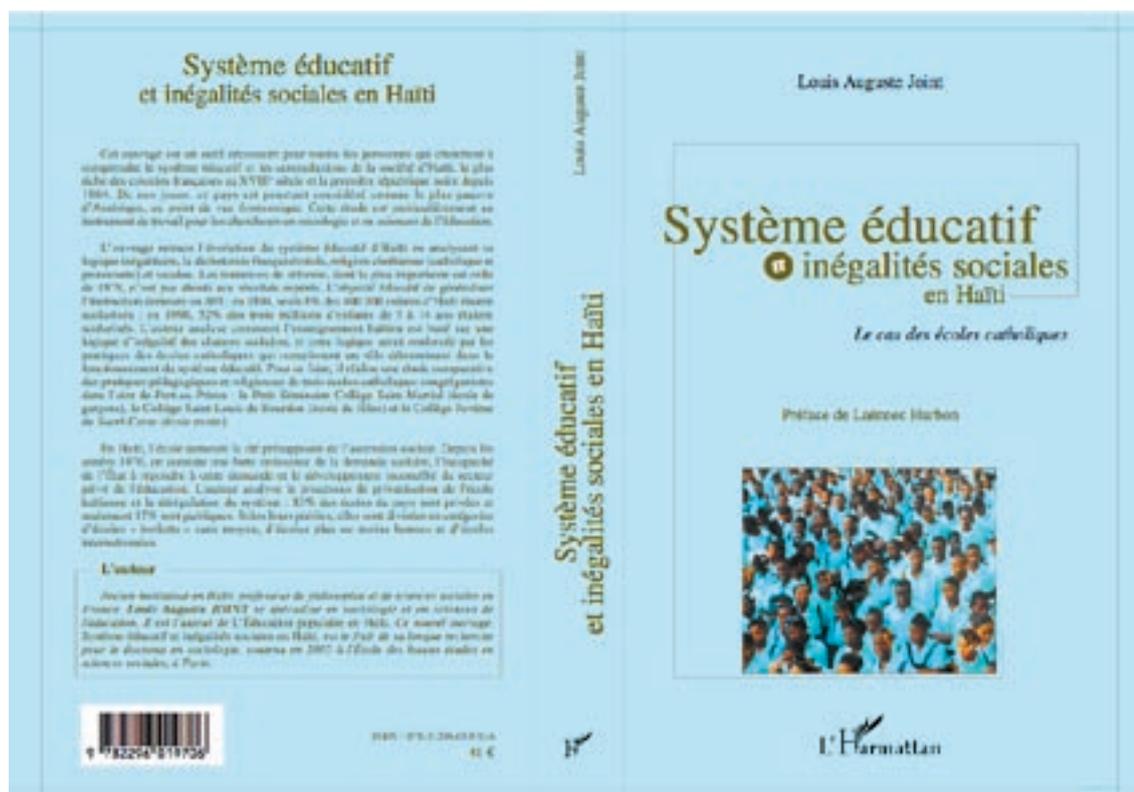
- <sup>1</sup> Cet ouvrage a été publié également en anglais (2005, Multilingual Matters), en basque (2005, Euskal Herriko Unibertsitatea), en espagnol (2006, Icaria) et en russe. Le projet *Etudes sur les langues du monde* qui en a fourni la base a été financé par le Gouvernement Autonome Basque, suite à un accord signé avec l'UNESCO en juillet 1997.
- <sup>2</sup> Les auteurs Fèlix Martí, Paul Ortega, Andoni Barreña, Itziar Idiazabal, Patxi Juaristi, Carme Junyent, Belen Uranga et Estibaliz Amorrortu sont spécialistes des langues à l'UNESCO ou professeurs d'université catalans ou basques.
- <sup>3</sup> Pour une vision synthétique des langues du monde avec cartes, graphiques, anamorphoses, on se reportera par exemple à l'ouvrage de Roland Breton *Atlas des langues du Monde*. Page 15 on y trouve une carte des principaux créoles et pidgins dans le monde.
- <sup>4</sup> *Le marché aux langues...* : 101. Cité par Henri Boyer dans *Les langues minoritaires à l'encan ?*, p. 35-36, article proposant une critique du point de vue de Calvet.
- <sup>5</sup> Je tiens à préciser que je ne suis pas spécialiste des langues créoles.
- <sup>6</sup> Voir en bibliographie un article où j'aborde la question de l'enseignement et de la sauvegarde de la langue basque
- <sup>7</sup> Observation faite par l'auteur de ces lignes.

« Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques »

Louis-Auguste JOINT

(2006). Paris : L'Harmattan, 524 p.

Contact : auguste.joint@wanadoo.fr



**RÉSUMÉ :** Cet ouvrage est un outil nécessaire pour toutes les personnes qui cherchent à comprendre le système éducatif et les contradictions de la société d'Haïti, la plus riche des colonies françaises au XVIII<sup>e</sup> siècle et la première république noire depuis 1804. De nos jours, ce pays est pourtant considéré comme le plus pauvre d'Amérique, au point de vue économique. Cette étude est particulièrement un instrument de travail pour les chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation. L'ouvrage retrace l'évolution du système éducatif d'Haïti en analysant sa logique inégalitaire, la dichotomie français/créole, religion chrétienne (catholique et protestante) et vaudou. Les tentatives de réforme, dont la plus importante est celle de 1979, n'ont pas abouti aux résultats espérés. L'objectif éducatif de généraliser l'instruction demeure un défi : en 1894, seuls 8% des 400 000 enfants d'Haïti étaient scolarisés ; en 1996, 52% des trois millions d'enfants de 5 à 14 ans étaient scolarisés. L'auteur analyse comment l'enseignement haïtien est basé sur une logique d'inégalité des chances scolaires, et cette logique serait renforcée par les pratiques des écoles catholiques qui remplissent un rôle déterminant dans le fonctionnement du système éducatif. Pour ce faire, il réalise une étude comparative des pratiques pédagogiques et religieuses de trois écoles catholiques congréganistes dans l'aire de Port-au-Prince : le Petit Séminaire Collège Saint-Martial (école de garçons), le Collège Saint-Louis de Bourdon (école de filles) et le Collège Juvénat du Sacré-Cœur

(école mixte). En Haïti, l'école demeure la clé présumée de l'ascension sociale. Depuis les années 1970, on constate une forte croissance de la demande scolaire, l'incapacité de l'État à répondre à cette demande et le développement incontrôlé du secteur privé de l'éducation. L'auteur analyse le processus de privatisation de l'école haïtienne et la dérégulation du système : 83% des écoles du pays sont privées et seulement 17% sont publiques. Selon leurs publics, elles sont divisées en catégories d'écoles « borlette », sans moyens, d'écoles plus ou moins bonnes et d'écoles internationales. Ancien instituteur en Haïti, professeur de philosophie et de sciences sociales en France, Louis Auguste JOINT se spécialise en sociologie et en sciences de l'éducation. Il est l'auteur de *L'Éducation populaire en Haïti*. *Ce nouvel ouvrage, Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, est le fruit de sa longue recherche pour le doctorat en sociologie, soutenu en 2005 à l'École des hautes études en sciences sociales, à Paris.

« **Les risques majeurs aux Antilles. Approche culturelle et prévention sociale** »  
Alain YACOU et Paulette JNO-BAPTISTE (Dir.)  
(2007). Paris : Éditions KARTHALA et CERC, Université des Antilles / Guyane, 348 p.



**RÉSUMÉ** : Par son caractère pluridisciplinaire et l'entremêlement des thèmes abordés, l'ouvrage est une contribution à l'analyse des risques sous l'angle de l'approche culturelle autant que de la prévention sociale. D'abord il s'est agi de la représentation littéraire de la nature à la fois idyllique et sauvage dans deux des Petites Antilles, tout autant que l'instrumentalisation réussie de la catastrophe dans un projet de subversion politico-sociale. Dans une deuxième partie, il est question de mesurer tout à la fois les avancées et le poids des Sciences dans le domaine des risques atmosphériques et telluriques par rapport au défi des croyances dûment explorées et au regard de la persistance de la pensée antillaise. En dernier lieu, l'éducation citoyenne aux risques majeurs en matière de prévention sociale met l'accent sur la participation active de tous. Il est montré ici comment le savoir peut se muer en savoir-faire et savoir-être en vue de construire des attitudes et d'adhérer à des valeurs.

## **A PARAÎTRE**

**« Les cahiers créoles du patrimoine de la Caraïbe, N°4 ;  
Jaden kréyol : Le jardin où naît la créolité »**

Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE (Coord).

(2008). Collection Langues et Cultures Régionales, Guadeloupe : Rectorat-CRDP.

**RÉSUMÉ** : Le présent recueil est la démonstration que les jardins créoles sont aujourd'hui devenus un espace pédagogique et culturel, où se rejoignent des renouvellements de l'enseignement scolaire et de l'éducation populaire, se « ressourçant » dans notre patrimoine. Les auteurs, enseignants de la maternelle au lycée, et les spécialistes de la question, dans leurs articles et fiches pédagogiques, proposent des entrées humaniste, historique, géographique et agronomique du jardin créole. Ils informent sur les modes d'utilisation et sur l'efficacité des plantes médicinales au regard des apports des scientifiques. L'ouvrage rappelle que sur le socle amérindien, nos ancêtres ont su greffer les savoirs et savoirs-faire africains, européens et asiatiques. Ils ont su faire évoluer les traditions pour construire ces jardins créoles sur lesquels l'écologisme antillo-guyannais cherche désormais à s'appuyer.

« Recherches et Ressources en Éducation et en Formation »  
lance un appel à contributions pour un prochain numéro.

**Date limite de réception :**

Le 30 juin 2008

Plusieurs types de contributions sont souhaités :

- **Des articles « recherches »** présentant des travaux et des résultats originaux. Le texte doit comporter une introduction, des paragraphes relatifs à la méthode, aux résultats, à la discussion et une conclusion.
- **Des articles « ressources »** présentant des synthèses ou des revues de question sur un thème actuel de recherche, des outils méthodologiques, des comptes-rendus d'expérimentation, etc.
- **Des articles « actualités »** présentant des points de vue argumentés de chercheurs ou de praticiens, des notes de lectures, des débats ou des comptes-rendus de congrès.

**Les propositions devront être adressées à :**

fanciaux@iufm.univ-ag.fr  
beatrice.fourcaud@iufm.univ-ag.fr

## RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

La revue est publiée en français, mais des contributions d'intérêt majeur peuvent être acceptées en anglais, espagnol et créole. Les auteurs sont encouragés à soumettre leur manuscrit par voie électronique au secrétariat de rédaction de la revue. La soumission d'un manuscrit implique qu'il ne doit pas avoir été antérieurement publié ou être soumis simultanément pour publication à une autre revue. Tous les manuscrits doivent être rédigés en Double interligne, Marge de 2,5 sur tous les côtés, Police en Times new roman, Caractères en 12 points, sans feuille de style particulière. Une page de présentation doit accompagner le manuscrit comprenant : un titre, la liste des auteurs avec les noms et prénoms en entier, ainsi que leur institution de rattachement, le nom et l'adresse de correspondance, ainsi que le numéro de téléphone et l'adresse électronique, un résumé de 250 mots environ en français et en anglais indiquant les éléments essentiels du travail, une liste de 5 mots clés en français et en anglais.

La forme de présentation préférée est un fichier sous format .doc, .pdf ou .rtf envoyé en tant que pièce jointe dans un courriel. Un message électronique doit accompagner ce courriel présentant le titre, les auteurs, leurs institutions de rattachement. La correspondance s'effectue avec l'auteur cité en premier. Chaque présentation doit être accompagnée d'une lettre de l'auteur mentionnant que :

- a) le manuscrit n'est pas et ne sera pas pris en considération par une autre publication ;
- b) que tous les cosignataires de l'article ont lu et approuvé l'article présenté.

La liste des références bibliographiques est organisée par ordre alphabétique en fin d'article. Toutes les références citées dans le corps du texte doivent nécessairement y figurer.

- Article : Sainton, J. (2000). La dimension africaine des langues créoles : faits phonétiques, phonologiques, morphophonologiques et suprasegmentaux. *Mofwaz*, 5, 97-113.
- Ouvrage : Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). La question du créole à l'école en Guadeloupe. Paris, L'Harmattan.
- Contribution dans un ouvrage : Jeannot-Fourcaud, B. (2005). La dynamique linguistique. In C. Clairis (dir.), *Travaux de linguistique fonctionnelle* (pp. 267-272). Paris, L'Harmattan.
- Document non publié (thèse, mémoire, site...) : Dorville, A. (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole/français : étude de la production de discours expositifs d'explication verbale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V.

Les propositions devront être adressées à : [fanciaux@iufm.univ-ag.fr](mailto:fanciaux@iufm.univ-ag.fr) & [beatrice.fourcaud@iufm.univ-ag.fr](mailto:beatrice.fourcaud@iufm.univ-ag.fr). Dès leur réception, les articles sont confiés pour évaluation anonyme à deux experts spécialistes du sujet traité faisant partie du comité scientifique de la revue ou choisi par un des membres du comité de rédaction en fonction de ses compétences. Les deux expertises sont renvoyées à l'auteur, deux mois au plus après réception de l'article. Dans le cas de deux évaluations contradictoires, le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le manuscrit à un troisième expert. Une fois l'article accepté pour publication, un formulaire de transfert de droits est envoyé à l'auteur. Ce formulaire est à signer et à renvoyer à l'éditeur.





Le mot du Directeur de la publication  
**François-Max DORVILLE**

Éditorial  
**Antoine DELCROIX**

## **RECHERCHES**

### **Cultures et Langage**

« L'enseignement du Français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie Créole/Français. Analyses de productions orales et écrites et incidences sur les plans pédagogique et didactique »

**Julien BASSO et Olivier CANDAU**

### **Didactique**

« De l'intention : un concept théorique malmené ? »

**Fabiola LOPEZ-MINATCHY**

### **Sciences de la Vie et de la Terre**

« De l'unicité des relations entre représentation et système de valeur dans l'enseignement des SVT »

**Thomas FORISSIER & Yves MAZABRAUD**

## **RESSOURCES**

### **Cultures et Langage**

« Langage, Langue et Culture »

**Nicole RAUZDUEL – LAMBOURDIERE**

### **Didactique**

« Enseigner l'histoire, en STAPS, aux Antilles »

**Jacques DUMONT**

### **Sciences de la Vie et de la Terre**

« Ressources en Géologie Caraïbienne : les apports de l'outil GPS pour l'étude des séismes et failles majeures de République Dominicaine »

**Yves MAZABRAUD & Thomas FORISSIER**

## **ACTUALITES**

### **Notes de lecture**

« Études sur les langues du monde »

**Jean-Baptiste COYOS**

### **Parution d'ouvrages**

« Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques »

**Louis-Auguste JOINT**

« Les risques majeurs aux Antilles. Approche culturelle et prévention sociale »

**Alain YACOU et Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE**

« Les cahiers créoles du patrimoine de la Caraïbe, N°4 »

**Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE & Lucien DEGRAS**

**Appel à contributions et Recommandations aux auteurs**

