

RECHERCHES ET RESSOURCES EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

N°2 - 2008

Cyref

UFM
Guadeloupe

SCÉRÉN

SERVICES CULTURE ÉDITIONS
RESSOURCES POUR
L'ÉDUCATION NATIONALE
**CRDP
GUADELOUPE**


Liberté Égalité Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère
**Culture
Communication**







DÉCEMBRE 2008

Revue :
« Recherches et Ressources en Éducation et en Formation »
RREF-N°2-2008

Responsable de la Publication
CRREF de l'IUFM de Guadeloupe



Éditeur
CRDP de Guadeloupe



Soutien financier
DRAC de Guadeloupe - IUFM de Guadeloupe



PRESENTATION DE LA REVUE RREF

Remerciements

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

Politique éditoriale

La revue RREF (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 s'intéressent à la contextualisation de l'enseignement et qui prennent en compte l'environnement géographique, socioculturel et/ou linguistique de la Guadeloupe (créolophone et francophone), des autres départements et collectivités d'Outre-Mer et de la Caraïbe. La revue est ouverte aux contributions présentant un intérêt scientifique et traitant des questions de didactique, d'éducation et de formation en contextes bi/plurilingues et multiculturels. La revue est dotée d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique constitués d'experts qui assurent la qualité des articles publiés. Le comité scientifique a la charge d'expertiser les manuscrits soumis et de proposer des modifications en vue d'une publication au sein de la revue. Le comité de rédaction se réserve le droit de publier ou non les articles acceptés par le comité de lecture, ainsi que des numéros hors-série ou des actes de colloque. La revue RREF 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 la revue RREF engagent la responsabilité de leurs seuls auteurs.

Types de contributions

- ▶ 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, etc.
- ▶ 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, des comptes-rendus de congrès, etc.

Public concerné

La revue RREF s'adresse à un large public : enseignants, chercheurs, formateurs, étudiants, stagiaires, parents, etc. Les auteurs peuvent être enseignants, chercheurs, pédagogues, formateurs, didacticiens, informaticiens, psychologues, sociologues, linguistes, etc.

Comité de Rédaction

CRREF - IUFM de Guadeloupe, Morne Ferret - BP 517 - 97 178 Abymes Cedex
Tel : 0590 21 36 33 / Fax : 0590 82 51 11 / Site : <http://www.iufm.univ-ag.fr/guadeloupe>
Responsable : M. Antoine DELCROIX

Comité éditorial

CRDP de Guadeloupe, Rue de la Documentation, Petit-Pérou - BP 385 - 97 183 Abymes Cédex
Tel : 0590 82 48 33 / Site : <http://cddp.ac-guadeloupe.fr>
Responsable : M. Gérard CHRISTON

Périodicité

La parution de la revue RREF est annuelle. Le tirage est de 1000 exemplaires.

Points de vente

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 sur celui du CRDP (<http://crdp.ac-guadeloupe.fr/>)

ORGANIGRAMME DE LA REVUE RREF

Directeur de publication

- DORVILLE François-Max, IUFM de Guadeloupe

Rédacteur en chef

- DELCROIX Antoine, IUFM de Guadeloupe

Comité de rédaction

- ANCIAUX Frédéric, IUFM de Guadeloupe
- CHERY Christian, IUFM de Guadeloupe
- DURIZOT JNO-BAPTISTE Paulette, Rectorat et IUFM de Guadeloupe
- FORISSIER Thomas, IUFM de Guadeloupe
- JEANNOT-FOURCAUD Béatrice, IUFM de Guadeloupe
- PICOT Patrick, IUFM de Guadeloupe
- ROMANA Laurence, Université des Antilles/Guyane

Comité scientifique

- ACACIA Michel, Université d'État d'Haïti, HAÏTI
- ALESSANDRI Brigitte, IUFM de Guadeloupe
- ALIN Christian, IUFM-Université CRIS-Lyon 1
- BENTOLILA Alain, Université de Paris 5
- BLACHE Régis, IUFM de Guadeloupe
- CLAIRIS Christos, Université de Paris 5
- COMBE Georges, IUFM de Guadeloupe
- COSTAOUEC Denis, Université de Paris 5
- COYOS Jean-Baptiste, Université de Bordeaux 3 et de Pau
- DAMOISEAU Robert, Université des Antilles/Guyane
- DORVILLE Alain, IUFM de Guadeloupe
- FACTHUM-SAINTON Juliette, IUFM de Guadeloupe
- FEUILLARD Colette, Université de Paris 5
- GAYDU Annick, IUFM de Guadeloupe
- GERIN-LAJOIE Diane, Université de Toronto, CANADA
- GUERIN Françoise, Université de Paris 4
- HAZAËL-MASSIEUX Marie-Christine, Université d'Aix-en-Provence
- HELOT Christine, IUFM d'Alsace
- LANGOUËT Gabriel, Université de Paris 5
- LEBEAUME Joël, ENS de Cachan
- MANESSE Danièle, Université de Paris 3
- MARTINAND Jean-Louis, ENS de Cachan
- MAZABRAUD Yves, IUFM de Guadeloupe
- MERCIER Alain, INRP d'Aix-Marseille
- POULLET Hector, Guadeloupe
- PRUDENT Félix-Lambert, Université de la Réunion
- RAUZDUEL Nicole, IUFM de Guadeloupe
- RUFFIÉ Sébastien, Université des Antilles/Guyane
- SAINTON Jean-Pierre Jean-Pierre, Université des Antilles/Guyane
- SIMONNEAUX Jean-Pierre, ENFA de Toulouse
- TROUILLOT-LÉVY Jocelyne, Université Caraïbe, HAÏTI
- TUPIN Frédéric, Université de Nantes

Comité éditorial

- BEAUPRÉ Marie, DRAC de Guadeloupe
- CHRISTON Gérard, Directeur du CRDP de Guadeloupe
- CRANE Lilya, CRD de l'IUFM de Guadeloupe
- ELISE-BAMBUCK Adriana, Service édition du CRDP
- MATHIEU Lionel, Service infographie du CRDP
- ROSCETTI Antonio, IUFM de Guadeloupe

▶▶ Éditorial
Antoine DELCROIX _____ p.9

Recherches

▶▶ Linguistique / Didactique des langues
 De la prédication seconde à la prédication première : KA en créole martiniquais
Robert DAMOISEAU _____ p.11

▶▶ Sciences de l'éducation / Connaissance du système éducatif
 Système éducatif et inégalités sociales en Haïti
Auguste JOINT _____ p.17

▶▶ Pratiques langagières / Pratiques enseignantes
 Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue
Frédéric ANCIAUX _____ p.25

Ressources

▶▶ Linguistique / Didactique des langues
 Les contraintes phonologiques pour l'apprentissage de la lecture en milieu multilingue créolophone
Juliette FACTHUM-SAINTON _____ p.35

▶▶ Sciences de l'éducation / Connaissance du système éducatif
 L'école dans l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop, écrivain sénégalais
Brigitte ALESSANDRI _____ p.47

▶▶ Pratiques langagières / Pratiques enseignantes
 Retour sur une langue dominée : la nouvelle reconnaissance du Créole dans la formation
 des enseignants aux Antilles françaises
Christian ALIN _____ p.57

Actualités

▶▶ Billet créole
Hector POULLET _____ p.69

▶▶ Notes de lecture
 « 50 ans d'école et demain ? » de Gabriel LANGOUËT (2008)
Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE _____ p.73

▶▶ Notes d'actualité
 La réforme de la formation des enseignants
Antoine DELCROIX _____ p.77

Parution d'ouvrages

▶▶ La dynamique identitaire de la Dominique. Quelles stratégies pour un petit État caribéen anglophone ?
 Paris : L'Harmattan (2008).
JNO-BAPTISTE Bruce _____ p.84

▶▶ Textes anciens en créole français de la Caraïbe : histoire et Analyse. Paris : Publibook (2008).
HAZAËL-MASSIEUX Marie-Christine _____ p.85

Divers

▶▶ Sommaire numéro précédent _____ p.86

▶▶ Appel à contribution _____ p.87

▶▶ Recommandations aux auteurs _____ p.88

▶▶ Bon de commande _____ p.87

Antoine DELCROIX

Rédacteur en Chef de la revue RREF

IUFM de la Guadeloupe

Contact : antoine.delcroix@iufm.univ-ag.fr

En indiquant, pour commencer, que le premier numéro de la revue « Recherches et Ressources en Education et Formation » a reçu des échos assez favorables, je risque d'être accusé de tomber dans l'auto satisfaction. Mais il est vrai que les personnes qui ont pris le temps de nous écrire ont été un grand encouragement pour l'équipe qui anime cette revue et que les commentaires critiques porteront leurs fruits dans le numéro présent. En même temps, je veux souligner que ces réactions nous ont semblé (encore) en trop faible nombre, ce qui montre qu'un grand chemin nous reste à parcourir pour faire lire, faire réagir, bref pour promouvoir et faire vivre cet espace de communication auquel nous croyons. Par ailleurs, le référencement de cette revue, dans les bases de données, gage de visibilité scientifique, doit rester notre objectif !

Le numéro actuel tombe dans une actualité chargée pour la formation des enseignants en France, et pour l'IUFM de Guadeloupe. On le sait, la réforme du recrutement et de la formation des enseignants est en cours et les demandes de moratoires, pour une mise en oeuvre plus posée, ne semblent pas devoir aboutir, sauf de façon marginale. On retiendra ici de ce bouleversement, au moins aussi important que la création des IUFM, qu'il doit affirmer, par le recrutement au niveau du master des enseignants, une formation plus en contact avec la recherche. Ceci doit nous motiver pour poursuivre l'effort en matière de recherche en éducation et en formation en Guadeloupe, recherche dont cette revue est un vecteur de transmission.

L'IUFM de Guadeloupe avait anticipé ce mouvement. Il avait fait du développement de la recherche, au travers du Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF), et de la formation de formateurs par la recherche, au travers de masters « délocalisés », un des axes majeurs de sa politique. Dans le cadre du prochain contrat, de son intégration à l'université des Antilles et de la Guyane, le CRREF a aujourd'hui mieux précisé ses axes de recherches, centrés autour de la didactique « en contexte », qu'elle soit didactique des langues en milieu plurilingue ou didactique des sciences expérimentales et des mathématiques. Il reste, sûrement, à mieux théoriser les concepts sur lesquels s'appuieront ces travaux, mais le chemin est tracé.

En témoignage de ces axes de travail, s'est tenu les 2 et 3 décembre 2008 à l'IUFM le séminaire « langues et cultures régionales et contextualisation des enseignements » qui interrogeait les pratiques d'enseignement et de formation dans ce domaine. Au travers d'analyses des pratiques réelles dans les classes et de formation à l'IUFM de Guadeloupe, par la confrontation des différentes approches, il s'agissait de construire une certaine cohérence en termes de philosophie et de contenus pour ce qu'est ou devrait être l'enseignement des langues et cultures régionales. Ce séminaire formait la base d'un travail réflexif plus approfondi, dont les premiers fruits seront exposés dans un colloque prévu en 2009. Nul doute, également, sur le fait que de prochains numéros de la revue RREF rendront compte de ces travaux.

Mais déjà, le numéro actuel de la revue témoigne de l'importance que nous attachons à ces thèmes qui donnent en quelque sorte la couleur de ce numéro. Deux études sont consacrées à la didactique des langues, l'une porte sur une étude fine du « ka » en créole martiniquais,

l'autre plonge dans la question complexe de l'apprentissage de la lecture en français en milieu créolophone. En écho, deux autres contributions interrogent plus directement les pratiques langagières dans des contextes plurilingues. Pour l'une il s'agit des pratiques enseignantes en éducation physique et sportive et pour l'autre celles de formation des enseignants. Témoignage de l'ouverture voulue dès l'origine de la revue vers « les mondes frères », ce numéro comporte deux dernières études, l'une portant sur le système éducatif en Haïti, et la seconde, sur les représentations qu'un écrivain sénégalais possède de l'école.

Avec les rubriques d'actualités qui le complètent, nous pensons ce numéro fidèle à la ligne éditoriale fixée à l'origine, faite d'équilibre entre trois pôles, recherches, ressources, actualités, et d'ouverture dans les disciplines, les thématiques, les systèmes éducatifs étudiés. Mais surtout, nous espérons ainsi rencontrer les désirs, les besoins de nos lecteurs, susciter l'envie pour chaque lecteur de faire découvrir à d'autres la revue RREF, et de contribuer aux prochains numéros. Sur ce dernier point, les articles en cours d'expertise, venus d'horizons géographiques et thématiques très variés, nous rassurent. En contrepartie, ces contributions nous font obligation d'assurer l'avenir de cette revue. Nous y arriverons, grâce à l'enthousiasme du comité de rédaction, à l'exigence de nos experts, au soutien de nos partenaires, et à l'amitié critique de nos lecteurs.



Linguistique / Didactique des langues

**De la prédication seconde à
la prédication première :
KA en créole martiniquais**

Robert DAMOISEAU



DE LA PRÉDICATION SECONDE À LA PRÉDICATION PREMIÈRE : KA EN CRÉOLE MARTINQUAIS

Robert DAMOISEAU

Professeur en Sciences du Langage, Chercheur au CRILLASH

Université des Antilles et de la Guyane (Martinique)

Contact : robert.damoiseau@martinique.univ-ag.fr,

RESUME : Cet article présente une hypothèse concernant l'origine de « **ka** », qui est la marque de l'aspect imperfectif en créole de la Martinique. Dans le prolongement de l'analyse de Naoyo Furukawa concernant les énoncés du type "Le facteur qui passe!", nous essaierons de montrer la filiation de « **ka** » avec la forme "être à+infinitif" intégrée à une structure impliquant une relative déictique.

MOTS CLES : Créole, aspect imperfectif

ABSTRACT : This paper presents an hypothesis about the origin of "**ka**", which is the imperfective aspect marker in Creole from Martinique. Following Naoyo Furukawa's analysis related to the sentences like "Le facteur qui passe!", we try to show the relation of "**ka**" with the form "être à + infinitive" integrated in a structure implying a deictic relative.

KEY WORDS : creole, imperfective aspect

1. INTRODUCTION

L'objet de cette étude est de montrer que l'emploi du morphème **ka** en créole des Petites Antilles, et singulièrement en créole martiniquais, se situe originellement dans un type de structuration qui relève de ce que Naoyo Furukawa nomme "la prédication seconde"¹. La démarche suivie mettra en relation la forme même de l'unité étudiée et son fonctionnement en tant que marque d'aspect au sein d'une structure énonciative particulière. La convergence entre ces différents niveaux de l'analyse permettra de présenter **ka** comme instrument privilégié de la prédication du "montrable".

2. ELEMENTS DIACHRONIQUES

Ka est la marque de l'imperfectif, et s'oppose, en tant que telle, à zéro, qui marque le perfectif dans le système aspecto-temporel du créole martiniquais.

Cf. **E1** : Lapli ka tonbé **E2** : Lapli ø tonbé
 Pluie tomber Pluie tomber
 Il pleut Il a plu

On précisera que selon la situation, le sens du prédicat, du sujet et de celui des expansions éventuelles, l'aspect imperfectif marqué par **ka** s'oriente vers le progressif, l'itératif, ou le général.

Concernant la forme **ka**, l'hypothèse présentée par Guy Hazaël-Massieux² d'une relation avec la structure française: "être à + infinitif", usitée en français, du 16ème au 19ème siècle, si l'on en croit Gougenheim³, pour l'expression du progressif⁴, paraît fondée.

L'expression de ce type d'aspect mettait en oeuvre une structure d'ancrage du procès à la situation d'énonciation par le biais de ce que l'auteur appelle des "compléments de lieu ou de temps", et notamment l'adverbe "là". Ainsi, il note: "Être là à + infinitif devient de la sorte un synonyme plus populaire de être à + infinitif".⁵

David Cohen⁶ a montré que de nombreuses langues (égyptien ancien, yoruba, langues celtiques, arménien classique...) recourent à des éléments à signifié locatif pour l'expression de la coïncidence étroite entre procès évoqué et situation d'énonciation, qui fonde l'aspect progressif. Cette procédure a été également décrite à propos du peul⁷. Elle est aussi mise en oeuvre avec: être après à + infinitif, qui est fort vraisemblablement à l'origine de la forme en **ap** du créole haïtien.

On notera qu'en créole contemporain la même mise en oeuvre d'unités à signifié spatial, adverbiales ou non, est très fréquente, en corrélation avec **ka**, pour l'accrochage de l'énoncé à la situation d'énonciation. Ex.:

E3 Nou la ka tjenbé
 pers.4 là tenir
 On tient le coup

E4 I bò kay-la ka travay
 pers.3 près de maison dét. travailler
 Il est près de la maison en train de travailler

Ces éléments rendent plausibles le rapport entre la structure française:

- Il est près de la maison à travailler

et celle du créole:

- I bò kay-la ka travay

Cependant la forme **ka** conduit à faire le lien entre cette structuration et celle du français révélant la présence d'une relative introduite par **qui**, la production de cette relative, appelée "relative déictique", "relative événementielle" ou encore "pseudo-relative" s'inscrivant dans le cadre de ce que Furukawa désigne comme étant celui de la "prédication seconde".

3. LA PSEUDO-RELATIVE ET KA

Cet auteur lie fort justement l'analyse de la structure : "Le facteur qui passe !" à celle de la relative complément d'un verbe de perception du type: "J'ai vu Paul qui fumait.", en pointant l'analogie fondamentale présentée par ces deux énoncés, à savoir que la relativisation n'a pas ici comme objectif d'apporter des informations à propos de l'antécédent, mais concernant l'événement auquel réfère le prédicat 2, d'où l'appellation de proposition "événementielle" pour cette relative.

En rappelant les hypothèses de Guy Hazaël-Massieux concernant d'une part une structuration mettant en oeuvre en créole une "double prédication"^{viii}, avec **ka**, et le rapport entre ce mode de prédication et le français parlé: "Vot' frère qui vous appelle!" utilisé pour "**C'est** votre frère qui vous appelle"^{ix} ou "**Voici** votre frère qui vous appelle!", nous soulignons, en relation avec l'analyse de Furukawa, les traits caractéristiques de la construction en **ka**.

3.1. L'ancrage déictique du prédicat

On rappellera en premier lieu le lien entre cette construction et l'ancrage à la situation d'énonciation qu'elle présuppose: si le rôle des "présentatifs" c'est, **voici**, et éventuellement il y a, est celui d'auxiliaires permettant une prédication de type 1 de l'ensemble constitué par la séquence:

Syntagme nominal+relative

séquence qui renferme une deuxième relation prédicative liant le SN au verbe de la relative,

on constate qu'en raison du caractère prégnant de cette deuxième relation dans le cadre physique de l'échange, la langue fait facilement l'économie de l'instrumentalisation de la prédication de type 1, c'est-à-dire des présentatifs.

On peut avancer que selon le même processus, dans la structure créole, la présence d'éléments de type déictique (la E3, **bò kay-la E4**), instruments d'ancrage de la prédication à la situation, n'est pas ressentie comme systématiquement nécessaire, vu la forte référentialité du SN et du prédicat qui lui est associé.

En conséquence, on conçoit que dans les deux systèmes, la structuration à double prédication, ou à "prédication seconde" ait pu évoluer vers une structuration à prédication première, ou à prédication "principale" (cf. Furukawa), l'ancrage naturel au cadre de l'échange de la relation prédicative, apportée par la relative, étant fourni par les conditions mêmes de cet échange.

On rappellera que cette évolution n'est envisageable qu'en raison du statut très particulier de cette relative, qui justifie précisément l'appellation de "pseudo-relative".

3.2. Relative déictique et rhématisation

L'une des caractéristiques de cette structuration tient au caractère aisément identifiable de la relation qui lie sujet et prédicat. On notera d'abord le degré élevé de la "thématicité"^x du SN sujet : du fait qu'il est livré par la situation, son identification comme agent du procès évoqué par le prédicat est immédiate. L'enclenchement de la relativisation est alors à interpréter comme un mécanisme de régulation de la thématicité "naturelle" élevée du sujet conduisant à une sorte de rééquilibrage du contenu informatif de l'énoncé en faveur du propos.

Ka serait alors à analyser comme un révélateur de la mise en oeuvre d'une structure de "déthématisation". Cette interprétation est cohérente avec l'emploi de prédicats lié à la présentation d'événements impliquant des sujets à caractère naturellement saillant, dans un schème du type :

sujet agent - prédicat procès dont on peut penser qu'il a connu une haute fréquence dans les conditions où la langue s'est mise en place.

Il convient de remarquer à ce propos une corrélation étroite entre la facilité d'identification du référent du SN sujet dans la situation d'énonciation et l'enclenchement de la relative. Au plan syntaxique, cette forte référentia-

lité du SN se manifeste par la présence du déterminant *la*, témoin de l'ancrage du référent à la situation d'énonciation:

E5 Timanmay-la **ka** pléré
enfant dét. pleurer
L'enfant pleure

A l'inverse, un SN sujet dont l'identification référentielle n'est pas hautement facilitée par la situation fonctionne difficilement comme sujet (An timanmay ka pléré/Un enfant pleure), la langue préférant là mettre en oeuvre un présentatif (Ni: il y a) dont le rôle est celui d'un auxiliaire de thémativité:

E6 Ni an timanmay ki **ka** pléré
Il y a dét.ind. enfant qui pleurer
Il y a un enfant qui pleure

Sur le plan plus général de la relativisation en créole, on soulignera, dans le prolongement des analyses de Furukawa, dont l'application au français n'est en rien restrictive, l'importance du lien entre la haute thémativité de l'antécédent et sa fonction sujet du prédicat 2, qui se matérialise par l'emploi du seul pronom relatif que présente le créole, à savoir *ki*^{XI}: le fait que la langue ne recoure qu'à cette forme est révélateur du poids de la structuration qui allie haut degré de thémativité de l'antécédent et relativisation. Sans disposer de données quantitatives précises, on peut avancer que la relativisation- et on inclut ici le cas de la relative déterminative- s'enclenche de façon préférentielle à partir d'un SN sujet solidement ancré à la situation d'énonciation, cet ancrage se manifestant au plan syntagmatique à deux niveaux^{XII}, d'une part au niveau du strict noyau nominal, d'autre part à la frontière du SN expansé, par le même instrument *la* (et variantes)^{XIII}.

E7 Timanmay-la ki **ka** pléré a sé ta Sandra
enfant niveau 1 qui pleurer niveau 2 c'est celui Sandra
L'enfant qui pleure, c'est celui de Sandra

Pour ce qui est de la stricte pseudo-relative, on remarque que la rhématisation du procès "pléré" va de pair avec le non emploi de *a*:

Cf E5 Timanmay-la **ka** pléré

Cette organisation correspond au schème phrastique de base qui met en oeuvre un prédicat processif et un sujet nominal.

3.3. Relative déictique et aspect progressif

Il existe un lien étroit entre les conditions pragmatiques dans lesquelles la langue étudiée a été amenée à se mettre en place, telles qu'on peut se les représenter, et la pertinence de la relativisation d'un prédicat apte à rendre compte d'un procès en voie de déroulement. La séquence :

Timanmay-la ki (a) pléré a!
enfant dét.1 pr.rel. à pleurer dét.2
L'enfant qui pleure!

que nous posons comme basique de l'énoncé:

Timanmay-la ka pléré

est en effet un appel à constat d'un événement dont la réalisation est inscrite dans la situation d'énonciation. La structuration de l'énoncé et la valeur progressive de la suite "a+verbe" sont en parfaite cohérence pour fournir au message sa force événementielle.

On sait que le progressif est le type d'aspect requis pour l'expression d'un procès dans sa plénitude, sous la forme où il est le plus aisément appréhendable par l'interlocuteur. L'emploi de la forme pleine du prédicat va de pair avec l'ancrage serré de l'énoncé à la situation d'énonciation, qui se traduit par l'usage du déterminant *la* (ou *a*), particulièrement apte à fixer le référent nominal sujet au cadre physique du déroulement du procès. On rappellera, concernant ce point précis, que la force déterminative de cet élément est beaucoup plus affirmée que celle du "défini" français.

Le marquage du prédicat par **ka** et du syntagme nominal sujet par *la* (ou *a*) correspond à la volonté du locuteur de présenter le déroulement du procès comme coïncidant étroitement avec son énoncé. L'analyse de cette valeur "hic et nunc" de l'imperfectif, dégagée par Alexandre, Bentolila, Fauchois^{XIV}, à propos du système du créole haïtien, vaut également pour le créole des Petites Antilles.

David Cohen a souligné la valeur descriptive du progressif.^{XV} On note que dans les systèmes créoles d'Haïti et des Petites Antilles, le perfectif (marqué par zéro) puise également sa forte valeur résultative dans l'ancrage déictique de la relation prédicative: le procès se lit à partir de son résultat constaté dans le cadre physique de l'échange. On peut s'interroger sur l'absence de parallélisme, au plan formel, de l'expression du perfectif. On

aurait pu attendre, en effet, un marquage de l'opposition imperfectif-perfectif du type: ka-ki. Mais le principe même de la structuration impliquant la relative déictique est celui de la simultanéité entre l'acte de parole et la présentation du procès sous sa forme la plus patente, c'est-à-dire celle qui le livre dans son déroulement hic et nunc.^{XVI} Dans ces conditions, il s'explique facilement que la sélection des prédicats compatibles avec ka se soit opérée sur le critère de leur aptitude à référer à un procès constatable dans son déroulement, en d'autres termes à l'expression de "l'événementialité". C'est ainsi que la dimension "montrable" des procès nous semble devoir être invoquée préférentiellement à celle du "durable" - même si elles sont fréquemment naturellement liées- dans la compatibilité des prédicats avec la marque **ka**. Dans la même logique, les prédicats caractérisant des sentiments (enmen: aimer, rayi: haïr), des états ou manières d'être (konnet: connaître, lé: vouloir, fen: avoir faim, sav: savoir...), peu compatibles avec la monstration, et donc n'offrant pas le matériau signifié requis pour l'expression de l'événement, n'ont pas été retenus par la structuration qui a conduit à **ka**. Il est d'ailleurs significatif que ces derniers fonctionnent préférentiellement avec des sujets dont les référents ne se prêtent pas spontanément à la prédication du montrable, à savoir les morphèmes des personnes 1 et 2 : mwen et ou.

3.4. Aspect progressif et expressivité

Si le mécanisme de la relativisation déictique appelle une aspectualisation "progressive", c'est en raison de l'expressivité de ce type d'aspect. La structuration impliquant ki et le progressif répondent au même besoin qu'a le sujet parlant de présenter le procès dans ce qu'il a de plus actuel de façon à susciter l'adhésion de son interlocuteur. David Cohen a mis en évidence ce qu'il appelle les "deux valeurs stylistiques du progressif: celle qu'on pourrait appeler **participative**,^{XVII} souligne la relation du sujet avec le procès, sa participation, sa responsabilité, l'autre est une valeur **implicative** par laquelle le locuteur s'implique dans l'affirmation de cette relation en la présentant avec un relief particulier."

En relation avec la "valeur implicative" présentée ici, on sait que l'emploi de la marque du progressif comme instrument de modalisation est particulièrement fréquent en créole haïtien^{XVIII}, où elle sert avec une grande systématisme la temporalisation de type "futur".^{XIX}

Le système des Petites Antilles dispose d'une marque spécifique vouée à l'expression du futur. Si la force de **ka** comme outil permettant au locuteur de s'impliquer dans son assertion pour la renforcer est moins affirmée, son emploi dans ce rôle n'est pas pour autant inexistant. Cf. :

E8 Man **ka** kriyé'w démen
pers.1 appeler pers.2 demain
Je t'appelle demain

E9 Man pa **ka** sav
pers.1 nég. savoir
Je ne sais pas du tout

Cet emploi est clairement lié à la valeur première de **ka**, qui est celle d'un instrument de l'événementialité. Son rôle en tant que marque de l'itératif, voire du général, doit être également mentionné. Cf:

E10 Lè timanmay-tala pa **ka** wè manman'y, i **ka** pléré
quand enfant dém.nég. voir mère pers.3pers.3 pleurer
Quand cet enfant ne voit pas sa mère, il pleure

E11 Tout timanmay **ka** pléré lè yo fen
tout enfant pleurer quand pers.6 avoir faim
Tous les enfants pleurent quand ils ont faim

Sans les minorer, il convient cependant de voir dans ces emplois des cas d'exploitation contextuelle (cf. notion d'itération apportée par lè, effet généralisant en relation avec l'utilisation de tout en E11) de la notion d'imperfectivité, le cycle de déroulement du procès étant dilaté par rapport à ce qu'on peut constater dans les cas de strict progressif, sans être situé en décalage par rapport à la situation d'énonciation.

4. CONCLUSION

L'hypothèse que nous avons retenue quant à la morphogénèse de **ka** permet de voir dans cette unité la convergence entre une forme spécifique d'expression de l'aspect progressif en français ancien et un type de structuration particulièrement usité pour la présentation d'un événement en cours, à savoir la "pseudo-relative" ou "relative déictique". Les arguments en faveur de cette hypothèse sont d'ordre pragmatique. On peut penser que les conditions d'utilisation de la langue qui ont présidé à la genèse du créole ont fait une large part à l'ancrage déictique du message. Si on relie la relativisation déictique à la charge descriptive de l'aspectualisation progressive, on trouve en **ka** le révélateur d'une stratégie discursive particulièrement adéquate à la prédication du "procès à montrer". Ainsi pourrait s'expliquer l'une des différences les plus marquantes entre le système aspecto-temporel et modal du créole des Petites Antilles et celui du créole haïtien: ce qui est fourni, pour l'ancrage de l'énoncé au cadre de l'échange, par le signifié originellement locatif de **ap** dans le système haïtien est apporté par une structure de relativisation conduisant à **ka** dans celui des petites Antilles.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexandre, C., Bentolila, A. et Fauchois, A. (1983). Les modalités prédicatives en créole haïtien, Etude syntaxique et rhétorique. Espace créole, 5, 125-202.
- Bentolila, A. (1987). Marques aspecto-temporelles en créole haïtien: de l'analyse synchronique à la formulation d'hypothèses diachroniques. La Linguistique, 23, 103-122.
- Bernabé, J. (1982). Fondal Natal, Fondas kréyòl-la. Paris : L'Harmattan.
- Cohen, D. (1989). L'aspect verbal, Paris : P.U.F.
- Damoiseau, R. (1994). Réflexions sur le fonctionnement du système aspecto-temporel du créole haïtien. La Linguistique, 30(2), 105-120.
- Furukawa, N. (1996). Grammaire de la prédication seconde. Paris : Editions Duculot.
- Gougenheim, G. (1971). Etude sur les périphrases verbales de la langue française. Paris : Librairie A.-G. Nizet.
- Hazaël-massieux, G. (1996). Les créoles. Problèmes de genèse et de description. Aix-Marseille : Publications de l'Université de Provence.
- Hilaire, J.-C. (1995). Analyse interdialectale de la détermination verbale en peul. Thèse de Doctorat non publiée, INALCO.

NOTES

^IFURUKAWA, Naoyo, 1996, *Grammaire de la prédication seconde*, Editions Duculot .

^{II}HAZAËL-MASSIEUX, Guy, 1996, *Les créoles. Problèmes de genèse et de description*, Publications de l'Université de Provence, p. 237.

^{III}GOUGENHEIM, Georges, 1971, *Etude sur les périphrases verbales de la langue française*, Librairie A.-G. Nizet, p. 50-56.

^{IV}Appelé "duratif" par Gougenheim.

^VGOUGENHEIM, p.55.

^{VI}COHEN, David, 1989, *L'aspect verbal*, P.U.F.

^{VII}Cf. HILAIRE, Jean-Charles, 1995, *Analyse interdialectale de la détermination verbale en peul*, 1995, Thèse de Doctorat, INALCO, p.129.

^{VIII}Ouvrage cité, p. 237.

^{IX}Ouvrage cité, p. 236.

^XA la suite des analyses d'autres linguistes, notamment S. Kuno (1976), Furukawa propose une "échelle des degrés thématiques selon les fonctions syntaxiques de SN" (p.56).

^{XI}Cela n'exclut en rien la relativisation par d'autres procédés (cf. la relativisation du SN objet).

^{XII}Cf. l'analyse de Jean Bernabé sur le "déterminant copie", BERNABÉ, Jean, 1982, *Fondal Natal, Fondas kréyòl-la*, L'Harmattan, p.15-18.

^{XIII}On sait qu'en créole martiniquais, la forme de cet élément varie selon la finale de l'unité qui le précède (ce qui n'est pas le cas en créole de la Guadeloupe).

^{XIV}ALEXANDRE, Charles, BENTOLILA, Alain, FAUCHOIS, Anne, 1983, "Les modalités prédicatives en créole haïtien, Etude syntaxique et rhétorique", *Espace créole n°5*, 1983, p.125-202.

^{XV}Cf. "La valeur d'une forme de progressif ne se limite pas à la pure constatation que le procès est en déroulement, elle l'affirme comme actuel, comme valide à n'importe quel moment pris en référence et souvent, de par sa constitution même, elle le décrit dans son déroulement. On ne saurait négliger la signification de ce phénomène second, conditionné par la forme qui, en principe, n'a pas de valeur fonctionnelle, mais qui joue un rôle considérable dans les évolutions des systèmes." Ouvrage cité, p.129-130.

^{XVI}L'expression "contrainte de simultanéité" employée par Furukawa dans son analyse de l'énoncé: "J'ai vu Paul qui fumait" est également pertinente pour ce qui est de nos énoncés. Cf.: "On peut ainsi remarquer que ce verbe (le verbe "voir") impose-d'ailleurs, c'est un fait généralement connu- une contrainte de simultanéité au contenu prédicatif de la relative qui suit et que par conséquent, celle-ci est vouée à l'expression d'un procès événementiel, en raison de la limitation spatio-temporelle inhérente à l'activité perceptive." Ouvrage cité p. 145. Le bornage déictique du référent du syntagme nominal sujet dans nos énoncés de référence est l'équivalent pragmatique du verbe "voir" utilisé ici.

^{XVII}Souligné par l'auteur, ouvrage cité, p. 131.

^{XVIII}Cf. l'analyse de BENTOLILA, Alain, 1987, "Marques aspecto-temporelles en créole haïtien: de l'analyse synchronique à la formulation d'hypothèses diachroniques", *La Linguistique*, PUF, vol.23, p.103-122.

^{XIX}Cf. DAMOISEAU, Robert, 1994, "Réflexions sur le fonctionnement du système aspecto-temporel du créole haïtien", *La Linguistique*, PUF, vol.30, fasc.2, p.105-120.



Sciences de l'éducation / Connaissance du
système éducatif

Systeme éducatif et inégalités sociales en Haïti

Auguste JOINT



SYSTÈME ÉDUCATIF ET INÉGALITÉS SOCIALES EN HAÏTI

Louis-Auguste JOINT

Docteur en Sciences de l'éducation, Enseignant de Philosophie en Lycée en Guadeloupe

Contact : auguste.joint@wanadoo.fr

RESUME : Cet article 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^e 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. Elle retrace l'évolution du système éducatif d'Haïti en analysant sa logique inégalitaire, la dichotomie français/créole, religion chrétienne (catholique et protestante) et vaudou.

MOTS-CLES : Bilinguisme, enseignement religieux et privé, Haïti, inégalités sociales, système éducatif.

ABSTRACT : This article is a necessary implement for whoever tries to have elements on the Haitian educational system. It may also be helpful for those who try to understand the contradictions inherent the Haitian society. In the 18th Century, Haiti was the richest of the French colonies. It became a republic as early as 1804, which won it its fame as the first Black republic of the world. Today, the then rich country has become the poorest place in America, at the economic level. The present study is a particularly interesting for researchers in sociology and Education. It traces back the evolution of the Haitian educational system, its logics of inequality, its dichotomy between French and Creole and between the Christian religions (catholicism and protestantism) and the voodoo.

KEY-WORDS : Bilingualism, private and religious teaching, social inequality, educational system.

1. INTRODUCTION

L'histoire d'Haïti est un exemple de contrastes. Surnommée « Perle des Antilles », la plus riche des colonies françaises au 18^e siècle, Haïti est devenue à la fin du 20^e siècle le pays le plus pauvre du continent d'Amérique. Haïti est aussi un exemple d'originalité qui a ses particularités et des points communs avec les autres peuples de la Caraïbe et de l'Amérique. C'est la première république noire qui s'est libérée du système de l'esclavage et de la colonisation. Sa culture représente un idéal-type de la culture créole, partagée par l'ensemble des peuples caribéens. La langue créole, véhicule privilégié de cette culture, est devenue, à côté du français, la langue officielle d'Haïti depuis la constitution de

1987. C'est une première dans l'histoire des peuples créoles^I. De la rencontre du christianisme venu d'Europe et des religions ancestrales d'Afrique, se développent d'autres formes religieuses dans la Caraïbe et en Amérique latine, comme le vodou qui devient, à côté des religions chrétiennes, une véritable religion et un creuset culturel pour le peuple haïtien^{II}. C'est dans ce contexte socioculturel que se développe le système éducatif d'Haïti, l'objet de mon ouvrage^{III}. Comme le livre parle du système éducatif et des inégalités sociales en Haïti, avec une étude de cas des écoles catholiques, je propose d'abord de rappeler comment le système éducatif d'Haïti a été construit ; ensuite je présenterai quelques inégalités socio-éducatives qui se manifestent dans le système ; enfin, je livrerai ma réflexion sur la question : comment l'école peut-elle contribuer à un changement social en Haïti ?^{IV}

2. COMMENT SE CONSTRUIT LE SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN ?

Précisons le sens de « système éducatif ». Je le considère surtout au sens scolaire du terme, c'est-à-dire qui se réfère à l'instruction. En principe, les bases de l'enseignement haïtien furent posées par la politique éducative du libérateur Toussaint Louverture et des fondateurs de l'Etat haïtien. Cependant, ce système a ses origines dans les pratiques éducatives en vigueur à l'époque de la colonisation et de l'esclavage. Les fondateurs, façonnés par le modèle éducatif légué par les anciens colons français, allaient le reproduire après l'indépendance d'Haïti. Mais, les débuts de la nation haïtienne sont marqués par beaucoup d'incertitudes et de menaces qui entraînèrent des répercussions sur les politiques éducatives des premiers dirigeants haïtiens.

L'ouvrage retrace l'évolution du système éducatif d'Haïti en soulignant la logique inégalitaire de ce système

depuis sa création. Dès l'indépendance d'Haïti en 1804, certains dirigeants ont compris que l'instruction de l'ensemble du peuple était un facteur déterminant pour le développement social et économique du pays. Ils ont entrepris différentes tentatives de réforme, la plus importante étant la réforme éducative de 1979. Pour réduire l'inégalité des chances scolaires, à côté des écoles urbaines, des écoles rurales ont été créées, des campagnes d'alphabétisation ont été menées afin d'alphabétiser les paysans. Mais, à cause des contraintes politiques, économiques et de l'application de la logique inégalitaire dans la répartition des biens sociaux, les projets de réforme n'ont pas abouti aux résultats espérés et l'inégalité des chances scolaires semble être à la base de l'orientation du système éducatif. En 1894, seuls 8% des 400.000 enfants et jeunes d'Haïti étaient scolarisés. Un siècle après, en 1995, des trois millions d'enfants d'âge scolaire (5 à 14 ans), 52% d'entre eux étaient scolarisés. 48% des enfants en âge scolaire ne peuvent pas aller à l'école, et dans le milieu rural le pourcentage s'élève à 79%. L'objectif éducatif de généraliser l'instruction, défini par les organismes internationaux et adopté par l'Etat d'Haïti, demeure un défi. Cet Etat a la difficulté d'appliquer une politique éducative qui pourrait répondre à la demande scolaire et de formation de la population.

L'Occupation américaine (1915-1934) n'a pas non plus contribué au développement de l'éducation haïtienne. Par exemple, en 1920, pour une population haïtienne de 2,5 millions d'habitants, les dépenses scolaires étaient de 340.000 \$US, tandis que les Etats Unis dépensaient en même temps 400.000 dollars pour l'éducation à Porto Rico qui comptait 1,25 million d'habitants. En 1954, selon un rapport du Département de l'éducation nationale d'Haïti, on enregistrait un taux de scolarisation nationale de 19,7%, soit 17,5% dans les zones rurales et 64% dans les zones urbaines; le peu d'écoles qui existaient dans le pays étaient réservées surtout aux citoyens. Ainsi se manifestaient les inégalités des chances scolaires. Certains dirigeants ont tenté de redresser le système éducatif. Celui-ci est traversé par une série de réformes et de prises de décisions des gouvernements. Mais, jusqu'à présent, il semble être régi par une logique d'inégalité des chances scolaires qui renforce le modèle d'inégalité sociale du pays. La réforme éducative la plus récente date de 1979, renouvelée par le Plan national de l'éducation et de la formation de 1997. Malgré tout, il ressort que l'Etat haïtien ait d'extrêmes difficultés à mettre en œuvre une politique éducative cohérente. Les moyens politiques et économiques dont il dispose ne sont pas à la hauteur des objectifs éducatifs définis; la réforme éducative proposée ne correspond pas à un projet de société défini et partagé par les citoyens. Il semble que ce projet de société n'existe pas encore.

3. COMMENT SE MANIFESTENT LES INEGALITES SOCIO-EDUCATIVES ?

Le système éducatif haïtien est marqué par la séparation des classes sociales. Dès le début du système, sous les premiers gouvernements haïtiens, les quelques écoles nationales existantes étaient la chasse gardée des classes possédantes. Par exemple, le lycée était réservé aux citoyens qui étaient censés avoir rendu des services à l'Etat, comme si était écartée à l'avance une école publique pour tous. Au lendemain du concordat de 1860 conclu entre l'Etat Haïtien et le Vatican (l'Eglise catholique), les écoles congréganistes sont invitées à venir en Haïti pour former les élites chrétiennes. Les enfants issus des classes privilégiées ont délaissé les écoles publiques, fréquentées de plus en plus par des enfants issus des classes populaires, pour se ranger dans les premières écoles catholiques congréganistes qui offraient une « formation d'excellence à la jeunesse haïtienne ». L'écart entre la bourgeoisie et les classes populaires allait se creuser davantage. Un siècle après, à partir des années 1970, face à la pression de la demande scolaire, les écoles catholiques congréganistes sont devenues des espaces partagés entre les enfants issus des classes populaires et ceux des classes aisées. Pour perpétuer le principe de la distinction et de la séparation des classes, les enfants issus des familles aisées ont de plus en plus abandonné les écoles catholiques congréganistes pour aller grossir le rang des écoles internationales. Mon ouvrage parvient à montrer avec rigueur comment le système éducatif haïtien reste de bout en bout encore aujourd'hui en conformité avec ce qui est à sa base lors de ces premières implantations : à savoir l'objectif de former des élites séparées des masses ou des classes populaires pauvres.

Après le concordat de 1860, l'Eglise catholique avait une grande influence dans l'éducation haïtienne. L'Etat haïtien lui confiait la mission d'évangéliser et d'instruire le peuple. Depuis la deuxième moitié du 20ème siècle, avec l'apparition et la multiplication de nouveaux acteurs d'éducation liés aux églises protestantes ou au secteur privé indépendant, l'importance de cette mission éducative attribuée à l'Eglise catholique diminue au fur et à mesure. Aujourd'hui, au point de vue quantitatif, cette institution religieuse n'est plus, après l'Etat, l'acteur principal du système éducatif haïtien. Selon l'analyse de la Fondation haïtienne des écoles privées (FONHEP) en 1996, l'Eglise catholique s'occupait seulement de 24% des écoles privées du pays, alors que les écoles protestantes représentaient 35% de l'ensemble et les écoles privées indépendantes (non confessionnelles) 29% ; le reste 12% était non classé. Cependant, au point de vue qualitatif, les écoles catholiques congréganistes continuent à jouer un rôle déterminant dans l'organisation et l'orientation du système éducatif haïtien. Elles sont parmi les écoles les mieux équipées et plus organisées du pays. Toujours en 1996, seulement 52% des trois millions d'en-

fants d'Haïti de 5 à 14 ans étaient scolarisés. Aujourd'hui, l'Etat estime le nombre à 66%, mais d'autres sources d'analyse l'estiment à 60%. A cause de la multiplication des écoles et du manque de contrôle de l'Etat, on assiste à un processus de privatisation et de dérégulation du système éducatif d'Haïti : 83% des écoles du pays sont privées et seulement 17% sont publiques.

Les inégalités socio-éducatives se manifestent surtout dans les différents types d'écoles publiques et privées, dans la séparation des populations scolarisées et non scolarisées. Essayons de comprendre davantage ces inégalités.

3.1. Elles se manifestent dans les différents types d'écoles publiques et privées

La carte scolaire n'est pas une notion courante, ni un principe appliqué dans la politique scolaire en Haïti. Selon leur milieu, les élèves fréquentent les établissements qu'ils préfèrent, indépendamment des quartiers où ils se trouvent. Ainsi, le recrutement des élèves fréquentant les établissements dépend d'abord de leur zone géographique, mais aussi de la préférence des parents d'élèves qui sont à la recherche des établissements scolaires de « prestige ». Les écoles catholiques secondaires que nous avons étudiées^{VI}, partagent l'espace scolaire de Port-au-Prince avec les autres écoles privées secondaires indépendantes et avec les lycées, écoles secondaires publiques^{VII}.

La majorité de ces lycées ont la réputation d'avoir de bons professeurs, rémunérés par l'Etat ; mais, par manque de contrôle des responsables, beaucoup de ces fonctionnaires se laissent aller à des irrégularités comme les retards et les absences. Environ 80% de la « clientèle » provient des quartiers populaires, des villes de province et des campagnes du pays. Cependant, les familles populaires qui ont des revenus réguliers, comme les salaires mensuels, ont tendance à placer leurs enfants dans des écoles privées, jugées mieux organisées que les lycées.

En comparaison avec les écoles privées, les lycées sont en général des établissements publics plus grands, même si leur nombre est beaucoup plus restreint que celui des écoles privées. A Port-au-Prince, le Lycée Pétion, fondé en 1816, demeure jusqu'à présent une structure qui prépare des élèves issus majoritairement des classes moyennes du pays qui ne veulent pas fréquenter les écoles privées. Il est suivi de près par le Lycée Toussaint Louverture, fondé en 1946. Le Lycée Antenor Firmin, comme les deux premiers, a ouvert ses portes aux garçons au milieu du 20ème siècle, à la même époque que le Lycée des jeunes filles, appelé d'ailleurs Lycée du Cent Cinquantenaire de l'Indépendance. Le corollaire du dernier est le Lycée Marie Jeanne qui est plus récent (1979).

On peut distinguer, selon les structures d'encadrement et la qualité d'enseignement dispensé, quatre catégories d'écoles privées en Haïti. Au bas de la hiérarchie, se trouvent les « écoles borlette » (de loterie), de mauvaise qualité, à cause de leur mauvais fonctionnement. L'élève y vient en désespoir de cause, parce qu'il est refusé par une bonne école ou rejeté, par exemple, pour ne pas avoir payé régulièrement les frais de scolarité. Dans ces écoles, Girault, ancien inspecteur des écoles secondaires, observe : « *tel élève peut payer la moitié des frais, tel autre élève peut s'entendre d'une façon ou d'une autre avec les responsables pour payer... Le professeur n'a pas non plus un salaire fixe.* »^{VIII} Le professeur y gagne 4 à 8 dollars haïtiens (\$Ha)^{IX} (20 à 40 gourdes) l'heure, soit un demi à un dollar américain.

Il y a une deuxième catégorie d'écoles indépendantes « où l'on prend les choses au sérieux », explique Girault. Leur niveau est moyen, mais les enfants qui payent régulièrement leur frais de scolarité, ont un suivi pédagogique et des contrôles réguliers. Dans ces écoles, on recrute des professeurs plus ou moins compétents, on les paie régulièrement à la fin du mois, à raison de 40 à 60 gourdes l'heure, soit un à un et demi dollar américain. Les dirigeants de ces écoles sont généralement honnêtes, mais pas très exigeants avec les élèves pour pouvoir conserver les effectifs, car la concurrence entre les établissements est grande. Selon l'observation de Girault, « c'est cette catégorie d'école qui se trouve à mi-chemin entre l'école borlette et l'école congréganiste. »^X.

Les écoles congréganistes, la troisième catégorie des écoles privées dans l'ordre ascendant, ont un effectif stable. Les parents y payent régulièrement l'« écolage » ou bien ils viennent s'expliquer à la direction quand ils sont en retard. Les professeurs touchent régulièrement leur salaire à la fin du mois ; ce salaire varie entre 60 à 80 gourdes l'heure. Le classement des écoles congréganistes varie selon la sélection de leur clientèle, la rigueur de leur discipline, le coût de leur scolarité et le salaire donné à leurs professeurs. Ordinairement, ces établissements ont une équipe d'enseignants bien formés, des structures pédagogiques et des matériels didactiques plus ou moins adéquats et un suivi pédagogique régulier.

En haut de la hiérarchie, il existe une quatrième et dernière catégorie d'établissements scolaires privés, ce sont les « écoles » internationales siégeant à Port-au-Prince, à Delmas et à Pétionville. Lors de notre recherche en 1999 et 2000, il y en avait cinq ou six dont le Collège Etoile à Pacot, quartier résidentiel à l'Est de Port-au-Prince, le Lycée français Alexandre Dumas, le collège américain Union School à Port-au-Prince, le Collège Sainte-Thérèse à Pétion-Ville. Généralement, ces institutions sont dirigées par des étrangers et des professeurs haïtiens très qualifiés peuvent y enseigner; leur programme d'enseignement n'a aucun rapport avec le système éducatif haïtien. Elles appliquent les programmes en vigueur en France, au Canada ou aux Etats Unis. Par exemple, les élèves du Lycée français doivent parfois aller passer les examens du baccalauréat en Martinique, Territoire d'Outre Mer de la France. Ces institutions préparent les jeunes pour continuer leurs études supérieures à l'extérieur d'Haïti. Mais, elles sont très chères. On y paie 1000 dollars haïtiens (5000 gourdes) comme frais d'inscription, 800 dollars haïtiens pour les frais scolaires annuels, 300 à 400 \$Ha pour la scolarité mensuelle. A l'école catholique Saint Martial, par exemple, on ne paie que 80 à 120 \$ha pour la scolarité mensuelle. Dans ces écoles internationales, les professeurs gagnent 25 à 30 \$Ha l'heure (3 à 4 \$US). Ces écoles sont fréquentées surtout par les enfants des fonctionnaires internationaux et par les enfants issus des classes possédantes d'Haïti qui évitent de côtoyer les enfants des classes populaires qui accèdent plus souvent que par le passé dans les écoles congréganistes.

3.2. Elles se manifestent dans la séparation des types de population scolarisée ou non scolarisée

Les inégalités socio-éducatives se manifestent par la séparation des classes sociales dans les écoles. Jusqu'au début des années 1980, les trois établissements que nous avons étudiés recrutaient surtout dans les classes aisées et dans les couches supérieures des classes moyennes. Par ailleurs, les deux systèmes de scolarisation (public/privé) qui cohabitent en Haïti se distinguent par des recrutements sociaux différents. Pour éviter les grandes dépenses, les enfants des familles de faibles revenus fréquentent surtout, et malgré eux, les écoles publiques. A un même niveau du cursus scolaire, les classes sont composées d'enfants issus de milieux plus favorisés dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public. Les sociologues Gabriel Langouët et Alain Léger ont observé le même fait dans le système scolaire en France^{VI}. Selon eux, les catégories socioprofessionnelles «favorisées» (cadres supérieurs et cadres moyens) fréquentent davantage les écoles privées que publiques.

Deuxièmement, dans le désir d'instruire et de former tant les enfants issus des familles plus ou moins aisées et des familles « pauvres », il existe parfois dans un même établissement catholique deux catégories d'école : celle du matin, réservée aux enfants « favorisés » dont les parents peuvent payer leurs études, et celle de l'après midi, destinée aux enfants et aux jeunes « défavorisés » qui n'ont pas les moyens de payer leur instruction. C'est ce qui se pratique au Collège Juvénat et au Collège Saint Louis de Bourdon. Ainsi, certaines écoles catholiques jouent un double rôle dans l'éducation haïtienne. D'un côté, elles favorisent la formation des enfants issus des couches sociales « aisées » ; de l'autre, à titre personnel ou au nom de leur groupe, certains religieux/religieuses entreprennent des initiatives éducatives de moindre envergure pour favoriser la promotion et l'intégration des couches sociales marginalisées et négligées. Les initiatives éducatives en faveur des marginalisés se réalisent surtout à travers des écoles presbytérales, des écoles de l'après midi ou des centres d'alphabétisation. Cette pratique commencée par les écoles catholiques tend à se généraliser dans les écoles publiques. Ces constats éclairent l'hypothèse de notre analyse, à savoir que les écoles catholiques favorisent, à travers leurs pratiques éducatives et pour des types d'élèves différents, le maintien d'un système social inégalitaire et, en même temps, la promotion et l'intégration des classes sociales marginalisées.

L'inégalité socio-éducative se manifeste aussi par la forme pyramidale et la pratique de sélection par élimination. Cette pratique est fréquente dans des écoles congréganistes. Les élèves « faibles » y sont au fur et à mesure exclus, seuls les plus « forts » survivent et arrivent dans les dernières classes. Ainsi, par leur système d'organisation, ces écoles catholiques apportent un renfort au fonctionnement du système éducatif d'Haïti; en même temps, elles renforcent la logique de l'inégalité des chances scolaires, car les enfants issus des familles de faibles revenus n'y ont pas accès ou bien y sont éliminés. Pourtant, ces mêmes établissements favorisent en leur sein une école parallèle et de moindre importance pour les familles «pauvres» économiquement. Il y a donc deux types d'écoles pour deux catégories sociales dans ces structures scolaires. La séparation des classes sociales continue son cours à travers l'organisation de ces établissements qui pourtant nourrissent de bonnes intentions pour le développement du pays. Par exemple, depuis les années 1980, contrairement à sa tradition, Saint Martial a fait l'option d'être ouvert à différentes couches sociales. Ainsi, sa population est devenue assez diversifiée. Le même phénomène se produit dans la plupart des établissements privés. Cela s'explique par la forte pression de la demande scolaire de toutes les couches sociales dans les années 1980 et 1990. Mais, peut-on confirmer que les écoles privées congréganistes à caractère élitaire ont changé leur logique de sélection selon les origines sociales? Malgré le système de bourses pour les plus démunis^{VII}, les enfants issus des couches sociales populaires n'ont pas facilement accès à Saint Martial, par manque de moyens pour payer l'écolage et les autres frais scolaires^{VIII}.

Et ceux qui bénéficient de bourses d'études souvent ne réussissent pas, à cause du manque de matériel didactique comme de manuels scolaires et en raison d'autres problèmes d'ordre familial et social. Ainsi, le système de sélection continue d'être opérationnel à Saint Martial.

4. COMMENT «L'ÉCOLE POUR TOUS» PEUT-ELLE CONTRIBUER À RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SOCIALES EN HAÏTI ?

Souvent on prétend que l'école est l'institution qui peut changer la société. Pour soutenir ce point de vue, certains acteurs sociaux ont l'habitude de répéter cette pensée d'un pédagogue anonyme : « Donnez-moi l'école, dans dix ans je changerai la société ». Mais, en réalité, le rapport de l'école et de la société est plus complexe. Analysons brièvement ce rapport et voyons ce que la société haïtienne peut attendre de l'école.

4.1. Rapport entre l'éducation et la société

Avant de considérer ce qu'on peut attendre de l'école, voyons d'abord le rapport entre l'école et la société. Derrière les inégalités scolaires, se lisent des rapports sociaux dont l'école est à la fois un produit et un facteur déterminant. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont analysé ces rapports en termes de domination et de reproduction^{XIV}. Selon leur analyse, dans une société de classes, la scolarisation participe à un processus structurel de reproduction et ne peut réaliser l'égalité sociale des classes. Selon notre recherche, nous observons que cette analyse est valable pour le contexte d'Haïti.

La réforme éducative de 1979 avait pour objectifs d'éradiquer l'analphabétisme, d'assurer la formation de base à tous, de favoriser la participation et l'adaptation des enfants scolarisés dans leur milieu scolaire. L'enseignement haïtien s'est-il démocratisé avec cette réforme? En termes de massification, il y a bien eu accès d'un plus grand nombre de jeunes aux différents niveaux de l'enseignement. Mais ces changements quantitatifs n'ont pas réduit qualitativement les inégalités sociales de scolarisation. D'ailleurs 34 à 40% des enfants d'Haïti n'ont pas encore accès à l'école. Avant, le moment déterminant de la sélection brutale se faisait avant ou à l'entrée en 6ème (du secondaire). Les transformations du système scolaire haïtien et l'élargissement de l'accès à certains niveaux ont provoqué un déplacement des écarts sociaux de scolarisation. Le système est devenu moins brutalement sélectif, mais l'élimination progressive touche toujours les milieux populaires, les écarts entre les groupes sociaux se déplacent, mais se réduisent très peu. Bref, les inégalités scolaires se maintiennent en changeant de forme et de lieu.

4.2. Les attentes face à l'école

Que peut-on attendre du système éducatif? Suffit-il de le réformer pour réformer la société haïtienne? L'école est comme un instrument au service de la société. Sa fonction est d'assurer la socialisation, l'intégration sociale des individus afin de garantir la reproduction du système social. Elle peut aussi contribuer à la transformation de ce système dans la mesure que celui-ci est guidé par un projet de changement social. L'école s'inscrit dans un contexte social. Pour comprendre ses enjeux, il convient de la situer dans l'ensemble de ce contexte. Elle est partie intégrante d'un projet de société. Cette approche évite d'enfermer l'école dans un ghetto sociologique en la considérant comme un «monde» à part (en soi et pour soi), sans pour autant oublier qu'elle a un fonctionnement spécifique et une autonomie relative. Plus ou moins selon les pays, l'accès à la formation scolaire est un des lieux stratégiques de reproduction du statut social^{XV}. Le système scolaire est investi de manière différente par les différentes catégories sociales.

Alors, l'école peut-elle contribuer à un changement social en Haïti ? 200 ans après son indépendance, le peuple haïtien a un grand défi à relever: définir et appliquer son projet de développement économique et social, c'est-à-dire l'amélioration des conditions de vie de la population au point de vue matériel, culturel et spirituel. L'éducation, entendue comme l'instruction, l'alphabétisation et l'ensemble des moyens mis en œuvre pour former les personnes, pour développer les facultés intellectuelles et spirituelles des citoyens, semble être un facteur déterminant pour relever le défi du développement d'Haïti.

Le potentiel du développement d'Haïti existe. Il dépend de la continuité d'une politique rationnelle et de la formation de l'homme haïtien pour transformer son environnement. Une éducation pour le développement suppose d'abord de combattre l'analphabétisme et l'aliénation culturelle, de démocratiser l'éducation actuelle, c'est-à-dire de la généraliser pour élever le niveau de conscience et de la culture du peuple. Il s'agit d'orienter cette éducation dans le sens du développement de l'économie locale, de la promotion des cultures locales. Il convient aussi de favoriser un programme de formation permanente à la citoyenneté pour le développement d'une culture démocratique, d'un Etat de Droit en Haïti. L'école est l'instrument privilégié pour favoriser le développement social, économique et politique du peuple haïtien.

Pour relever le défi du développement, de l'intégration sociale et de l'ouverture à d'autres peuples, le peuple haïtien est appelé à définir un projet de société qui incarne une nouvelle orientation éducative. Celle-ci doit tenir compte des nouveaux défis de la société moderne, comme la généralisation de l'instruction. Dans la société haïtienne en quête de démocratie, mais marquée par une histoire d'autoritarisme, de ségrégation, de négligence organisationnelle face à la nature (déforestation, érosion) et au patrimoine commun (abandon des sites historiques), la nouvelle éducation aurait à faire prévaloir des valeurs telles que la protection de l'environnement, la défense des intérêts collectifs de la nation, l'établissement d'un Etat de droit qui favoriserait la démocratie et la réconciliation des classes sociales pour le bien-être de tous.

La participation de la population aux actions d'éducation serait une condition préalable pour la réussite d'une «Ecole de développement» dont la tâche serait, entre autres, d'installer des établissements scolaires, petits ou grands selon le milieu, dans les quartiers des villages et des villes pour généraliser l'enseignement de base et favoriser la formation technique et professionnelle des jeunes^{xvii}. Dans un pays de faibles ressources comme Haïti, cette participation est nécessaire pour la construction des infrastructures appropriées, pour préparer à moindre coût des ressources humaines nécessaires à la formation des nouvelles générations. Ainsi, les différents acteurs comme les artisans (maçons, ébénistes, charpentiers, potiers, plombiers, mécaniciens, etc.), les agents de santé, les instituteurs et enseignants ont un rôle à jouer dans le développement de leur localité. Alphabétisés de surcroît, ces acteurs pourraient jouer le rôle du levier dans la généralisation de l'instruction du peuple et dans la mise en place des structures d'encadrement contre l'illettrisme comme les bibliothèques de quartier, les clubs de lecture, etc. C'est dans ce cadre que l'on peut situer les actions éducatives existantes qui favorisent l'émergence des acteurs locaux, comme les organisations communautaires d'alphabetisation des adultes, d'instruction des enfants, de bibliothèques de quartier et autres. Il reste à encourager ces actions éducatives, à les multiplier et les encadrer pour les rendre plus efficaces.

BIBLIOGRAPHIE

- Aristide, M. (2003). L'enfant en domesticité en Haïti. Produit d'un fossé historique. Port-au-Prince : Imp. Henri Deschamps,
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1999). La reproduction. Paris : Les Editions de Minuit (1ère édition en 1970)
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). Les Héritiers. Paris : Les Editions de Minuit (1ère édition en 1964).
- Brutus, E. (1948). Instruction publique en Haïti, 1492-1945. Port-au-Prince : Imprimerie de l'Etat.
- Hurbon, L. (1993). Les Mystères du vaudou. Paris : Ed. Gallimard.
- Joint, L. A. (2007). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques., Paris : L'Harmattan, 525p.
- Joint, L. A. (1996). Education populaire en Haïti. Rapport des « Ti Kominote Legliz » et des organisations populaires., Paris : L'Harmattan, 242p.
- Langouët, G. et Leger, A. (1994). Ecole publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires. Paris : Ed. Fabert.
- Saint-Martin, M. (1990). Une 'bonne' éducation : Notre Dame des Oiseaux à Paris. Revue Ethnologie française, 20.
- Tapernoux, P. (2001). Les enseignants du « privé », Tribu catholique ? Paris : Ed. ECONOMICA.
- Tardieu, C. (1988). L'éducation en Haïti, de la période coloniale à nos jours (1980). Port-au-Prince : Imp. Henri Deschamps.

NOTES

ⁱLes Seychelles, dans l'océan indien, est le deuxième peuple qui a le créole comme langue officielle.

ⁱⁱRappelons le cas des autres pays de la Caraïbe et de l'Amérique qui partagent le système culturel et religieux afro-américain : la santeria à Cuba, l'obeayisme à la Jamaïque, le shango cult à la Trinité et le candomblé au Brésil.

ⁱⁱⁱJOINT, Louis Auguste : Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques, L'Harmattan, Paris, février 2007, 525 pages.

^{iv}Cette présentation est une synthèse de quelques aspects analysés dans le livre sur l'éducation et la société haïtiennes et exposés à un groupe de recherche de l'Institut universitaire pour la formation des maîtres (IUFM) de l'Université Antilles-Guyane, à Pointe-à-Pitre, en avril 2007.

^vLes contraintes politiques et économiques étaient l'état de guerre qui régnait pour sauvegarder l'indépendance d'Haïti contre les menaces de la France colonialiste et l'indemnité de 150 millions francs or imposée par les dirigeants de la France en 1825 aux dirigeants haïtiens comme dette de l'indépendance. A cela s'ajoutent les conséquences négatives causées par les soulèvements populaires, les révoltes et les guerres civiles au cours du 19ème siècle. Ces obstacles ont empêché le développement d'Haïti et la réussite des initiatives éducatives.

^{vi}Collèges Saint Martial, Saint-Louis de Bourdon et Juvénat du Sacré-Cœur

^{vii}En Haïti, le terme « collège » désigne une école secondaire privé allant de la classe de 6ème à la classe de terminale ; son corollaire dans le secteur public s'appelle le « lycée ».

^{viii}Saint Louis de Bourdon, Entretien B 2, p.28.

^{ix}Le «dollar haïtien» est le billet de 5 gourdes haïtiennes, concept utilisé fréquemment sur le marché haïtien, par analogie au dollar américain qui est plus cher sur le marché d'échange.

^xSaint Louis de Bourdon, Entretien B 2, p.28.

^{xi}LANGOUET, G et LEGER, A. : Ecole publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires, Paris, Ed. Fabert, 1994, pp. 25-47.

^{xii}En 1998, quelques 80 élèves sur 1600, soit 1/20ième de l'ensemble, bénéficiaient des bourses ou demi-bourses, grâce à l'aide des anciens élèves de l'établissement qui vivent surtout à l'étranger. Ces anciens élèves donnent 300 dollars US par an pour couvrir l'écolage d'un élève. «On trouve que c'est un beau choix», dit Père Dominique.

^{xiii}En Haïti, les écoles privées ne sont pas subventionnées par l'Etat. Toutes les dépenses pour le salaire des enseignants et le fonctionnement de l'établissement scolaire dépendent de la contribution des parents. Ainsi, en comparaison avec le niveau de vie de la population, l'instruction est très coûteuse.

^{xiv}BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude: La reproduction, Les Editions de Minuit, 1999 (1ère édition en 1970) et Les Héritiers, Les Editions de Minuit, 1985 (1ère édition en 1964).

^{xv}Voir BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude : La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, éditions de Minuit, 1970.

^{xvi}La République d'Haïti est administrativement divisée en 9 départements, 135 communes et 565 sections communales. «Approximativement 125 des 565 sections communales du pays n'ont toujours pas d'écoles publiques; vingt d'entre elles n'ont pas d'école du tout. » in ARISTIDE, Mildred : Enfant en domesticité en Haïti, produit d'un fossé historique, Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince, 2003, p.56.



Pratiques langagières / Pratiques enseignantes

Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue

Frédéric ANCIAUX



ALTERNANCE DES LANGUES ET STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT EN EPS EN CONTEXTE BILINGUE

Frédéric ANCIAUX

Maître de conférences en STAPS, Chercheur au CRREF

IUFM de Guadeloupe

Contact : fanciaux@iufm.univ-ag.fr

RÉSUMÉ : Cet article étudie l'alternance des langues comme stratégie d'enseignement en Éducation Physique et Sportive (EPS) en contexte bilingue à travers l'observation de séances et la passation d'entretiens avec des enseignants en Guadeloupe et en Haïti. L'analyse des résultats met en évidence différents types d'alternance codique français/créole au cours des séances d'EPS, tant chez les enseignants que chez les élèves, comme stratégie d'enseignement et de communication en vue d'améliorer respectivement les apprentissages moteurs et la relation pédagogique.

MOTS-CLÉS : bilingue, alternance codique, apprentissage moteur, Education physique et sportive.

ABSTRACT : This article deals with language switching as a strategy for teaching physical education and sports in a bilingual context. Our assertions are based on a close analysis of classes and exchanges with teachers in Guadeloupe and Haïti. The present analysis of the facts registered, shows the importance of code-switching from French to Creole as a strategy among teachers as well as among school-children, during such a class. During a sports and physical education class, code-switching favors motor development and contributes to improve partnership between the teacher and the school-children

KEY-WORDS : bilingual, code-switching, motor learning, physical education.

1. INTRODUCTION

Nos sociétés sont de plus en plus marquées par le plurilinguisme et de la diversité culturelle. De fait, l'usage alterné de deux ou plusieurs langues dans une phrase, un discours ou une conversation est un phénomène grandissant et largement étudié appelé "alternance codique" ou "code-switching" (Grosjean, 1982 ; Gumperz, 1982 ; Hamers et Blanc, 2000). Ce phénomène est très répandu en contexte bi/plurilingue, et plus singulièrement dans la Caraïbe francophone, où créole et français se partagent la communication au sein de la société, des familles et de l'école. Prenons deux exemples. D'un côté, Haïti, république indépendante, présente une situation de bilinguisme officiel. Le français et le créole ont tous deux un statut de langue officielle. La population est en grande majorité créolophone et la proportion de bilingues français/créole est relativement faible malgré la volonté de promouvoir un enseignement bilingue depuis 1979 (Hoffman, 1990 ; Trouillot, 2001a, 2001b ; Joint, 2006). La rareté des manuels pédagogiques en créole limitent considérablement la mise en place d'une éducation bilingue efficace (Laroche, 2000 ; Roumain, 1990). D'un autre côté, la Guadeloupe, région française d'outre-mer, présente une situation de diglossie. Le français et le créole ont un statut inégal et coexistent au sein d'une communauté linguistique. Le français est la langue officielle, celle de l'information et de l'éducation, et le créole est la langue vernaculaire, celle de l'émotion et de l'identité. Le bilinguisme français/créole en Guadeloupe tend à se généraliser à l'ensemble de la population, et la proportion d'unilingues francophones ou créolophones est relativement faible (Bébel-Gisler, 1985). Le créole est entré officiellement à l'école en obtenant en 2001 le statut de langue régionale et celui d'objet d'enseignement optionnel. Cependant, la langue créole sert également d'outil pédagogique dans l'environnement scolaire afin de ne pas couper totalement l'enfant de sa réalité quotidienne, de faciliter la communication ou la relation éducative, de résoudre des problèmes de compréhension ou de discipline. Dès lors, l'alternance codique du français et du créole est une réalité sociolinguistique en Haïti comme en Guadeloupe dans la société, la famille et l'école.

Autrefois perçue dans l'environnement scolaire comme un manque de maîtrise des deux langues, l'alternance codique constitue désormais une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser, une compétence à développer dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Stratilaki, 2005). Cette évolution encourage à prendre en compte les spécificités sociolinguistiques des publics enseignés et à considérer l'alternance codique comme une nouvelle stratégie didactique et pédagogique en vue de développer le plurilinguisme. Or, si les usages et les effets de l'alternance codique ont été pris en considération et étudiés auprès de populations bilingues dans la Caraïbe au cours des apprentissages scolaires de type cognitif et linguistique, tels que les Mathématiques ou

le Français (Chaudenson, 1989, 1996 ; Damoiseau, 1990 ; Dorville, 1994 ; Durizot Jno-Baptiste, 1991, 1996 ; Romani, 1994 ; Vernet, 1990), peu de travaux portent sur les apprentissages de type moteur. C'est à ce manque que répond le présent travail. Quels sont les types d'alternances codiques en Éducation physique et sportive (EPS) dans la Caraïbe ? Ont-elles des effets et des fonctions particulières au cours des apprentissages moteurs ? Existe-t-il des adaptations et des stratégies linguistiques des enseignants face aux spécificités langagières des apprenants lors des pratiques physiques et sportives ? Le fait de faire varier la langue de présentation des consignes peut-il avoir une influence sur les apprentissages moteurs et la relation pédagogique en contexte bilingue ?

Cette étude de type exploratoire s'intéresse aux stratégies d'enseignement fondées sur l'alternance codique en EPS afin de favoriser les apprentissages moteurs et la relation pédagogique. L'alternance codique en EPS pourrait avoir une efficacité particulière sur les acquisitions motrices en milieu scolaire bilingue dans la Caraïbe. Ce travail vise, d'une part, à repérer l'usage des langues en EPS, et d'autre part, à interroger des enseignants sur les effets de cet usage alterné des langues au cours de leurs pratiques. Cette recherche s'appuie sur la théorie de l'action située considérant l'action et la signification comme indissociablement liées du point de vue de l'acteur (Durand, 1999). Cette approche théorique permet d'analyser les pratiques langagières et les choix linguistiques d'un individu comme des actions spécifiques dotées de valeurs significatives pour l'acteur, dépendantes de situations singulières et d'intentions particulières.

Nous postulons que l'alternance codique est un type de pratique langagière observable en EPS dans la Caraïbe et qu'elle constitue une stratégie d'enseignement et de communication. L'EPS se déroulant hors de la classe et mettant en jeu le corps et les émotions des élèves, elle constitue un espace plus propice à l'utilisation alternée des langues en contexte bilingue. En Guadeloupe, on peut supposer que le français, étant la langue d'enseignement, est principalement utilisé, et que ponctuellement le créole apparaît. En Haïti, le créole devrait être la langue prédominante car la connaissance du français chez les enseignants et les élèves n'est pas très répandue.

Plusieurs recherches antérieures ont montré un effet de la langue sur les capacités d'imagerie mentale du mouvement, la valeur d'imagerie des mots et les performances de rappel moteur auprès de bilingues français/créole (Anciaux, 2003 ; Anciaux et coll., 2002, 2005). Par exemple, la langue de présentation des consignes semble influencer l'évocation d'images mentales chez certains bilingues français/créole, et de ce fait, augmenter les capacités mnésiques et le rappel moteur d'une série d'actions (Anciaux, 2007). Ces effets singuliers de la langue de présentation des consignes sur les apprentissages moteurs auprès de populations bilingues pourraient également se situer au niveau de la mobilisation des processus motivationnels, attentionnels, affectifs, mnésiques, verbaux, cognitifs et moteurs impliqués dans l'acquisition d'une habileté motrice. Par conséquent, des stratégies d'enseignement basées sur une alternance des langues devraient être identifiables en EPS en contexte bilingue.

2. MÉTHODOLOGIE

L'objectif de ce travail est d'étudier l'alternance des langues en EPS dans la Caraïbe. Pour ce faire, nous avons, d'une part, observé des séances d'EPS afin de relever les usages des langues, et d'autre part, interrogé des enseignants sur les effets de cette utilisation alternée des langues. Ainsi, nous avons adopté, respectivement, une approche quantitative cherchant à mesurer l'usage des langues par les enseignants et les élèves au cours des séances d'EPS, et une approche qualitative sous forme d'entretiens semi-directifs et d'analyse textuelle afin de relever et d'examiner les propos recueillis sur l'utilisation alternée des langues au cours des apprentissages moteurs.

2.1. Participants

Au total, 30 enseignants, 15 Guadeloupéens et 15 Haïtiens, dont 20 hommes et de 10 femmes, ont participé volontairement à cette recherche (âge moyen : 37,6 ans). Tous sont nés dans le pays où nous avons effectué l'enquête. Ils sont bilingues français/créole et enseignent depuis au minimum 3 ans.

2.2. Outils

Trois outils méthodologiques ont été utilisés dans ce travail : une grille d'observation, un questionnaire semi-directif et un logiciel d'analyse textuelle. La grille d'observation a été élaborée en vue, d'une part, de relever le type de pratiques linguistiques (uniquement en français, uniquement en créole, ou alternance codique), et d'autre part, de comptabiliser le nombre de phrases produites dans chaque langue par l'enseignant et les élèves au cours des séances d'EPS. Le questionnaire semi-directif a été constitué pour interroger les enseignants sur les usages et les effets des langues au cours de leurs pratiques. Il repose sur trois questions principales :

- 1/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles vous alternez les langues au cours des séances d'EPS ?
- 2/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent les langues entre eux au cours des séances d'EPS ?
- 3/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent les langues en vous parlant au cours des séances d'EPS ?

Enfin, un logiciel informatique d'Analyse de Données Textuelles : ALCESTE 4.6 (Reinert, 2001) a permis d'extraire des entretiens un vocabulaire spécifique, des structures signifiantes et des mondes lexicaux au sein des réponses données.

2.3. Déroulement

Chaque entretien semi-directif avec chaque enseignant était précédé de l'observation d'une séance d'environ deux heures au cours de laquelle nous relevions le type de pratiques linguistiques et les usages des langues en fonction des interlocuteurs à l'aide de la grille d'observation. Les entretiens individuels se déroulaient en français et en créole. Ils duraient en moyenne une demi-heure. Les questions étaient posées consécutivement à l'interlocuteur et les relances de notre part insistaient sur le "comment" et non sur le "pourquoi", afin d'éviter les explications rationnelles. Enfin, l'enregistrement audio des réponses a permis de retranscrire l'ensemble des entretiens par écrit en vue d'analyser ces données textuelles à partir du logiciel ALCESTE 4.6.

3. RÉSULTATS

3.1. Analyse des grilles d'observation

Afin d'améliorer leur lisibilité, les résultats sont présentés sous forme de pourcentages. Le tableau 1 détermine le pourcentage de séances observées en fonction de trois pratiques linguistiques prédéterminées (uniquement en français, uniquement en créole, ou alternance codique) en Guadeloupe et en Haïti. On relève 2 séances sur 15 où seul le français est utilisé en Guadeloupe et en Haïti (15%). Concernant l'utilisation exclusive du créole, aucune séance n'a été observée en Guadeloupe et 9 en Haïti (60%). L'alternance codique en EPS est une pratique linguistique courante en Guadeloupe (85%) et moins fréquente en Haïti (25%).

- Tableau 1 : Pourcentages de séances d'EPS en fonction du type de pratique linguistique.

	TYPE DE PRATIQUES LINGUISTIQUES		
	Uniquement en français	Uniquement en créole	Alternance codique
GUADELOUPE	15%	0%	85%
HAÏTI	15%	60%	25%

Le tableau 2 présente les pourcentages d'utilisation des langues obtenus à partir des grilles d'observation remplies uniquement au cours des 17 séances d'EPS observées où les deux langues sont apparues, dont 13 en Guadeloupe et 4 en Haïti. En Guadeloupe, l'alternance codique en EPS se caractérise par une utilisation plus fréquente du français que du créole (80% contre 20%, respectivement), alors que l'inverse est observé en Haïti, tant pour les enseignants que pour les élèves.

- Tableau 2 : Pourcentages d'utilisation des langues en fonction des interlocuteurs.

	USAGE DES LANGUES	
	Français	Créole
GUADELOUPE	80%	20%
Enseignant → Élèves	80%	20%
Élèves → Élèves	70%	30%
Élèves → Enseignant	90%	10%
HAÏTI	20%	80%
Enseignant → Élèves	10%	90%
Élèves → Élèves	20%	80%
Élèves → Enseignant	30%	70%

3.2. Analyse des entretiens

L'analyse des données textuelles de l'ensemble des entretiens avec les enseignants à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6 a permis d'identifier cinq classes d'énoncés parmi les réponses recueillies lors des entretiens. L'analyse factorielle des correspondances confirme la forte opposition entre les différentes classes ($p < .05$). Les classes obtenues peuvent être interprétées comme des contenus, activités ou représentations (Reinert, 2001, p. 35). Ainsi, chacune des classes a été interprétée et un titre leur a été attribuée (Cf., Tableau 3).

- Tableau 3 : Classes obtenues à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6.

CLASSES	VERBES	NOMS	EXTRAITS
A "Facteurs"	dépendre	culture, milieu, élèves, classe	" Le créole, je l'utilise en fonction du contexte, de la classe. Avec certains élèves, par rapport à leur milieu culturel, à travers une approche par la langue maternelle qui est le créole, ils vont mieux comprendre ce que tu leur demandes ".
B "Relationnel"	expliquer, communiquer, encourager	jeu, match, partenaires, adversaires	" Les élèves parlent souvent le créole surtout en match ou en phase de jeu. Ça se fait par inadvertance ".
C "Affectif"	fâcher, véhiculer, parler, venir, exprimer	langue, créole, émotion	" Le créole est le moyen spontané et privilégié par les élèves pour exprimer leurs émotions et leurs sentiments. Pour moi aussi, quand je suis en colère ou fatigué par exemple ".
D "Cognitif"	faire, passer, aider	image, message	" Généralement je parle en français avec les gamins, mais pour marquer certains faits, le créole va revenir naturellement. Par rapport au français, le créole marque plus l'attention des gamins ".
E "Moteur"	traduire, donner	situation, façon, expression, motricité	" J'ai tendance à lui donner quelques mots ou une expression en créole pour guider la motricité de l'enfant, pour que l'élève trouve dans les mots que j'utilise une petite esquisse de réponse motrice. Il y a des expressions en créole qui font que l'enfant prend conscience de ce qu'il fait, et réussit à traduire en motricité ce qu'il doit réaliser ".

4. DISCUSSION

L'objectif de cette étude était, à travers l'observation de 30 séances et la passation d'entretiens avec 30 enseignants en Guadeloupe et en Haïti, d'étudier l'alternance codique en EPS en contexte bilingue. L'analyse des résultats confirme notre hypothèse de travail qui postulait une utilisation alternée des langues comme stratégie

d'enseignement et de communication. L'alternance codique est effectivement une pratique linguistique fréquente en EPS dans la Caraïbe et elle remplit des fonctions particulières.

4.1. Aspects quantitatifs

Sur le plan quantitatif, l'analyse des résultats laisse apparaître trois types de pratiques langagières : une utilisation unique du français, une utilisation unique du créole et une alternance des langues au sein d'une même séance d'EPS. L'emploi unique du français en EPS est rare et n'a été relevé dans 15% des séances en Guadeloupe et en Haïti, uniquement dans des établissements privés et religieux où l'emploi du créole est explicitement interdit. Les parents des élèves concernés maîtrisent l'usage du français, utilisent cette langue pour éduquer leurs enfants et exigent des institutions qu'elles usent du français. L'usage exclusif du créole n'a pas été observé en Guadeloupe, alors qu'il a été constaté dans 60% des séances en Haïti où la population est en grande majorité uniquement créolophone. Le créole s'impose de fait comme le seul et unique moyen de communication entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Soit l'intervenant ne possède pas de compétences suffisantes en français pour s'exprimer correctement et préfère employer le code dans lequel il est plus à l'aise. Soit ce sont les enfants qui ne comprennent pas suffisamment le français, soit les deux. La compétence linguistique et la langue maternelle des acteurs constituent des facteurs essentiels dans la compréhension des pratiques linguistiques. L'analyse des grilles d'observation montre une alternance codique intracours dans plus de la moitié des séances observées. Cette utilisation alternée du français et du créole est plus fréquente en Guadeloupe qu'en Haïti (85% vs 25%). Elle se caractérise par le changement ou le passage d'une langue à une autre, soit dans une seule et même phrase (alternance interphrasique), soit d'une phrase ou d'un énoncé à un autre (alternance intraphrasique), soit encore chez un individu (alternance intralocuteur) ou dans une conversation (interlocuteur). Une place considérable est accordée au français comparativement au créole en Guadeloupe (80% vs 20%), et inversement en Haïti (20% vs 80%). Trois éléments peuvent expliquer en partie ces trois types de pratiques linguistiques : les politiques linguistiques d'éducation, le cadre institutionnel et les compétences linguistiques des participants.

Concernant les types d'utilisation alternée des langues, l'alternance intraphrasique, ou mélange des langues, est fréquente en Guadeloupe et plus rare en Haïti. Elle se caractérise sous forme d'emprunts ou d'interférences. L'emprunt linguistique constitue la simple insertion d'éléments linguistiques appartenant à une autre langue que celle utilisée pour enseigner ou communiquer. Il permet l'utilisation d'un terme ou d'une expression appartenant à une autre langue et adapté à la situation. L'interférence linguistique quant à elle relève, d'une part, d'un réarrangement lexical ou grammatical, et d'autre part, de l'introduction d'éléments d'une langue dans le système phonémique, morphosyntaxique ou sémantique de l'autre langue (Roumain, 1990). L'interférence des deux systèmes linguistiques dans la production d'énoncés peut s'expliquer par le manque d'expériences linguistiques dans une langue, ou par la volonté d'accéder aux représentations des individus codées dans une langue sans utiliser cette langue. Par exemple, un enseignant affirme privilégier l'emploi d'un seul mot créole dans une phrase en français, plutôt que d'énoncer entièrement la phrase en créole pour faciliter la compréhension d'une consigne. Dans le cas où l'incompréhension perdure, alors il se résout à n'employer que le créole.

L'alternance des langues peut également être interphrasique, soit chez un individu qui passe d'une langue à une autre en passant d'une phrase à une autre, soit entre les individus. L'alternance codique peut également être soit continue, c'est-à-dire sans couper cours à la fluidité de la conversation, soit traductive, en répétant deux fois la même chose dans chaque langue consécutivement. Ici, l'enseignant ne mélange pas les langues dans son expression verbale, mais il les intercale, les emploie l'une après l'autre en respectant les spécificités lexicales, grammaticales et phonologiques de chacune d'elles. Il tente de séparer les deux langues dans son expression et de recourir à l'une ou à l'autre en fonction de la situation. En dernier lieu, on peut également relever une alternance codique interlocuteur. Par exemple, lorsqu'un enseignant parle créole à un élève et que celui-ci répond en français, ou inversement.

4.2. Aspects qualitatifs

L'analyse textuelle des réponses formulées par les enseignants au cours des entretiens met en évidence cinq classes d'énoncés. La première classe concerne les différents facteurs qui impliquent l'alternance des langues. Les quatre autres classes correspondent plus particulièrement les effets spécifiques et les fonctions principales remplies par l'alternance codique sur les apprentissages moteurs en EPS sur le plan relationnel, affectif, cognitif et moteur.

Plusieurs facteurs apparaissent dans le discours des enseignants comme des facteurs explicatifs de l'apparition de l'alternance codique en EPS. Certains de ces facteurs sont propres aux apprenants, d'autres concernent le cadre institutionnel, la situation ou encore l'activité pratiquée et le nombre d'interlocuteurs. La connaissance et

l'usage du français et du créole dépend principalement de l'origine sociale (Benoist, 1972 ; Bebel-Gisler, 1985), du genre (Labelle-Robillard, 1972 ; Fauquenoy St-Jacques, 1988), de l'âge (March, 1996 ; Romani, 1994), mais aussi de l'environnement rural ou urbain (Giraud, Gani et Manesse, 1992) des apprenants. Toutes ces variables expliquent en partie les alternances codiques au cours des pratiques physiques et sportives. Les enfants de milieux défavorisés, les garçons, les adolescents et les jeunes qui vivent à la campagne reçoivent et émettent plus de créole que les enfants de milieux favorisés, les filles, les jeunes enfants et les gens de la ville. De fait, la connaissance du créole n'est pas similaire chez tous les apprenants, et l'enseignant va plus ou moins employer le créole en fonction de la fréquence d'utilisation du créole dans l'environnement sociolinguistique de l'apprenant. En général, les enseignants utilisent plus volontiers le créole avec les apprenants issus de milieux défavorisés et ruraux, les garçons et les adolescents. À l'inverse, l'emploi du français est privilégié avec les jeunes enfants, les filles et les personnes issus de milieux favorisés et urbains.

Le genre s'inscrit comme une donnée essentielle dans l'usage du français et du créole au cours d'une conversation. Il est plus généralement admis de parler français à une fille, comme il est naturel que les garçons se parlent créole entre eux. Ainsi, les caractéristiques du public enseigné induisent une utilisation particulière des langues.

Le niveau d'expertise dans l'activité est également un élément à prendre en considération. Avec un débutant, on n'utilise pas encore le vocabulaire spécifique de l'activité. On cherche à lui apprendre ce vocabulaire, ainsi que les savoir-faire et les habiletés motrices qu'il désigne. Ici la langue première de l'apprenant est nécessaire pour expliquer ou décrire les mouvements à réaliser pour exécuter correctement un geste sportif, avant de coller sur celui-ci une étiquette verbale appropriée. Avec un expert, l'impact de la langue est plus minime car il a acquis une certaine expérience dans l'activité sur laquelle il s'appuie pour interpréter les différents mots utilisés. Généralement, pour un expert, un terme spécifique à l'activité renvoie à un ensemble de représentations, de connaissances et de programmes moteurs déjà établis, disponibles et actualisables. Pour le débutant, il s'agit véritablement de construire ces représentations mentales et motrices et, de fait, l'alternance des langues est plus importante avec les débutants qu'avec des élèves avancés au cours des séances observées.

Par ailleurs, l'activité physique et sportive proposée et enseignée peut également influencer les pratiques linguistiques au cours des apprentissages moteurs. En effet, les sports collectifs sont plus ouverts que les sports individuels à l'alternance des langues entre les différents acteurs.

On a relevé également que le nombre d'interlocuteurs influence le choix de la langue en Guadeloupe et en Haïti. Lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble des participants, il utilise plus particulièrement une seule langue, alors qu'il alterne les langues plus volontiers et spontanément avec un élève ou un groupe d'élèves. Le moment de la séance explique en partie ce type de pratique langagière. Au début de la séance, les premières explications données par l'enseignant aux élèves concernant la tâche motrice et les consignes sont données dans une langue. Par contre, lorsque les apprenants passent à la réalisation de l'exercice, l'alternance codique est alors privilégiée. Ainsi, cette première classe d'énoncé met en évidence différents facteurs qui induisent et expliquent une alternance des langues en EPS dans la Caraïbe.

Les quatre autres classes d'énoncés relevées au cœur des réponses fournies par les enseignants concernent plus particulièrement les effets et les fonctions de l'alternance codique au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe. L'alternance codique peut avoir des effets sur le plan cognitif, affectif, moteur et relationnel.

Au niveau cognitif, l'alternance codique permet, selon les enseignants interrogés, la fixation de l'attention chez les apprenants. Elle vise également la compréhension et le renforcement des consignes quand la connaissance d'une langue fait défaut ou quand il s'agit de réalités propres à une langue ou une culture antillaise pour lesquelles l'autre n'a rien à proposer. Elle facilite également l'évocation d'images mentales favorables aux apprentissages moteurs. L'alternance codique en EPS est une manière d'accéder à l'ensemble des connaissances des élèves en contexte bilingue, une façon de mettre en jeu la totalité des représentations pouvant être véhiculées par chacune des langues. Elle constitue une remédiation face à un problème d'ordre cognitif.

Sur le plan affectif, les enseignants d'EPS interrogés déclarent recourir à l'alternance codique en vue de canaliser les émotions des élèves, mais aussi pour valoriser leurs actions et les motiver. Chez les élèves, le créole apparaît comme un moyen spontané et naturel de communication en sport. Entre eux, les élèves alternent les langues pour se congratuler, se motiver, s'insulter, râler, s'encourager et soutenir leur équipe, des joueurs ou des partenaires pendant un match. Les élèves ont recours au créole quand ils sont fâchés, découragés, pour exprimer leur colère ou leur mécontentement, pour pousser un "coup de gueule", pour raconter des anecdotes, pour faire réagir leurs partenaires, pour se défendre ou se justifier dans des situations extrêmes de grande satisfaction ou d'échec total, pour refuser catégoriquement quelque chose.

Sur le plan moteur, l'alternance codique vise l'exécution correcte des consignes en proposant des explications analytiques ou métaphoriques du mouvement dans une langue puis dans l'autre afin d'affiner le geste et la production motrice.

Sur le plan relationnel, les enseignants affirment employer l'alternance codique afin de maintenir la discipline et le calme, pour résoudre des conflits entre élèves, faire de l'humour. Le passage d'une langue à l'autre permet aux interlocuteurs d'établir un climat de confiance et de convivialité facilitant la relation pédagogique.

Toutes ces fonctions assumées par l'alternance codique au sein de la relation éducative lui confèrent un statut et une légitimité au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe.

5. CONCLUSION

Au terme de cette enquête exploratoire, trois types pratiques langagières ont été repérées au cours des séances d'EPS : l'usage du créole, l'usage du français et l'alternance des langues. L'alternance codique apparaît comme un moyen de communication réel et efficace au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe. Plusieurs types d'alternance codique apparaissent telles que l'alternance intra ou interphrase, intra ou interlocuteur, traductive ou continue. Ces alternances dépendent de nombreux facteurs individuels et situationnels et remplissent différentes fonctions sur les processus cognitif, affectif, moteur et relationnel impliqués dans l'apprentissage moteur. Ces pratiques langagières témoignent d'une accommodation des gestes professionnels aux spécificités socioculturelles et linguistiques des élèves. Cette accommodation se traduit par l'adoption de stratégies d'enseignement reposant sur l'alternance codique visant à améliorer l'acquisition d'habiletés motrices et la relation pédagogique en EPS en contexte bi/plurilingue dans la Caraïbe.

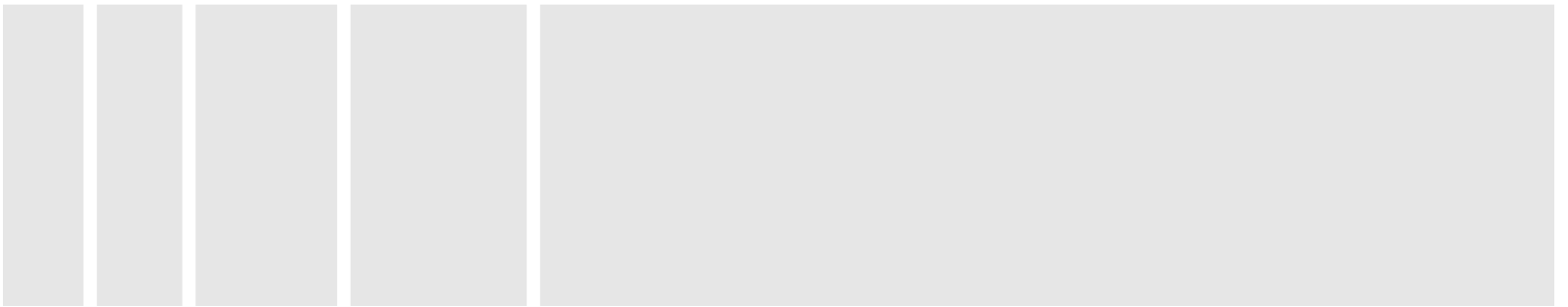
Les résultats de ce travail permettent de proposer aux enseignants et aux chercheurs, d'une part, une connaissance, d'une part, du contexte sociolinguistique et de la dynamique des langues en EPS dans la Caraïbe, et d'autre part, des fonctions de l'alternance codique au cours des apprentissages moteurs en situation de bilinguisme officiel et de diglossie. Cette recherche insiste sur la nécessité de prendre en compte et de valoriser les spécificités sociolinguistiques des apprenants en EPS dans la Caraïbe.

Nous rejoignons pour conclure cette recherche les considérations de Christian ALIN en insistant sur la nécessité « d'apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forgent la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves » (Alin, 2000). Haïti et la Guadeloupe ne sont pas les seuls pays où deux langues coexistent dans la société, la famille et l'école. Ainsi, ce type d'études tend à engager des pistes de réflexion concernant, d'une part, l'adaptation de l'enseignement et des supports de présentation de l'information à la diversité des publics enseignés en EPS, et d'autre part, la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine des activités physiques et sportives en contexte bilingue. En effet, les langues constituent, à notre avis, deux supports distincts de l'information susceptibles d'engendrer des effets différents sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues. Chacune d'elles semble posséder une efficacité spécifique sur les acquisitions motrices et la relation pédagogique en milieu scolaire bilingue. Un programme de recherche est actuellement en cours pour tester l'efficacité des différents types d'alternance codique (intraphrasique vs interphasique, continue vs traductive, intralocuteur vs interlocuteur) sur les apprentissages moteurs et langagiers à l'école maternelle auprès de publics enseignés bilingues, comme d'autres travaux l'ont testé pour d'autres types d'apprentissage (Causa, 1996, 2002).

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (2000). Gestes professionnels aux Antilles. *L'interculturel en question* (Louis Marmoz et Marc Derij éd.), Paris, L'Harmattan : pp. 102-168.
- Anciaux, F., Alin, C., Le Her, M., et Mondor, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. *STAPS, Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 23(58), pp. 81-94.
- Anciaux, F. (2003). *L'enfant, le créole et l'EPS aux Antilles françaises : Une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs*. Thèse de Doctorat non publiée. Guadeloupe : Université des Antilles et de la Guyane.
- Anciaux, F., Caliarì, P., Alin, C., Le Her, M., et Fery, Y.-A. (2005). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. *Psychologie française*, 50(4), pp. 419-436.
- Anciaux, F. (2007). Langue de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), pp. 2-12.

- Bébel-Gisler, D. (1985). *Les enfants de la Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Benoist, J. (1972). *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction. *Les cahiers du Cédiscor*, 4, pp. 111-129.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern: Peter Lang.
- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1996). Petit sottisier glané dans les recherches sur l'origine des systèmes grammaticaux créoles. *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (D. Véronique éd.). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence, pp.17-37.
- Damoiseau, R. (1990). Aspect et temps en créole haïtien et en français, problèmes pédagogiques. *Espace créole*, n°7, pp. 65-97.
- 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.
- Durand, M. (1999). L'analyse de l'action des enseignants : concept clés et illustrations. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, Avril 1999.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1991). La représentation du concept de la langue à travers la langue créole. *Etudes guadeloupéennes*, n°4, pp. 133-153.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Fauquenoy Saint-Jacques, M. (1988). Aspects du bilinguisme guyanais-français. *Espace créole*, n°6, pp.9-40.
- Giraud, M., Gani, L. et Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles*. Paris : Karthala.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hamers, J., et Blanc, H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoffman, L.-F. (1990). *Haïti, couleurs, croyances, créole*. Montréal : Cidihca / Port-au-Prince : Henri Deschamps.
- Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Paris : L'Harmattan.
- Labelle-Robillard, M. (1972). L'apprentissage du monde dans un village guadeloupéen. *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (J. Benoist éd.), Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp.179-203.
- March, C. (1996). *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux "Réveries du promeneur solitaire", *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, vol.5, n°49, pp. 32-36.
- Romani, J.-P. (1994). Interlecte martiniquais et pédagogie. *Etudes Créoles*, 17(1), pp. 84-105.
- Roumain, M. (1990). *L'enfant haïtien et le bilinguisme*. Port-au-Prince : Henri Deschamps.
- Stratilaki, S. (2005). Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands. In Actes des VIIIèmes RJC ED268 'Langage et langues', Paris III, 21 mai 2005, pp. 74-78.
- Trouillot, E. (2001a). *Etat de droit et Enfance en Haïti*. Port-au-Prince : Editions HSI.
- Trouillot, L. (2001b). *Haïti, (Re)penser la citoyenneté*. Port-au-Prince : Editions HSI.
- Vernet, P. (1990). L'enseignement du français en milieu créolophone haïtien. Quelques aspects sociolinguistiques et méthodologiques, *Espace créole*, 7, pp. 98-149.





Linguistique / Didactique des langues

**Les contraintes
phonologiques pour
l'apprentissage de
la lecture en milieu
multilingue créolophone**

Juliette FACTHUM-SAINTON



LES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN MILIEU MULTILINGUE CRÉOLOPHONE

Juliette FACTHUM SAINTON

Docteur en Linguistique et Enseignante à l'IUFM de Guadeloupe

Contact : jfsainton@yahoo.fr

RESUME : Le présent article est le résultat d'une sélection de difficultés d'élèves en situation d'apprentissage de la lecture en français, en milieu créolophone guadeloupéen. Les difficultés sont analysées en termes de 'contraintes phonologiques', c'est-à-dire à la lumière de traits phonologiques du créole également attestés dans les variétés de français antillais. Des propositions didactiques sont avancées tenant compte des milieux linguistiques et sociolinguistiques des élèves. Ces dernières visent à prévenir et à remédier à celles des difficultés qui sont analysées ci-dessous et qui ne sont pas dues à la dyslexie. Les niveaux préconisés pour la prévention sont ceux de l'école maternelle.

MOTS-CLES : contrainte phonologique- conscience phonologique- mémoire de travail- graphème- phonème- dyslexie- diglossie.

ABSTRACT: The present study is a selection of difficulties met by French-based Creole learners in Guadeloupe while they are taught the mechanisms of Reading in French. The difficulties are viewed as constraints, that is to say, as those phonological traits without which, learning how to read can't be successful for those profiles. The grid of analysis used is the phonological features of the Creole language and particularly those that present divergences with the French system. Didactic paths are suggested for prevention but also for remediation. Some attempts are made at differentiating between the difficulties met by a learner in diglotic situations and those that turn out to be those of a dyslexic context. The ideal school level recommended for the exercises as prevention measures is kindergarten.

KEY-WORDS: phonological constraints- phonological awareness- work memory- grapheme- phoneme- dyslexia- diglossia.

1. CADRE DE L'ANALYSE

La Guadeloupe, petit archipel au sein de l'arc des Petites Antilles et de la Caraïbe fait partie des sociétés dont la langue créole est dite 'à base lexicale française'. Les apprentissages scolaires ont lieu exclusivement en français. Une telle configuration sociolinguistique, où il existe une langue standard prestigieuse, le français, et une langue orale vernaculaire, le créole, issue en grande partie de la langue standard, est définie comme une situation de diglossie. Etant donné le contexte sociolinguistique dans lequel se passent les apprentissages, il ne nous semble pas intellectuellement répréhensible qu'un enseignant interroge les contacts entre le créole et le français parmi les causes des difficultés des élèves en matière d'apprentissages linguistiques, que les réponses scientifiques à ces questions soient positives ou négatives. Il semble également normal que la présente recherche fasse des insinuations sur les liens qu'il pourrait y avoir entre une gestion didactique insuffisante du bilinguisme particulier des créolophones et les handicaps langagiers et linguistiques identifiés en situation d'apprentissage.

La problématique de notre étude s'exprime comme suit : En Guadeloupe, l'école a tendance à partir du principe faux selon lequel la langue des apprentissages scolaires est le prolongement de pratiques linguistiques et langagières commencées au sein des familles natives. Or, aux Antilles et en Guyane, même au sein des familles les plus francophones, il n'en est pas ainsi. Le français enseigné a tendance à être livresque. Les variétés de français antillais attestent certaines caractéristiques phonologiques qui sont aujourd'hui bien connues pour être des traits phonologiques des créoles à base lexicale française, en particulier ceux de l'Atlantique.

1.1. Définition

Dans le traitement cognitif des apprentissages linguistiques, le terme contrainte est utilisé en référence à toute donnée socio-affective et /ou linguistique inhérente à la langue spontanée ou à la langue maternelle et sans lesquelles les apprentissages linguistiques et langagiers à l'école seraient un échec. Plus précisément, dans la présente étude, nous désignons sous la terminologie contrainte phonologique à l'apprentissage de la lecture, ces caractéristiques phonologiques du créole dont le natif est inconscient, mais indispensables, à la formation du maître, en vue de la mise sur pied de stratégies pédagogiques et didactiques de l'apprentissage de la lecture en Guadeloupe.

Nous tenons à mettre le lecteur en garde contre une tentation qui consiste à penser que notre thèse se limite à

l'idée que, en milieu créolophone, toutes les erreurs d'élèves en français sont dues à l'imitation d'un modèle créole. Nous voulons également rassurer l'enseignant sur un point : il ne s'agit pas pour nous de faire la chasse aux créolismes dans la salle de classe. Il importe également de déclarer fermement que la pratique du créole n'est pas la cause intrinsèque des erreurs en français. Nous tenterons de démontrer à travers les différents exemples traités ci-dessous que les erreurs des créolophones en français n'en incombent pas au créole. Elles sont pour l'essentiel dues à la timide gestion du bilinguisme des élèves en situation d'apprentissage et aux lenteurs accumulées quant à la prise en compte de la spécificité phonologique du milieu ambiant. Tout apprentissage linguistique, même en zone unilingue, devrait tenir compte des spécificités de l'élève, car il y en a toujours. Les analyses des situations d'apprentissage dans la présente étude insistent sur la nécessité d'examiner les caractéristiques linguistiques et sociolinguistiques du bilinguisme entre deux langues très apparentées et qui de surcroît se côtoient tous les jours et ceci dans la pratique d'un même locuteur. Il convient également de s'interroger sur le lien entre diglossie et dyslexie, même si l'on n'arrive pas encore à élaborer des théories scientifiques sur ce point.

1.2. L'échec en lecture n'a pas pour seule cause la dyslexie

Il est communément admis que les problèmes que peut rencontrer un apprenant en situation de lecture ne sont pas tous dus à des anomalies cérébrales et à des déficits cognitifs (dyslexies). Elizabeth Demont utilisant le rapport de la direction de l'Évaluation et de la Prospective (1996), ainsi que le rapport Ringard (2000), note que 15% des enfants de CE2 ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et que 15% également d'élèves en 6ème ont de grosses difficultés à l'écrit. Pourtant seuls 5% de ces faibles lecteurs ont été diagnostiqués dyslexiques.

Par ailleurs, en Guadeloupe, Alain Dorville et Annick Josy Gaydu (2005) au sein du RASED, ayant appliqué les dispositifs d'enquête mise au point par le laboratoire Cogni-sciences et l'IUFM de Grenoble, enregistrent seulement 4% de dyslexiques parmi une population du cycle 3, de 112 élèves enquêtés (2004-2005) et de 485 autres (2005-2006). A partir de ces chiffres, on s'attendrait à ce que presque toute la population enseignée sache lire couramment au sortir du cycle des apprentissages, en France comme en Guadeloupe. Or ces fondements sont ébranlés au regard des résultats généraux. Avant de pousser plus loin les analyses, il importe d'observer l'échec scolaire en Guadeloupe, comparativement à l'échec dans l'hexagone.

En 1976, «Le livre blanc de l'enseignement en Guadeloupe» qui réunit tous les inspecteurs et les directeurs des écoles maternelles et élémentaires de la Guadeloupe fait les constats suivants :

Tableau 1 : Chiffres comparatifs des redoublements à l'école élémentaire : Guadeloupe / Hexagone.

En Guadeloupe	Dans l'Hexagone
a1. 25% des élèves redoublent le CP	a2. 18% des élèves redoublent le CP
a3. 21% des élèves redoublent le CE1	a4. 11% des élèves redoublent le CE1
a5. 19% des élèves redoublent le CE2	a6. 11% des élèves redoublent le CE1
a7. 18% des élèves en CM1	a8. 12% des élèves en CM1
a9. 19% des élèves en CM2	a10. 15% des élèves en CM2

Entre autres, le rapport conclut que (a) la première étape pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est plus difficile à franchir en Guadeloupe qu'en France ; (b) à chaque niveau, le pourcentage de redoublants est plus élevé en Guadeloupe. Ce dernier point peut se lire au tableau précédent. Même en l'absence de données plus actualisées, il semblerait que les conclusions du rapport restent aujourd'hui encore très valables.

1.3. La compétence en lecture : le paradoxe des données en Guadeloupe

Pour en venir aux causes de l'échec en général et plus particulièrement en Guadeloupe, portons attention aux données obtenues par l'enquête en Guadeloupe : comparant les chiffres de l'échantillon de Grenoble à ceux de la Guadeloupe, le RASED enregistre des données qui peuvent paraître contradictoires :

D'une part,

a) La conscience phonologique des élèves enquêtés en Guadeloupe (moyenne de 16,81%), est nettement supérieure à celle des élèves de Grenoble (14,70%).

b) La «mémoire de travail à l'endroit» des Guadeloupéens (moyenne de 8,63%) est supérieure à celle des enquêtés de Grenoble (4,7%).

La conscience phonologique, voie officielle préconisée par le ministère de l'éducation nationale est définie selon la compétence suivante : être capable de classer et de percevoir les sons de la parole, de scander des syllabes, de manipuler les mots en enlevant une syllabe, en recombinaut plusieurs syllabes dans un autre ordre, en percevant une syllabe dans plusieurs mots différents et en situant sa position au sein du mot. La mémoire de travail à

l'endroit est selon les spécialistes de la lecture la mémoire sollicitée par le centre exécutif au moment où l'élève entend un mot en situation d'apprentissage et réagit en fonction de son expérience du mot : ai-je déjà entendu ce mot ou pas?

D'autre part,

Le test fait par le laboratoire cogniscience de Grenoble et appliqué en Guadeloupe, confirme les rapports du livre blanc de 1976. Normalement, avec une conscience phonologique et une mémoire de travail aussi développées, on s'attendrait à ce que le temps de reconnaissance des graphèmes et des mots écrits soit plus rapide chez l'échantillon guadeloupéen que chez l'échantillon grenoblois. Or en Guadeloupe, le temps de reconnaissance des graphèmes (moyenne de 15,5) est inférieur à la moyenne grenobloise (16,8%). Il en est de même du temps de lecture des mots en Guadeloupe, nettement plus lent (133,3 secondes contre 98 secondes à Grenoble). Par ailleurs, les résultats démontrent également que la lecture des mots irréguliers est un échec en Guadeloupe.

1.4. Quelle est la cause de cette supériorité des Guadeloupéens en conscience phonologique ?

Les résultats supérieurs en Guadeloupe dans ces domaines ci-dessus ne sont pas étonnants ! Les élèves guadeloupéens vivent de plus en plus dans un contexte plurilingue. Par ailleurs, la plupart d'entre eux ont une pratique bilingue (créole/français). Interrogeant une littérature assez variée sur le bilinguisme et plus particulièrement sur le multilinguisme, on peut valablement avancer l'hypothèse selon laquelle les petits Guadeloupéens, même créolophones, font preuve d'adaptation aux situations d'apprentissage linguistique, parce que bilingues. L'hypothèse de travail est donc que, pour une même classe d'âge, en contexte plurilingue et en contexte unilingue, les meilleurs résultats en conscience phonologique sont dus au plurilinguisme des premiers.

1.5. Hypothèses sur les causes des taux inférieurs de réussite en lecture en Guadeloupe par rapport aux résultats en France.

A.J. Gaydu, dans des travaux non publiés (laboratoire CRREF de l'IUFM Guadeloupe, Avril 2007) émet une hypothèse forte : l'apparente contradiction dans les compétences des enfants en Guadeloupe est vraisemblablement due à un problème de langue dans les apprentissages scolaires. La question difficile est dès lors posée à l'appréciation de tous : est-on sûr qu'en Guadeloupe, la langue d'enseignement correspond à la langue de la majorité des élèves du cycle des apprentissages fondamentaux ?

Nous faisant l'écho des problématiques soulevées, nous nous posons la question de savoir si, à chaque fois que le système créole peut être mis en parallèle avec la difficulté de l'élève, la faute en incombe au créole ou bien si les didactiques ne tiennent pas suffisamment compte de ces habitus phonologiques de l'enfant qui, à force, finissent par se décliner en contraintes, handicapantes.

Nous avons repéré des situations difficiles de lecture. Immédiatement, nous avons été à l'écoute des discours spontanés en français. Nous avons en particulier mené l'enquête sur la prononciation et donc la représentation de la forme phonique du mot français par l'élève. Nous avons relevé beaucoup d'erreurs de prononciation par rapport à la norme française.

A chaque vérification, la prononciation défectueuse en français correspondait au schéma phonologique du mot en créole. Par exemple, si un enfant avait dit je vais au ciléma, nous avons procédé à la vérification de cette erreur auprès d'adultes créolophones. Nous en avons donc tiré une analyse et nous proposons de dégager quelques traits caractéristiques des difficultés de l'apprentissage de la lecture en Guadeloupe, autres que ces traits qui correspondent à la dyslexie. La méthode exposée ci-dessus n'est pas sans évoquer l'analyse contrastive préconisée par Fries dès 1945, et l'analyse des erreurs de H. Besse et R. Porquier (1984) qui se situent dans la tradition de linguistique comparée de l'École de Prague.

2. EXPOSÉ DES FAITS ET ANALYSE DES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES

Parmi les très nombreuses contraintes que nous avons déjà répertoriées dans une production antérieure qui se voulait exhaustive (Juliette Factum Sainton : 2007 ; l'Harmattan, l'OIF ; pp. 131 /147), nous en avons dégagé quatre pour le présent travail afin de mieux diagnostiquer les erreurs et les conséquences d'un bilinguisme mal géré par l'école. Les questions suivantes vont être traitées :

a) La contrainte liée à la quasi-surdité phonologique d'un certain profil de locuteurs guadeloupéens. Pour ces derniers, les 3 voyelles antérieures arrondies u (jupe), eu (bleu), oe (peur ; coeur) n'existent pas. D'autres profils de locuteurs neutralisent l'opposition phonologique arrondie /non arrondie.

b) La contrainte liée à l'absence du phonème correspondant au graphème r par exemple en position finale du mot créole, alors que ce même phonème est attesté en position finale du mot français correspondant : Ex. Kanna (créole) et canard (français) ; Mèt (créole) et maître, mettre, mètre (français).

c) La contrainte liée aux habitus créoles selon lesquels deux consonnes consécutives n'existent pas en position finale de la syllabe ou du mot : Ex. Lapòs (créole) et poste (français) ; sab (créole) et sable/sabre (français).

d) La contrainte selon laquelle certaines consonnes orales se nasalisent en position finale après voyelle nasale : Ex. janm (créole) et jambe (français).

2.1. La surdité phonologique et le trait arrondi des voyelles antérieures du français

Dans les analyses de pratiques pédagogiques réalisées pour accompagner la professionnalisation des stagiaires néophytes de l'IUFM de Guadeloupe (2003-2005), un problème récurrent est rapporté : la persistance de la difficulté chez certains élèves à mémoriser, et à identifier à l'écrit, les voyelles antérieures arrondies du français (u comme dans lune, eu comme dans deux, oe comme dans beurre). Pour certains de ces élèves, la difficulté s'estompe après un soutien scolaire. Pour d'autres, le problème persiste pendant de longs mois, ou s'installe comme dans les situations de dyslexie provoquant un retard de lecture. Ces retards se manifestent comme suit : par l'identification par erreur d'une voyelle non arrondie là où un francophone identifie et utilise le trait arrondi.

D'un poste d'observation de situations d'apprentissage, nous pouvons attester des faits suivants : la consigne donnée aux élèves dans une classe de CP était de constituer une liste de mots français attestant le phonème /y/, (dont la représentation graphique en français est u. Il est arrivé que certains des apprenants proposent des mots avec le phonème /i/ là où en français le phonème est /y/. Exemple : fizi pour fusil. Le fait n'a pas été singulier et a été par la suite régulièrement rapporté au cours intitulé « enseigner en contexte multilingue créolophone ».

L'incapacité par le locuteur à établir une ligne de démarcation entre ses deux langues proches : Plusieurs stagiaires de l'IUFM ont testé la classe de CE2 dans laquelle ils étaient respectivement affectés. L'exercice mis en place au préalable en un TP désigné sous le titre 'application de pratique pédagogique' en créole, consistait à classer les mots entendus dans l'une ou l'autre langue. La question c'était « créole ou français ? ». Deux colonnes distinctes leur ont été présentées. Bien que l'enquête ait été menée de façon rapide, la convergence des résultats suscite des interrogations : il s'est avéré que pour les mots qui pour les enfants se présentaient en paires minimales « malheureux/maléré »- « bleu/ blé »- deux/ dé, le classement n'a pas été évident.

Concernant les deux paires bleu/blé et deux/dé, l'élève est face à la difficulté du locuteur en situation de diglossie, et en particulier, celle des milieux créolophones. Le fait peut être décrit comme tel : il a deux langues apparentées, dont l'une, celle de prestige, est extrêmement codifiée et l'autre, non prestigieuse n'est pas codifiée. Autrement dit, on peut formuler l'hypothèse qu'il existe un certain profil linguistique en milieu créolophone qui, au plan de la perception cognitive et de la capacité de mémoire sémantique traite les mots dans un même 'fichier', sans distinguer les langues, comme suit. Dans un tel environnement, les formes phoniques correspondant à bleu et blé subissent un double traitement par le locuteur : a) ils sanctionnent la limite entre le français et le créole : bleu (français)- blé (créole)- b) dans le même temps et chez le même locuteur, ces deux mots sanctionnent la limite entre deux signifiés du français, bleu (la couleur) et blé (la céréale)- c) en dernière analyse, et très important est le fait que la neutralisation entre eu et é permet par ailleurs le développement de la conscience phonologique d'une unique forme phonique dans la conscience de ce profil de locuteur blé signifiant à la fois pour lui bleu (la couleur), blé (la céréale). Cette unique forme phonique blé, est utilisée par certains, handicapant pour ces derniers la compétence cognitive eu. D'où la difficulté en situation de lecture.

En Guadeloupe, il n'est pas rare qu'une personne qui d'habitude parle le français standard, ou un niveau soigné (journaliste de la télévision ou enseignant), indépendamment de sa volonté, se livre « en public » à ce que la classe moyenne appelle informellement « lapsus significatif » ou encore « kout wòch » c'est-à-dire « coup de caillou qui vous fait mal (à l'oreille) » : une jupe blé ou encore une jip bleue. De telles manifestations font l'objet de railleries. Pour bien comprendre la question, il convient de faire une observation réfléchie des systèmes phonologiques des voyelles du français et du créole, dans une perspective comparative.

Ci-dessous, les voyelles dans les cases gris clair sont celles que n'ont pas le système phonologique (au singulier) des créoles à base lexicale française des Petites Antilles, c'est-à-dire les voyelles antérieures arrondies. Dans la case gris foncé, la voyelle semi-ouvert, [ɔ], n'a de valeur distinctive qu'en langue créole, notamment en position finale de la syllabe ouverte (syllabe ainsi constituée : 'consonne+voyelle'). En français, elle a une dimension phonétique, n'étant attestée que devant une consonne (Folle, porte, poste). On remarquera que dans le tableau phonologique proposé, le schwa ou 'e muet' du français ne figure pas, pas plus que le [ɑ] postérieur qui a fini par être fossilisé en français courant. Ce ne sont pas des oublis. C'est qu'ils ne permettent pas de construire le système phonologique du français.

Tableau 2 : Système vocalique du français :

		Antérieures	Postérieures arrondies
	Non arrondies	Arrondies	[u] toutou
Degré 1 aperture	[i] titi	[y] tutu	
Degré 2 aperture	[e] tété	[ø] leuleu	[o] toto
Degré 3 aperture	[ɛ] claie	[œ] coeur	
Degré 4 aperture	[a] ananas		

Légende :

- a) les cases gris clair représentent les voyelles du français qui n'existent pas en créole.
b) les autres cases représentent les phonèmes vocaliques communes au français et au créole.

Tableau 3 : système phonologique du créole :

	Antérieures	Postérieure
Degré 1 aperture	[i] piti	[u] touloulou
Degré 2 aperture	[e] tété	[o] totoblo
Degré 3 aperture	[ɛ] kè	[ɔ] kòkòlò
Degré 4 aperture	[a] karata	

Légende : la case en gris foncé représente la seule voyelle qui a une valeur phonologique en créole, mais qui en français ne se prononce ouvert que parce qu'il est devant une consonne : porte, fol, poste, bonne.

Les analyses ci-dessous doivent être faites à la lumière du tableau ci-dessus.

Analyse et hypothèse

Ces observations nous ont permis de mettre le doigt sur une caractéristique du traitement des mots par le locuteur en contexte créolophone : ce dernier est toujours à la fois en synchronie (dans la langue actuelle) et en diachronie (dans la langue passée et son évolution en créole). Il existe beaucoup de mots usuels français et créoles ayant la même portée sémantique dans les deux langues puisque le lexique créole est en grande partie issu du français. L'enfant fait automatiquement le cheminement des correspondances, comme ci-dessous :

- a) A la voyelle 'u' français correspond 'i' créole- b) A 'eu' mi-fermé français correspond 'é' mi-fermé créole- c) et à la voyelle 'eu' français, mi-ouvert devant r, correspond è créole comme suit :

Tableau 4 : Les correspondances régulières entre les voyelles du français et du créole au sein de mots.

Voyelles antérieures arrondies	Voyelles antérieures non arrondies	Mots français avec voyel- le antérieure arrondie	Mot créole avec voyelle antérieure non arrondie
1. -u [y]	-i [i]	jupe [ʒyp]	jip [ʒip]
2. -eu [ø]	-é [e]	deux [dø]	dé [de]
3. -oe(r) [œ]	-è [ɛ]	beurre [bœR]	bè [bɛ]

On peut émettre l'hypothèse plausible selon laquelle, en milieu créolophone, les enfants appartenant à un profil linguistique ont des difficultés pour la mémorisation des voyelles antérieures arrondie(u, eu, oe) , pour la simple raison que dans le créole et dans leur système à eux, il n'y a aucune de ces voyelles au plan phonologique. Toute manifestation de ce trait n'est que phonétique en langue créole .

Si ce fait n'est pas traité au plan didactique en situation d'apprentissage, chez un certain nombre de locuteurs il naît une forme de surdité phonologique. Ces derniers n'acquièrent pas spontanément la capacité auditive à discriminer entre eu et é, entre u et i, et entre oe et è. La lourde conséquence est la lenteur, la mauvaise assimilation

ou l'échec, en apprentissage de la lecture.

Le frein en lecture a une explication encore plus complexe : aux yeux de certains profils d'apprenants en milieu créolophone, il n'existe pas de frontière entre la langue orale blé (en créole ou dans une variété de français) et la langue écrite bleu. En effet, le créole, code linguistique distinct du code français fonctionne dans les faits comme un niveau oral et populaire de langue par rapport au français, niveau écrit. Cette même paire bleu/blé peut apparaître comme deux variantes géographiques effectivement pratiquées selon des découpages insulaires en Guadeloupe : bleu (en créole aux îles des Saintes et à Vieux-Fort) et blé ailleurs, particulièrement dans les îles de la Grande-Terre. L'habitude de la variation en langue orale aveugle l'apprenant et diminue son attention. Pour une présentation didactique de ces postures mentales complexes d'apprenants, nous avons recours à une terminologie tirée des sciences cognitives et qui exprime les mêmes contenus que nous : à savoir que, étant donné ces contraintes, la 'ressource attentionnelle' de certains types linguistiques en milieu créolophone mais plus généralement en milieu de diglossie n'est pas suffisante pour que l'élève note de lui-même, toutes les contraintes auxquelles il est exposé.

A ce stade, nous voulons attirer l'attention du lecteur sur le fait que lorsque l'enseignant n'est pas formé à ce genre de problèmes, il en résulte chez l'élève une baisse de l'attention : ce dernier finit par souffrir d'une certaine surdité phonologique : il ne fait plus attention à la différence phonologique.

2.2. La règle de phonétique combinatoire créole des consonnes n, m, ŋ après consonne nasale finale versus «consonne + r/l» du français

Afin de mieux se positionner par rapport aux analyses qui suivent, il convient que le lecteur se réfère au moins au tableau phonologique des consonnes du créole.

Tableau 5 : système des consonnes du créole

	Sous ordres	Bilabiale	Labio dentale	Non sifflante	Sifflante	chuintante	Non chuintante	Vélaire	Uvulaire	laryngale
Sourdes	Série orale	p	f	t	z	ʃ	tʃ	k		
Sonores		b	v	d	z	ʒ	dʒ	g	r	h̃
	Appro	w		l		j				
	Série nasale	m		n		ɲ				
	ordres	Labial		Apical		Palatal		Postérieur		Laryngal

Commentaire du tableau ci-dessous : le système français ne possède pas les consonnes palatales et la laryngale. On notera par ailleurs que la différence entre le créole et le français ne se remarque guère. En effet, un tableau de ce type ne marque pas la divergence phonologique qui se situe dans la combinaison des voyelles et des consonnes entre elles, par exemple : andr (français)- ann (créole) comme tend à le montrer le tableau ci-dessous.

Situations d'apprentissage au niveau de la phonétique combinatoire : il est souvent arrivé que des enseignants en milieu créolophone nous signalent parmi la difficulté en lecture, les syllabes dont la séquence finale comporte deux consonnes consécutives, en particulier 'consonne occlusive+r ou l'. L'échec selon certains enseignants est total à ce niveau.

Soit les mots français suivants et les mots créoles correspondants

Tableau 6 : La règle de phonétique combinatoire en créole : comparaison avec le français.

En position finale du mot En position finale du mot Français Créole

1. [ãdR] -endre	4. [ãn] -ann	[desãdR] descendre	[desãn] désann	
2. [ãbR] -embre	5. [ãm] -anm	[desãbR] décembre	[desãm]	désanm
3. [ãgl]	6. [ãŋ] -ang	[mãgl] mangle	[mãŋ] manng	

L'élève qui répond aux caractéristiques 'très créolophone', est susceptible de produire la phrase suivante, en français et correspondant à une typologie phonologique très fréquente en Guadeloupe : En décenm, j'ai planté des conconm c'est-à-dire, en décembre, j'ai planté des concombres.

L'enseignant doit avoir les connaissances suivantes : A l'émergence des créoles, la règle de phonétique combinatoire suivante s'est imposée :

- La consonne R est lacunaire en position finale du mot.
- La consonne d se nasalise en position finale après une voyelle nasale, et par conséquent devient n : descendre (français) comparé au mot créole désann. (Exemple 1, ligne 1 du tableau ci-dessus).
- La consonne b se nasalise en position finale après voyelle nasale, devient m (exemple 2, ligne 2, tableau ci-dessus).
- La consonne g en position finale après voyelle nasale, se nasalise et par conséquent devient ŋ.

En bref, en se nasalisant, la consonne orale respective, à savoir b, d, g a gardé le trait de l'ordre dans lequel il était il reste bilabial : b/m (bilabial)- apical d/n (apical)- vélaire g/ ŋ. Ce qui fera la différence c'est la nasalité en créole : m, n, ŋ.

L'ensemble de la règle constitue une contrainte phonologique forte. Si le professeur n'est pas sensible à un tel phénomène, l'élève à la longue souffrira de surdité phonologique et sera en échec dans les apprentissages en lecture.

2.3. Surdité phonologique et approximation

En Guadeloupe singulièrement, nous avons observé que certains mots du lexique pouvaient être approximativement assimilés par des créolophones ou même par ceux qui pratiquant le français n'en ont pas toujours l'expérience écrite. Ce fait approximatif affecte tout particulièrement les consonnes de l'ordre apical. On peut se demander ce qu'il y a de si semblable entre les consonnes l, d et n, pour que les élèves du milieu créolophone les confondent.

Analyse: dans les langues du monde, ces trois phonèmes appartiennent au même ordre, l'ordre apical. Parce qu'ils appartiennent au même ordre, ils ont tendance à être confondus par le locuteur. Cette confusion au sein de l'ordre avons-nous remarqué, a lieu généralement lorsque la langue n'est pas acquise en situation d'apprentissage. Il y a quelques siècles, lorsque les mots français furent entendus par des Africains dans la Caraïbe, leur prononciation s'est réalisée par approximation, ce qui a donné des corpus comme suit :

Siléma (cinéma) - Ponmlé (promener)- Bonlonm (Martinique : bonhomme)

L'acquisition d'une langue par approximation est une contrainte puisqu'elle donne lieu à des variations.

Il existe également des formes onnòt, onlòt, ondòt, bien sûr justifiées par la liaison avec le déterminant précédant qui peut être un (autre), l'(autre), d'(autre). Mais il est possible que cette optique essentiellement articulatoire soit doublée d'une tendance à superposer les consonnes apicales les unes aux autres.

2.4. La compétition entre les consonnes [j] et [ñ]

Certains élèves en Guadeloupe ont des difficultés à ne pas confondre la prononciation de [j] et [ñ]. Les corpus guadeloupéens analysés pour la présente étude font état d'une compétition entre [j] et [ñ]: mouillé, mougne (français et créole). On notera également la compétition entre les formes suivantes : [majɛR] mayèr (Vieux-Fort) et [mãñɛ] mangnè (majoritaire), ainsi que le segment d'énoncé 'sur le pont d'Aviyon' et d'Avignon.

Dans ce cas, il nous semble intéressant de faire également appel à la dialectologie de la créolophonie caribéenne pour mieux saisir l'enjeu de la correction en situation d'apprentissage : (Martinique, Haïti) : benyen, menyen/ manyen, penyen «(se) baigner, toucher (à), (se) peigner» ; (Guadeloupe) : bengné, mangné, pengné. Ce fait dialectologique nous ramène simplement à la réalité selon laquelle dans l'histoire des créoles, il y a ce «déjà-là» entre la consonne orale palatale [j] et la consonne nasale palatale [ñ].

Cette confusion possible entre les graphèmes et les phonèmes chez l'enfant en Guadeloupe peut en cacher d'autres, ce qui rend la tâche de l'enseignant encore plus complexe. La variation chaten-ng [ʃatɲ], chaten-gn [ʃatɲ], chaten-n [ʃatɲ] est un exemple permettant de mesurer le long passif du phonème /ñ/ dans les apprentissages approximatifs des créolophones. En fait, le phonème / ñ / est l'objet de confusions non seulement avec /j/ mais aussi avec /n/ déjà en contentieux dans d'autres contextes précédemment évoqués, et /ŋ/.

2.4. L'insécurité linguistique

Manifestation : Nous avons noté un handicap né à la fois :

- de la compétition que se livrent [m] et [b] en position finale devant voyelle : c'est celui de la discrimination «orale/ nasale» de la consonne bilabiale : Jacòm ou Jacob est l'hésitation que l'on rencontre chez le jeune lecteur guadeloupéen.

- mais également de la créolisation que subissent les mots en langue française. Par exemple, nous avons tendu un piège aux stagiaires IUFM. Lorsque l'un d'entre eux a dit sab en parlant français, nous leur avons demandé de préciser s'il s'agissait de sable ou de sabre. Il y a eu du trouble et du tâtonnement : il y a insécurité linguistique par rapport aux consonnes finales l/r après une consonne. Ainsi, le problème peut être celui de savoir

si c'est Jacobre ou Jacomre. On notera qu'en créole et en français, la séquence phonologique consonne nasale+r n'existe pas. Pourtant, l'insécurité ou parfois la stratégie individuelle pousse à des hypercorrections comme celle en cause, ci-dessus.

2.5. Une caractéristique du locuteur : le recours constant à l'étymologie en milieu créolophone

L'une des caractéristiques du locuteur en milieu créolophone est son constant recours à l'étymologie puisque les deux langues sont parentes. C'est, à notre avis, une caractéristique de l'insécurité linguistique, mais c'est aussi une capacité d'adaptation au bilinguisme.

Manifestation : il arrive souvent que le bilingue appréhende mal les règles de créolisation ou de francisation, comme ci-dessous :

La séquence sonore anm [ãm] du créole vient parfois de l'étymon français –ambre : (désanm ← décembre).

La même séquence sonore anm [ãm] du créole peut avoir comme étymon français [am] comme dans nanm ← âme.

Une troisième source est possible : anm [ãm] du créole peut avoir comme origine française [ãb] comme dans janm [zãm] (créole) ← jambe [zãb] (français).

Il arrive souvent que l'enfant se fie à sa connaissance intuitive du français pour trouver le mot français correspondant à une séquence sonore finale par exemple anm [ãm]. L'étymologie n'est pas une source fiable pour un enfant.

Dans une telle situation d'incertitude et de recours à la règle de créolisation pour en arriver à l'étymologie française, il est normal que la lecture soit hésitante, lente et que l'élève ait du mal à reconnaître des mots pour lesquels il a une représentation phonologique autre que celle qui est dans le livre.

3. QUELQUES MESURES DIDACTIQUES PREVENTIVES ET REMEDIANTES

Nous avons à plusieurs reprises signalé que la surdité phonologique naissait comme conséquence d'un bilinguisme non pris en compte par les apprentissages. Nous avons aussi noté que les contraintes phonologiques que nous avons traitées étaient celles du créole en milieu de contact entre créole et français. Nous avons noté deux types d'apprenants parmi ceux qui avaient des difficultés en lecture :

- Ceux qui commençaient à avoir un lourd handicap
- Ceux pour qui la difficulté n'était peut-être que passagère, puisque certains apprenants la surmontaient.

Les exercices ci-dessous et qui relèvent de la phonétique articulatoire ne s'adressent donc qu'au deuxième type d'apprenant, celle pour qui la difficulté n'est que passagère. L'autre étant atteint de surdité phonologique ne peut appréhender un tel type d'exercice.

C'est pour cela que ci-dessous, nous basant sur la voie préconisée par le haut conseil de l'éducation, nous les avons conçus en référence aux élèves des moyennes et grandes sections de la maternelle. A cette étape, l'élève n'est pas encore chargé d'un gros handicap de lecture. Sa capacité à discriminer est encore intacte.

Les exercices suivants visent à développer 'la ressource attentionnelle' du sujet apprenant en milieu multilingue créolophone. La ressource attentionnelle est le type d'attention particulière dont est capable le locuteur natif dans la discrimination auditive. C'est précisément cette compétence qui fait défaut chez le locuteur créolophone car il a deux langues parentes et confondent des choses qui produisent des bruits acoustiques voisins, souvent mettant en jeu les mêmes signifiés. Les exercices visent aussi pour ceux des lecteurs qui ont une certaine lenteur à défier cette lenteur notée en début de la présente étude.

Par ailleurs, il est un principe que nous énonçons, avant la présentation des exercices : en situation d'apprentissage du français dans le monde créolophone, l'élève n'a pas besoin de manifester des signes de difficultés pour qu'il soit soumis aux exercices ci-dessous. Ce sont des exercices de prévention qui s'adaptent même aux meilleurs des élèves, dans la mesure où elle s'inquiète de la conscience phonologique des élèves.

Tableau 7 : Prise en main didactique du déficit attentionnel face aux interférences vocaliques créole/français et vice-versa :

1. Répète après moi : deu – dé
2. Répète après moi : dé – deu
3. Répète après moi : deu mais sans dire la consonne d
4. Répète après moi : dé mais sans dire la consonne d
5. Si tu remplaces eu par «é» dans 'deu', qu'est-ce que tu obtiens ?
6. Chasse l'intrus en gros créole : «An ni deu kayé» (j'ai deux cahiers).
7. Chasse l'intrus : La phrase est en français : j'ai dé cahiers (je veux dire un+un cahiers).
8. Répète dans l'ordre : «mé-meu»
9. Ecoute : je répète dans un ordre : «mé-meu». Inverse l'ordre !

Tableau 8 : Exercice de prise de conscience phonologique

1. Répète après moi : Jacòm
2. Répète après moi : Jacob
3. Répète après moi : Jacomre
4. Répète après moi : Jacoble
5. Répète après moi : Jacobre
6. Après s'être assuré que l'élève a déjà manipulé le nom Jacob au cours de leçons précédentes, lui demander oralement et lentement lequel est un nom de personne : Jacob, Jacoble, Jacobre, Jacòm, Jacomle, Jacomre ?

Tableau 9 : Dans quelle colonne placerais-tu les formes suivantes : créole, français, aucun ?

1. viande - 2. viane - 3. vyann
4. jame - 5. jambe - 6. Jambre- 7. janm

Tableau 10 : Exemple de réponse attendue :

créole	français	aucun
3	1	2
7	5	4 et 6

4. CONCLUSION

Les difficultés observées lors de situations d'apprentissage, contribuent à expliquer la lenteur de lecture de certains profils linguistiques de petits Guadeloupéens comparativement aux petits Grenoblois, leur handicapé face à la reconnaissance des mots irréguliers et surtout face à la correspondance graphème/phonème.

L'expérience a déjà été faite maintes fois en stage, auprès d'enseignants guadeloupéens, d'exposer ces problématiques. Les démarches didactiques proposées font recette. Cependant, il existe un point d'ombre : exposer les contraintes phonologiques à des enseignants eux-mêmes créolophones cause souvent une gêne. La réaction première à la découverte de ces contraintes est le rejet des analyses ci-dessus, avant même d'avoir compris l'ampleur de la problématique. Certains enseignants ont tendance à culpabiliser, se reconnaissant dans les diverses prononciations considérées comme non prestigieuses. On aurait préféré que ces faits de langue se gardent dans la discrétion. Le problème posé par une telle posture du maître est un défi. C'est celui d'une démarche didactique réconciliant l'enseignant avec ces données considérées non prestigieuses. En réalité, le professeur en stage devrait être rassuré sur un point : celui qui décrit ces faits créolophones de langue au sein du français, est dans la neutralité totale. Aucun jugement n'intervient. Il n'y a pas de hiérarchisation des productions de locuteurs pour celui qui décrit la langue. La neutralité va être le principe à partir duquel se construira une didactique à l'intention des collègues.

Une démarche didactique pour notre corps enseignant devra aussi tenir compte de la réaction idéologique à la description autant qu'aux exercices de prévention et de remédiation esquissés. Il est fort probable que pour ces enseignants, les propos contenus dans la présente étude préfigurent une didactique de la lecture adaptée aux différents profils en milieu créolophone. Vraisemblablement, à leurs yeux, une telle proposition didactique invalide et déloge le statut prestigieux de langue première et officielle du français dans ces milieux. Il n'en est rien. En réalité, dans tout milieu, au cœur des environnements les plus francophones ainsi que dans les plus créolophones, il serait beaucoup plus efficace de concevoir une didactique adaptée à l'enseignement du français.

Dans l'exposé et l'observation des faits, la dimension cognitive nous fait cruellement défaut. Elle n'a pas pu être explorée lors de cette recherche. La perspective ne s'offre à nous qu'après cette exploration première. Par exemple, nous nous rendons compte que tout spécialiste de la lecture sait que les trois manifestations suivantes, celles observées dans notre enquête chez des non dyslexiques (à savoir, lecture saccadée et hésitante- omission d'un phonème – adjonction d'un phonème) sont exactement celles qui sont mentionnées comme manifestation de la dyslexie. Il y aurait-il un lien ou une interaction entre dyslexie et diglossie et comment se manifeste-t-il ? Quel est le processus qui y conduit ? Autant de questions auxquelles nous nous attachons à trouver des éléments de réponse pour les temps à venir, en collaboration avec les collègues.

On notera par ailleurs que la difficulté à lire les mots irréguliers, relève également d'une des formes de la dyslexie. Or, cette difficulté a été importante dans les résultats obtenus par A. Dorville et A.J. Gaydu dans leur enquête sur les élèves de CE2 en Guadeloupe.

La permanence et la récurrence des problèmes manifestés et leur dangereuse ressemblance avec les manifestations de la dyslexie montrent combien il est imminent de prendre des mesures de prévention et de remédiation en lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Alby S. et Léglise, I. (2005). L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistique et didactiques. Marges linguistiques, 10.
- Chaudenson, R. (2006). Vers une didactique du français en milieu créolophone. Etudes créoles, 28(1), 89-127.
- Chaudenson, R. (2007). le substrat dans la créolisation : mythes et réalités» in Grammaires créoles et grammaire comparative, sous la direction de K. Gadelii et A. Zribi-Hertz, ed. Sciences du langage, pp. 27-48.
- Dorville, A. (2002). Dyslexies phonologiques en contexte bilingue créole-français», Créoles, langages et politiques linguistiques, Actes du XXVIe colloque de linguistique fonctionnelle, 30 septembre - 3 octobre 2002, Ed. Colette Feuillard, Peter Lang, pp. 107-112.
- Dorville, A. et Gaydu, A. B. (2005). Les troubles spécifiques du langage écrit. Du diagnostic aux réponses. Analyse des résultats d'un échantillon guadeloupéen. Document non publié. Rectorat de la Guadeloupe.
- Dorville, A. Laplaine, J., Prudent, L.F. et Facthum-Sainton, J. (2005). Dyslexies et diglossie, Synthèse d'appel à proposition, 2001, lancé par l'Ecole des Sciences Cognitives pour le projet : Apprentissage des langues, dysfonctionnements et remédiations.
- Facthum-Sainton, J.(2007). 'Réflexion pour une didactique adaptée de l'enseignement du français. Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée. 131-147.
- Facthum-Sainton, J. (2006). Les langues créoles à base lexicale française de la Caraïbe : phonétique, phonologie, variation. Thèse pour le doctorat non publiée, EPHE
- Fattier, D. (2006). Linéaments d'une synthèse contrastive à propos du couple créole haïtien-français à l'intention des enseignants. Etudes créoles : Vers une didactique du français en milieu créolophone, 28(1), 137-165.
- Hazaël-Massieux, G. (1972). Phonologie et phonétique du créole de Guadeloupe. 3 volumes. Thèse de 3ème cycle non publiée, Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- Launey, M. et Alby, S. (2006). Eveil aux langues et au langage : une expérimentation en Guyane. Bilinguisme et interculturalité à Mayotte, Mars 2006 (site web du Vice-Rectorat de Mayotte).
- Prudent, L. F. (1982). Les petites Antilles présentent-elles une situation de diglossie ? Cahiers de linguistique sociale, 4(4), 24-61.
- Rauzduel-Lambourdière, N. (2007). Langue, langage et culture. Recherches et ressources en éducation et en Formation, 1, 48-59.
- Zorman, M. (2005). Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. ONL.

NOTES

¹Demont Elizabeth : «Les processus cognitifs impliqués dans l'explication de la dyslexie développementale» (Francfort, Mars 2006)

²Dorville Alain & Gaydu Annick Josy, psychologues scolaires et maîtres d'œuvre du travail : Les troubles spé-



cifiques du langage écrit : du diagnostic aux réponses». Analyse des résultats d'un échantillon guadeloupéen, 2005. Rapport non publié déposé au rectorat de la Guadeloupe.

^{III}*Le BSEDS 5-6. : Bilan de Santé – Evaluation du Développement pour la Scolarité à 5-6 ans*

Alouette et Odedys : outil de dépistage des dyslexies

Le ROC : Repérage Orthographique Collectif

^{IV}*Factum Sainon Juliette: Les langues créoles à base lexicale française de la Caraïbe : phonétique, phonologie et variation. Thèse EPHE pour le doctorat, sous la direction de C. Hagège, Novembre 2006.*

^V*Variation en créole : bwat= bwèt 'boîte'—sav= savé 'savoir'—Gouyav = gwayav 'goyave'.*





*Sciences de l'éducation / Connaissance du
système éducatif*

**L'école dans l'œuvre
romanesque de Boubacar
Boris Diop, écrivain
sénégalais**

Brigitte ALESSANDRI



L'ÉCOLE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE DE BOUBACAR BORIS DIOP, ÉCRIVAIN SÉNÉGALAIS

Brigitte ALESSANDRI

Docteur en Sciences de l'éducation et Professeur des écoles à Marie-Galante (Guadeloupe)

Contact : brigittealessandri@hotmail.com

RESUME : Cet article est consacré à l'étude du système scolaire sénégalais dans l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop, auteur contemporain francophone. L'approche proposée est la description de l'évolution de cette école exogène, de ses effets sur la société sénégalaise et des représentations qu'en ont ses acteurs. Dans un premier temps, le roman africain en général est étudié dans sa forme, son contenu, ses rapports avec les transformations sociales générées par le système scolaire, du début du XXe siècle à nos jours. Après quoi, les romans de Boris Diop en particulier sont analysés du point de vue de l'école. Enfin, les résultats obtenus sont confrontés à ceux qui émergent des romans phares de la littérature africaine d'expression française : Camara Laye, Mongo Béti, Cheikh Hamidou Kane, Amadou Hampâté Bâ, ...

MOTS-CLES : Littérature africaine, romans, francophonie, Sénégal, Boubacar Boris Diop, système scolaire, analyse de contenu, école française, Afrique noire, roman et société.

ABSTRACT : This is a study about the Senegalese school system in Boubacar Boris Diop's complete works, a contemporary author of literature in the French language. The approach we suggest is the description of this exogenous school evolution, its effect on the Senegalese society and the way all the parties involved perceive it. In the first place, the African novel in general is studied in its form, its contents, its relationship with the social transformations generated by the school system, from the early beginning of the XXth century to our present days. Then, Boris Diop's novels particularly are analyzed from the school point of view. Finally, the results of our investigation are compared to those that emerge from the influential novels in African literature of French expression: Camara laye...

KEY-WORDS : African Literature, novels, French-speaking world, Senegal, BBD, school system, analysis of contents, French school, Black Africa, novel and society.

« Où la fiction portait en elle une vérité contre laquelle les évidences de la réalité ne pourraient jamais rien »

Louis-Combet, C. (1998). *Le Recours au mythe*. Paris : Editions Corti.

1. INTRODUCTION

Nous avons essayé de cerner comment l'école est aujourd'hui ressaisie et interprétée dans le roman africain francophone, cherché à savoir quelle est l'image que le romancier nous donne à voir, de l'intérieur, lui qui a de cette école coloniale et post-coloniale, dont il est issu, une expérience directe. Car ce qui nous intéresse ici, c'est bien le point de vue des Africains ; même s'il est certain que nous appliquons à ces textes une grille de lecture occidentale. Conscient des divergences de point de vue sur l'inéluctable question du réalisme dans l'œuvre romanesque, nous avons opté pour l'intérêt méthodologique des études structuralistes sans toutefois renoncer à l'analyse de contenu. En effet, nous pensons que l'on peut accéder à la réalité d'une société par le biais de l'œuvre d'art littéraire. Dans une tentative d'approche de la culture scolaire, avec comme objet spécifique un objet symbolique, une œuvre littéraire, nous nous sommes posé la question de savoir quels étaient les processus de socialisation et d'acculturation qui émergeaient de l'œuvre romanesque africaine d'expression française de l'auteur sénégalais Boubacar Boris Diop.

Pour répondre à cette interrogation fondamentale, il nous a fallu nous poser cette série de questions: Quelle est la forme des romans de Boris Diop ? Comment le roman africain a-t-il évolué depuis ses débuts, à l'aube du vingtième siècle, jusqu'à ce jour ? Comment cet auteur manie-t-il la langue française ? Dans quel but ? Au service de quels thèmes ? Que faisaient ses prédécesseurs ? Quelle évolution avaient-ils eux-mêmes suivi ? Questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans la première partie de cet article. Quel portrait le romancier dresse-t-il de l'école sénégalaise ? Dans quel environnement ? Quels sont les comportements des acteurs de l'école ? Quelles sont les valeurs qui lui sont attachées ? Quelles significations leur donner ? Quel impact l'école a-t-elle sur l'identité et la spiritualité de la société africaine ? Objet de la deuxième partie. Qu'en disent les autres romanciers africains francophones tous pays et toutes époques confondus ?

2. LES ROMANS DE BOUBACAR BORIS DIOP

La place des romans de Boubacar Boris Diop dans la littérature francophone d'Afrique noire : Nous dissociions délibérément forme et contenu afin de mettre en évidence l'évolution de la forme du roman, entièrement tributaire des transformations sociales du milieu qui l'a vu naître et s'épanouir, et de son contenu, tous deux miroirs du rapport social. Le roman africain a évolué de la contrainte au roman de combat, enfin vers une certaine liberté. Les premiers romans sont le plus souvent autobiographiques, linéaires, réalistes : romans de consentement dans lesquels les auteurs, subissant une forte modélisation, adoptent le style dominant qui leur a été inculqué^I. Les romans de combat se font l'écho des revendications identitaires sous une forme classique et dans un style «hyper-correct», puis dans un discours africanisé^{II}. Enfin, les romans plus contemporains sont empreints d'une certaine liberté qui se traduit notamment par l'éclatement des normes spatio-temporelles, le mélange des genres^{III}.

La forme des romans de Boris Diop : Ils sont à classer dans la catégorie du réalisme merveilleux, laissant une grande place à la voix de la communauté par le biais du conte, de la fable, du mythe et de la légende. En outre, Boris Diop, considérant la langue française comme un simple outil à sa disposition, écrit-il de manière classique et sobre tout en utilisant tous les registres de langue et en introduisant massivement dans ses romans l'oralité sous toutes ses formes -le récit dans le récit, la parole rapportée, le dialogue.

Nous en remettant à l'analyse structurale telle que l'envisage Lucien Goldmann^{IV}, nous avons dégagé les grands thèmes obsessionnels traversant l'œuvre romanesque de Boris Diop, tels la mémoire et la mort, avec leur cortège de motifs : la violence et la pourriture, la haine et la tyrannie, l'injustice et la révolte, la répression des hommes au pouvoir, la quête des origines et des racines, des figures mythiques, les grands falsificateurs, la spoliation, la domination culturelle, le rire et l'ironie allant jusqu'à l'autodérision, tous thèmes et motifs récurrents de l'œuvre romanesque de l'auteur à l'écoute de la société dans laquelle il vit. Dès lors, la mémoire nourrie par le mythe ainsi que la mort apparaissent intimement liées et constituent la lame de fond, la structure des romans de l'écrivain sénégalais, qui, et c'est son but, interpelle ses contemporains. L'œuvre romanesque de Boris Diop dépeint de manière saisissante une Afrique moribonde, gisant sur des immondices fétides, traversée par la cruauté, les souffrances et la mort, en quête d'une mémoire ressourcée par le mythe, qui tiendrait lieu de lien communautaire, de ressort pour affronter un avenir plus harmonieux. L'espoir perce dans *Le Cavalier et son ombre*, sous les traits de Tunde, l'enfant à naître, celui qui pourrait sauver son peuple.

3. CE QU'ILS DISENT...

Nous avons collecté livre à livre -*Le Temps de Tamango*, *Les Tambours de la mémoire*, *Les Traces de la meute*, *Le Cavalier et son ombre* (Cf. bibliographie)- toutes les informations concernant l'école. Nous nous sommes inspirés des travaux de Roger Mucchielli^V pour l'analyse des contenus, notre but étant de dégager de l'œuvre tout ce qui concerne la notion-clé : l'école. L'analyse du corpus était ainsi séquencée : relevé exhaustif des phrases contenant le thème, traits sémantiques dégagés, tableaux, significations. Nos informations seront présentées dans un mouvement allant du concret vers l'abstrait, de l'extériorité vers l'intériorité, de l'environnement pur et simple aux problèmes afférents à la spiritualité. En fait, nous avons fait appel à la méthode de Judith Delozier^{VI}, que nous avons adaptée à nos besoins, afin de classer nos informations sur l'école, de les commenter.

L'environnement de l'école et de l'enseignement

La topologie : Il est clair que l'école, institution familiale, aux bâtiments fondus dans le paysage urbain en 1960, a pénétré de manière plus lente et plus hétérogène le milieu rural dans lequel, en 1970, elle n'était pas toujours bien intégrée. L'université bien installée en ville aujourd'hui, desservie par les autobus urbains, ne répond cependant pas à tous les besoins ou désirs de formations des étudiants qui s'expatrient depuis 1960 et encore actuellement. Ces départs dans les pays lointains concernent maintenant les filles, ce qui montre une évolution importante vers l'émancipation de ces dernières, un changement dans les rapports familiaux.

La temporalité : L'école est synonyme de temps contraint depuis la petite enfance avec les écoliers, puis dans les collèges et lycées où l'internat ne laisse guère de périodes libres dans l'année. Les grèves des étudiants perturbent les années universitaires : certaines sessions sont annulées contraignant les étudiants à réviser leurs cours pendant les deux mois d'été pour la session de septembre. Enfin, les études à l'étranger obligeant à passer plusieurs années au loin conduisent à une rupture par rapport au milieu d'origine.

Les acteurs dans l'école : L'accent est mis sur la scolarisation des filles, à l'école primaire, au lycée dès 1970, et pour la même période à l'Université en tant qu'étudiantes de troisième cycle. Ces jeunes filles appartiennent à un milieu culturellement favorisé. Mais il semblerait que la scolarisation des enfants, qui fut par le passé hétérogène

selon un découpage géographique, milieu urbain-milieu rural, connaisse aujourd'hui une stratification due aux difficultés économiques que rencontrent les parents, à la pénurie de places dans le système éducatif, en particulier au niveau des collèges, et au fait que l'école ne joue plus le rôle d'ascenseur social qu'elle a tenu pendant des décennies, de 1950 à 1980.

L'aspect matériel et les symboles de l'école et de l'enseignement : Les difficultés qu'ont les parents à faire face aux frais de scolarité ont été mentionnées. Les écoliers eux, peuvent être contraints de faire leurs devoirs dans la rue, et les étudiants sont pauvres, si ce n'est miséreux, au sortir de l'Université. La situation scolaire est multiforme. Le paiement des études est un grand bouleversement de la période post-coloniale et l'institution scolaire se heurte aujourd'hui, au Sénégal, aux grandes difficultés économiques des familles. Le romancier met l'accent sur la politique économique du pays et ses implications sur le système éducatif. L'extraversion économique, la dette extérieure, le poids du F.M.I. et de la Banque mondiale dans les décisions relatives aux dépenses en matière d'éducation sont aux yeux du romancier une perpétuation des systèmes de domination.

Les comportements, contenus et méthodes

Les comportements : L'école génère des souffrances pour l'enfant avec des châtiments corporels. Mais à l'école on vit également des expériences agréables. Dès 1950, la classe de l'école primaire représente un lieu d'intégration dans lequel on joue durant les récréations et l'on rit pendant les cours devant les pitreries d'un camarade. Et les lycéens assistant ensemble, en groupe, à des spectacles de rue en 1990 montrent ainsi les liens qui se tissent entre eux à l'intérieur de l'institution scolaire.

Les contenus : Il est remarquable que seules deux disciplines soient commentées. Il s'agit bien sûr, en totale cohérence avec les questions qui hantent l'auteur, de l'histoire et de la langue écrite. Ainsi, on est rassuré d'apprendre qu'en 2063, enfin, la légende sera enseignée, qui faisait tellement défaut aux cours d'histoire de 1970, lesquels imposaient aux jeunes Africains un enseignement de l'histoire de France en lieu et place de la légende de Johanna Simentho^{III}. Quant aux manuels utilisés dans les établissements scolaires en 1994, ils nomment «réalité» une histoire en complète dissonance cognitive avec l'éducation dispensée par le conte. Un pas est franchi : le recours au mythe est préconisé par l'auteur en tant que savoir diffusé par l'école. C'est une remise en cause totale des programmes d'enseignement dans lesquels on devrait prendre en compte, d'après lui, une culture qui fait une large part à l'imaginaire et à la métaphysique.

La langue française : Elle est admirée, et l'expression écrite et la poésie mises en valeur. Plus que la langue choisie comme langue d'enseignement -qui est une question épineuse et complexe dans les pays africains dits francophones-, c'est l'histoire qui focalise toute l'attention de l'auteur dans son pouvoir d'amnésie collective d'un passé destructurant et, parallèlement, de mises en valeur de modèles prestigieux, même s'ils appartiennent au merveilleux puisque celui-ci est une part de la réalité. Enfin, Boris Diop n'aborde pas les problèmes de méthode d'enseignement dans ses romans.

La perception de l'école : valeurs et significations

La famille : Tout au long des quatre romans, on perçoit une évolution très nette de ce que représente l'institution scolaire. De 1950 à 1980, pour les étudiants comme pour les familles, elle assure un accès à l'emploi. Et l'on voit, en 1950, un père exigeant des résultats, en 1970, une mère faisant réciter les leçons, en 1978, des parents conjointement fiers des résultats d'une fillette, puis en 1994, le chômage et la misère la plus terrible qui se maintiennent en 2018 et concernent les jeunes gens les plus diplômés. C'est la faillite du système, l'espoir déçu de plusieurs générations, l'impasse totale: le monde de l'école et celui du travail ne se rencontrent plus.

La société : L'explication de la discordance entre la formation scolaire et le monde du travail se trouve peut-être dans ce que l'école a produit au sein de la société. Des hommes corrompus ont utilisé leur savoir pour accéder au pouvoir et pour manipuler les foules dès 1970, c'est à dire dans la décennie qui a suivi les indépendances. Depuis les années 90, soit une génération après l'indépendance, on assiste à une résurgence ou plutôt une réinvention du pouvoir ancien. La société civile se cherche : entre des croyances et adhésions aliénantes attachées à une ancienne vision du monde et une nouvelle domination de l'état, le vécu de la démocratie n'existe pas vraiment. La quête d'un consensus comporte des risques de repli identitaire. La cristallisation, la fétichisation de l'identité est un rêve dangereux conduisant à l'exclusion de l'étranger. A l'intérieur de la République le processus électoral ne suffit pas pour permettre au citoyen d'adhérer à l'idée de l'Etat. Une éducation, une formation du citoyen qui va à l'encontre des pouvoirs traditionnels et des pouvoirs centraux s'impose pour accompagner la quête de paix des populations africaines.

L'identité et la spiritualité

Celles des Africains formés au sein de l'école importée de France, ont été transformées de manière considérable.

L'identité : On a rapidement vu apparaître de nouvelles catégories de personnes qui ont influencé l'évolution de la société. Tout d'abord ces instituteurs qui, en 1950, luttèrent déjà pour la liberté de l'Afrique. Puis les étudiants qui, passifs et acceptant leur sort en 1950, se sont transformés à partir de 1968 en êtres politisés, protestataires, révoltés, manifestant et revendiquant tant en France que dans leur pays où la répression est si dure que certains y laissent leur vie. Ceux qui ont étudié longtemps dans les pays froids sont coupés de leurs racines et ne comprennent plus leurs compatriotes, ils ont été formés à la rentabilité et ont adopté des habitudes de rapidité et de rationalité qui les rendent étrangers à leur propre culture. Quant aux jeunes filles, les études les rendent plus autonomes, les émancipent, et l'auteur distingue même un changement dans leur corps et leur manière de se tenir. Les étudiants manifestant en 1968 sont aujourd'hui quinquagénaires sinon sexagénaires, on peut penser que certains d'entre eux représentent une catégorie de personnes ayant un regard critique et acéré sur leur société, catégorie à laquelle appartient l'auteur considéré ici. Cependant, nombre de ceux rencontrés dans l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop n'ont aucune éthique, et sont soit des politiciens véreux, des intellectuels froids et blasés qui abusent de la légitimité que leur confèrent leurs diplômes, soit des chercheurs auxquels on ne peut pas se fier. Mais on trouve aussi des savants qui œuvrent pour l'Afrique et font face à leurs devoirs moraux comme ce biologiste qui découvre le vaccin contre la malaria et est glorifié dans tout le continent africain. Le potentiel que représentent les intellectuels africains n'est pas performant en raison de leur attitude qui trahit un grave manquement à leurs devoirs moraux. Devoirs moraux qui ne leur ont pas été transmis correctement. Boris Diop estime que c'est la raison pour laquelle le pays est aujourd'hui en proie à la confusion et au chaos. Et cette haute responsabilité des intellectuels dans la mauvaise gouvernance de leurs pays a pour conséquence une détérioration très rapide des débouchés qu'offrait l'école. Alors que jusqu'en 1980 les diplômés ont permis à plusieurs générations de s'insérer dans le monde du travail, aujourd'hui la maîtrise qu'ils ont de la langue française leur confère encore un certain respect, mais ils restent au chômage. A l'enthousiasme succède la déception.

La spiritualité : Les jeunes gens ne croient plus aux choses miraculeuses. L'auteur regrette que l'étude de la tradition orale et des contes n'intéresse plus que quelques érudits. La thèse du romancier sénégalais est claire : on comprend combien est néfaste l'amnésie collective à laquelle se sont contraintes les générations soumises à une culture étrangère. Pour survivre, il faut retrouver cette mémoire qui, seule, permettrait aux responsables de la nation de faire face de manière digne de respect à leurs prérogatives. L'imprégnation de mythe et de sacré devrait faire partie de l'enseignement général.

Voici donc ce que l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop nous donne à voir concernant la réalité du système scolaire sénégalais, ses effets et représentations. Ces écrits peuvent être reçus et ressentis comme un plaidoyer contre les méfaits passés de l'ethnocentrisme colonial avec son cortège de phénomènes de déculturation et d'acculturation, certes, mais aussi comme un long et patient cheminement vers un XXI^{ème} africain lumineux d'espoir, un troisième millénaire tout à la fois réaliste et merveilleux.

4. CE QUE DISENT LES AUTRES...

Une comparaison entre l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop et d'autres œuvres de fiction d'écrivains d'Afrique noire francophone (Cf. bibliographie)¹¹¹ permet d'établir que les jugements de l'un sur l'école sont dans l'ensemble confirmés par les positions des autres. Cette comparaison vérifie qu'il existe une manière de vue commune d'un pays à un autre, tout en tenant compte des différentes périodes étudiées, une sorte de chant à l'unisson chez ces géants de l'écriture formés à l'école coloniale. Des récurrences similaires sont repérables dans les phénomènes de socialisation qui se dégagent de leurs écrits en dépit de leur variété extrême.

L'environnement de l'école.

L'espace et le temps : L'école émerge dans des conditions matérielles très précaires. Les auteurs insistent tous sur l'éloignement géographique, symbolique, sur l'arrachement imposé aux jeunes écoliers. Pour le temps scolaire, en 1912¹², la rupture avec la famille est à la journée, c'est l'apprentissage du temps contraint ; on reste joyeux cependant. On voit aussi arriver de loin des écoliers pitoyables. Dans les années 90, pour l'éloignement géographique et l'arrachement culturel, si douloureusement perçus lors de l'époque coloniale, on constate que les situations et les mentalités ont nettement évolué. Ainsi, le jeune écolier vivant en ville n'a plus à souffrir de cruels déchirements : autour de lui et en lui vivent sans heurts les deux cultures qui fondent son environnement. Avec notre auteur sénégalais, nous avons déjà abordé le thème du déracinement géographique et symbolique, dans *Les Traces de la meute* notamment, déracinement qu'il fait d'ailleurs perdurer jusqu'aux années 70, aussi

bien pour les lycéens que pour les étudiants. Il nous parle en effet de jeunes filles envoyées internes dans des lycées lointains, d'étudiants qui partent six ou sept ans étudier en Europe.

Les effectifs : Ils évoluent d'une vingtaine d'élèves dans une école pour le début du siècle à plus de 200 vers 1950. Dans les années 60-70, il est question de 80 élèves pour une division. En 1995, on s'inquiète pour la Guinée, comme pour le Sénégal, des doubles vacances de 80 à 100 élèves attribuées aux instituteurs et du fait que la pauvreté gagnant du terrain, l'alphabétisation régresse.

Les maîtres : On voit l'évolution du statut des indigènes au cours des décennies. Ils passent de moniteur de l'enseignement primaire à instituteur-adjoint, puis à instituteur. En 1960, à l'école élémentaire et primaire, les maîtres sont peu formés et peu performants. Nombre de vieux missionnaires-enseignants seraient sans doute plus à leur place dans une église que dans une école.

Le matériel scolaire : Il est assez rudimentaire au début du siècle. Toutefois, dans le baluchon du jeune scolarisé cohabitent deux cultures. En effet, on y trouve en vrac des crayons, des cahiers, des arachides et des patates douces. Plus tard, concernant la tenue, le jeune écolier est souvent mal à l'aise dans son vêtement européen qui l'engonce pour le jeu et le coupe de ses camarades vêtus de façon traditionnelle. De plus, on insiste beaucoup sur la pauvreté des établissements scolaires.

Les comportements, contenus et méthodes

Les comportements : En 1910, le corps de l'écolier est pris en charge et mis sous tension dès qu'il entre dans l'école. On lui impose le garde-à-vous rituel et la station bras tendus. En 1925, on utilise le port du «symbole» pour soumettre l'écolier, brimade physique et morale liée à l'interdit de la langue maternelle. En 1940, ce sont les coups de bâtons qui sont fréquents en classe. En 1957, on est rossé à longueur de journée scolaire.

L'enseignement : Vers 1920, le jeune écolier reçoit un enseignement pour le moins minimaliste. Plus tard, un personnage ayant fréquenté l'école coloniale constate qu'il va devoir combler de nombreux manques dans son éducation, revenir à l'irremplaçable cosmogonie naturelle, aux secrets des ancêtres... On perçoit très tôt le désir d'enseigner dans la langue natale, dans son langage propre, par opposition aux «signes empoisonnés» d'une autre civilisation. Toute l'éducation fonctionne en mémoire auditive, on répète des «refrains» jusqu'à saturation, c'est le règne absolu du béhaviorisme. Boubacar Boris Diop aborde peu les techniques d'enseignement de l'époque coloniale.

La langue : Rejoignant les préoccupations de Bernard Dadié^x, de Williams Sassine^{yl}, Boubacar Boris Diop rappelle de son côté que l'entrée en poésie, en littérature, des écoliers de 1955, dont il était, s'est faite en français. Pour l'enseignement en langue française Boubacar Boris Diop voit toujours deux camps opposés ; il fait dire au jeune Mansour, qu'inconsciemment, l'emploi de la langue française est toujours une preuve de respectabilité ; il s'interroge, en ces temps de mondialisation, sur l'avenir de la langue américaine sur le continent africain.

La perception de l'école - valeurs et significations.

Les élèves : Des années 1920 aux années 1940, les romanciers présentent des élèves ayant globalement une perception positive de l'école, s'inquiétant pour leur avenir. Cependant, les échecs sont nombreux et entraînent souvent la désocialisation. A la jonction de la culture africaine et de la culture coloniale, pour les élèves, il existe deux aspects contradictoires dont ils sont souvent conscients : d'un côté, un aspect positif en termes de parcours individuel, de possibilité d'ascension sociale (en 1950, diplôme est synonyme de pouvoir), de l'autre, un aspect négatif en ce sens que l'école tend à gommer la culture première, qu'elle entraîne une déculturation inéluctable.

Les familles : Dans les familles, les avis sont souvent partagés d'un sexe à l'autre : dans l'ensemble, les pères sont plutôt favorables à l'école coloniale, ils y voient généralement une chance d'avenir pour leurs enfants, les mères, elles, préféreraient souvent garder leurs petits plus longtemps, pour elles, l'école est toujours synonyme de souffrance, de précoce et durable séparation. Une autre opposition se perçoit aussi, celle qui sépare les jeunes et les vieux. On retrouve chez Boris Diop les mêmes observations que chez ses prédécesseurs concernant l'impact de l'école dans les familles, les tiraillements entre les pères et les mères, l'idée que le groupe-classe a remplacé la classe d'âge dont les membres étaient liés par les rites initiatiques traditionnels.

La société : Plus largement, au-delà du cercle parents-élèves intimement liés à la sphère de l'école au quotidien, dans la communauté au sens large, les représentants du politique, du religieux et du culturel perçoivent souvent l'école coloniale comme une menace quant à leur pouvoir, en sorte que, plutôt que de la combattre de front, ils préfèrent l'assimilation. Il semble bien que la société africaine tout entière ait souvent appréhendé l'école coloniale comme un mal social nécessaire. La fascination pour l'école des Blancs est certaine. L'école est l'affaire de tous, elle apporte la notoriété. Cependant, cette notoriété est relativisée, en effet, les premiers emplois en sortant de l'école sont souvent peu gratifiants. Néanmoins, à la fin des années 1940, l'école aura produit quelques ethnologues, instituteurs, imprimeurs, chercheurs, écrivains... Dans les années 1960, ceux qui sont allés à l'école réussissent socialement, ceux qui ne l'ont pas fréquentée sont exploités par leurs propres frères.

Chez Boris Diop, il est question pour les années 1960-1970 de cours du soir servant d'ascenseur social. Pour l'année 1980, qui marque l'apogée des progrès de la scolarisation, il nous parle encore de licences menant à l'enseignement, d'étudiantes heureuses d'être devenues professeurs de lycée, d'avoir accédé à une situation enviable. Après quoi, toujours chez Boris Diop, les années 1980, dont certaines furent des «années blanches», connaîtront la stagnation, puis la régression en matière de scolarisation, on sait qu'elles auront à faire face à nombre de grèves estudiantines, que nombre de sessions d'examens universitaires seront annulées ou reportées, on sait qu'elles verront la désillusion s'installer quant au rôle d'ascenseur social des diplômés universitaires.

Les intellectuels : Nombre d'entre eux ont une vision particulière de l'école dont ils sont issus. Ils se doivent entièrement au service de leurs frères moins instruits, ils doivent lutter sans cesse pour leur liberté. Après 1968, certains chefs d'état peu soucieux de démocratie veulent soit utiliser soit exterminer les étudiants diplômés, futurs intellectuels du pays. Ce n'est pas Boubacar Boris Diop qui s'opposerait à cet engagement nécessaire des intellectuels africains aux côtés de leurs frères plus démunis.

L'identité : En termes d'incidences sur l'identité des Africains, l'école entraîne de graves séquelles. On constate un phénomène de dépersonnalisation, des copies conformes du colonisateur. Des jeunes filles ayant fréquenté l'école veulent choisir leur époux remettant en cause l'institution du mariage dans sa forme traditionnelle. On perçoit aussi de nouvelles conceptions de l'hygiène, de la santé. Globalement, il devient de plus en plus difficile de mettre un nom sur les personnes, de définir leur appartenance à un groupe précis. L'écartèlement culturel perdure à la fin des années 60. Plus près de nous, on voit encore les incidences de l'école sur l'identité africaine : le Noir devient Toubab, il y a les Toubabs-Noirs, l'ancienne génération, et les Noirs-Toubabs, la nouvelle génération ; celui qui a étudié en Europe sait faire preuve d'esprit cartésien, mais fait toujours confiance au griot ; on accepte ceux qui sont allés à l'école à condition qu'ils soient fidèles aux valeurs ancestrales. Tel Africain se rend compte que son regard d'homme sur les femmes a changé : il est conscient d'avoir acquis une nouvelle esthétique féminine ; tel autre ne sait plus qui furent ses ancêtres... à moins que ce ne fussent des blancs ; tel autre encore affirme que l'on peut apprendre sans oublier, et même que l'on peut apprendre de nouveau ce qui a été oublié...

Sur ce dernier point Boubacar Boris Diop partage le même optimisme, il met en scène des étudiants capables de s'organiser face aux institutions étatiques depuis 1968 et des étudiantes émancipées que l'on reconnaît à leur apparence physique.

Quant aux conjectures concernant le XXI^{ème} siècle, la période allant de 2018 à 2063 dans les fictions de Boubacar Boris Diop, elles ne sont pas très optimistes : notre auteur y prévoit des milliers de chômeurs diplômés. L'école aura donc amené l'émergence de nouvelles catégories sociales, les «docteurs clochards» de l'an 2000, entre autres, dont parle Paul Tedga dans son essai, Enseignement supérieur en Afrique noire Francophone, la catastrophe ?^{XII}, p.185. L'absence d'école aussi : vauriens, fumeurs de chanvre, alcooliques... Pour ce qui est de la bourgeoisie d'état, son but est de préserver ses positions privilégiées, de permettre à ses enfants de la rejoindre dans son univers préservé, via l'école, le collège, le lycée, l'université.

La spiritualité : Le processus est du même ordre. Les Noirs se plaignent du fait que les Blancs ne comprennent rien à leur sagesse. Il est question du poison colonialiste : avoir accepté de se prosterner devant des dieux étrangers, avoir envisagé de gratter sa peau noire, de décréper ses cheveux, au lieu de transmettre les voix des ancêtres. La réussite aux examens reste liée aux croyances et pratiques ancestrales et l'on conseille aux cadres d'aller s'asseoir auprès des anciens. L'école des Blancs est souvent perçue négativement, il n'en sort que des mécréants. On se plaint de ne plus être élevé dans les valeurs de son pays. Ceux qui vont à l'école coloniale apprennent toutes les façons de «lier le bois au bois», mais ce qu'ils apprennent vaut-il ce qu'ils oublient ?

Le thème de la sagesse ancestrale, des secrets des anciens, des cosmogonies africaines, des racines indispensables, nous l'avons également noté chez Boubacar Boris Diop, thème qu'il ne cesse jamais de ressasser, entièrement lié à son obsession du recours au mythe, dans *Le Cavalier et son ombre* tout particulièrement, avec le personnage tragique de Khadidja, sœur lointaine du Samba Diallo de *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane. Dans *Les Tambours de la mémoire*, le féticheur Thiémoko, face au jeune homme Fadel, constate avec regret que l'enseignement donné à l'école exclut l'existence des djinns, il s'exclame : "Ça se voit qu'on ne vous apprend rien à l'école!"^{xiii}; un étudiant, dans *Le Cavalier et son ombre*, est pris à parti par la rue parce que, devenu rationnel comme les Blancs, il refuse d'admettre que les statues marchent^{xiv}. Et Boubacar Boris Diop de prêcher encore et toujours pour le recours aux mythes, seul moyen pour les Africains de retrouver leurs vraies racines, de recouvrer leur identité, leur spiritualité.

BIBLIOGRAPHIE

BURKINA FASO

- Ilboudo, P. C. (1987). *Adama ou La Force des choses*. Paris : Présence Africaine.
- Nazi, B. (1962). *Crépuscule des temps anciens, chronique*. Paris : Présence Africaine.

CAMEROUN

- Beti, M. (1974). *Les deux mères de Guillaume Ismaël Dzwatama futur camionneur*. Paris : Buchet-Chastel.
- Beti, M. (1976). *Mission terminée*. Paris : Buchet-Chastel.
- Beti, M. (1956). *Le pauvre Christ de Bomba*. Paris : Présence Africaine.
- Beti, M. (1974). *Remember Ruben*, Paris, : éd.10/18.
- Beti, M. (1999). *Trop de Soleil tue l'amour*. Paris : Editions Julliard.
- Beti, M. (2000). *Branle-bas en noir et blanc*. Paris : Editions Julliard.
- Boto E. (1954). *Ville cruelle*. Paris : Editions Africaines. (Mongo Béti comme Eza Boto sont des pseudonymes de Biyidi Alexandre).
- Beyala, C. (1994) *Assèze l'Africaine*. Paris : Albin Michel.
- Oyono, F. (1960). *Chemin d'Europe*. Paris : Julliard.

CONGO

- Lopes, H. (1971). *Tribaliques*. Paris : Editions CLE/Presses Pocket.
- Lopes, H. (1982). *Le Pleurer-Rire*. Paris : Présence Africaine.
- Lopes, H. (1997). *Le Lys et le flamboyant*, Paris : Seuil.
- Labou Tansi, S. (1983). *L'Anté-peuple*. Paris : Seuil.
- Labou Tansi, S. (1979). *La Vie et demie*. Paris : Seuil.

COTE D'IVOIRE

- Ake, L. (1960). *Kocoumbo l'étudiant noir*, Paris, Flammarion. Grand Prix de l'Afrique noire.
- Dadie, B. (1953). *Climbié*, in *Légendes et poèmes, (Afrique debout!, Légendes africaines, Climbié, La Ronde des jours)*, Paris, Seghers.
- Kourouma, A. (1998). *En attendant le Vote des bêtes sauvages*. Paris : Editions du Seuil.
- Kourouma, A (2000). *Allah n'est pas obligé*. Paris : Editions du Seuil.

GUINEE

- Laye, C. (1953). *L'Enfant noir*. Paris : Presses Pocket.
- Laye, C. (1978). *Le Maître de parole*. Paris : Plon.
- Sassine, W. (1973). *Saint Monsieur Baly*. Paris : Présence Africaine.

MALI

- Bâ, A. H. (1973) *L'étrange Destin de Wangrin ou les Roueries d'un interprète africaine*. Paris : Union Générale d'Éditions.
- Bâ, A. H. (1991). *Amkoullel, l'enfant peul, Mémoires, (tome 1)*, Arles : Actes Sud.
- Bâ, A. H. (1994). *Oui mon commandant !* Arles : Actes Sud.
- Bâ, A. H. (1957). *Badian Seydou, Sous l'Orage*. Paris : Présence Africaine.
- Diabate, M. M. (1979). *Le Lieutenant de Kouta*. Paris : Hatier.
- Diabate, M. M. (1980). *Comme une Piqûre de guêpe*. Paris : Présence Africaine.
- Diabate, M. M. (1982). *Le Boucher de Kouta*. Paris : Hatier.
- Diabate, M. M. (1985). *L'Assemblée des Djinns*. Paris : Présence Africaine.
- Konate, M. (1981). *Le Prix de l'âme*. Paris : Présence Africaine.

- Ouologuem, Y. (1968). *Le Devoir de violence*. Paris : Seuil.
- Traore, I. S. (1982). *Jigi-N'Tan, Les Ruchers de la capitale*. Paris : L'Harmattan.
- Seydou, T. (1975). *25 Ans d'escalier ou la vie d'un planton*. Dakar, Abidjan : N.E.A.

NIGER

- Hama, B. (1968). *Rencontre avec l'Europe*. Paris : Présence Africaine.

SENEGAL

- Bâ, M. (1980). *Un chant écarlate*. Dakar : N.E.A.
- Bâ, M. (1979). *Une si longue lettre*. Dakar : N.E.A.
- Diallo, B. (1926). *Force-Bonté*, Paris : Les Nouvelles Editions Africaines.
- Diallo, N. (1975). *De Tilène au plateau, une enfance dakaroise, autobiographie*. Dakar, Abidjan : N.E.A.
- Diop, B. B. (1981). *Le Temps de Tamango suivi de Thiaroye terre rouge*. Paris : L'Harmattan.
- Diop, B. B. (1990). *Les Tambours de la mémoire*, Paris : L'Harmattan.
- Diop, B. B. (1993). *Les Traces de la meute*. Paris : L'Harmattan.
- Diop, B. B. (1997). *Le Cavalier et son ombre*. Paris : Stock.
- Diop, B. B. (2000). *Murambi, le livre des ossements*. Paris : Stock.
- Fall, A. S. (1986). *La Grève des Bâttu*. Dakar, Abidjan, Lomé : Les Nouvelles Editions Africaines.
- Fall, A. S. (1987). *L'Ex-Père de la nation*. Paris : L'Harmattan.
- Kane, C. H. (1961). *L'Aventure ambiguë*. Paris : Julliard.
- Kane, C. H. (1995). *Les Gardiens du temple*. Paris : Stock.
- Sadj, A. (1953). *La belle Histoire de Leuk-le-Lièvre, conte, en collaboration avec Léopold Sédar Senghor*. Dakar : N.E.A. (distribué par Présence Africaine).
- Sadj, A. (1965). *Tounka, une légende de la mer, nouvelle dédiée à Ousmane Socé*. Paris : Présence Africaine.
- Seck, M. (2000). *Cicatrices pour demain*. Paris : L'Harmattan.
- Sembene, O. (1960). *Les Bouts de bois de Dieu, Banty Mam Yall*. Paris : Presses Pocket.
- Sembene, O. (1961). *Voltaïque, suivi de La Noire de...* Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1964). *Référendum*. Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1965). *Le Mandat, suivi de Véhi Ciosane ou Blanche Genèse*. Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1995). *Xala*. Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1996). *Guelwaar*. Paris : Présence Africaine.

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO: ex ZAIRE

- Ngal, M. a M. (1984). *Giambatista Viko*. Paris : Hatier.

GUADELOUPE

- Conde, M. (1986). *Moi, Tituba sorcière noire de Salem*. Paris : Mercure de France.
- Conde, M. (1984). *Ségou, Les murailles de la terre*. Paris : Editions Robert Lafont,
- Conde, M. (1989). *Traversée de la mangrove*. Paris : Mercure de France.

MARTINIQUE

- Chamoiseau, P. (1986). *Chronique des sept misères*. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P. (1990). *Une Enfance créole I, Antan d'enfance*. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P. (1992). *Texaco*. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P. (1994). *Une Enfance créole II, Chemin-d' école*. Paris : Gallimard.
- Confiant, R. (1985). *Chimères d'En-Ville*. Paris : Flammarion. (Traduit du créole par Arsaye, J.-P., titre original: Bitako-a).
- Warner-Vieyra, M. (1985). *Juletane*. Paris : Présence Africaine.
- Warner-Vieyra, M. (1988). *Femmes échouées*. Paris : Présence Africaine.

NOTES

'En 1920, un instituteur, Amadou Mapaté Diagne, issu d'une des premières promotions de l'Ecole Normale de Saint-Louis, est l'auteur d'un livre de commande, entre roman et nouvelle, Les trois Volontés de Malik, Paris, Larose, dans lequel il présente un héros, Malik, fasciné par l'école française, vecteur de progrès libérateur. Cet écrit constitue le premier texte romanesque en langue française et sera suivi d'autres romans similaires tel Force-bonté que Bakary Diallo fait paraître en 1925 (Paris, Rieder et Cie), ouvrage pour lequel l'administrateur colonial Jean-Richard Bloch signe l'avertissement. L'auteur se réfère bien entendu à la force et à la bonté de la France.

^{II}D'une manière générale, les romans de revendication des années 50, ceux du Camerounais Mongo Béti, du Malien Seydou Badian ou de l'ivoirien Bernard Dadié, pour ne citer qu'eux, sont écrits dans une langue très classique. La période qui s'étend de 1960 à 1970 marque une étape conquérante de revendication identitaire et une africanisation du discours : "un sourire "patate-piment" " de Ousmane Sembene ou encore "fondu comme "karité au soleil.", Xala, Paris, Présence Africaine, 1995, pp. 65 et 146.

^{III}Quelques romans initiateurs de ce tournant : Yambo Ouologuem, *Le Devoir de violence*, prix Renaudot, Paris, Seuil, 1968, Sony Labou Tansi, *La Vie et demie*, Paris, Seuil, 1979, Henri Lopès, *Le Pleurer-rire*, Paris, Présence africaine, 1982.

^{IV}Lucien Goldmann, *Pour une Sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 1964.

^VRoger Mucchielli, *L'Analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, E.S.F, 1991.

^{VI}Judith Delozier, *Le Corps, le Cœur et l'Âme: l'Intégration, modèles transculturels*, Bruxelles, Institut Ressources, 1994, intervention traduite par Gérard De Bœck. L'auteur, analysant les phénomènes transculturels, adopte à la suite de Gregory Bateson les six niveaux logiques de culture suivants: environnement, comportements, capacités, valeurs et significations, identité et enfin, spiritualité.

^{VII}Personnage emblématique des *Tambours de la Mémoire* de Boubacar Boris Diop.

^{VIII}Les auteurs, les pays, les époques sont multiples. Pour ceux qui s'approchent de l'autobiographie comme le malien Amadou Hampâté Bâ ou le guinéen Camara Laye et également pour les romans de combat, situés autour de 1950, comme ceux de Mongo Béti ou Seydou Badian, les références à l'école sont très nombreuses et les descriptions détaillées.

^{IX}En publiant *Amkoullel, l'enfant peul* en 1991, Amadou Hampâté Bâ nous présente avec gaieté un petit écolier du début du siècle, bien loin des souffrances et humiliations subies par les jeunes héros des romans de combat des années 50, comme l'enfant noir de Camara Laye ou *Climbié* de Bernard Dadié.

^XBernard Dadié signe avec *Climbié*, Paris, Seghers, 1953, un roman exprimant avec «le symbole», outil coercitif de l'école de Jules Ferry, la violence psychologique faite au jeune enfant à qui l'on impose la langue française. Boris Diop écrira un article où il mentionnera, à propos de son expérience scolaire, ce petit objet humiliant que l'enfant fautif d'avoir parlé sa langue maternelle devait porter autour du cou, s'exposant ainsi aux moqueries de ses camarades.

^{XI}"Tout cela m'incite à repenser aux problèmes d'alphabétisation dans une langue nationale. Il convient dès à présent de tenir un congrès d'enseignants, de pédagogues, de linguistes, d'historiens, de sociologues, pour mettre au point une telle réforme." Williams Sassine, *Saint Monsieur Baly*, p.158.

^{XII}Paul Tedga, *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone: la catastrophe ?*, Paris, L'Harmattan, Abidjan, P.U.S.A.F., 1988, 224 p., p. 185.

^{XIII}Boris Diop, *Les Tambours de la mémoire*, p.83.

^{XIV}Boris Diop, *Le Cavalier et son ombre*, p. 144.



Pratiques langagières / Pratiques enseignantes

**Retour sur une langue
dominée : la nouvelle
reconnaissance du Créole
dans la formation des
enseignants aux Antilles
françaises**

Christian ALIN



RETOUR SUR UNE LANGUE DOMINÉE : LA NOUVELLE RECONNAISSANCE DU CRÉOLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX ANTILLES FRANÇAISES

Christian ALIN

Professeur des universités, Chercheur au LIRMEF-CRIS Lyon 1 EA 647

IUFM de Lyon

Contact : christian.alin@wanadoo.fr

RÉSUMÉ : Dans les départements d'outre-mer français, la récente décision (2001-2002) de créer un CAPES d'enseignement du créole a confirmé la volonté de lui donner le statut d'une langue d'enseignement légitime. Elle a orienté la formation des enseignants vers de nouvelles relations entre le français et le créole. Les récentes recherches sociolinguistiques et anthropologiques ont montré qu'aujourd'hui dans ces départements, le développement d'un enfant ne se faisait pas seulement à partir de sa langue maternelle, mais à l'intérieur de deux langues : le créole et le français. Comment agir, écrire, créer quand on se trouve pris entre deux langues, deux cultures ? 1980 marque aux Antilles françaises, l'apparition d'une nouvelle littérature (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, Glissant, Poulet, Placody, Condé, etc.) heureuse et réussie sur la prise en compte de ces questions. Quelles sont les décisions pragmatiques qui sont à prendre pour dépasser une diglossie qui ne soit plus en conflit permanent avec la langue française mais qui permette au contraire une synthèse entre deux langues authentiques. Si le français est utilisé pour ses caractéristiques techniques, informatives, économiques, le créole dans les Antilles françaises l'est pour ses liens avec l'expression, l'émotion, la communication. Comment les enseignants exerçant aux Antilles qui sont formés dans la langue française s'adaptent-ils à des élèves qui eux baignent pour partie dans une culture « créolophone » ? Avec autant d'enjeux identitaires comment promouvoir une culture, une langue, des activités artistiques authentiques comme la danse et la musique d'un pays ? La formation des enseignants ne peut plus ignorer les enjeux de la Créolité, faits d'amour, de conflits, de fierté et de complexes identitaires. Elle doit définitivement se fonder non sur une identité-racine-territoire mais sur une identité métisse, une identité rhysome avec les frontières, les relations, les interactions construites par l'histoire de ces pays. Pour comprendre la question du créole dans le champ de l'éducation et de la Formation, nous avons absolument besoin de comprendre le contexte social, anthropologique, politique, culturel des Antilles françaises, ce sera l'objet principal de notre article.

MOTS-CLÉS : Diglossie, Créolité, Démocratie, Formation, Enseignant, Langue, Culture.

ABSTRACT : The decision to create a Creole Teaching License (CAPES) in French West Indies Teacher Education for the academic year 2001-2002 confirmed the evolution aiming at giving back to Creole the status of a language to be learned, fully asserting its identity and legitimacy. Teacher education moves toward another definition of French and Creole relations. Recent sociolinguistic research as well as ecolinguistic ones show that the West Indian child is brought up today, not within a sole mother tongue, but within two mother tongues: Creole and French. How to write and create between two languages and two cultures? In the 1980s, the new West Indian literature (J. Bernabé, P. Chamoiseau, R. Confiant, E. Glissant, H. Poulet, V. Placody, M. Condé etc.) happily and successfully dealt with this thorny topic. What are the pragmatic decisions to be taken for a diglossia which is not any longer in conflict against a dominant French, but is rather becoming a synthesis between two genuine languages? If French is used for utility, economics and information, Creole in the West Indies is used for expression, emotion and communication. How do the West Indian teachers, trained within a French teaching discipline, adapt their work to their pupils' "creolophone" cultural reality? With so many identity stakes, how to promote culture, language, music and dance? Teacher education must plunge into Creolity, made up with love and conflict, pride and complexes lived by the natives. It has to be definitely based, not on an identity-root-territory, but on a mixed identity made up with bounds, relations and interactions constituting therefore, the West Indians Guyanese' story. To understand the Creole question in education area, we absolutely need to understand the social, anthropological, political and cultural context of French West-Indies. This will be the principle part of our paper.

KEY WORDS : Di-Glossia, Creolity, Democracy, Training, Teacher, language, Culture.

1. INTRODUCTION

Dans une société de plus en plus ouverte de gré ou de force, au mélange et au métissage des cultures, le plurilinguisme et la pluriethnicité marquent les situations d'enseignement et d'éducation. Dans ce contexte, les Antilles françaises vivent une situation de diglossie qui entraîne un usage courant de deux codes linguistiques aux statuts différents et un bilinguisme chez la population. Le français est la langue officielle de l'école, et le créole, la langue vernaculaire, autrement dit la langue parlée à l'intérieur de la communauté antillaise. Notre programme de recherche aux Antilles s'est attaché dans un premier temps à identifier l'usage et les fonctions du créole dans les pratiques physiques et sportives aux Antilles françaises à l'aide d'une approche sémiotique et anthropologique. Puis, à travers une approche exploratoire et expérimentale dans le cadre de la psychologie du sport, nous avons étudié l'impact du créole comparativement au français sur certains processus psychologiques impliqués dans l'apprentissage moteur chez des Antillais. L'objectif de ces investigations était, d'une part, de relever les effets et les conditions de l'utilisation du créole dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des activités physiques et sportives. Et d'autre part, il s'agissait d'analyser l'influence de la langue sur la compréhension d'une consigne, la capacité d'imagerie mentale à partir d'informations verbales et les performances motrices chez des enfants bilingues français/créole. L'hypothèse émise est que la langue utilisée peut avoir un impact sur les processus cognitifs mis en jeu au cours de l'apprentissage moteur, ainsi que sur les produits de celui-ci chez des enfants bilingues en situation de diglossie.

Les travaux sociolinguistiques menés en Martinique, Guyane, Guadeloupe, mais aussi en Haïti¹, ont positionné la langue créole comme un moyen de communication réel, actuel et utile au cours des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe. Son emploi occasionnel par les enseignants d'EPS dépend principalement des caractéristiques des enfants et de la situation. Le créole semble servir la relation éducative, et agit notamment sur la compréhension, la discipline, la motivation ou l'attention, l'expression des émotions ou l'évocation d'images afin de réguler les conduites motrices. Chez les apprenants, l'usage du créole envers ses camarades ou l'enseignant apparaît surtout lorsqu'il s'agit d'exprimer ses sentiments et d'extérioriser son affectivité (Alin, 2000 ; Anciaux, 2003). Différents termes et expressions créoles ont été recueillis parallèlement à cette enquête constituant ainsi un lexique créole des mots du sport (Anciaux et Pouillet, 2004).

Dans le champ de la psychologie du sport, Anciaux (2003) a conduit une première étude exploratoire qui a montré que le niveau de compréhension d'une consigne verbale en vue de réaliser une conduite motrice ne varie pas en fonction de la langue utilisée chez des jeunes Antillais à la fin de l'école primaire. Par contre, les performances motrices des sujets sont meilleures lorsque les consignes sont présentées en créole, et ce, plus particulièrement pour les garçons et les enfants de milieu défavorisé. La langue semble influencer le niveau de réalisation d'une conduite motrice de par la mise en jeu de représentations mentales différentes dans l'apprentissage (Anciaux, 2007). Une seconde étude (Anciaux, Alin, Le Her et Mondor, 2002) a analysé l'influence de la langue sur les capacités d'imagerie du mouvement au collège. En général, la langue n'a pas d'impact sur celles-ci, mais la capacité d'imagerie du mouvement varie en fonction de la langue et de la classe d'âge. Une troisième étude (Anciaux, Caliarì, Alin, Le Her et Féry, 2005) a analysé l'influence de la langue sur la valeur d'imagerie des mots en français et en créole chez des étudiants antillais. Les termes créoles, comparativement aux termes équivalant sémantiquement en français, témoignent d'une capacité supérieure à susciter l'évocation d'images visuelles. Cette dernière recherche s'est également consacrée à l'impact de la langue sur la réalisation et la rétention d'un trajet moteur au collège et nous avons relevé des performances différentes en fonction du code utilisé.

La langue employée pour enseigner les activités physiques et sportives peut influencer les processus et les produits des apprentissages moteurs chez des individus bilingues en situation de diglossie. Cette influence varie en fonction des caractéristiques linguistiques des sujets et de leur environnement social. Aux Antilles françaises la langue vernaculaire est donc susceptible d'être utilisée aux côtés de la langue officielle en vue d'améliorer la relation éducative et les apprentissages en éducation physique et sportive. Dès lors, le créole pourrait être considéré comme un outil pédagogique ponctuel, adapté et efficace pour l'acquisition d'habiletés motrices. Pour autant, force est de constater que le créole, langue vernaculaire ne l'est pas vraiment, tout du moins officiellement, dans des recommandations pédagogiques institutionnelles. Sans conteste l'école française lui a fait subir une véritable discrimination langagière. « Pendant trois bons siècles, la langue française a mené une guerre sans merci contre la langue créole qu'elle s'acharnât à désigner sous les vocables péjoratifs de « jargon des Nègres », de « patois », de « baragouin » et plus récemment de « petit-nègre » » (Confiant, 1993).

Quelles sont les conditions qui, au-delà, des constats pédagogiques et des connaissances acquises par la recherche scientifique, bloquent ou favorisent la prise en compte de ces données dans le champ de l'éducation et de la formation. Quelle formation des enseignants doit-on mettre en place ? Comment penser une formation des

enseignants pour les Antilles et la Guyane ? Il me semble que pour ces régions il n'est pas possible de faire fi d'un contexte politique, anthropologique, et d'une histoire imprégnée de la douleur de l'oppression et d'un présent englué dans la difficulté à trouver le chemin de l'émancipation.

Je commencerai par dessiner le contexte géopolitique et économique qui marque, indéniablement de son sceau l'éducation et la formation dans les Antilles et la Guyane. J'aborderai ensuite la question des enjeux identitaires face à la construction de la démocratie, je terminerai par ce que j'appelle des « dépassements à faire », des « regards nouveaux » à porter à l'intérieur de ce que Patrick Chamoiseau, écrivain antillais et prix Goncourt pour son roman *Texaco* (1992), appelle joliment « une chimie ethnologique », métaphore de ce composite d'actions-réactions en perpétuel mouvement que constituent les nombreux paramètres ethnologiques de nos pays.

2. UN CONTEXTE GEOPOLITIQUE ET EXISTENTIEL SINGULIER

Les départements d'outre-mer (DOM) sont devenus départements par une loi de 1946, votée à l'unanimité, dernier avatar de l'assimilation progressive des quatre « vieilles » colonies qui sont ce qui subsiste du premier empire colonial de la France. « Découvertes » à la fin du XVI^e siècle, elles ont été colonisées par la France en 1635 pour la Martinique et la Guadeloupe, en 1642 pour la Réunion (alors de Bourbon) et la Guyane. L'esclavage, qui a marqué leur peuplement, a été aboli une première fois en 1794, rétabli par le Consulat, puis aboli à nouveau en 1848. L'assimilation politique s'est faite progressivement, d'abord par l'élection de représentants au parlement français, de 1848, puis par la départementalisation en 1946. Les DOM sont devenus des régions en 1982, mais des régions mono-départementales, ce qui leur vaut d'avoir à la fois un conseil régional, élu sur la base de la région entière et un conseil général, élu sur la base du canton.¹¹

Aussi précise soit-elle, cette description technique nous explique, mais ne nous aide pas à comprendre l'âme de ces régions. Éloignée de la Mère-France de plus de 7000 km, la Guyane s'arrime à l'Amérique du Sud, tout en regardant, en coin, à 1600 km au nord ses sœurs de la Caraïbe, Guadeloupe et Martinique. Et pourtant, de ces trois régions françaises, Guyane est celle qui respire le plus profondément l'hétérogénéité institutionnelle, sociale et culturelle. Terres de providence, ces trois régions (les autochtones parlent de « pays »), aux rives sombres ou turquoises, aux eaux chaudes et profondes, aux forêts denses et inquiétantes, au soleil brillant humide de pluie, au passé lointain à jamais maudit, ces trois pays font rêver et souffrir la métropole. Proches des Amériques, elles ne regardent que Paris. Sœurs dans la misère esclavagiste, elles sont liées entre elles, par un sentiment fort et contrasté de solidarité et de défiance. Toutes trois sont difficiles et complexes, marquées dès la naissance de leur histoire coloniale, autant du sceau de la violence et du conflit, des complexes de supériorité ou d'infériorité de la négritude que des marques chaleureuses de la générosité et de la fête qu'elles possèdent dans leur cœur. Attirantes et exaspérantes, elles exigent de ceux qui veulent les approcher, beaucoup d'amour, d'indulgence et de tolérance.

3. DES ENJEUX IDENTITAIRES ET DES ENJEUX DE DEMOCRATIE

Au-delà de leur statut de région et de département, la Guyane, la Guadeloupe et la Martinique sont des pays à part entière où la symbolique est plus forte que la réalité. Ce sont des pays où la chose politique, les rivalités, les débats, les discours sont premiers et aident à exister. Entre les partisans du statut départemental et régional, étroitement liés à la métropole, les partisans de l'indépendance radicale, vis-à-vis de l'État français colon et les partisans d'une autonomie élargie dans le cadre de la République française, le débat est chaud. Il est souvent violent, conflictuel et complexe, compliqué de surcroît par des rivalités, de clochers, de familles et de personnes, qui ont pris naissance dans la cour de récréation. Le territoire est petit et la culture sociale rend chacun « cousin » de l'autre. Comme partout ailleurs, c'est dans les familles que les drames et les conflits puisent l'essentiel de leur force. La question fondamentale qui se pose aujourd'hui est la suivante : au-delà des intellectuels et des militants politiques qui jouissent assez souvent d'une aisance économique et sociale, les habitants des DOM veulent-ils réellement d'une autonomie économique et politique qui risquent de remettre en cause le matelas tant apprécié de sécurité sociale apporté par la métropole dont ils bénéficient aujourd'hui ? Le rêve Antillo-Guyanais est surtout fait de paradoxes : être indépendant et autonome à Pointe-à-Pitre, Fort-de-France ou Cayenne, mais bénéficier du filet de protection de Paris ; rejoindre la symbolique indépendantiste des voisins de la Caraïbe, mais ne pas perdre le soutien économique de l'Europe. Au final, un désir ambigu, souvent transformé en exigence politique, est fortement présent : le beurre et l'argent du beurre, avec l'argument plomb que leur passé et leur souffrance de fils et filles d'esclaves justifient pleinement la revendication d'une semblable position d'intérêt.

Au-delà des jeux politiques et institutionnels, l'Éducation, et les Grecs nous l'ont appris, est bien le cœur et le ressort de la construction et de la vie d'une démocratie. Dans les sociétés pluriethniques profondément marquées par une histoire de domination coloniale ou par des traditions tribales, l'enjeu de son avènement dépend plus de

changements d'ordre symbolique et imaginaire que de propositions réglementaires, institutionnelles, statutaires et politiques. Aux Antilles françaises et en Guyane, nous avançons l'hypothèse que le passage à des régions dotées d'une assemblée unique avec des pouvoirs économiques, politiques élargis moins dépendants de la métropole^{III} ne changera rien à la conduite quotidienne des citoyens, vis-à-vis des principes démocratiques, et ne favorisera en rien la prise en main de leurs droits linguistiques, faute de travailler sérieusement différents types de rapports relationnels et notamment :

- rapport à la langue vernaculaire, le créole ;
- rapport au pouvoir politique ;
- rapport au corps et à la négritude.

Rapport à la langue vernaculaire, le créole : pour une éducation au plurilinguisme

La compréhension et les échanges des êtres humains passent assurément par l'accession à la parole et à la maîtrise réciproque du langage et des langues. « Raphaël, le créole est un patois de nègres sauvages et de coulis mal-propres, oui, te serine-t-elle, tu ne vois pas que les gens qui se respectent ne s'abaissent pas à l'utiliser ? Un si joli garçon à la peau claire tel que toi, tu ne dois pas salir ta bouche à employer des mots grossiers... ! » (Confiant, 1993)^{IV}. Pour élever leurs enfants, pour les sortir de leur condition de nègres, les mères antillo-guyanaïses ont mené et mènent parfois encore, un combat sans merci contre l'utilisation du créole, leur langue vernaculaire, par leurs progénitures. Elles se sont révélées des alliées objectives et zélées du pouvoir central qui a conduit l'éducation nationale française à éradiquer le créole de l'école de la république, comme il l'a fait pour le Breton, le Basque, l'Occitan, ou la Corse. Dans ce combat, elles sont suivies par les enseignants qui pensent que la langue créole est à l'origine de bien des difficultés scolaires.

La décision récente d'un CAPES de créole à la rentrée universitaire 2001-2002 vient de confirmer l'évolution de ces dernières années, visant à redonner au créole un statut de langue d'apprentissage et d'affirmation identitaire légitimes. Il y a, à l'évidence, dans les études (Alin, 2000a) que nous avons conduites au sein de notre laboratoire de recherche, un assentiment général pour enseigner d'abord dans le cadre de la langue et de la culture française, sans jamais pour autant abandonner la culture créole. Toucher à la langue, toucher à la culture, c'est toucher à l'implication des gens, des êtres, Kréyol sé lang an nou. (Alin, 2000 b). La situation de diglossie, aux Antilles et en Guyane, entraîne un usage courant de deux codes linguistiques aux statuts différents et un bilinguisme chez la population. Le français est la langue officielle de l'école, et le créole, la langue vernaculaire, autrement dit la langue parlée à l'intérieur de la communauté antillaise.^V La démocratie c'est avant tout l'accession du peuple à la parole. Elle a tout à gagner à permettre aux gens de s'exprimer dans leurs langues, mais l'usage et la pratique coordonnés de plusieurs langues sont pour elle un atout déterminant. Encore faut-il qu'une langue ne subisse pas le joug castrateur d'une autre dominante. Pour les Antilles et la Guyane, apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forgent la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves, tel me semble être un des enjeux majeurs de leur formation initiale et continue. Parallèlement, éduquer les enfants dans un bilinguisme coordonné respectueux des situations sociolinguistiques d'usage des langues à égalité de statut, devient un enjeu majeur en matière d'éducation aux valeurs de la démocratie et à la construction d'une identité « constructiviste », particulièrement face à la présence forte actuelle d'une espace politique de l'identité « essentialiste ».^{VI}

Rapport au pouvoir : pour une autre éducation à la chose politique

La situation coloniale et la politique jacobine française de la départementalisation a fortement pesé sur l'émancipation politique des Antillais et des Guyanais. Le lent et long processus d'émancipation et d'autonomisation^{VII} les a mis dans une position paradoxale, celle, finalement, de construire leur autonomie sous l'injonction et les règles successives imposées par la seule loi française. Aujourd'hui, l'espace politique aux Antilles françaises « cristallise sur un mode quelque peu schématique, une opposition entre les trois adversaires principaux du jeu politique ; les tenants d'une assimilation politique et culturelle et donc d'une identité recomposée par l'Etat français : les protagonistes d'une nécessité de repenser le modèle de développement et le renforcement des pouvoirs locaux ; de l'autre, l'acceptation d'une logique de dépendance présidant au fonctionnement des institutions départementales et assortie de l'application des droits sociaux. La troisième plaide en faveur de la souveraineté et réalise des scores confidentiels au plan électoral. »^{VIII} (Daniel, 2001). Pour autant tous accrochent et valorisent une identité culturelle « essentialiste », fondée sur une essence guadeloupéenne de naissance et de tradition territoriale, arguant de l'importance du local et de la spécificité martiniquaise, guadeloupéenne ou guyanaïse. L'appartenance à l'Etat français ou à l'Europe n'est revendiquée que pour leur soutien financier à une politique culturelle de mémoire. Ce qui a pour conséquence une réduction culturaliste du politique, fondée sur une « souveraineté » idéalisée et fantasmatique d'un peuple homogène « qui conduit à sous-estimer la pluralité des affiliations identitaires qui tend à s'affirmer au sein des sociétés antillaises. »^{IX}

La démocratie compte parmi les valeurs qui sont les siennes, celle de la raison ; ce qui veut dire qu'elle ne peut se laisser commander par les seuls liens de l'émotion. Il ne s'agit pas, pour nous, de trancher sur le débat politique qui s'ouvre entre les trois tendances que nous venons d'évoquer. Mais ce que toute analyse critique demande, c'est de ne pas confondre les registres d'analyse, de ne pas superposer, confondre et/ou mélanger identité culturelle et identité politique, identité « essentialiste » et « identité « constructiviste », identité « territoire » et identité « rhizome ». Daniel (2001) souligne ce danger. « On assiste en effet à la multiplication de groupements politiques dont certains n'ont qu'un simple fonctionnement municipal, phénomène qui se renforce d'une actualisation des stratégies de conquête des postes électifs de plus en plus tributaires de la mobilisation de ressources locales, l'alliance avec les forces politiques nationales naguère privilégiée et recherchée, n'étant plus considérée comme un atout suffisant »^x

Une éducation au politique ne peut se satisfaire d'une seule idéologie et encore moins d'une vision « localiste » du monde, alors que celui-ci est soumis à de multiples relations et de multiples changements. Une éducation à la chose politique doit aussi se donner les moyens de comprendre en permettant à tous de s'enrichir d'une éducation à la rhétorique. « Les sociétés occidentales modernes, qui se définissent comme démocratiques, témoignent formellement d'une grande exigence vis-à-vis de leurs concitoyens, qui sont sommés non seulement de comprendre la plupart des problèmes qui leur sont soumis, notamment dans le cadre des votes politiques, mais également de participer aux débats correspondants. Or ceux-ci font massivement appel aux techniques de l'argumentation. Dans ce sens, la situation aujourd'hui n'est guère différente dans son fondement, de celle des Grecs anciens qui ont inventé en même temps la démocratie et la rhétorique argumentative. Mais, pour ces derniers, les deux allaient de pair » (Breton et Gauthier, 2000).^{xv}

Sur le plan spécifique des droits linguistiques humains, le centralisme français a conduit ses gouvernements successifs à ne reconnaître que très tardivement les langues régionales (Breton, Basque, Corse, Créole, Occitan) qu'il avait systématiquement éliminé au cours du 19^e et 20^e siècle grâce à trois de ses institutions publiques majeures et dans lesquelles le français était et est toujours obligatoire : l'éducation nationale, le service militaire^{xvi} et la fonction publique. La Charte des langues régionales ou minoritaires, adoptée le 5 novembre 1992 par le Conseil de l'Europe, est le premier instrument juridique européen consacré à la protection et à la promotion des « langues régionales et minoritaires ». Cette expression désigne les langues traditionnellement utilisées par une partie de la population d'un Etat qui ne sont ni des dialectes de la langue officielle de cet Etat, ni des langues des migrants, ni des langues créées artificiellement. Ce n'est que le 7 mai 1999 que la France signe la charte à Budapest. Le moins que l'on puisse dire, c'est que la France politique a eu du mal à composer avec les droits linguistiques des minorités régionales qui la composent.

Rapport au corps et à la négritude : pour une éducation à l'hétérogénéité humaine

La langue et les droits linguistiques ne sont rien s'ils ne s'inscrivent pas dans des rapports de communication transparents dont les enjeux passent aux Antilles d'abord par le rapport au corps, l'apparence et la couleur de peau avant même la prononciation du premier mot. L'histoire des Antilles et de la Guyane est, depuis l'instauration de la traite des esclaves et la colonisation européenne, le récit de la création et de la construction d'une mosaïque ethnique et métissée (Caraïbes, Européens, Africains, Hindous, Syro-libanais, Chinois) soumise à la loi du critère suprême de la couleur de la peau. Le mouvement black, noir américain, issu des années 70 et 80, en portant l'accent sur la race comme catégorie identitaire^{xvii} a cristallisé le débat entre chapéisme et négritisme.

La société créole a été et est toujours fortement marquée par son rapport à la couleur de la peau. Pour la femme-esclave, la sortie de sa terrible condition humaine était liée à sa soumission aux désirs charnels du maître et au blanchiment de ses enfants. L'instrument d'émancipation et de libération a été et reste ce que Cabor Simon appelle le chapéisme, s'échapper du noir, po chapé, chapé la peau^{xviii}. Blanchir, lisser ses cheveux, ressembler à l'europpéen a été et reste dans la société populaire créole une apparence physique recherchée. À cet égard, Le « mulâtre » et la « chabine » occupent une place enviée et privilégiée. « C'est ainsi que lorsque l'on considère la hiérarchie des classes sociales en Martinique et en Guadeloupe on continue de percevoir grosso modo un éventail de types physiques allant du plus clair au plus foncé : au sommet de l'échelle sociale, la classe possédante reste majoritairement composée de blancs ; puis au fur et à mesure que l'on descend cette échelle, la proportion de gens de couleurs augmente (et, parmi eux celle des Noirs par rapport aux mulâtres). » (Giraud, 1989). Pourtant, le martiniquais Aimé Césaire, avait porté au plus haut la négritude^{xix}, comme valeur et message universel de dignité culturelle de l'homme noir dans l'humanité. « Et nous sommes debout maintenant, mon pays et moi, les cheveux dans le vent, ma main petite maintenant dans son poing énorme et la force n'est pas en nous, mais au-dessus de nous, dans une voix qui vrille la nuit et l'audience comme la pénétrance d'une guêpe apocalyptique...

et aucune race ne possède le monopole de la beauté, de l'intelligence, de la force et il est place pour tous au rendez-vous de la conquête... »^{XVI} (Césaire, 1983).

Complexité à fleur de peau de la société antillaise, malgré ce fabuleux élan poétique et philosophique, tout un rapport au noir s'est aujourd'hui cristallisé dans ce que l'on appelle le négritisme, « Le noir est aujourd'hui une valeur sûre de la vie politique et culturelle des Antillais. Le discours de la négritude, déjà vieux de quelques décennies, est passé par là. Encore faut-il préciser que ce retournement est surtout le fait d'une fraction d'intellectuels et des militants politiques (dont on dit qu'ils font l'opinion publique), ce qui ne nous autorise pas à supposer qu'il soit général... Le négritisme, moment nécessaire de la reconquête de la dignité noire, tend à être vécu aux Antilles comme un absolu définitif, et provoque une crispation identitaire qui nourrit toutes sortes d'intolérances et de sectarismes. » (Giraud, 1989).

Les lignes de fracture du passé et du regard de race rendent difficiles et fragiles les communications entre les enseignants d'origines ethniques différentes. Elles compromettent leur travail d'équipe et rendent difficile l'unité pluridisciplinaire nécessaire à leurs projets pédagogiques. Derrière une telle réalité, on comprend pourquoi la conception « essentialiste » de l'identité prend, dans ces régions, le pas sur la conception « constructiviste » soucieuse d'harmoniser les diversités et les différences. La question qui se pose à l'instauration d'une démocratie et de droits linguistiques humains réclamant les valeurs d'égalité, de personne et de liberté ne peut s'accommoder d'un tel état des lieux ? La question de l'éducation à la tolérance pluriethnique, aux droits linguistiques et à l'hétérogénéité humaine est bien au centre de son avènement réel et concret dans les pratiques quotidiennes du système éducatif de ces régions.

Quand autant d'enjeux identitaires sont en cause, comment former des esprits critiques susceptibles de regarder la réalité hétérogène de leur pays, susceptibles d'invention et de créativité ? Dans un tel contexte, comment, promouvoir la culture, la langue et la musique créoles ? Comment en faire les vecteurs unitaires d'une identité métissée quand la langue française impose ses nécessités de connaissances et de savoirs ? Comment former, éduquer, enseigner l'autonomie de la pensée critique, à des individus convaincus de la faiblesse, l'inutilité et l'impuissance de leur créole, face au rouleau compresseur de la langue et de la culture françaises ? Comment faire comprendre aux élèves des Antilles que leur identité est au bout de la maîtrise complète des deux langues qui construisent leurs apprentissages ? Comment leur faire comprendre que leur liberté est au bout d'une connaissance et d'une tolérance vraies des différentes cultures qui habitent leur pays ? Comment leur enseigner la nécessité du « partir » pour découvrir l'Autre et le monde, alors qu'ils pensent que ces derniers sont déjà à leurs pieds, grâce à la multiplicité ethnique qu'ils vivent dans leur pays ? Comment former, éduquer, enseigner la culture et le savoir universel, la mobilité et la disponibilité à des individus dont le rêve suprême, encouragé par leur famille, est d'être fonctionnaires au pays ?

4. DES DEPASSEMENTS ET DES REGARDS NOUVEAUX

Il est des moments dans une vie où la question de savoir s'il est nécessaire d'accepter quelques renoncements sans pour autant perdre le devoir de mémoire est déterminant pour continuer à vivre et à espérer. Mon hypothèse n'est qu'une problématique, destinée à former des enseignants pour les Antilles et la Guyane, quels que soient leur statut et/ou leur caractéristique ethnique, doit travailler nécessairement toute une série de dépassements pour s'ouvrir au monde sans renoncer à leur dignité :

- le dépassement de l'esclavage et de la couleur ;
- le dépassement de l'assimilationnisme ;
- le dépassement du localisme et d'une identité-racine-territoire.

Le dépassement intellectuel et concret de l'esclavage et de la couleur

Nos pays se consomment à petit feu de leur rapport au passé et de leur lien tripal à la couleur. Les mutations politiques et les structurations économiques, qu'ont connues les sociétés antillaises depuis le début du XIXe siècle, n'ont que faiblement altéré jusqu'à ces dernières décennies, le système social hérité de la période esclavagiste et, en particulier n'ont pas fait totalement disparaître la vieille confusion, d'origine servile entre classes et « races ». Certes, l'esclavage a été aboli en 1848, mais la relation de la Guadeloupe et de la Martinique à la métropole n'a pas alors fondamentalement changé. Cette relation est celle d'une dépendance qui est restée fondée, comme à la première époque coloniale sur l'exportation (même si celle-ci va aujourd'hui en s'amenuisant) de denrées agricoles vers le centre métropolitain qui écoule en retour vers la zone dominée ses produits manufacturés. Cette continuité au plan de la dépendance économique et politique a conduit au maintien des rapports de classes traditionnelles des sociétés antillaises, notamment à la permanence de la domination sociale des grands planteurs et commerçants créoles, de leurs alliés métropolitains, qui ont continué de contrôler l'essentiel des moyens de

production et de distribution dans ces îles. C'est ainsi que lorsque l'on considère la hiérarchie des classes sociales en Martinique et en Guadeloupe on continue de percevoir grosso modo un éventail de types physiques allant du plus clair au plus foncé : au sommet de l'échelle sociale, la classe possédante reste majoritairement composée de blancs ; puis au fur et à mesure que l'on descend cette échelle, la proportion de gens de couleurs augmente et, parmi eux celle des Noirs par rapport aux mulâtres.^{XVII} (Giraud, 1989). Les lignes de fracture du passé et du regard de race rendent difficiles et fragiles les communications dans la société antillaise d'aujourd'hui. Dans le champ de l'éducation, entre les enseignants d'origines ethniques différentes, elles compromettent leur travail d'équipe et rendent difficile l'unité pluridisciplinaire nécessaire à leurs projets pédagogiques.

Le dépassement culturel et linguistique de l'assimilationnisme

Les récents travaux de recherche de sociolinguistique (March C., 1996) ou d'écolinguistique (Bernabé et coll., 1989) attestent que l'enfant antillais s'élève, aujourd'hui, non au sein d'une seule langue maternelle, mais aux seins de deux langues maternelles : le créole et le français. Quelles décisions pragmatiques en matière de formation appelle une diglossie qui ne se veut plus conflictuelle entre une langue dominante (le français) et un « parler » dominé (le créole), mais de synthèse entre deux véritables langues ? Si le français est la langue de l'utilitaire, de l'économique et de l'information, le créole est aux Antilles la langue de l'expression, de l'émotion et de la communication. Comment les enseignants antillais, formés au creuset d'une discipline d'enseignement française, accommodent-ils leurs gestes professionnels à la réalité culturelle créolophone de leurs élèves ? Il y a, à l'évidence, dans les études (Alin, 2000 a,b,c) que nous avons conduites au sein de notre laboratoire de recherche, un assentiment général pour enseigner d'abord dans le cadre de la langue et de la culture françaises, sans jamais pour autant abandonner la culture créole. La culture créole est nécessairement métisse. Un métissage qui fait à la fois sa force et sa fragilité. L'enseignant, aux Antilles et en Guyane, quelle que soit sa posture (métro, pays, négropolitain^{XVIII}) se trouve pris dans un filet d'ambiguïtés, de recherches de légitimité, d'autorisation à utiliser l'une ou l'autre de ces deux langues. La chose se complique quand on sait qu'il est confronté aux plis de deux pratiques, de deux hexis, une directement langagière, les créolismes, avec leur emploi du français dans des structures linguistiques créoles, l'autre au creux même de la façon d'être dans son corps, dans son aspect extérieur et dans son être.

Anecdote : Y, un jeune enseignant antillais, effectuée en tant que jeune stagiaire sa première année d'enseignement. En apparence physique, il est d'origine métropolitaine, de race blanche. Depuis l'âge de quatre ans il habite les Antilles, il vit les Antilles. Il parle, comprend, vit le créole et l'antillanité au point que ses amis créoles l'appellent Ti boun, (petit Boun). Jusque-là, rien d'extraordinaire, sauf qu'il s'agit d'un doux jeu de mots qui lui est destiné parce que l'on taxe souvent les Antillais de race noire, mais de culture métropolitaine, soit de négropolitain (nègre et métropolitain), soit de Bounty, en référence à ce bonbon fait de cacao blanc à l'intérieur et de chocolat noir à l'extérieur. Il faut savoir que Ti Boun, dès sa toute première année d'enseignement, n'ose pas employer le créole dans ses cours. Il ne s'autorise pas à le parler, sauf dans les cas où les élèves, s'exprimant eux-mêmes en créole. Il veut ramener une certaine discipline. Toucher à la langue, toucher à la culture, c'est toucher à l'implication des gens, des êtres, Kréyol sé lang an nou. (Alin, 2000b). Apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forgent la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves, tel nous semble être un des enjeux majeurs de leur formation initiale et continue.

Le dépassement du localisme et d'une identité-racine-territoire

Sœurs dans la misère de l'oppression et de l'esclavage, unies dans leur souffrance vis-à-vis de la métropole, la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane se sont arc-boutées contre toute forme de pouvoir colonial, d'où qu'il vienne. À ce jeu, dans le monde fermé de la formation et de l'Education Nationale, la Guyane a frappé la première. En 1997, après des émeutes lycéennes violentes, elle obtient de Paris son académie et son Rectorat. Aussitôt après, la Guadeloupe obtient le sien. Exit la vieille académie des Antilles et de la Guyane. Guyane et Guadeloupe se sont libérées des chaînes hiérarchiques de l'orgueilleuse Martinique. Dans un premier temps, l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) reste un et indivisible. Il s'appelle : IUFM des Antilles et de la Guyane. Sous une unique direction, il siège, a fortiori dans au moins un des pays, en l'occurrence la Guadeloupe. Juin 2001, en dépit d'avis très partagés des conseils élus et des enseignants des trois pays, la décision ministérielle tombe, il y aura trois IUFM indépendants, un par territoire^{XX}. Cette décision est assortie d'une jolie injonction paradoxale : travailler ensemble. La mauvaise foi n'a pas de limite face à la pression politique des pays. Pour l'heure, l'Université des Antilles et de la Guyane est encore une, mais jusqu'à quand... Dans un climat tendu et passionnel, la Guyane politique s'impatiente. Elle fait fi des positions de la majorité de ses universitaires qui tiennent à l'unité. Le secteur de l'éducation et de la formation n'échappe donc pas aux luttes de pouvoir si chères dans ces régions. Dans la quête identitaire, la pédagogie ne fait pas le poids devant le politique et les enjeux identitaires de pays et l'unité régionale linguistique qui serait possible face au français passe au second plan^{XX}.

5. CONCLUSION

Comme annoncé, dans notre introduction, l'objet de cet article n'était pas de proposer des propositions empiriques, techniques et concrètes à la formation des enseignants aux Antilles et/ou pour les Antilles. Notre hypothèse est que pour que celles-ci soient justes et pertinentes encore faut-il qu'elles s'examinent, se créent et s'élaborent dans une compréhension sereine du contexte social, anthropologique, politique, culturel qui constitue, aujourd'hui, l'arrière-plan de leur création.

La formation des enseignants doit renoncer à plaquer sur nos pays les schémas classiques de formation dont on use et abuse en métropole^{XXI} ; des schémas qui sont essentiellement fondés sur les rapports au savoir disciplinaire et/ou la détermination de référentiels de compétences. Il n'est pas question de renoncer à la pertinence de ces savoirs et de ces compétences. Pour autant, la formation des enseignants doit résolument plonger dans la « chimie ethnologique », faite d'amour et de conflit, d'orgueil et de complexes, que vivent les gens de nos pays. Elle doit s'appuyer résolument, non sur une identité-racine-territoire, mais sur une identité métisse, faite de liens, de relation et d'interaction qui constitue, de fait, l'histoire de vie des Antillais et des Guyanais. « Et tandis que le « territoire » est arc-bouté sur une racine unique, le lien répercute des actions qui n'implique aucun modèle a priori... Et dans le monde nouveau d'aujourd'hui, ce monde où les certitudes se sont effondrées, les identités sans certitudes se rencontrent, dans un grand mouvement de constitution-reconstitution de lieux. Chacun est affecté par la totalité du monde^{XXII} » (Chamoiseau, 1996).

Comment travailler cette chimie ethnologique dans la formation des enseignants ? Comment faire vivre cette aspiration identitaire vécue et revendiquée par les élèves et les enseignants ? Comment l'intégrer dans leur formation initiale et continue ? Au-delà des conditions géo-politiques des Antilles et de la Guyane, au-delà des structures institutionnelles (une université, trois IUFM), ma posture de formateur, de chercheur et de négropolitain m'invite à proposer quelques orientations comme :

- Mettre en place des conditions politiques et techniques pour que l'expérience nationale française de l'enseignement et l'expérience antillaise de pays de chaque enseignant, d'où qu'il vienne, s'accompagnent et s'enrichissent mutuellement ;
- Prise en compte des spécificités territoriales (ex : les caractéristiques plurilinguistiques de la Guyane, la géographie archipélagique de la Guadeloupe, l'histoire « jacobine » de la Martinique vis-à-vis des deux autres régions) ;
- Dépassez l'attention classique sur-exclusive aux savoirs didactiques à enseigner pour engager une analyse sérieuse des pratiques d'enseignement et des stratégies identitaires des acteurs concernés (enseignants, élèves, direction, etc.) ;
- Prendre conscience, dans le partage des expériences, des deuils nécessaires à l'avènement d'une identité sans certitude capable de s'ouvrir au monde sans pour autant se renier, et donc apprendre à faire : le dépassement de l'esclavage et de la couleur, le dépassement de l'assimilationnisme, le dépassement du localisme et d'une identité-racine-territoire ;
- Prendre conscience du rôle de l'accueil de l'autre quelle que soit son apparence physique, du langage et des droits linguistiques dans le monde écolinguistique^{XXIII} si hétérogène que constitue nos pays ;
- Mettre en place des recherches scientifiques et pluriréférentielles ancrées dans les pratiques professionnelles et partagées avec les professionnels de l'enseignement et de la formation.

Face au formidable pari humain que représente cette chimie ethnologique, porteuse de souffrance mais aussi d'espoir et de créativité, je crois dans l'heuristique de l'analyse de pratiques comme pivot d'une formation personnelle et professionnelle des enseignants adaptée aux enjeux professionnels et identitaires de nos pays. En collaboration avec des chercheurs et dans le creuset des langages, des langues et des droits linguistiques, cette approche a le mérite de tenter d'expliquer et comprendre la rencontre d'une expérience nationale d'enseignement avec une expérience de pays, la rencontre d'une expérience professionnelle avec une expérience de vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (2000a). Analyse de pratiques et gestes professionnels aux Antilles, in *L'interculturel en question*, Louis Marmoz et Mohamed Derrij, Paris : Ed. L'Harmattan,
- Alin, C. (2000b). L'analyse de (s) pratique (s) entre Recherche et Formation - une approche ethno-archéologique in, *Enseignants d'Europe et d'Amérique - Questions d'identité et de formation - textes coordonnés par Antoine et Marie-Joséphine Abou*, Paris : INRP.
- Alin, C. (2001). Chemin de vie, Itinéraire de recherche, in *Perspectives Documentaires en Education*, n° 52, Paris : INRP. pp.9-21

- Alin, C. (2002). La formation degli insegnanti nelle Antille e nella Guiana francese – Speranze di una « chimica etnologica », in Rivista dell'istruzione, Marzo/Arpile, 2/2002. pp 225-252.
- Anciaux, F., (2003). L'enfant, le créole et l'Education physique et sportive aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs. Thèse de doctorat non publiée, Pointe-à-Pitre. Université des Antilles et de la Guyane.
- Anciaux, F. et Pouillet, H. (2004). Lexique créole des mots du sport. Guadeloupe : PLB Éditions, 64 p.
- Anciaux, F. (2007). Langue de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. Revue canadienne des sciences du comportement, 39(1), 78-88.
- Anciaux, F. Caliar, P., Alin, C., Le Her, M., et Fery, Y.-A. (2005). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. Psychologie française, 50(4), 419-436.
- Anciaux, F., Alin, C., Le Her, M., et Mondor, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. STAPS, Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 23(58), pp. 81-94.
- Bernabé, J., Chamoiseau P., Confiant R., (1989) Eloge de la créolité, Paris : Gallimard.
- Brubaker, B., (2001), Au-delà de « l'Identité » in Actes de la recherche en sciences sociales, Seuil, p139. traduit de l'anglais par Frédéric Junqua.
- Cabort Masson, G., (1998), Comportements et mentalité,, AMEP, ED V.D.P Martinique.
- Césaire, A., (1983), Cahier d'un retour au pays natal, Paris. : Ed. Présence Africaine.
- Chivallon (C.), (2002), Mémoires antillaises de l'esclavage, in Revue Ethnologie française XXXII, pp 601-612.
- Coursil, J., (2000), La fonction muette du langage, Pointe-à-Pitre : IBIS Rouge.
- Confiant, R., (1989) Créolité et francophonie: un éloge de la diversité, <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/articles/diversalite.htm>.
- Confiant (R.), (1993) Ravines du Devant-Jour, récit, Gallimard.,
- Daniel (J.), (2002) L'espace politique aux Antilles françaises, in Revue Ethnologie française, XXXII, 2002, p 589-600
- Gohier, C. et Alin, C., (2000 a). Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle - Recherche et Formation, Paris : L'Harmattan.
- Giraud, M., 1989, Les masques de la couleur, in Antilles, Revue Autrement, Paris, p 88-95
- Le Goff, J-P., (1999), La barbarie douce, Paris, Ed. La découverte.
- Le Goff, J-P. (2002), La démocratie post totalitaire, Paris. : Ed. La découverte.
- Lucrèce, A., (2000), Souffrance et jouissance aux Antilles, Trinité, Martinique : Gondwana Edition,
- Lucas, R. et Radojcic, K., (2006), (dir) L'enseignement supérieur dans les régions ultra périphériques (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion), Paris : Ed. Karthala.
- Mogniotte, A. La démocratie : idéal ou chimère ... quelle place pour une éducation. Ed. L'Harmattan, Paris, 2002.
- March, C., (1996) Le discours des mères martiniquaises, Paris : L'Harmattan.
- Morin, M., (2003), La méthode « L'identité humaine », Seuil, Paris, 2003.
- Hardy Y., La tribu des métros, in Dossier, l'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques, n°355, Paris, juin 1997. p.122-131.
- Wargny, C., (2002) Guadeloupe, la vaine recherche d'une identité. Article paru sous le titre : « Le persistant malaise de l'Outre-mer, Fragile identité Guadeloupéenne » dans le Monde Diplomatique n° 586.

NOTES

- ^IVoir en particulier, les travaux de Frédéric Anciaux (2003) - Maître de Conférences à l'IUFM de Guadeloupe.
- ^{II}Cahiers pédagogiques, n°355, L'école dans les DOM-TOM, Paris, juin 1997. p.8.
- ^{III}Il y a aujourd'hui dans chaque région deux assemblées : un Conseil régional et un Conseil général.
- ^{IV}Confiant R., écrivain et universitaire, extraits de Ravines du devant-jour, in Dossier, L'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques, n°355, Paris, juin 1997. p.15
- ^VCf., La thèse de notre étudiant F. Anciaux soutenue en juin 2003 : L'enfant, le créole et l'éducation physique aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs. – Université des Antilles et de la Guyane – laboratoire ACTES - EA-3596.
- ^{VI}Cf. Justin Daniel, L'espace politique aux Antilles françaises, in Revue Ethnologie française, XXXII, 2002, p 589-600.
- ^{VII}Processus entamé par l'abolition définitive, en 1848, de l'esclavage, poursuivi par la position dominante de la France métropolitaine mais freiné par le désir d'assimilation des Antillais et des Guyanais eux-mêmes pour obtenir les mêmes droits que les Français.
- ^{VIII}Justin Daniel, idem p 592
- ^{IX}Justin Daniel, idem p 595.

^xJustin Daniel, *idem* p 592

^{xi}Breton (P.) et Gauthier (G.), (2000) *Histoire des théories de l'argumentation*, Editions La Découverte, Paris, p 112

^{xii}Tout-au-moins jusqu'à sa suppression.

^{xiii}L'expérience qu'ont faite les Afro-Américains de la « race » comme catégorisation imposée en même temps que comme auto-identification a été déterminante non seulement à l'intérieur de ses propres limites, mais aussi en tant que modèle identitaire de toutes sortes, de celles qui concerne le sexe ou l'orientation sexuelle à celles qui sont fondées sur « l'appartenance ethnique ou la « race. (Brubaker Rogers, 2001, p.80)

^{xiv}Guy Cabort Masson., *idem* p 126.

^{xv}Ce concept a été forgé en 1934 par Aimé Césaire dans le *Journal l'Etudiant noir*, créé avec les Sénégalais Léopold Senghor et Birago Diop, le Guyanais Gontrand Damas. Il réagissait à l'oppression culturelle du système colonial français et visait à rejeter le projet français d'assimilation culturelle et d'autre part la dévalorisation de l'Afrique et de sa culture. Le projet de la négritude est plus culturel que politique.

^{xvi}Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*, Ed. Présence Africaine, Paris, 1983, p 57

^{xvii}Giraud Michel, *Les masques de la couleur*, in *Antilles, Revue Autrement*, Paris, 1989, p 88-95 - Chercheur au CNRS.

^{xviii}Négropolitain : individu d'origine antillaise mais né et ayant vécu en France métropolitaine. Par extension, cette expression est attribuée à des Antillais né aux Antilles mais ayant vécu très longtemps en France métropolitaine avant de revenir au pays, comme on dit.

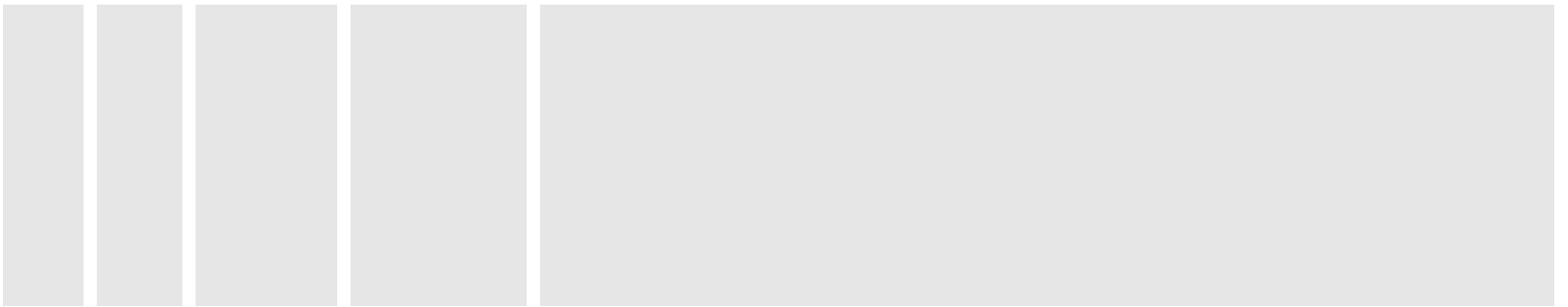
^{xix}Le fait qu'en 2008, les IUFM de Guadeloupe, Guyane et Martinique soient les derniers à ne pas avoir été intégrés à l'université, relève des mêmes mécanismes.

^{xx}Cf. l'ouvrage récent de Raoul Lucas et Karin Radojcic (dir) *L'enseignement supérieur dans les régions ultra périphériques (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)*, Ed. Karthala, Paris, 2006, 274p.

^{xxi}Je pense aussi que l'on doit aussi renoncer à ces schémas en métropole.

^{xxii}Chamoiseau Patrick, *Ecrivain - Intervention au cours du Colloque international sur « la création du monde »*, Festival du livre de la jeunesse de Montreuil, in *Dossier, L'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques*, n°355, Paris, juin 1997. p.20.

^{xxiii}Bernabé Jean, *Les langues des Caraïbes*, in *Dossier, L'école dans les DOM-TOM, Revue, Les Cahiers pédagogiques*, n°355, Paris, juin 1997. p.1





Billet Créole

Hector POULLET



Hector POULLET

Enseignant à la retraite, Créoliste guadeloupéen
 Contact : hector.poullet@orange.fr

Si ce billet devait prendre l’allure d’une rubrique régulière, il devrait s’agir plus d’un espace de questionnement et d’interrogation sur la langue créole, que de certitudes magistrales. Dans le cas présent, nous aimerions que lecteurs et lectrices tentent, avec nous, de trouver des réponses cohérentes à des hypothèses que nous formulons et soumettons à leur sagacité.

Aucune langue n’est rigide ni monolithique. Toutes ont développé, avec le temps, de nombreux procédés pour dire les nuances de la pensée. La langue créole ne fait pas exception à cet axiome de base. Nous savons qu’en créole, par exemple, des morphèmes spécifiques permettent de dire le temps (passé : té), le mode (futurité : ké) ou l’aspect (accompli : 0 ; inaccompli : ka). Nous savons également que par un jeu subtil d’une combinatoire ordonnée nous pouvons avoir té+ké, té+ka, ké+ka, té+ké+ka pour dire ce qui en français correspond à peu près au conditionnel, à l’imparfait, à un futur progressif, et à un conditionnel imperfectif .

D’autres morphèmes, moins courants, mais utilisés par tous les locuteurs, permettent de dire le passé immédiat (fin/ sòti) ou le futur proche (kay). Ceux qui sont moins bien connus et semblent en voie de disparition dans le langage courant ce sont les modaux qui expriment l’obligation (ni+pou), l’éventualité (pou), et la capacité (néta), lesquels peuvent bien évidemment se combiner avec les modalités aspectuelles et temporelles : pou+ka, té+pou, té+ni+pou, té+ni+pou+ka etc.. Toutefois, deux modaux ne peuvent se combiner. Ainsi on ne peut avoir ni+pou+ké* Mais prenons des exemples simples. Il y a une nuance évidente entre :

N°	Créole	Français	Anglais
1	Jak ké vini	Jacques viendra	Jack will come.
2	Jak té vini	Jacques était venu	Jack had come.
3	Jak vini	Jacques est venu.	Jack came.
4	Jak ka vini	Jacques vient	Jack is coming.
5	Jak kay vini	Jacques va venir.	Jack is going to come
6	Jak sòti vini.	Jacques vient d’arriver.	Jack has just come.
7	Jak pou vini.	Jacques doit venir (éventualité).	Jack may come
8	Jak ni pou vini.	Jacques doit venir (obligation).	Jack must come.
9	Jak néta vini.	Jacques est capable de venir (transgression).	Jack can come.

Les énoncés 7, 8 et 9 sont souvent remplacés aujourd’hui par :

- 7’ Jak dwèt vini
- 8’ Jak dwètèt vini
- 9’ Jak kapab vini

L’absence de standard, dûment répertorié, ainsi que d’enquêtes systématiques, ne nous permet pas de décider si 7’, 8’, 9’ sont des variantes dialectales, ou des formes francisées, et si 7, 8, et 9 sont des tournures anciennes ou plutôt des formes influencées par le créole dominiquais et donc anglicisées.

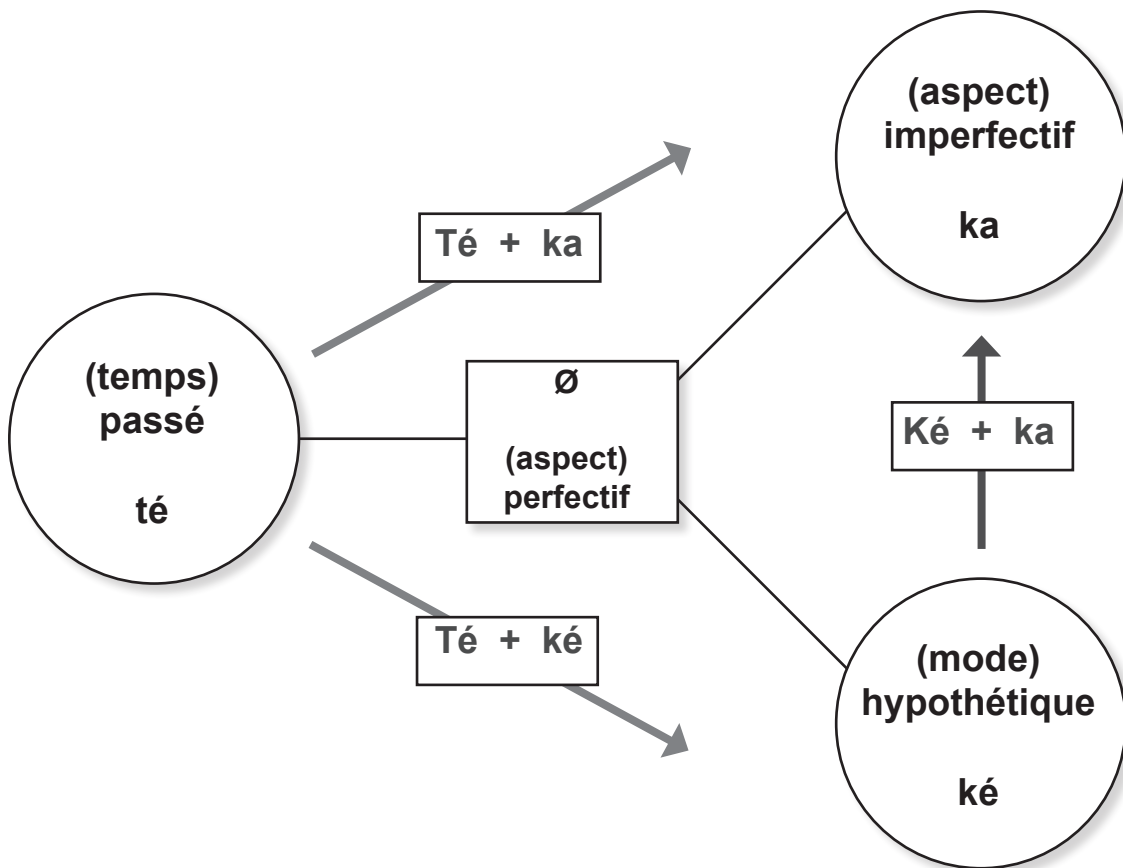
Notre hypothèse : la disparition progressive de formes et donc de nuances, rend la langue moins apte à exprimer des modes de penser. Cette perte de structure, plus en encore que celle de vocabulaire est source de dégénérescence de la langue. Après la sauvegarde du lexique créole et son enseignement, il est urgent d’enseigner la grammaire créole.

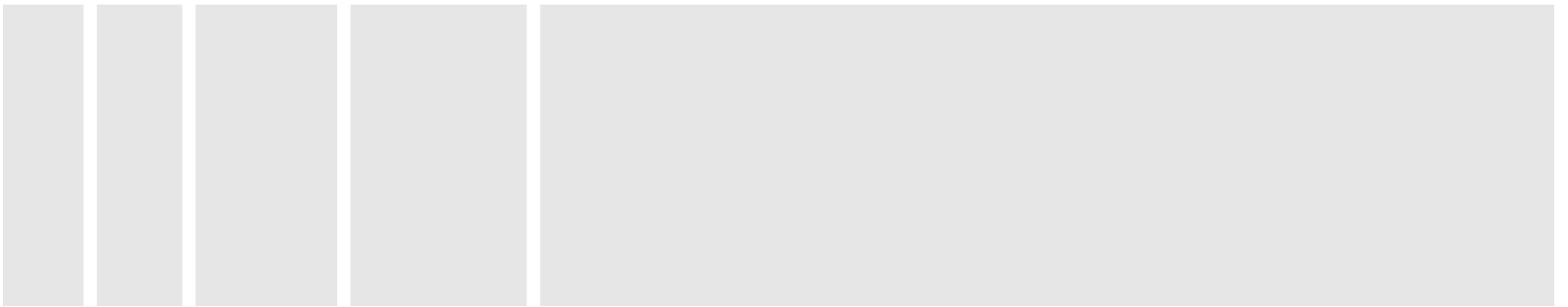
NOTES

Voir la représentation schématique ci-jointe : temps, mode, aspect.

TEMPS - MODE - ASPECT

té ké ø / ka







Notes de lecture

**« 50 ans d'école et demain ? »
de Gabriel LANGOUËT
(2008)**

Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE



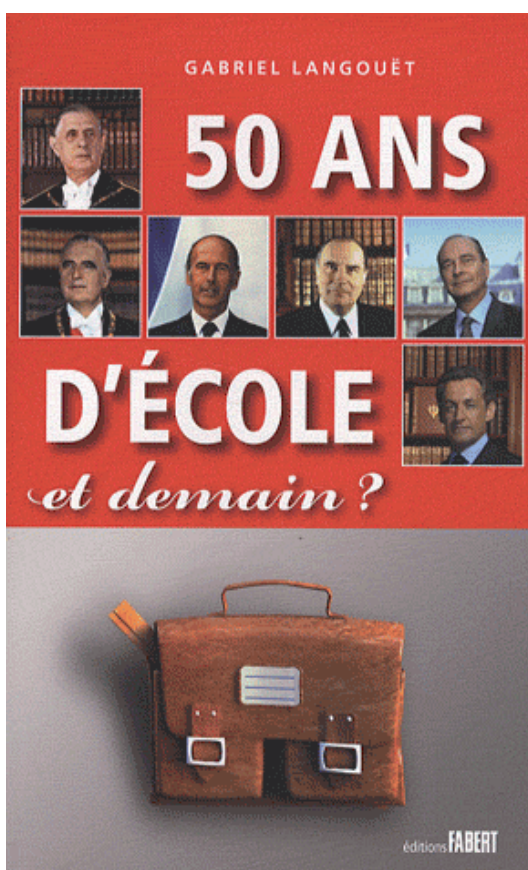
Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE

Docteur en Anthropologie de l'éducation, chercheur au CRREF de l'IUFM de Guadeloupe

Rectorat de la Guadeloupe

Contact : paulette.jno-baptiste@wanadoo.fr

Cet ouvrage devrait intéresser tous ceux qui sont concernés par les problèmes de l'éducation, et notamment les enseignants et futurs enseignants, mais aussi les « décideurs », les parents, les éducateurs et tous ceux qui oeuvrent dans le champ du travail social.



Aider à comprendre les évolutions et les régressions qui caractérisent le système d'enseignement français est la volonté forte de l'auteur. Avant d'être sociologue et professeur émérite à la Faculté des sciences humaines et sociales (Paris V-Sorbonne), Gabriel Langouët est instituteur, professeur de collège, directeur-adjoint de collège en 1972... Il vit donc « de près, de l'intérieur même du système éducatif » les périodes caractéristiques des mutations de l'École. C'est ainsi que le scientifique a eu la bonne idée d'enrichir son ouvrage de récits de vie qui rendent compte de son propre parcours scolaire et professionnel.

Cette écriture à plusieurs mains rend la lecture agréable répondant ainsi à toutes les espérances ambitieuses de G. Langouët qui a voulu produire : « un texte clair et simple, se limitant aux données statistiques essentielles et indispensables. »

Le sommaire tel qu'il est conçu renseigne d'entrée sur la lisibilité de l'ouvrage. Chaque présidence, de 1958 à 2007, répond à une même logique d'approche : la présentation des réformes, l'évolution et le renouvellement en sociologie de l'éducation et en pédagogie, l'évolution des fréquentations scolaires et universitaires, les résultats globaux, la question de la démocratisation et le bilan correspondant aux grandes périodes successivement examinées : 1958 -1974 ; 1974 -1981 ; 1981-1988 puis 1988-1995 ; 1995-2002 puis 2002-2007. L'on sent bien la main du chercheur pédagogue soucieux de capter l'attention et de donner l'envie de lire.

Lorsqu'il s'agit d'interroger 50 ANS D'ÉCOLE et de faire des propositions pour demain, il ne suffit pas à l'auteur de s'attarder dans le champ socio-éducatif. Il a besoin des apports des historiens ainsi que des enseignements des mouvements sociaux qui témoignent de l'intérêt de rendre complémentaires les réponses sociales et scolaires.

Toutefois la corrélation entre l'exclusion sociale et l'exclusion scolaire que G. Langouët semble mettre en exergue, exprime-t-elle une relation causale soulignée par beaucoup de sociologues de l'éducation depuis les années 1960 (P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, Ch. Baudelot, R. Estabiet, R. Boudon...) ? Disons avec l'auteur qu'elle a le mérite de souligner l'évidence à savoir les limites de l'École tout en accentuant cependant son rôle capital car ces défis qu'impose la mondialisation, ne se relèveront pas sans l'École, cette École qui n'est plus le creuset de l'insertion sociale, le moyen d'emprunter « l'ascenseur social » ?

Suite à l'éclairage des notions clés de « massification », « démographisation », « démocratisation », « socle commun », « connaissance », « compétences », l'auteur signifie les nuances et son choix terminologique. Cependant, il ne manque pas de noter les limites opératoires de ces mots « lors des débats sur les fréquentations scolaires corrélées avec les présentations à tel examen (ou résultats) ».

Les échecs de l'École ? L'auteur en dresse une liste. Ils concernent :

- les oubliés de l'école : ceux qui y sortent « sans la moindre qualification, et bien sûr, sans diplôme, sans rudiments indispensables pour communiquer, ou avec une qualification minimale et partielle (environ 7%

d'âge). »

- les bacheliers : ceux qui ont fréquenté l'université « sans en tirer grand bénéfice puisqu'ils se retrouvent en difficulté majeure quant à leur insertion professionnelle (...). »

- les candidats au contrat première embauche : ceux qui appartiennent « aux disciplines particulièrement fragiles quant aux débouchés (...) ».

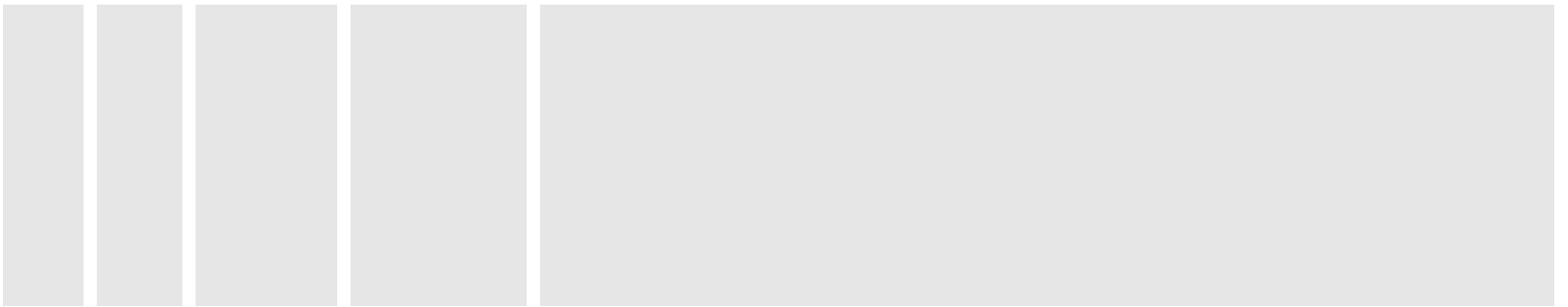
Les propositions de l'auteur si elles s'inscrivent dans l'amélioration voire une plus grande rentabilité du système d'enseignement français, nous laisse à penser que derrière chaque réforme, chaque loi prétendant à une même intention d'efficacité, il y a des hommes et des femmes de bonne volonté . Ils sont dans les salles de classes d'écoles, de collèges, de cours d'universités, mais aussi sur tous les fronts, là où l'injustice sociale sévit. Le droit au logement, le droit à l'éducation pour tous, le droit à la libre expression, le droit à l'emploi sont autant de voix qui s'élèvent pour demander une Ecole qui garantit tous ces droits pour la plus large expression de la dignité humaine.

Cet ouvrage, 50 ANS D'ÉCOLE et demain ? de Gabriel Langouët, a le mérite de s'ajouter à tous ceux qui font grandir l'espoir d'une autre politique de formation des maîtres plus sensibilisés aux impératifs économiques, aux choix politiques d'Ecole et de société, à l'accueil de la diversité et au risque d'un éclatement de l'espèce humaine... Ne parle-t-on pas déjà du « désespècement » ?

Face à ce pessimisme ambiant caractéristique de notre époque, il importe de noter la foi en l'éducation dont fait montre l'auteur à travers ces lignes concluantes : « Je le répéterai sans cesse, l'école n'a certes pas réussi autant qu'on le voudrait, et ne réussira jamais autant qu'on l'espérait, mais elle a progressé (...). Elle n'est pas, comme aiment à le dire certains, proche de l'agonie mais, au contraire, à la recherche d'un nouveau souffle, qui la relancerait et relancerait ses acteurs. Il nous reviendrait alors de l'accompagner. Est-il plus belle tâche pour tous les acteurs du système éducatif. »

Les propositions de l'auteur intéressent l'école obligatoire qui invite à la critique de l'école maternelle, de l'enseignement secondaire et des enseignements supérieurs. Et les thèmes abordés sont d'actualité : la carte scolaire, les concurrences dans le champ de l'éducation, la décentralisation, la formation et le recrutement des enseignants, la gratuité...

C'est rendre hommage à notre ancien Professeur que de terminer sur ce thème fondamental de lien social : il me semble signifier l'intention première de G. Langouët qui ne cesse d'appeler à la solidarité humaine.





Notes d'actualité

La réforme de la formation des enseignants

Antoine DELCROIX



Antoine DELCROIX

Professeur des universités, Directeur du CRREF

IUFM de la Guadeloupe

Contact : antoine.delcroix@iufm.univ-ag.fr

La réforme de la formation des enseignants, voulue par le gouvernement actuel et appuyée sur une argumentation basée sur les recommandations européennes, nous semble pouvoir être analysée de plusieurs points de vue : son inscription dans un processus d'évolution des dispositifs de formation des cadres de la fonction publique, marqué par une élévation du niveau de recrutement initial ; ses conséquences sur les institutions assurant la formation des enseignants ; les conséquences de son application aux Antilles et en Guyane. Nous aborderons moins deux autres aspects : les conséquences sociales de cette réforme, qui fait financer aux étudiants l'intégralité de leur formation ; le risque de voir se multiplier les enseignants contractuels, à côté ou à la place d'enseignants statutaires. Notre propos est plutôt (du moins ici !) de porter un regard sur les enjeux organisationnels et politiques de la réforme. Le point de vue adopté n'est pas celui d'un chercheur, historien ou philosophe de l'éducation, mais celui d'un acteur, engagé à l'heure où ces lignes sont écrites dans la construction des nouveaux dispositifs de formation. J'espère que l'on me pardonnera un éventuel manque de recul ou des prises de position non distanciées.

Une réforme marquant la poursuite d'un processus

Depuis la mise en place des écoles normales, la formation des enseignants du primaire a toujours possédé une double fonction qui « consistait d'une part dans la transmission d'un capital scolaire sanctionné par l'obtention d'un titre scolaire variable selon les réformes (...). D'autre part elle a toujours consisté dans la transmission d'une formation professionnelle jugée nécessaire à la pratique du métier d'instituteur »¹. Cependant, le temps consacré dans le curriculum de l'enseignant du primaire à ces deux fonctions a fortement évolué, constamment au détriment de la partie la plus professionnelle de la formation, parallèlement à la montée des exigences de diplôme pour passer le concours. Ainsi, dans la formule en vigueur jusqu'au concours 2009 inclus, le cursus comporte les trois années de licence (grade nécessaire, sauf dérogation pour présenter le concours), typiquement préparées dans une université, une année de préparation au concours, typiquement effectuée en IUFM² et, après obtention du concours, une année de formation professionnelle, en tant que stagiaire rémunéré affecté en IUFM. Et encore, cette année est un peu écourtée par la nécessité d'organiser la validation et la certification des stagiaires. L'institution a elle-même reconnu l'insuffisance de cette période de formation initiale en ayant prévu des périodes « de formation initiale différée »³ après la titularisation.

La réforme actuelle, en demandant la double sanction du grade de master et de la réussite à un concours pousse au paroxysme ce processus puisque désormais, la formation initiale universitaire devient moins professionnalisante. Par exemple, à l'heure où ces lignes sont écrites, tout porte à croire qu'aucun stage en responsabilité ne pourra être effectué pendant le master. D'ailleurs, l'adaptation au métier devient du ressort de l'employeur. Elle se fait en tant que fonctionnaire stagiaire, en situation d'exercice à plein temps⁴. L'intégralité du paragraphe présentant le premier objectif des nouveaux concours mérite d'être repris, tant il est significatif : [Le premier objectif est de] « Mieux distinguer ce qui relève des universités qui ont la responsabilité de la formation initiale de tous les étudiants se destinant au professorat jusqu'au niveau du master et ce qui relève de l'Education nationale qui a la responsabilité du recrutement, de l'adaptation au métier et de la formation continue des professeurs »⁵. On voit que le terme de formation professionnelle est évacué du vocabulaire employé, ce que l'on peut interpréter comme un malaise des concepteurs de la réforme ou bien comme une synthèse difficile entre différents points de vue. A vrai dire, si cela manifestait une reconnaissance implicite du fait que la cohabitation au sein d'un même master d'un double objectif (préparer un concours, assurer une formation professionnelle) était incompatible, on accorderait aux concepteurs cette honnêteté, même dissimulée. Le choix de maintenir un recrutement par voie de concours, par une tradition républicaine formant un des socles de la fonction publique française, pouvait impliquer plusieurs attitudes très acceptables : par exemple, un pré-recrutement précoce par voie de concours, suivi d'une formation par une école de type école d'ingénieurs, contractualisée avec l'employeur et placée au sein des universités ; ou encore, un concours professionnel, proche d'une certification de compétences, placé à l'issue d'un master réellement professionnel, l'adaptation fine au métier relevant de vraies écoles professionnelles, gérées directement par l'employeur. Pour ces deux exemples, une référence à l'école de la magistrature⁶ peut venir à l'esprit, mais il est clair que la comparaison tourne court, soyons cyniques, quand les « caisses sont vides » et qu'il s'agit de former d'un côté plusieurs milliers d'enseignants et de l'autre à peine deux cents magistrats par an. Nous, personnels des IUFM, devons nous participer à la mise en place de masters un peu hypocritement professionnels ? Bienvenu au (retour du) « compagnonnage », comme presque seule modalité d'adaptation au métier !

Une réforme portant le risque de démantèlement des IUFM

L'acte de naissance des IUFM^{vii} porte en lui les ambiguïtés fondamentales de ces établissements. En premier lieu, en ce qui concerne leur mission en formation initiale des enseignants, ils assurent la préparation d'une partie des candidats aux concours de recrutement et la formation de la totalité des lauréats au métier. Ici se trouve déjà la contradiction entre deux actions, l'une essentiellement académique, l'autre essentiellement professionnelle. Encore ces deux actes étaient-ils séparés dans le temps, alors que dans le cadre choisi pour la maîtrise de la formation des enseignants ils deviennent simultanés. En deuxième lieu, la structure administrative choisie, celle d'établissement public administratif, mettait donc à la tête de leur conseil d'administration un représentant de l'état, le recteur, représentant l'employeur, mais inventait dans le même temps un rattachement à une ou plusieurs universités, fortement représentés dans les conseils d'administration des IUFM. Certains pensent que ce choix a été préféré à celui de créer directement une école professionnelle dans les universités, pour éviter une rupture trop grande avec la situation antérieure, qui aurait été mal acceptée par les personnels des écoles normales et les corps d'inspections.

Cette double ambiguïté fondatrice allait conduire à l'incertitude sur le sort de ces établissements improbables, pour reprendre le mot d'Alain Bouvier, ancien directeur de l'IUFM de Lyon. Au final, la décision d'intégrer les IUFM aux universités^{viii} ressembla plus au fait du prince : « je veux qu'il y ait un cadre national et que l'université prenne en charge la formation des maîtres » (François Fillon, l'express, N°2793 du 4 au 10 janvier 2005). Au passage, on note l'amorce d'une nouvelle contradiction (corroborée par d'autres propos) entre la volonté d'afficher d'un côté un cadre national pour la formation et de l'autre celle de confier aux universités cette formation, puisque ces derniers établissements, par leur nature juridique et leur tradition historique, jouissent en principe d'une plus grande liberté pédagogique qu'un IUFM.

La réalisation des intégrations des IUFM aux universités procéda d'une de ces bizarreries françaises mélange d'autoritarisme administratif, d'arbitraire et de cuisine locale. Par ailleurs, si la logique d'un IUFM par académie, maintenue par la loi, se comprenait lorsqu'il était l'établissement opérateur de la formation initiale des enseignants, comment la justifier dans le cadre d'école intégrée, alors qu'on reconnaît aux universités une plus large autonomie dans le cadre de la loi LRU^{ix} ? Et donc, si une université le désire au nom de quoi lui interdirait on l'accès au marché de la formation initiale des enseignants, en employant un instant le vocabulaire de l'économie de la connaissance ? Plus qu'une bizarrerie, il s'agit plutôt d'une réforme mal conçue et mal gérée (tant par le gouvernement que par les syndicats) dont on laisse aux « petites mains » de l'administration centrale et aux acteurs académiques le soin de se dépêtrer.

L'étape suivante, et peut être ultime, de la brève histoire des IUFM vient de la réforme en cours. On en a déjà montré la probable inefficacité en terme de formation professionnelle. On voit facilement également qu'elle peut être l'occasion d'achever le démantèlement du patrimoine des IUFM : cette fois, les universités ne possédant pas d'IUFM ont demandé explicitement à pouvoir ouvrir des parcours de formation aux métiers de l'enseignement : « Compte tenu de l'autonomie et de la responsabilité des universités, celles-ci, qu'elles soient dotées d'un IUFM ou non, doivent être libres de proposer des parcours adaptés, dans le cadre de leur contrat d'établissement, en fonction des compétences attendues d'un professeur figurant notamment dans un cahier des charges national et dans celui des nouveaux concours »^x. Comment un état qui clame que l'autonomie des universités est le moteur de leur efficacité pourrait-il réguler autoritairement les ouvertures de tels parcours ? Ce qui est donc proposé aux IUFM, c'est le risque d'une mort par dilution : dilution de l'école IUFM au sein des domaines de l'université qu'elle a intégré ; dilution dans le paysage universitaire, suivie d'une reconcentration des masters « enseignements », au moins pour certaines disciplines du second degré, vers quelques universités plus efficaces ou plus riches.

Une réforme aux conditions et aux enjeux particuliers aux Antilles et en Guyane

Les questions d'éducation ont manifestement une place plus importante aux Antilles et en Guyane qu'en métropole. Pour donner un exemple, la composition du corps enseignant, particulièrement dans l'enseignement primaire, est source de débat. Un enseignant, non créolophone, peut-il être un enseignant efficace dans le contexte diglossique des Antilles ? Un enseignant non au fait du plurilinguisme guyanais et des techniques élémentaires de l'apprentissage du français comme langue étrangère peut-il être efficace en Guyane ? Voilà des questions légitimes que la société peut se poser. (On renvoie, notamment, aux autres contributions de ce numéro pour des éléments pouvant alimenter ce débat.) Si l'on ajoute que les débouchés offerts par l'éducation nationale restent importants au regard de la faiblesse du tissu économique local, on voit que tous les éléments sont réunis pour que l'intégration des IUFM à l'université et la maîtrise de la formation des enseignants deviennent des enjeux importants.

Une structure originale de l'enseignement supérieur

Une seule université, celles des Antilles et de la Guyane, implantée sur trois régions doit intégrer trois IUFM, ceux des académies de Guadeloupe, Guyane et Martinique^{xv}. Le contexte de la création de ces trois IUFM, issus de l'éclatement de l'IUFM des Antilles et de la Guyane, était celui d'une forte revendication, particulièrement en Guyane : il s'agissait de donner à chaque pays une certaine maîtrise de la formation des enseignants de son académie au travers de ce levier qu'est l'IUFM^{xvi}. Les politiques se sont saisis de cet outil en Guyane, moins en Martinique et encore moins en Guadeloupe. De plus l'IUFM, pour la Guyane, était le premier établissement ayant son siège dans la région ce qui était symboliquement fort^{xvii}. L'intégration peut donc y être vécue comme un retour en arrière, une perte d'autonomie. Mais, insistons encore une fois, il faudrait se garder de limiter cette question à celle d'un statut administratif : clairement, les enjeux éducatifs en Guyane sont tels qu'ils justifient des traitements au plus près des réalités^{xviii}. Par exemple, les usagers de l'IUFM de Guyane sont, à une écrasante majorité des étudiants et stagiaires se destinant au professorat des écoles ; la proportion de stagiaires en situation^{xix} y est grande par rapport aux deux autres IUFM concernés. A l'inverse, l'IUFM de Martinique, avec une majorité d'étudiants préparant des concours du second degré, possède un profil conforme à celui de la majorité des IUFM métropolitains. L'IUFM de Guadeloupe est entre ces deux situations.

En fait, les profils différents des IUFM locaux, reflétant les besoins différents des pays, des cultures disciplinaires différentes, font de l'intégration et de la réussite de la maîtrise de la formation des enseignants un des tests importants de la viabilité de l'université des Antilles et de la Guyane.

Les questions de partage des responsabilités

Le deuxième angle d'approche peut paraître plus anecdotique par rapport aux implications politiques du premier, puisqu'il concerne les responsabilités qu'auront chacun des acteurs dans ces masters menant aux métiers de l'éducation : IUFM, composantes de l'université, domaines de formation^{xx}. Au premier abord, ce débat est commun à l'ensemble du territoire français, avec une ligne de fracture assez simple : les formations que les universitaires connaissent mal (le professorat des écoles, les conseillers principaux d'éducation et de formation, pour les Antilles et la Guyane) sont laissées aux IUFM. Celles que les universitaires connaissent mieux, par exemple les CAPES, sont revendiquées comme leur propriété. Les motifs les plus avouables sont, en premier, que la préparation aux concours ressortait déjà souvent de l'université et, en second, que les maquettes des nouveaux concours laissent une place importante à ce qui relève des disciplines. Le premier argument n'est pas valide aux Antilles et en Guyane, où ces préparations reposaient pour l'essentiel sur des moyens IUFM, en terme de locaux, de personnels administratif et technique, de personnels enseignants. Les IUFM des Antilles et de la Guyane ont formaté (jusqu'à un certain point) leurs ressources humaines pour assurer ces préparations, par exemple en transformant des emplois enseignants de statut second degré en emplois d'enseignants chercheurs. Ils ont, par l'expérience de 18 années et par la formation de formateurs, développé une expertise dans ces domaines. D'ailleurs tant que le terme de master n'était pas prononcé, et qu'il n'y avait donc pas de risque de concurrence par rapport aux masters existants, cette maîtrise par les IUFM des préparations des concours était peu contestée localement et l'implication de l'université restait relativement faible.

Pour une reconnaissance des enjeux réels

En fait, les questions de structure et de partage de responsabilité évoquées dans les points précédents se rejoignent dans le sens où elles cachent en fait les questions de pouvoir au sein de la structure universitaire. Clairement, il faudra un jour très proche savoir sortir de ce débat confiné pour affirmer que les enjeux sont en fait essentiellement citoyens et politiques, au sens le plus noble des termes : savoir quels enseignants seront, après demain, dans les écoles, collèges et lycées de la Guadeloupe est une question dont la Guadeloupe doit se saisir.

Cette question comporte plusieurs grandes attentes : la capacité à constituer des viviers d'étudiants formés localement, intéressés par les métiers de l'éducation car il serait simplement intolérable de ne pas offrir aux jeunes de ce pays la possibilité d'y exercer ces métiers ; la capacité à conduire des étudiants à réussir des concours restant sélectifs, pour éviter le drame du recours massif aux personnels précaires ; la capacité à leur offrir une formation professionnelle initiale leur permettant une entrée réussie dans le métier ; la capacité à inventer, en collaboration avec les académies, une formation continuée, leur permettant d'être les réels « ingénieurs de l'éducation » dont le recrutement au niveau master ne fait que reconnaître la nécessité ; la capacité à conduire ceux qui le souhaitent vers les métiers de la recherche, notamment dans les domaines de l'éducation, pour développer un secteur encore largement en déshérence en Guadeloupe. C'est dans la capacité de l'université et des IUFM à construire, puis mettre en oeuvre, sous le regard et avec l'accompagnement des forces sociales, un dispositif répondant à ces attentes, que ce mesurera l'aptitude du système universitaire local à transcender les défauts de la réforme en cours, au profit de la formation des enseignants en Guadeloupe.

NOTES

ⁱCriblez, Lucien et Hofstetter, Rita (avec Périsset Bagnoud, Danièle) (Ed.). (2000). La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern : Peter Lang. 595 p.

ⁱⁱQuoique dans la pratique une faible partie des candidats au concours sont étudiants en IUFM (environ 25% en Guadeloupe) tandis qu'une majorité des lauréats sont des étudiants, ou anciens étudiants de l'IUFM (environ 60% en Guadeloupe). Voir également la note 7.

ⁱⁱⁱBO du 1er mars 2007. D'un point de vue administratif, il s'agit de formation continue. Rien n'est simple dans le système éducatif français !

^{iv}A l'heure où ces lignes sont écrites, les syndicats espèrent une inflexion sur ce point, vers un stage comportant des aménagements de service.

^vRéforme du recrutement et de la formation des enseignants. Point presse - François Perret, 13 octobre 2008. <http://www.education.gouv.fr/cid22665/enseignants-reforme-du-recrutement-et-de-la-formation.html>, site consulté le 15 octobre 2008.

^{vi}On fera le parallèle avec la réforme du concours d'entrée à l'école de la magistrature pour la session 2009 dont les épreuves visent à « permettre de repérer la capacité à acquérir une ou plusieurs des compétences fondamentales » attendues d'un magistrat. Ce n'est guère différent des objectifs de l'épreuve d'entretien des nouveaux concours de recrutement d'enseignants : « L'entretien avec le jury permet de vérifier les connaissances du candidat relatives aux valeurs et aux exigences du service public, au système éducatif et à ses institutions et de manière plus générale à son aptitude à exercer le métier de professeur des écoles. »

http://www.enm.justice.fr/_uses/lib/5784/nouveaux_concours_acces.pdf. (Site consulté le 15 octobre 2008.)

^{vii}Notamment l'ancien article 721-1 du code de l'éducation, confirmé pour l'aspect relatif aux missions par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380 : « La formation des maîtres est assurée par les instituts universitaires de formation des maîtres. Ces instituts accueillent à cette fin des étudiants préparant les concours d'accès aux corps des personnels enseignants et les stagiaires admis à ces concours. » C'est nous qui soulignons les articles. Seul Jack Lang, alors ministre de l'éducation nationale s'était vraiment penché sur cette injustice républicaine qui consistait à n'accueillir dans les IUFM qu'une partie des étudiants préparant les concours, n'arrivant pas au demeurant à mettre en place une réforme en ce sens. On pourra consulter à ce sujet le site de l'agence de mutualisation des universités et établissements.

<http://www.amue.fr/presentation/articles/article/jack-lang-reforme-les-iufm/> (Site consulté le 15 octobre 2008)

^{viii}Par la loi citée à la note vii.

^{ix}Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. Voir par exemple : <http://www.legifrance.gouv.fr/>. Sa mise en place coïncida plus ou moins avec les intégrations.

^xCharte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants. Conférence des Présidents d'universités. Séance plénière du jeudi 18 septembre 2008. Voir par exemple : http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/PositionCPU_recrutement_enseignants_sept08.pdf. (Site consulté le 15 octobre 2008.)

^{xi}La situation majoritaire se trouvait être d'académies dans lesquelles plusieurs universités ont leur siège, provoquant un choix d'université intégrante. La situation minoritaire était celle d'académie à université unique, comme Limoges, la Corse, la Réunion.

^{xii}Accessoirement, ces créations mettaient la situation des IUFM en conformité avec la loi, prévoyant un IUFM par académie.

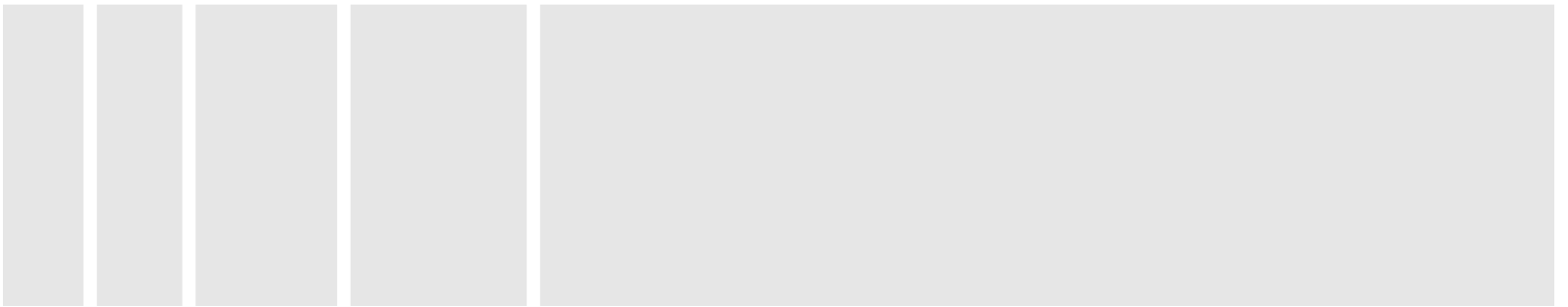
^{xiii}L'université des Antilles et de la Guyane ayant son siège en Guadeloupe, la situation était administrativement la même en Martinique, mais me semble-t-il moins ressentie.

^{xiv}Mais le lecteur guadeloupéen pourrait faire remarquer que, par exemple, la situation de Saint Martin nécessite la même attention. Le récent statut de collectivité d'Outre Mer de St Martin vient complexifier le dossier.

^{xv}Il s'agit de lauréats d'un concours interne de l'éducation nationale. Ces personnes, pour la Guyane, sont le plus souvent des personnels ayant exercé dans l'enseignement, surtout secondaire avec des statuts précaires. Cette situation témoigne de l'explosion démographique en Guyane et de la difficulté pour le système éducatif à la suivre, ne parlons même pas de l'anticiper. Le lecteur intéressé pourra se reporter aux publications papiers et électroniques de l'INSEE.

<http://www.insee.fr/fr/regions/guyane/>

^{xvi}La réforme du LMD (licence, master, doctorat) entendait restructurer l'offre de formation des universités autour de grands domaines. Au début laissées relativement libres dans leur choix pour définir ces domaines, les universités se sont vues fortement recommander de suivre pour les masters un découpage en 4 domaines : ALL (Arts, Lettres, Langues), DEG (Droit, Economie, Gestion), SHS (Sciences Humaines et Sociales), STS (Sciences, Technologies, Santé).





Parution d'ouvrages

**La dynamique identitaire de la
Dominique. Quelles stratégies pour
un petit État caribéen anglophone ?**

JNO-BAPTISTE Bruce

(2008)

**Textes anciens en créole français
de la Caraïbe : histoire et analyse**

HAZAËL-MASSIEUX Marie-Christine

(2008)



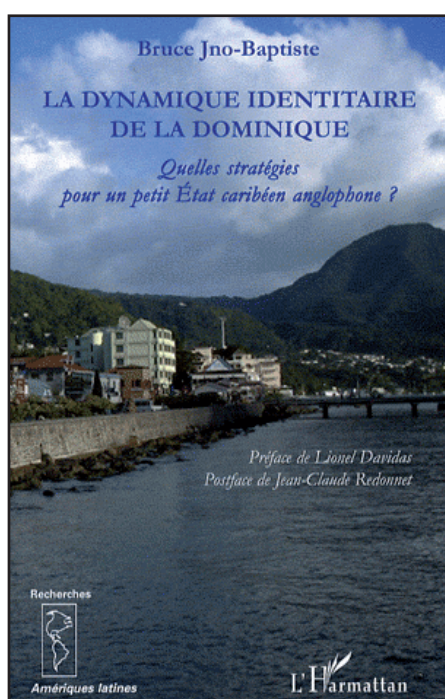
LA DYNAMIQUE IDENTITAIRE DE LA DOMINIQUE - Quelles stratégies pour un petit Etat caribéen anglophone ?

Paris : Éditions L'Harmattan, 336 pages.

Bruce JNO-BAPTISTE

Docteur en études anglophones de l'Université de Paris IV Sorbonne, ATFB à l'Université des Antilles et de la Guyane.

Cet ouvrage devrait intéresser tous ceux qui s'intéressent aux questions de dynamiques culturelles et de stratégies identitaires dans les pays de la Caraïbe en général, et dans les petits États caribéens anglophones en particulier.



SOMMAIRE

L'IDENTIFICATION HISTORIQUE DE LA ZONE AMERICANO-CARAIBE : LA DYNAMIQUE CULTURELLE DE LA CARAIBE ANGLOPHONE

- Le cadre historique de l'expression identitaire en Caraïbe
- Le remodelage de l'espace civilisationnel britannique en Caraïbe : leurre idéologique, créativité culturelle ou pouvoir de l'imaginaire
- Les champs d'action des stratégies prioritaires dédiées au développement et à l'identitaire dans les petits Etats caribeens anglophones

LES STRATEGIES IDENTITAIRES DU PETIT ETAT DE LA DOMINIQUE : POUR QUELS IDEEAUX CULTUREL, POLITIQUE ET DE SOI ?

- Le petit Etat de la Dominique : la dynamique sociale et culturelle
- Le discours sur l'identitaire et le développement dans le petit Etat de la Dominique : l'approche méthodologique
- Les résultats de l'enquête sociale sur les stratégies identitaires dans les petits Etats anglophones caribeens

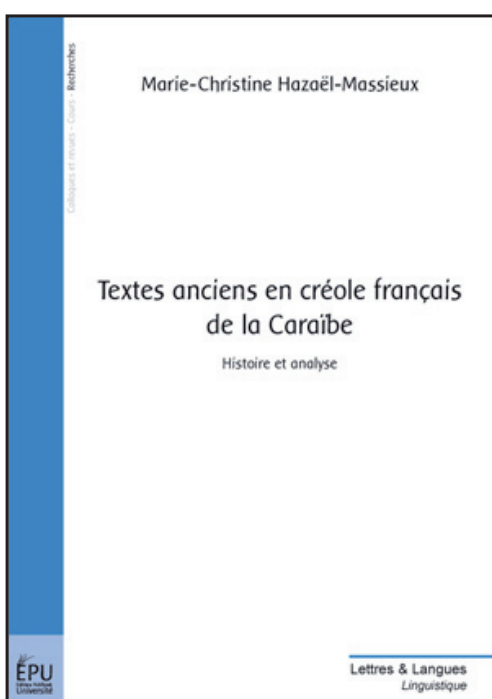
TEXTES ANCIENS EN CREOLE FRANÇAIS DE LA CARAÏBE : Histoire et Analyse.

Paris : Éditions Publibook, 489 pages.

Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX

Professeur à l'Université de Provence en Lettres modernes et Etudes créoles, Docteur d'Etat en Lettres et Sciences humaines, Responsable du Groupe Européen de Recherches en Langues Créoles (PICS – CNRS), Directeur de l'équipe «Créoles» au sein du laboratoire «Parole et Langage - UMR 6057»

Cet ouvrage, fruit de nombreuses années de recherche sur les créoles de la Caraïbe, est une étude qui se veut accessible à un grand public cultivé et qui renouvelle les questions de la définition et de l'histoire des langues appelées créoles.



Comment est née la langue créole? En se penchant sur des textes datant de la colonisation, d'après l'abolition de l'esclavage, dans la seconde moitié du XIXe siècle ou encore tout au long du XXe siècle, cette étude entreprend de saisir et décrire les interactions qui permettent d'élaborer des hypothèses quant à la genèse des créoles dans un contexte historique complexe, tout en cherchant à établir la part des différentes langues en présence dans ces situations de plurilinguisme, et d'envisager toutes les questions linguistiques et sociolinguistiques qui en découlent.

SOMMAIRE DU NUMÉRO PRÉCÉDENT
RREF - N°1 - 2007

»» **Le mot du Directeur de la publication**

François-Max DORVILLE

»» **Éditorial**

Antoine DELCROIX

Recherches

»» **Cultures et Langages**

« 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 Langages**

« Langage, Langue et Culture »
Nicole RAUZDUEL – LAMBOURDIÈRE

»» **Didactique**

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

»» **Sciences de la Vie et de la Terre**

« La frontière de plaques nord caraïbe : subduction, décrochement et failles majeures »
Yves MAZABRAUD & Thomas FORISSIER

Actualités

»» **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 A CONTRIBUTION

La Revue RREF lance un appel à contribution pour un prochain numéro sur le thème :

« DIDACTIQUE ET CONTEXTUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT »

Cette thématique est ouverte à des contributions portant sur l'ensemble des disciplines scolaires

Date limite de réception : Le 30 juin 2009

Plusieurs types de contributions sont souhaités :

- ▶ **Des articles « recherches »** présentant des travaux de recherche, d'expérimentation, des résultats originaux, etc.
- ▶ **Des articles « ressources »** présentant des synthèses, des revues de question sur un thème actuel de recherche, des outils méthodologiques, etc.
- ▶ **Des articles « actualités »** présentant des points de vue argumentés de chercheurs ou de praticiens, des notes de lectures ou d'actualité, 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 (fanciaux@iufm.univ-ag.fr & beatrice.fourcaud@iufm.univ-ag.fr). 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.

Chapitre d'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, etc.) :

- 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.

Des notes de bas de page sont acceptées. Elles doivent être regroupées en fin d'article.

Des figures, des tableaux, des images sont également acceptées. Ils doivent être regroupés en fin d'article, et leur position doit être explicitement précisée dans le texte.

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.

Les propositions devront être adressées à :

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

BON DE COMMANDE

Pour vous procurer les numéros de :

« **Recherches et Ressources en Éducation et en Formation** »

Complétez le bon de commande ci-dessous et envoyez-le à l'adresse suivante, accompagné de votre règlement :

CRDP de Guadeloupe,
Rue de la Documentation,
Petit-Pérou - BP 385
97183 Les Abymes Cedex
Tel : 0590 82 48 33
 Site : <http://crdp.ac-guadeloupe.fr>

(Partie détachable)

Revue : « Recherches et Ressources en Éducation et en Formation »	Référence	Quantité	Tarif en €	Total
	RREF-N°1		15,00€	
	RREF-N°2		15,00€	
Frais de port (1)				
TOTAL À PAYER (2)				

(1) Frais de port déterminé en fonction de la destination et de la quantité commandée.

Destination	1 numéro	2 numéros	3 numéros et plus
Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion	3,00 €	4,00 €	5,00 €
France métropolitaine	6,00 €	10,00 €	15,00 €

(2) Règlement de la commande

Par chèque à l'ordre de : l'Agent comptable du CRDP de Guadeloupe

Date :

Signature

Adresse d'expédition :

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal :

Ville :

Pays :

E-mail :





SOMMAIRE

▶▶ Éditorial Antoine DELCROIX	p.9
Recherches	
▶▶ Linguistique / Didactique des langues De la prédication seconde à la prédication première : KA en créole martiniquais Robert DAMOISEAU	p.11
▶▶ Sciences de l'éducation / Connaissance du système éducatif Système éducatif et inégalités sociales en Haïti Auguste JOINT	p.17
▶▶ Pratiques langagières / Pratiques enseignantes Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue Frédéric ANCIAUX	p.25
Ressources	
▶▶ Linguistique / Didactique des langues Les contraintes phonologiques pour l'apprentissage de la lecture en milieu multilingue créolophone Juliette FACTHUM-SAINTON	p.35
▶▶ Sciences de l'éducation / Connaissance du système éducatif L'école dans l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop, écrivain sénégalais Brigitte ALESSANDRI	p.47
▶▶ Pratiques langagières / Pratiques enseignantes Retour sur une langue dominée : la nouvelle reconnaissance du Créole dans la formation des enseignants aux Antilles françaises Christian ALIN	p.57
Actualités	
▶▶ Billet créole Hector POULLET	p.69
▶▶ Notes de lecture « 50 ans d'école et demain ? » de Gabriel LANGOUËT (2008) Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE	p.73
▶▶ Notes d'actualité La réforme de la formation des enseignants Antoine DELCROIX	p.77
Parution d'ouvrages	
▶▶ La dynamique identitaire de la Dominique. Quelles stratégies pour un petit État caribéen anglophone ? Paris : L'Harmattan (2008). JNO-BAPTISTE Bruce	p.84
▶▶ Textes anciens en créole français de la Caraïbe : histoire et Analyse. Paris : Publibook (2008). HAZAËL-MASSIEUX Marie-Christine	p.85
Divers	
▶▶ Sommaire numéro précédent	p.86
▶▶ Appel à contribution	p.87
▶▶ Recommandations aux auteurs	p.88
▶▶ Bon de commande	p.87