

REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Contextes
et
Didactiques

« Grammaires créoles »

NUMÉRO 4

de la Revue « Contextes et Didactiques »
coordonné par Juliette FACTHUM-SAINTON

Juin 2014

espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Guadeloupe

Université
des Antilles et de la Guyane

POLITIQUE EDITORIALE

Historique de la revue

La revue « *Recherches et Ressources en Éducation et Formation* » créée en 2007 et publiée annuellement sous forme papier par le CRDP de Guadeloupe change, à partir de 2014, de titre et de format éditorial pour devenir une revue semestrielle en sciences de l'éducation et en ligne, intitulée : « *Contextes et Didactiques* ». La parution de la revue « *Contextes et didactiques* » est semestrielle. La consultation et le téléchargement des numéros précédents et des articles sont gratuits et s'effectuent en ligne sur le site de la revue :

<http://www.espe-guadeloupe.fr/pages/revue-contextes-et-didactiques>

Politique éditoriale

La revue « *Contextes et Didactiques* » publie des articles qui rendent compte de recherches empiriques, de pratiques innovantes, de dispositifs didactiques, de revues de littérature et de réflexions théoriques liés aux interactions entre les contextes (historique, géographique, écologique, sociolinguistique, didactique, culturel notamment), l'éducation, la formation et l'apprentissage. Une attention particulière est accordée aux travaux portant sur les questions de contextualisation de l'enseignement dans les territoires ultrapériphériques français, la Caraïbe et plus généralement dans les pays de la Francophonie. Par exemple, la revue s'intéresse à l'identification et à la prise en compte d'effets de contexte dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et de formation. La revue est ouverte à toute contribution traitant des questions de didactique en prise avec différents éléments contextuels. Les propositions de contributions sont à envoyer au responsable de chaque numéro thématique dans les délais impartis (cf. numéros en préparation). Les appels à contribution sont lancés deux fois par an, en juin et en décembre. La revue « *Contextes et Didactiques* » publie aussi occasionnellement des textes hors thématiques dans une rubrique *varia*. La revue est dotée d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique constitués d'experts garant de la qualité des articles publiés. Le comité scientifique a la charge de lire les manuscrits soumis, de les évaluer et de proposer les modifications qu'il estime nécessaire en vue de leur publication. La revue 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 engagent la responsabilité de leurs seuls auteurs.

Types de contributions

La revue « contextes et didactiques » publie :

- des travaux de recherche empirique et des résultats originaux ;
- des revues de littérature et des approches théoriques ;
- des comptes-rendus critiques d'innovations pédagogiques ;
- des comptes-rendus d'ouvrages scientifiques ;
- des présentations de thèses, de colloques et de manifestations scientifiques.

Public concerné

La revue « *Contextes et Didactiques* » s'adresse à un large public : enseignants, chercheurs, formateurs, étudiants.

Partenaires

ESPE de l'Académie de Guadeloupe, Université des Antilles et de la Guyane, Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (EA-4538), CRDP de Guadeloupe.

ORGANIGRAMME DE LA REVUE

Directeur de publication

- Antoine DELCROIX, Université des Antilles et de la Guyane

Rédacteur en chef

- Frédéric ANCIAUX, Université des Antilles et de la Guyane

Comité de rédaction

- Juliette FACTHUM-SAINTON, Université des Antilles et de la Guyane
- Thomas FORISSIER, Université des Antilles et de la Guyane
- Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Université des Antilles et de la Guyane
- Lambert-Félix PRUDENT, Université des Antilles et de la Guyane
- Marie-Paule POGGI, Université des Antilles et de la Guyane
- Christian SILVY, Université des Antilles et de la Guyane

Comité scientifique

- Michel ACACIA, Université d'État d'Haïti, Haïti
- Sophie ALBY, Université des Antilles et de la Guyane
- Christian ALIN, Université de Lyon 1
- Philippe BILAS, Université des Antilles et de la Guyane
- Régis BLACHE, Université des Antilles et de la Guyane
- Jacqueline BOURDEAU, Télé université, Québec (TELUQ), Canada
- Christos CLAIRIS, Université de Paris 5
- Denis COSTAOUEC, Université de Paris 5
- Jean-Baptiste COYOS, Université de Bordeaux 3 et de Pau
- Robert DAMOISEAU, Université des Antilles/Guyane
- Jacques DUMONT, Université des Antilles et de la Guyane
- Colette FEUILLARD, Université de Paris 5
- Diane GERIN-LAJOIE, Université de Toronto, Canada
- Françoise GUERIN, Université de Paris 4
- Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX, Université d'Aix-en-Provence
- Christine HELOT, Université de Strasbourg
- Gabriel LANGOUËT, Université de Paris 5
- Joël LEBEAUME, Université de Paris 5
- Mylène LEBON-EYQUEM, Université de la Réunion
- Danièle MANESSE, Université de Paris 3
- Jean-Louis MARTINAND, ENS de Cachan
- Yves MAZABRAUD, Université des Antilles et de la Guyane
- Alain MERCIER, Institut Français de l'Éducation de Lyon
- Sébastien RUFFIÉ, Université des Antilles et de la Guyane
- Jean-Pierre SAINTON, Université des Antilles et de la Guyane
- Jean-Claude SALLABERRY, Université Montesquieu-Bordeaux 4
- Laurence SIMONNEAUX, ENFA de Toulouse
- Jocelyne TROUILLOT-LÉVY, Université Caraïbe, Haïti
- Frédéric TUPIN, Université de la Réunion

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

La revue « *Contextes et Didactiques* » est publiée en français, mais des contributions d'intérêt majeur peuvent être acceptées en anglais, espagnol et créole. Les soumissions se font par voie électronique à l'adresse du coordonateur du numéro (cf. numéros en préparation) et à celle de la revue : *contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr*

Les manuscrits proposés doivent être originaux et ne pas être soumis simultanément à une autre revue. Une feuille de style est disponible et téléchargeable sur le site afin de mettre les contributions aux normes rédactionnelles. Une page de présentation doit accompagner le manuscrit comprenant :

- un titre,
- la liste des auteurs avec leurs noms et prénoms en entier,
- leur institution de rattachement, l'adresse de correspondance, et leur 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, .docx, .txt, .rtf, .odt envoyé en tant que pièce jointe dans un courriel. Dès leur réception, les articles sont confiés pour évaluation anonyme à deux experts du comité scientifique de la revue ou choisi par le comité de rédaction en fonction de ses compétences. Les deux expertises sont renvoyées à l'auteur dans les deux mois suivant la 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 au comité de rédaction.

La correspondance s'effectue avec l'auteur cité en premier. Chaque présentation doit être accompagnée d'une lettre de l'auteur mentionnant que :

- le manuscrit n'est pas et ne sera pas soumis à une autre publication ;
- 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. La présentation des références bibliographiques doit suivre les normes APA (version française).

Des notes de bas de page sont acceptées, ainsi que des figures, des tableaux et des images.

NUMEROS EN PREPARATION

Les propositions de contributions sont à envoyer au responsable de chaque numéro thématique dans les délais impartis. Les appels à contribution sont lancés deux fois par an, en juin et en décembre. La revue « *Contextes et Didactiques* » publie aussi occasionnellement des textes hors thématiques dans une rubrique *varia*.

**N°5 « Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels »
(décembre 2014)**

coordonné par Frédéric ANCIAUX et Béatrice JEANNOT-FOURCAUD
contacts : fanciaux@espe-guadeloupe.fr, beatrice.fourcaud@espe-guadeloupe.fr
Date limite de soumission : juin 2014

**N°6 « Didactiques des sciences en contexte »
(juin 2015)**

coordonné par Thomas FORISSIER et Antoine DELCROIX
contacts : tforissi@espe-guadeloupe.fr, adelcroi@univ-ag.fr
Date limite de soumission : décembre 2014

**N°7 « Didactiques contextuelles »
(décembre 2015)**

coordonné par Christian SILVY
contact : csilvy@espe-guadeloupe.fr
Date limite de soumission : juin 2015

Tous les numéros sont consultables gratuitement en ligne sur le site de la revue : <http://www.espe-guadeloupe.fr/pages/revue-contextes-et-didactiques>. Les trois premiers numéros sont également en vente et disponibles en version papier au CRDP de Guadeloupe (Route de la Documentation, Lotissement Petit Acajou, BP 385, 97183 Abymes Cedex) et sur sa boutique en ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-guadeloupe/>.



SOMMAIRE

Éditorial.....p. 7

Juliette FACTHUM-SAINTON

L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti.....p. 10

Renauld GOVAIN

État des lieux de l'enseignement du créole à Sainte-Luciep. 25

Lindy-Ann ALEXANDER

**Pour une approche comparative de la grammaire créole :
créoles guadeloupéen, martiniquais, guyanais, haïtien**.....p. 36

Robert DAMOISEAU

Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ?.....p. 48

Mylène LEBON-EYQUEM

**L'importance de la grammaire créole dans la mise en place d'un enseignement
de LVR : Les modalités du futur et du conditionnel en créole guadeloupéen**.....p. 63

Juliette FACTHUM-SAINTON

**Enseigner en LVR une structure syntaxique en régression : Quels enjeux,
quelle méthode ? Le cas de la reduplication en miroir en créole**.....p. 80

Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

Éditorial

Juliette FACTHUM-SAINTON

Université des Antilles et de la Guyane – CRREF, EA 4538

À la suite des journées d'étude organisées par le CRREF (Centre de recherches et de ressources en éducation et formation) à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) de la Guadeloupe en décembre 2009 sur le thème de « l'enseignement des LCR (langues et cultures régionales) et la contextualisation des enseignements », ce laboratoire de recherches de l'université des Antilles et de la Guyane, a impulsé l'organisation de nouvelles journées en juin 2011 sur « la grammaire créole », afin de faire le point sur l'enseignement de la langue vivante régionale créole. Dans la continuité de ces deux rencontres fructueuses, les organisateurs ont pensé nécessaire, à leur manière, de prolonger les débats, les réflexions et les descriptions grammaticales du créole guadeloupéen, en publiant les communications qui y ont été présentées.

Pourquoi de telles actions au sein de l'enseignement LCR de la formation des maîtres et des certifiés créoles ? Chaque année, le nombre d'élèves choisissant l'option créole n'a cessé d'augmenter. Chaque année, il y a de nouveaux professeurs d'école habilités en Guadeloupe, ainsi que de nouveaux certifiés issus de promotions de préparation au CAPES de créole. La langue créole étant davantage pratiquée à l'école, il devient nécessaire que les règles de grammaire soient fermement établies et que des grammaires soient validées, selon des normes. Mais pour cela, il faut au moins se mettre d'accord sur une grammaire !

Mais peut-on prétendre se référer à une norme créole, dans l'état actuel des langues créoles et de leurs contacts quotidiens avec le français ? Quels repères et quels fondements pour déterminer ces normes ? Cette problématique a été un des points centraux de réflexion de ces journées, qui se sont ouvertes aux rapports entre la langue créole et la contextualisation des enseignements dans les différentes disciplines.

Temporisant l'enthousiasme qui a conduit à la problématique précédente selon laquelle il faudrait se mettre à produire des grammaires du créole guadeloupéen, et ouvrant une brèche à la démarche de production d'une grammaire créole dans une école en Guadeloupe au XXI^e siècle, un principe didactique fort a été posé : la langue créole devrait être utilisée, non pas dans le but de créer une autre norme, ce qui serait aussi paralysant pour l'élève que la norme du français, mais selon un objectif plus pragmatique : que l'élève se reconnaisse dans la langue créole et que cette reconnaissance participe au déblocage de cet élève.

La question de la reconnaissance des traits d'une langue minorisée, comme étant aussi universellement grammaticaux que ceux d'une langue qui minorise, a été également débattue. Ne sont pas traits universels que ceux qui depuis des siècles sont encensés comme appartenant à des langues flexionnelles. Ne serait-il pas temps que sous l'angle de la contextualisation des enseignements, des contenus soient présentés afin que les enseignants et les élèves de la créolophonie reconnaissent les traits des langues dites créoles comme étant égaux aux traits d'autres langues non créoles ? Cette question était au cœur même des propos sur le rapport entre langue créole et contextualisation des enseignements.

Le contraste créole-français s'est présenté comme une nouvelle manière de concevoir l'échange entre les langues et l'écriture de la grammaire d'un créole. L'enseignement des formes en perte de vitesse, par exemple la reduplication en miroir, a été posé comme l'un des nœuds de la stratégie d'enseignement du créole à des élèves, afin de faire connaître ces formes et de les préserver.

Même dans le cadre de l'enseignement de la grammaire d'un créole en particulier, il n'a pas semblé correct au plan didactique, d'avoir des compétences grammaticales dans sa seule langue créole. L'examen des points correspondant dans d'autres créoles, au moins les plus proches au plan de l'intercompréhension, devrait également faire partie des compétences de l'élève créolophone.

Et enfin, une autre idée a animé les échanges : le programme de créole, tel qu'il est conçu dans les bulletins officiels, dans le cadre du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), ne minimise-t-il pas la compétence linguistique en créole des élèves créolophones de Guadeloupe qui en grande majorité font preuve d'une certaine fluidité en créole ? Cette référence au cadre commun permet-il à l'élève d'approfondir le créole ou apprend-t-il le créole, comme une langue étrangère, sans pouvoir y entrer sérieusement ? Les réponses ont été mitigées mais l'idée a vraiment animé la salle !

Nos voisins de la Caraïbe, Haïti, la Martinique et Sainte-Lucie, ont apporté également leur éclairage sur ces questions. Le Rectorat de l'Académie de la Guadeloupe a aussi apporté sa pierre à l'édifice. Le Conseil Général de la Guadeloupe a répondu à l'invitation. Ces manifestations étaient ouvertes à tous les enseignants de la maternelle à l'université et à tous les amoureux de la langue créole. Bon nombre d'étudiants de l'ESPE de Guadeloupe et de professeurs de créole de l'Académie y ont participé.

Ainsi, ce numéro 4 intitulé « Grammaires créoles » de la revue « Contextes et Didactiques » (anciennement revue « Recherches et Ressources en éducation et Formation » créée en 2007) est issu des deux journées d'étude présentées précédemment. Il porte sur deux aspects qui permettront de diviser la revue en deux parties inégales quantitativement.

La première partie concerne un état des lieux de l'enseignement du créole dans la Caraïbe. Le premier article présenté par Renauld Govain, vice-doyen et professeur de FLE et de créole à l'université d'état d'Haïti et à la Faculté de Linguistique Appliquée, s'intéresse à l'enseignement du créole dans les établissements scolaires en Haïti. Le second article rédigé par Lindy-Ann Alexander, formatrice au « Sir Arthur Lewis Community College » à Sainte-Lucie, affilié à l'université des West Indies, dresse également un état des lieux de l'enseignement du créole, mais cette fois à Sainte-Lucie.

La seconde partie de ce numéro regroupe quatre contributions présentant une analyse et des réflexions sur les grammaires créoles et des descriptions grammaticales dans une perspective didactique. Le premier article proposé par Robert Damoiseau, Professeur des universités en Sciences du Langage, spécialité créole à l'université des Antilles et de la Guyane, traite de la similitude des traits de quatre créoles (Guadeloupe, Martinique, Guyane et Haïti) en prédication nominale, détermination nominale et temps-modes-aspects. La deuxième contribution rédigée par Mylène Lebon-Eyquem, Maître de Conférences en sciences du langage à l'université de la Réunion, pose le problème de l'adaptation de l'enseignement linguistique à la variation réunionnaise. Le troisième article présentée par Juliette Fathum-Sainton, Maître de Conférences en sciences du langage à l'université des Antilles et de la

Guyane, centre son analyse sur la modalité du futur et du conditionnel en créole guadeloupéen, l'objectif étant d'interpeller sur l'importance de l'enseignement de la grammaire du créole dans la mise en place d'un enseignement en LVR (langue vivante régionale). Enfin, la dernière contribution proposée par Béatrice Jeannot-Fourcaud, Maître de Conférences en sciences du langage à l'université des Antilles et de la Guyane traite de la réduplication en miroir comme manière d'aborder une structure syntaxique en régression dans les créoles, afin de la faire connaître et reconnaître.

Nous vous souhaitons bonne lecture de ce numéro 4 de la revue « Contextes et Diactiques » sur la grammaire des créoles.

L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti

Renauld GOVAIN
Université d'Etat d'Haïti

Résumé

Le créole est officiellement introduit à l'école haïtienne en 1979. Son emploi dans le système éducatif n'a pas été facile. Il souffre encore d'un problème de méthodes, de méthodologies et de *didactisation*. Ce problème s'est davantage accentué avec la disparition en 1991 de l'IPN chargé de l'élaboration de matériels didactiques pour le système. Le créole a été l'objet de résistance et de réactions réfractaires et conservatrices de la part de l'ensemble des acteurs du système. Ces résistances et réactions réfractaires concordent avec les représentations et idéologies collectives et les résultats des actions de politique linguistique arrêtées en Haïti qui ne sont pas toujours en faveur de la langue. Néanmoins, il a toujours été (et est) un facilitateur dans le processus d'enseignement et d'appropriation de connaissances à tous les niveaux. Le cycle du nouveau secondaire dont l'expérimentation a débuté en 2007 est venu prolonger l'enseignement-apprentissage de la langue sur tout le cycle scolaire. Mais la problématique de la didactique du créole comme langue maternelle n'a pas été posée. Cela étant, on navigue encore dans des actions routinières qui ne sont pas éclairées par des méthodes élaborées mûrement construites sur la base d'une démarche réflexive de nature à réduire les chances de tâtonnement qu'on constate actuellement dans l'enseignement/apprentissage du créole à l'école en Haïti.

Mots-clés

Créole haïtien, enseignement, apprentissage, politique linguistique, didactisation, méthodologie.

Abstract

Creole was officially introduced in the Haitian educative system in 1979. This introduction was not easy. It is still affected by the problem of methods, methodologies and *didactization*. This problem gets worse after the National Pedagogical Institute disappearance in 1991. This institution was in charge of production of didactical materials for the educative system. Creole was subjected of resistance and conservative reactions from all the system actors. These resistant reactions tally with the representations and collective ideologies and the linguistics policy results occurred in Haiti, which are not always in favor of the language. However, it has always been a facilitator in the process of the teaching and appropriation of knowledge at any level. The new secondary education, which the experimentation process began in 2007, prolongs the use of the language over all the duration of the school education. Creole didactical problem as mother's tongue has never been arisen. Thus, they still proceed in some stick-in-the-mud actions that are not led by methods carefully constructed on the basis of a reflexive approach, which is able to reduce the hesitation that is observed now in the Creole teaching/learning in Haitian school.

Keywords

Haitian Creole, teaching, learning, linguistics policy, didactization, methodology.

1. Introduction

Ma contribution présentera une esquisse de l'état de l'enseignement du créole à l'école en Haïti. Mais une façon de comprendre cela consistera à l'intégrer dans une expérience plus large qu'est la politique linguistique en Haïti. Car, en effet, la prise en compte du créole dans le système éducatif haïtien a fait l'objet d'expériences qu'il y a lieu de placer dans le cadre d'actions de politique linguistique. En outre, on le verra bien, l'introduction du créole à l'école peut être considérée comme l'aboutissement d'une série de prises de positions ou de revendications plus ou moins formelles et souvent identitaires ou parfois militantes et engagées en vue d'une meilleure reconnaissance de la langue dans la société haïtienne en général. Aussi vais-je faire un survol des actions de politiques linguistiques haïtiennes en rapport avec l'intégration du créole dans le système social en général mais plus particulièrement dans le système scolaire. Après ce tour d'horizon, j'aborderai la question qui nous intéresse le plus, la trajectoire de l'utilisation du créole à l'école haïtienne. À la fin, je ferai une brève présentation du programme de créole dans le cadre du Nouveau Secondaire qui est en cours d'expérimentation.

2. Politiques linguistiques en Haïti

Les rapports entre les langues et leurs pratiques dans une communauté font souvent l'objet d'un processus de régulation que nous plaçons sous le terme de politique linguistique qui permet aussi d'équilibrer les pratiques sociales en rapport avec celles des langues. Pour le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 196-197) :

« *La politique linguistique est l'ensemble des choix d'un État en matière de la langue et de la culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication, etc.). Indépendamment des processus décisionnels mis en œuvre, toute politique doit se fonder sur une analyse des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socioéconomiques et socioculturelles) et sur une approche prospective de leur évolution.* »

De la Constitution de Toussaint Louverture (1801) à celle promulguée sous l'Occupation américaine en 1918, les lois du pays n'ont rien précisé à propos du statut des langues en Haïti. Il est paradoxal que ce soit sous l'Occupation américaine que le français ait été reconnu comme langue officielle pour la première fois en Haïti par la constitution haïtienne. Une douzaine de versions de la constitution haïtienne ont vu le jour au cours de cette période. Mais, il a fallu attendre la constitution de 1957 promulguée sous le gouvernement de François Duvalier pour prendre en compte l'existence du créole. Entre 1918 et 1957, il y eut quatre versions de la constitution (1930, 1932, 1935, 1950).

La constitution de 1983 promulguée sous la présidence de Jean-Claude Duvalier allait reconnaître le créole comme *langue nationale* : « Les langues nationales sont le français et le créole. Le français est la langue officielle de la République » peut-on lire en son article 62. C'est la constitution de 1987, celle en vigueur, qui va l'officialiser à côté du français, en son article 5 : « Tous les Haïtiens sont unis par une langue commune, le Créole. Le Créole et le Français sont les langues officielles de la République ». L'article 213 de cette constitution prévoit qu'« Une Académie haïtienne est instituée en vue de fixer la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux ». Les constitutions de 1843 et 1867 écrivent la même chose à propos des deux langues dans leurs articles 29 et 34,

respectivement : « Les langues usitées dans le pays seront enseignées dans les écoles ». Celle de 1964 a, dans son article 35, adopté les dispositions suivantes :

« Le français est la langue officielle de la République. Son emploi est obligatoire dans les services publics. Néanmoins, la loi détermine les cas et conditions dans lesquels l'usage du créole est permis et même recommandé pour la sauvegarde des intérêts matériels et moraux des citoyens qui ne connaissent pas suffisamment la langue française. »

Le 28 septembre 1979, l'État promulgua une loi introduisant le créole dans le système scolaire à la fois comme langue d'enseignement et langue enseignée (en Haïti en général on parle de préférence de « langue-objet » pour langue enseignée et « langue-outil » pour langue d'enseignement). L'article 1^{er} de cette loi stipule : « L'usage du créole, en tant que langue commune parlée par les 90% de la population haïtienne est permis dans les Écoles comme langue instrument et objet d'enseignement ». En cette même année, on assiste au lancement officiel de la réforme éducative initiée par le ministre de l'Éducation nationale, Joseph C. Bernard, à la faveur de laquelle le créole a pu être introduit à l'école non sans résistance. Beaucoup de directeurs d'écoles, d'enseignants, de parents avaient manifesté une grande résistance, voire un grand désaccord à l'introduction du créole dans l'enseignement, où il devait être langue d'enseignement au cours des quatre premières années du cycle fondamental. Mais les écoles qui acceptèrent de l'enseigner le firent comme une matière au même titre que les sciences sociales ou les mathématiques.

L'objectif principal de cette réforme était d'utiliser le créole comme *langue enseignée et langue d'enseignement* (IPN, Direction de planification, 1982), dans la perspective de relever le niveau de l'enseignement en Haïti. Y arriver implique, d'après ce document officiel :

« une approche méthodologique du français comme langue seconde ; l'élimination systématique de la routine ou de la mémorisation à outrance ; une formation plus pratique, plus complète, plus adaptée de l'enfant de chez nous ; une philosophie de l'éducation basée essentiellement sur une connaissance réelle des problèmes du milieu haïtien et de l'homme haïtien [...] Notre langue nationale le créole devient Instrument et Objet d'enseignement au cours des quatre premières années du cycle fondamental. »

L'utilisation du créole dans l'enseignement ne vise pas tant son développement comme langue d'enseignement mais l'accroissement de l'efficacité du système scolaire haïtien qui dès sa naissance n'utilisait que le français comme langue d'enseignement. Le créole y est introduit pour faciliter la communication et la compréhension à l'intérieur des salles de classe, en facilitant l'intégration et la cohésion sociales entre les apprenants. Cette idée est assez explicite dans le discours du 20 mai 1979 du principal initiateur de cette réforme, le Ministre de l'Éducation nationale, Joseph C. Bernard : « Cette décision d'utiliser le créole, la langue maternelle du jeune Haïtien, dans les cycles d'enseignement, repose sur la prise de conscience de la non fonctionnalité de l'usage du français comme première langue ». Dans le document officiel établissant (Ministère de l'éducation nationale, 1979: 72) le nouveau curriculum nous pouvons lire :

« Pour la grande majorité des enfants haïtiens, le créole, langue maternelle, est intimement associé aux expériences affectives, sociales et physiques de la première enfance et aux influences reçues du milieu familial, en particulier, celle du maternage. D'autre part, et principalement pour les zones rurales et les milieux urbains défavorisés, le contact avec une deuxième langue comme le français est peu fréquent, sinon inexistant. C'est donc le créole qui remplit le rôle nécessaire et

fondamental du langage dans le développement mental de l'enfant jusqu'à l'âge où ce dernier doit entrer à l'école [...] l'effort d'assimilation que l'enfant doit réaliser pour utiliser une langue méconnue, sinon inconnue, freine le développement des structures mentales opératoires, surtout si l'on tient compte d'une séparation des aspects cognitifs et affectifs du langage. Le français utilisé directement ne motive pas émotionnellement l'énorme majorité des enfants qui baignent depuis leur naissance dans un environnement créolophone qui alimente constamment leur vie affective. »

L'École Fondamentale (EF) est le fruit de cette réforme grâce à laquelle le créole est *accepté* à l'école où il devrait être enseigné dans les trois cycles, de la 1^{ère} à la 9^{ème} année fondamentale (AF) : à mesure que les apprenants accèdent à des niveaux supérieurs dans le système, le nombre d'heures d'enseignement du créole diminue en même temps que celui du français augmente. Cependant, aujourd'hui encore, il est des écoles qui n'offrent pas de cours formel de créole aux élèves. Selon *le rapport de recherche sur l'aménagement en salle de classe* (op. cit. : 76), 19 écoles sur 214 enquêtées n'avaient pas offert de cours de créole, cette enquête ayant été réalisée auprès des élèves de 1^{ère}, de 4^{ème} et de 6^{ème} AF à travers le pays. Sur ces 19 écoles, 14 se trouvaient dans le département de l'Ouest et surtout dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince, où, en tout, 44 écoles avaient été enquêtées. Cela donne un pourcentage de plus de 30%, sur l'ensemble des écoles enquêtées. L'EF comprend trois cycles : le 1^{er} va de la 1^{ère} à la 4^{ème} AF ; le 2^{ème}, comprend les classes de 5^{ème} et 6^{ème} AF ; le 3^{ème}, de la 7^{ème} à la 9^{ème} AF. D'où une durée de 9 années d'études.

La maîtrise du créole est déjà un atout pour l'apprentissage du français dans la mesure où des compétences acquises en langue maternelle sont transférables dans une autre langue apprise par la suite.

Le 31 janvier 1980, un décret présidentiel publié dans le journal officiel – *Le Moniteur* – a fixé une orthographe officielle dont on doit désormais se servir pour écrire le créole haïtien. C'est cette graphie qui est encore utilisée. En cette même date, le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) a publié une circulaire demandant à tous, et en particulier aux agents du système éducatif, de s'adapter à cette graphie officielle en écrivant en créole.

Le 30 mars 1982, un nouveau décret faisant référence à celui de 1979 introduisant le créole à l'école, vient organiser l'ensemble du système éducatif en préconisant que :

« le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'École fondamentale », que « le français est langue enseignée tout au long de l'École Fondamentale, et langue d'enseignement à partir de la 6^{ème} année » et qu'« en 5^{ème} année de l'Enseignement Fondamental, l'enseignement du français est renforcé en vue de son utilisation comme langue d'enseignement en 6^{ème} année » (Chaudenson et Vernet, 1983 : 70).

En décembre 1999, le Ministère de l'Éducation nationale a organisé un colloque – *Aménagement linguistique en salle de classe* – présentant les résultats d'enquêtes ayant été réalisées dans les 214 écoles primaires haïtiennes évoquées plus haut. Selon le rapport de recherche portant le même titre que ce colloque, l'enseignement des deux langues est loin de satisfaire les attentes. Le rapport fait des recommandations pour l'amélioration de la qualité des pratiques des deux langues.

3. Créole et alphabétisation

Par ailleurs, l'alphabétisation est le domaine privilégié de l'utilisation et du développement du créole en Haïti. Dès les premières campagnes d'alphabétisation au début des années 1940, il a toujours été le médium d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul aux masses analphabètes urbaines et rurales. Dans le cadre de la promotion du créole dans l'alphabétisation, l'État a arrêté un certain nombre de mesures à valeur de politique linguistique concernant la création d'un ensemble de structures et visant l'emploi du créole dans l'alphabétisation.

En effet, au début des années 1940, on entreprit de représenter les sons du créole haïtien à partir d'un système graphique indépendant du français et accessible à tous. Avant, on écrivait en créole à partir de l'orthographe française. La première tentative a été entreprise par Ormonde McConnell, pasteur protestant irlandais responsable à l'époque de l'église méthodiste en Haïti. Il se fit aider de l'Américain Franck Laubach. Son objectif était de présenter et faire accepter l'évangile aux masses défavorisées analphabètes urbaines et rurales. Il comprit qu'en le faisant dans leur langue maternelle, ils l'appréhenderaient plus facilement. C'est ainsi qu'il a mis en place une orthographe phonologique que des Haïtiens estimaient trop proche de l'anglo-américain.

C'est ainsi qu'en 1950, Charles-Fernand Pressoir, aidé de Léléo Faublas, proposa une nouvelle graphie remplaçant la version McConnell-Laubach. Elle allait être utilisée par l'Office Nationale d'Alphabétisation et d'Action Communautaire. (ONAAC). En 1975, une nouvelle notation graphique des sons a été adoptée par l'Institut pédagogique national (IPN) pilotant le projet de la réforme prévoyant l'introduction du créole à l'école. Cette nouvelle graphie officialisée le 31 janvier 1980 par décret présidentiel s'est conçue selon une théorie dite de la *déviance maximale* (Chaudenson, 1991) en ce sens qu'elle s'est éloignée le plus possible du français dont le créole tient 85% de son vocabulaire (Pompilus, 1985). La théorie de la « déviance maximale », s'il faut le rappeler, a été pensée par Jean Bernabé, c'est-à-dire une forme de créole la plus éloignée possible du français et se rapprochant au maximum du basilecte des créolophones monolingues haïtiens.

En effet, le débat sur l'utilisation du créole dans l'enseignement ne date pas d'aujourd'hui. Dès la fondation des premières écoles haïtiennes à l'aube du 19^{ème} siècle, des hommes intéressés par la question, dont le Général Guérin, secrétaire du Président Alexandre Pétion (1807-1818), proposaient d'utiliser le créole comme langue d'enseignement dans l'enseignement primaire. Des auteurs, comme Y. Déjean (2006), en appellent à une adaptation de l'école à la société en scolarisant les apprenants dans leur langue vernaculaire et en établissant des moyens de passer au français après que les apprenants soient totalement alphabétisés en créole

Dans l'état actuel des expériences linguistiques en Haïti, il se pose le problème de la standardisation, voire de la « didactisation » du créole comme objet et outil d'enseignement, afin qu'il puisse remplir convenablement sa fonction de langue d'enseignement. La standardisation est « un processus rationnel d'imposition d'une variété stabilisée et grammatisée (une variété écrite et décrite, évidemment dans un procès de grammatisation) sur un territoire donné, unifié par des institutions entre autres culturelles et linguistiques » (Baggioni, 1997). La *didactisation* est, selon nous, un processus qui s'appuie sur des procédés scientifiques (mais aussi sur des techniques particulières et contextuelles selon les caractéristiques du public cible, du milieu dans lequel l'enseignement/apprentissage doit avoir

lieu, des objectifs visés, etc.) qui rendent la langue apte à être enseignée selon une démarche qui minimise les risques des fuites dus à une orientation aléatoire du processus d'enseignement/apprentissage de la langue. « Didactiser » une langue, dans cette perspective, consistera en l'établissement d'une série de démarches ou dispositifs permettant de modéliser son enseignement/apprentissage en situation formelle et institutionnelle afin de maximiser l'intervention d'un facilitateur (côté enseignement) et l'activité d'apprentissage (côté apprentissage). Cette modélisation a pour rôle de rendre le contenu à enseigner/faire apprendre plus « potable », plus concret en essayant de le rapprocher le plus possible du vécu et des réalités quotidiennes des apprenants.

Un ensemble de questions peut alors se poser dans la perspective de cette didactisation : quelle variété choisir ? Selon quels critères ou quelle démarche ? Comment s'assurer que la forme standardisée sera adoptée ? Quel mode de diffusion établir pour faire appliquer les nouvelles normes ? Quels moyens ou outils développer pour parvenir à cette standardisation souhaitée et recherchée ? Comment contourner les problèmes que peuvent poser les réactions antagoniques éventuelles que les locuteurs manifesteront face à ce nouveau changement linguistique ? Car il s'agit d'une question de changements linguistiques qui s'accompagnent généralement de réactions défavorables ou peu favorables. Donc, l'intervention à ce niveau demande une bonne planification se reposant sur des bases tant proprement linguistiques qu'idéologiques en vue de contourner les obstacles.

Le rôle de la langue maternelle des apprenants dans leur scolarisation a connu et connaît encore de nombreux débats dans le champ de la recherche sur l'acquisition en milieu scolaire en contexte plurilingue. Aussi le discours sur la prise en compte du créole comme médium d'appropriation de connaissances par les apprenants ne s'entend-il pas qu'en Haïti. Il est présent aussi dans les DOM français créolophones. Un ordre d'idées peut être donné à ce sujet par Prudent, Tupin et Wharton (2005). Ces auteurs ont présenté la prise en compte du créole dans l'enseignement comme une urgence qui doit répondre à de nouvelles propositions didactiques qu'il faut *établir, organiser, structurer, et expérimenter* (*op. cit.* : 10). Il s'agit de valoriser dans le processus de socialisation des enfants leur « écologie linguistique naturelle immédiate dans un contexte plurilingue.

4. L'enseignement/apprentissage du créole à l'école

Depuis la naissance de l'école haïtienne, au lendemain de l'indépendance du pays acquise le 1^{er} janvier 1804, l'enseignement a toujours été fait exclusivement en français. Le créole n'a été pris en compte qu'avec la réforme de 1979. Ce que visait cette réforme, c'était en fait un bilinguisme équilibré créole/français. L'enseignement du créole à l'école est certes officiel, mais il n'est pas systématique et se limite au cycle fondamental. Selon la réforme, le début de la scolarisation devait se faire en créole avec l'apprentissage du français oral, ce qui devait conduire au fur et à mesure à un enseignement totalement en français (Chaudenson et Vernet, 1983). Cependant, depuis plus d'une vingtaine d'années, l'école catholique – Petit Séminaire Collège Saint Martial – l'enseigne de la première année à la terminale, à raison de deux heures par semaines. Bon nombre d'écoles l'enseigne à des fins d'examens officiels : en 6^{ème} et en 9^{ème} AF, l'épreuve de créole y étant obligatoire. Par exemple, dans une école fondamentale et secondaire privée de catégorie socioéconomique moyenne de Port-au-Prince, nous avons constaté, en 2002, que le créole n'était pas enseigné. Les responsables s'arrangent à ce que ses élèves aient ce qu'il faut pour pouvoir participer aux examens officiels de la 6^{ème} AF (Certificat d'études primaires) et de la 9^{ème} AF et afin de réussir en créole. Ainsi, à

l'approche des examens officiels, ils offrent aux candidats un séminaire de technique d'expression créole.

Le français est pratiquement la langue d'enseignement mais son usage n'est pas exclusif dans l'espace-classe. Les élèves ne le comprenant pas toujours, certains enseignants se voient souvent obligés de recourir au créole pour mieux se faire comprendre des élèves. Ces derniers utilisent rarement le français ; sauf dans les écoles aisées. Le français est surtout présent dans la plupart des écoles des milieux aisés de Port-au-Prince et des grandes villes de province. Le créole domine dans les écoles rurales, dans celles de statut socioéconomique défavorisé et les écoles publiques en général, même si la quasi-totalité des manuels est en français.

Dans certaines de ces écoles aisées, l'élève qui est surpris en flagrant délit de s'exprimer en créole est puni d'un châtement moral et physique que représente le *jeton* ou le *symbole*, un petit objet que l'enseignant remet au premier élève surpris en train de s'exprimer en créole. Au cas où à la fin de la journée de classe le jeton serait resté entre ses mains, le châtement continuerait le lendemain jusqu'à ce qu'il puisse le remettre à un autre qu'il aurait lui-même surpris en train de s'exprimer en créole. Il règne ainsi dans la classe une activité d'*espionnage* où celui qui détient le jeton, cherche à trouver un autre pour s'en débarrasser. Cela étant, certains apprenants préfèrent se réfugier dans un mutisme par peur de commettre des fautes. En revanche, quand ils interagissent en créole, ils se présentent comme très bavards.

Aujourd'hui, peu d'écoles recourent au jeton. Dans la cour de l'école, en situation non formelle, enseignants et élèves s'expriment le plus souvent en créole. Le recours au jeton est un héritage colonial au même titre que le français lui-même. On le rencontre aussi dans d'autres pays anciennement colonisés par la France, dont certains pays africains à propos desquels R. Chaudenson (2006 : 73) écrit :

« Dans les colonies françaises, l'école coloniale fonctionnait, sans que le terme apparaisse, selon le modèle de la « submersion ». Les langues locales étaient, en général, exclues ; le « symbole » ou la corvée attribuées à ceux qui étaient pris à parler une langue autre que le français, est un héritage direct de la lutte menée en France, contre les patois. Le modèle éducatif est celui de la France continentale... »

5. Le créole comme facilitateur

Le créole joue, à l'école comme à l'université, un rôle dans l'appropriation des connaissances de manière générale. Il facilite la compréhension chez les apprenants. Les enseignants l'utilisent pour donner des explications dans la plupart des matières telles les mathématiques, la physique, la chimie, les sciences expérimentales, etc. Il joue ainsi un rôle de facilitateur dans l'appropriation de connaissances. Si ce rôle n'est explicitement formulé nulle part dans le système éducatif, il est indéniable dans les pratiques linguistiques de la classe.

Un professeur à la FDS nous a confié lors d'une enquête dans le cadre de la préparation de notre thèse de doctorat (Govain, 2009) :

« Parler français, c'est très bien. Mais expliquer à des futurs ingénieurs une coulée de béton en français n'est pas évident. Le béton, surtout le béton armé doit bien prendre et de ce fait, l'enseignement des techniques pour y arriver doit bien passer sinon on risque l'échec. Quand on utilise le créole, on est sûr que l'enseignement passe et en général les réactions en témoignent. Et déjà, ils ne vont pas travailler en français sur le terrain. C'est le créole qui sera leur langue de travail pourquoi

encombrer le chemin avec du superflu ? Je crois que c'est intelligent d'utiliser le créole pour enseigner dans ce contexte. »

Un professeur à la FAMV (Govain, *op. cit.*) estime que l'emploi du créole est fondamental pour enseigner et faire apprendre des techniques d'agriculture aux étudiants. Pour lui, le créole est :

« l'instrument efficace pour bien faire comprendre les données techniques dont les apprenants auront toujours besoin pour mettre en application l'ensemble des connaissances acquises au cours de leur formation au service d'une communauté dont la majorité ne comprend que le créole. »

Pour mieux justifier sa position, il a ajouté :

« Enseigner aux étudiants l'intervention sur le terrain en français, futurs ingénieurs-agronomes qu'ils sont, c'est s'exposer non seulement au risque de prêcher dans le désert mais surtout ne pas leur donner les vrais outils de connaissances indispensables. Le créole, c'est plus qu'important à ce niveau ! » (Govain, *op. cit.*).

Soulignons qu'à l'université, en général, les activités formelles d'interaction ont lieu en français et les activités informelles en créole. Les mémoires sont rédigés et soutenus en français. Dans l'histoire de l'université en Haïti quatre mémoires ont été rédigés et soutenus en créole à l'UEH. Deux à la Faculté des Sciences humaines en 1998 et 2002, deux à la Faculté de Linguistique Appliquée en 2004 et 2005. Ils mettent tous en évidence la problématique de l'utilisation du créole dans la presse, à l'école, dans la littérature en général et le problème de compréhension que cela peut susciter mais aussi la problématique de l'identité des Haïtiens en rapport avec les deux langues du pays. L'emploi du créole dans la rédaction de mémoires peut constituer un début de démenti par rapport aux *préjugés* (pour reprendre un terme de Joint, 2006) dont le créole est l'objet de la part d'*intellectuels* haïtiens. À l'UEH, le créole n'est enseigné que dans quatre entités : à la Faculté de Linguistique Appliquée, à l'École Normale Supérieure, à l'Institut d'études et de recherches africaines d'Haïti et à la Faculté des Sciences humaines. Les universités privées qui l'enseignent sont celles qui disposent d'une filière des sciences de l'éducation.

6. Méthodes et méthodologies

L'un des problèmes majeurs auxquels fait face l'emploi du créole comme langue d'enseignement dans le système scolaire haïtien est celui de la mise à sa disposition d'approches didactiques, de méthodes ou méthodologies constituées. Si la langue ne fait pas l'objet d'un dispositif didactique pour être enseignée comme une matière, son utilisation comme langue d'enseignement pourrait être remise en question.

Quelque chose semble avoir échappé à l'attention des concepteurs de la réforme : la langue enseignée est différente de celle que les apprenants utilisent quotidiennement. Il s'agit dans les deux cas du créole mais pas réellement du même code. La variété du créole que pratiquent les apprenants est différente de celle utilisée à l'école qui est la variété standardisée s'adaptant aux besoins d'une expression commune. Ceci est vrai pour toutes les langues. L'enseignement/apprentissage du créole doit permettre à l'apprenant de s'approprier une forme linguistique standard, même si la notion de *langue standard* est discutable. C'est une occasion de porter l'apprenant à s'apercevoir que la langue orale quotidienne est différente à bien des égards de celle utilisée à l'école en situation formelle de communication, mais aussi

que l'écrit est différent de l'oral à divers points de vue. Comme l'ont souligné Chaudenson et Vernet (*op. cit.*, 56), la mise en place de la réforme faisait face à deux problèmes majeurs :

- celui de la formation générale et pratique des enseignants confrontés à une nouvelle stratégie éducative supposant, bien évidemment, la mise en œuvre de techniques et de pratiques également nouvelles pour la plupart des maîtres ;
- celui de la capacité du créole à faire face dans tous leurs aspects, aux nécessités de l'ensemble du discours pédagogique (problème des vocabulaires spécialisés : mathématiques, par exemple).

La disparition en 1991 de l'IPN – sorte de laboratoire pour l'élaboration et l'application de la réforme, pour l'élaboration de matériels didactiques, etc. – constitue l'un des premiers signes d'échec de la réforme. Car il était créé pour accompagner, favoriser la conception, le développement, l'expérimentation, l'application et le suivi de ladite réforme. Or, il a disparu alors que la mayonnaise n'avait pas encore pris : le curriculum rénové qu'elle avait élaboré et proposé n'est pas utilisé par toutes les écoles. L'introduction du créole à l'école a été l'objet d'une farouche résistance de la part de la majorité des écoles. Les représentations *hyper positives* dont jouit le français sont à l'origine de cette résistance. Le refus d'utiliser le créole observé chez les responsables d'écoles est le résultat d'un esprit conservateur manifesté dans la peur de voir leurs écoles *se dévaloriser* aux yeux des parents et des élèves qui font choix d'elles pour ces valeurs conservatrices, ce qui pourrait entraîner une perte potentielle de profit en termes économiques.

7. Pour le cycle fondamental

Le peu de manuels de créole qui sont en circulation concernent au premier chef les habiletés de compréhension écrite. Ce sont, par exemple, pour les deux premiers cycles de l'EF, un manuel de lecture *M ap li ak kè kontan* allant de N°1 à N°5 élaboré par les Frères de l'instruction chrétienne (FIC). Les FIC sont représentés notamment par l'Institution Saint-Louis de Gonzague, une institution congréganiste très ancienne dans le paysage scolaire haïtien par où sont passés la plupart des présidents de la République. L'école congréganiste est une institution scolaire dirigée par une congrégation de religieux ou religieuses, généralement des catholiques. Ces manuels sont édités par les Editions/Imprimerie Henri Deschamps, une institution plus que centenaire en Haïti. Les responsables de cette institution élaborent aussi des manuels de créole (ils le font aussi pour toutes les matières) qui ne sont pas toujours destinés au grand public. Ces derniers sont aussi utilisés par les écoles du réseau des FIC à travers le pays.

En outre, deux institutions élaborent des matériels didactiques en créole mais les concepteurs ne tiennent pas compte d'un modèle didactique spécifique : *Les Editions Areytos* et le *Collège universitaire Caraïbe*. C'est aussi ce que font les FIC. Assez souvent, ils le font en se basant sur la plupart des manuels qui nous viennent de pays francophones natifs dont la France métropolitaine.

Le problème de standardisation n'est pas encore totalement résolu : il n'y a pas de travaux systématiques sur les différentes variantes du créole haïtien. Considérons les deux exemples suivants qui tendent à montrer que ce problème est encore actuel. Lors de l'enquête sur l'aménagement que nous avons évoqué et à laquelle nous avons pris part, des parents avaient exprimé leur refus de voir leurs enfants utiliser le manuel de lecture « *Pòl ak Anita* » parce qu'ils l'estiment contenir des mots grossiers. Et ils avaient pris comme exemple la phrase : « *Nikòl ale lekòl gèp panyòl mòde l nan dyòl* » (traduit littéralement : Nicole est allée à

l'école, une guêpe espagnole¹ l'a piquée à la gueule). Un deuxième exemple : dans un texte d'examen officiel de mathématiques au Certificat d'études primaires administré à la fin des années 1980, on avait demandé aux candidats de trouver le *nombre d'œufs* qu'il y avait dans 3 *pil* (*piles*) d'œufs. Les élèves du Nord y avaient répondu qu'ils ne pouvaient pas dénombrer la quantité (d'unités) qu'il y avait dans une pile qui est déjà une quantité innombrable. Donc, ils ne sauraient pouvoir dénombrer la quantité que pourraient contenir 3 piles. Tandis que ceux des autres départements y avaient bien répondu car pour eux la pile contient trois unités. Les habitants du Nord sont habitués à dire *lo* (*lot* en français) à la place de *pil*. Il arrive qu'en créole haïtien les termes *lo* et *pil* sont synonymes. Les deux constituent une unité de mesure.

Pour ce qui concerne le troisième cycle de l'EF, les manuels en circulation sont en général des fascicules élaborés par des particuliers selon ce qu'ils croient que les élèves devraient savoir en créole. Ils les élaborent le plus souvent selon le même format adopté pour l'élaboration de manuels de français. La plupart de ces élaborateurs de matériels didactiques n'ont pas reçu une formation spécifique qui les habilite à élaborer des manuels. Résultats : on est parfois devant un produit qui laisse à désirer, qui n'est guère adapté au niveau réel des apprenants auxquels ils sont destinés. Ils n'ont fait l'objet d'aucune évaluation des autorités officielles de l'éducation. Ils ne sont donc pas homologués par les instances du ministère. Il se pose ainsi le problème d'adéquation de ces manuels avec les contenus réels en rapport avec chaque niveau des apprenants. Mais, ces élaborateurs de manuels de créole comblent un vide, même si la question de la qualité du produit livré reste à poser. Comme la demande est persistante, ils proposent quelque chose pour atténuer cette demande même si leur offre n'est pas proportionnelle à la qualité que le produit doit avoir.

Les manuels les plus répandus notamment à Port-au-Prince sont : *Kou Kreyòl 7^{em} Ane*, *Kou Kreyòl 8^{em} Ane*, *Kou Kreyòl 9^{em} Ane* élaborés par deux anciens étudiants de la FLA : Serge Sylvestre et Georges Toussaint au début des années 2000 et qu'ils révisent presque tous les ans. L'objectif de cette révision n'est pas tant le souci d'améliorer la présentation en termes de pertinence des contenus mais davantage celui de modifier la forme de ces contenus en vue d'éviter la contrefaçon. Ces manuels s'articulent autour des thèmes suivants parmi ceux que propose le ministère pour ce niveau (avec des niveaux de difficultés allant du simple au complexe) :

1. la *lecture* où l'enseignant fait lire un ou plusieurs paragraphes par des élèves individuellement. Puis, lui lit le texte pour les élèves. Cette lecture est suivie d'un stade d'exploitation marquée par des questions sur le texte auxquelles les élèves doivent répondre.
2. la *grammaire* où sont traités ensemble l'*orthographe* et le *vocabulaire*.
3. la *production* se fait à partir d'une consigne de l'enseignant en rapport avec le texte de lecture et/ou à partir d'un proverbe qui est donné dans le dossier de lecture. Mais aussi, une autre facette de la production consiste en la production de textes divers en se basant sur les textes étudiés.

À la fin de chaque manuel (pour les trois niveaux), il y a un glossaire composé de mots qui pour la plupart sont rencontrés dans le texte de la lecture.

Ce bref panorama montre que le marché éditorial des matériels didactiques de créole au niveau du système éducatif haïtien est quasi-vierge. L'absence d'investissement et d'implication de la principale maison d'édition de manuels scolaires – la librairie-imprimerie

¹ Gèp panyòl (guêpe espagnol) étant une espèce de guêpe en Haïti.

Henri Deschamps – est l'expression du fait que le créole n'a jamais été une question d'intérêt en tant que langue enseignée voire langue d'enseignement. Le Ministère de l'Éducation nationale n'adopte pas de mesures particulières en vue d'encourager la production et la promotion de matériels didactiques de qualité en créole. Ce qui fait que n'importe quel produit est le bienvenu, peu importe sa qualité en termes de contenus, d'objectifs, de présentation de manière générale.

8. Le projet du nouveau secondaire et l'enseignement/apprentissage du créole

Le nouveau secondaire (NS) qui est en cours d'expérimentation comprend les quatre dernières années du cycle secondaire, c'est-à-dire de la troisième à la terminale. Il fait suite à l'EF. Cette expérimentation débutée avec l'année scolaire 2007-2008 concernait 7434 élèves, 2212 enseignants et 158 écoles à travers le pays. Mais aujourd'hui, une bonne partie de ce nombre global d'institutions scolaires est sortie du projet estimant qu'il prend la route de l'échec.

Le NS privilégie l'approche de la pédagogie dite par compétences au détriment de l'approche traditionnelle de la pédagogie par objectifs. La première vise une mobilisation dans la vie pratique des compétences et savoirs mis en place par l'apprentissage. Centrée sur les savoirs, elle définit les actions que l'apprenant doit être capable d'effectuer après l'apprentissage (Dolz et Ollagnier, 2002 : 10). L'acquisition et la mise en place des connaissances chez l'apprenant à partir de cette approche lui permettent de pouvoir aborder des situations diverses de communication et d'actions dans la vie en général : « nous abordons les situations de la vie avec des connaissances, des schèmes, des concepts, des produits qui sont le produit d'expériences antérieures » (Perrenoud, 2002 : 50). La compétence fait appel à un *savoir-mobiliser* (Le Boterf, 1994) des ressources cognitives manifestées dans les savoirs et les savoir-faire disponibles chez l'apprenant.

Le programme de créole du NS s'échelonne sur 4 années. Il est donc ventilé par année. Il suit la même structure pour toutes les quatre années. Cette structure se décompose en cinq rubriques :

1. *Langue et société en Haïti* où sont enseignés la genèse des créoles, le phénomène de la créolisation ;
2. *Communication* dans les quatre habiletés (production orale et écrite, compréhension orale et écrite) ;
3. *Littérature haïtienne d'expression créole* ;
4. *Initiation aux méthodes préliminaires de traduction* ;
5. *Techniques de recherche*.

9. Objectifs généraux de l'enseignement du créole dans le NS

D'après le document préliminaire *Kourikouloum Lekòl segondè. Pwogram pedagogik operasyonèl* du Ministère de l'Éducation nationale, l'enseignement du créole au NS a pour objectif général de permettre aux apprenants de :

- 1) pouvoir s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Il lui facilitera d'avoir des idées générales sur l'histoire de la langue, la perception des locuteurs créolophones de la langue, sa place dans l'unité nationale haïtienne et aussi sur sa place dans le monde ;
- 2) communiquer sans difficultés ses pensées à l'oral et à l'écrit, maîtriser des principes d'analyser de différents types de textes, acquérir un certain vocabulaire dans le champ de la technologie ;
- 3) présenter un événement complexe et participer à un débat ;

- 4) repérer facilement des informations dans un texte lu ;
- 5) relever et classer des idées d'un texte en vue d'en faire la synthèse ;
- 6) écrire pour exprimer ses opinions sur un sujet ;
- 7) participer de façon active à un débat ;
- 8) répondre à des questions sur un texte ;
- 9) expliquer un texte entendu.

Le programme pédagogique définit des objectifs pour chacune des quatre années du NS.

En 1^{ère} année, les apprenants poursuivent des notions et contenus qu'ils avaient vus au cours de leur scolarité fondamentale en termes de besoins en communication. Ces objectifs se décomposent en les capacités suivantes :

1. analyse à l'oral comme à l'écrit des différentes parties et fonctions d'un texte en y dégagant des valeurs d'ordre moral, littéraire, esthétique, etc. ;
2. mobilisation de ressources intellectuelles en vue de lire, écrire, parler le créole sans le mélanger à d'autres langues ;
3. rapport entre langue, culture et société ;
4. initiation à la littérature haïtienne d'expression créole et à des thèmes dominants de cette littérature ;
5. étude comparée de plusieurs textes et des techniques de recherches.

Les objectifs de la 2^{ème} année se déclinent en le fait que l'apprenant doit être capable de :

- 1) produire des études et réflexions sur des problèmes de la langue en rapport avec ceux de la société ;
- 2) augmenter la capacité de compréhension et de production en créole ;
- 3) améliorer le niveau de communication orale et écrite et de communication par geste ;
- 4) maîtriser des principes d'analyse et de synthèse de divers types de textes ;
- 5) apprendre et appliquer des principes de base en traduction.

À partir de la 3^{ème} année, le programme s'organise en série. En 3^{ème} année, dans la série littéraire et artistique, l'élève est initié à la réflexion sur des rapports entre langue et société en travaillant sur des romanciers, des poètes, dramaturges, « lodyansè » (le terme est dérivé de *lodyans*, c'est-à-dire un genre littéraire haïtien proche du conte et appartenant au domaine de l'oralité. Le « lodyansè » est un professionnel de la *lodyans*), etc.

Dans la série sciences économiques et sociales, les apprenants abordent des textes qui ont rapport avec l'économie, les finances et la société. Des thèmes comme la mondialisation, le commerce local, national et international, le développement économique, communautaire, etc. sont aussi pris en compte. De manière globale, les objectifs de la 3^{ème} année sont quasiment les mêmes que ceux de la 4^{ème} année qui sont les suivants :

1. s'exprimer avec précision dans une situation orale de communication, telle dans les exposés, débats, compte-rendu ;
2. apprécier une œuvre littéraire d'expression créole, produire des jugements sur l'œuvre en question tout en réfléchissant sur sa valeur esthétique ;
3. retracer l'histoire littéraire du créole à travers des œuvres littéraires ;
4. rédiger des textes argumentatifs comme des essais, des commentaires, des dissertations, en relation avec des œuvres étudiées en respectant le côté grammatical et le système orthographique.

D'après ce même document du curriculum du NS, l'enseignement du créole a pour finalité de :

1. développer chez l'élève le goût de la recherche dans le sens de la découverte des mécanismes de fonctionnement du créole ;
2. permettre aux élèves d'utiliser en parlant comme en écrivant un créole qui fait corps avec la culture haïtienne sans le mélanger avec d'autres langues ;
3. permettre le recours à la langue dans des situations formelles pour sa promotion et son intégration ;
4. faire la promotion de la culture créole et les valeurs qu'elle charrie dans les domaines de la littérature, le théâtre, la musique, etc. ;
5. permettre aux élèves une ouverture d'esprit sur d'autres peuples et d'autres cultures créoles.

En termes de philosophie générale de l'éducation, le programme du NS prévoit de faire de l'élève haïtien, à la fin des 4 années du nouvel enseignement secondaire :

- 1) un Haïtien ou une Haïtienne pouvant reconnaître, transformer et produire à l'écrit comme à l'oral divers types de textes dans sa langue maternelle ;
- 2) un citoyen conscient du phénomène d'interférence linguistique entre le créole et d'autres langues ;
- 3) un citoyen qui comprend les problèmes sociaux, économiques et culturels que connaît le fonctionnement du créole tant en Haïti, dans la Caraïbe et dans d'autres pays ;
- 4) un Haïtien ou une Haïtienne ayant acquis une formation de base, technique et équilibrée lui permettant d'approcher les autres disciplines avec assurance ;

L'une des différences d'avec les autres éléments du programme de créole issus de la Réforme de 1979, celui du NS est écrit exclusivement en créole. Il prévoit d'étudier en tandem la langue et la littérature créoles. Ce faisant, il vise une *formation permettant l'enracinement de l'apprenant dans sa culture en le formant comme un citoyen qui intègre pleinement sa société*. Il vise aussi un esprit critique à développer dans la réflexion.

10. Quelques éléments de synthèse

L'intégration du créole comme langue enseignée à l'école haïtienne est un acquis qu'il faut consolider au niveau de l'ensemble du système éducatif, en dépit des réticences des uns et des autres. Mais la principale motivation de certaines écoles privées moyennes pour sa prise en compte en tant que tel reste le fait que la communication créole constitue une matière obligatoire aux examens officiels de 6^{ème} et 9^{ème} AF où la communication française est cotée sur 300 points et la communication créole sur 200.

Les écoles congréganistes ont, malgré beaucoup de réticences au départ, admis le principe de son intégration en tant que langue enseignée. Mais pas en tant que langue d'enseignement, même au début de la scolarisation. Cependant, certaines d'entre elles, notamment l'Institution Saint-Louis de Gonzague, l'École Primaire Jean-Marie Guilloux et le Petit Séminaire Collège Saint-Martial l'emploient majoritairement comme langue d'enseignement au cours des 2 premières années du primaire. Les constats et observations à l'université (selon les conclusions de mémoires de licence soutenus à la FLA) tendent à montrer que les étudiants qui ont fréquenté ces écoles ont un degré de maîtrise du français dépassant en général celui d'étudiants provenant des autres écoles. Mais il est à souligner que les écoles congréganistes des filles restent, aujourd'hui encore, très attachées au français. Certaines se sont construites la réputation de « bonnes écoles » sur la base du niveau de maîtrise du français auquel elles

conduisent les élèves qui les fréquentent. Dans ce cas, on comprend plus ou moins aisément pourquoi elles sont si réticentes à l'intégration pleine et entière de la langue dans le système tant comme langue enseignée que comme langue d'enseignement.

Au début, la plupart des enseignants partisans de l'intégration du créole voulaient que la communication créole et la communication française s'apprécient sur une même cotation. Mais d'autres évoquaient la question des relatives difficultés inhérentes aux pratiques linguistiques elles-mêmes liées à l'exposition des apprenants aux langues. Ce qui fait que l'apprentissage du français se révèle dans l'imaginaire collectif comme plus difficile dans la mesure où tous sont exposés au créole et une très faible proportion au français (il n'y pas d'étude qui pourrait établir des statistiques fiables). Donc, eu égard aux variables difficulté / facilité, les responsables du ministère ont convenu la cotation de 300 pour le français et 200 pour le créole aux examens officiels de la 6^{ème} AF et de la 9^{ème} AF. Des partisans de l'égalité des deux langues voient en cela une certaine discrimination en faveur et au profit du français en ce sens que, croient-ils, ce sont les mêmes opérations de conceptualisation et de réflexion que les candidats doivent réaliser tant au niveau de la communication créole que de la communication française. Selon eux, le fait de mettre les deux sur la même cotation aux examens officiels pourrait orienter la perception jadis négative que les gens ont souvent eue du créole et toujours positive à l'égard du français.

11. Conclusion

En Haïti, le créole à l'école a certes une longueur d'avance par rapport à la plupart des autres créoles français de la Caraïbe et/ou de l'Océan Indien. Il est théoriquement langue d'enseignement aux 1^{er} et 2^{ème} cycles de l'EF (correspondant à l'enseignement primaire). Il est langue officielle depuis 1987. La langue est aussi le médium d'expression d'une littérature haïtienne qui s'enrichit de plus en plus. Si dans le temps elle était surtout employée dans la poésie et le théâtre, aujourd'hui, elle l'est aussi dans la prose en particulier dans le roman. Cependant, malgré toutes ces avancées, il lui manque un certain niveau de « didactisation » pour jouir véritablement de son statut de langue enseignée mais aussi de langue d'enseignement. D'où la nécessité, voire l'urgence d'un travail de conception d'une didactique du créole langue maternelle tant comme langue d'enseignement que comme langue enseignée.

Ainsi, concevoir une didactique du créole langue maternelle se révèle une œuvre nécessaire, utile, urgente et intelligente. Mais c'est surtout une tâche qui nous est dévolue à nous créolophones natifs, qui sommes confrontés quotidiennement à la pratique de la langue tant au niveau de son processus d'enseignement/apprentissage que dans les situations de communication diverses. Nous partons de l'idée – et nous en sommes convaincu – qu'une langue considérée dans l'imaginaire populaire comme une langue minorée cohabitant avec une autre considérée comme porteuse de prestige et d'autres avantages sociaux qui est employée comme langue d'enseignement voire simplement comme une langue enseignée a déjà franchi de grands pas vers cette action de didactisation. Le discours didactique, surtout dans le cas du NS, nécessitant un degré de conceptualisation tel que cela permettra à la langue de se développer en se confrontant avec un niveau relativement abstrait des réalités humaines.

Références bibliographiques

- Baggioni, D. (1997). Normalisation-standardisation. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : Concepts de base* (p. 215-217). Liège: Mardaga.
- Chaudenson, R. (2006). *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1991). *Langue et éducation en Haïti*. Communication présentée au colloque du même nom qui s'est tenu à Paris, du 28 février au 2 mars 1991.
- Chaudenson, R. et Vernet, P. (1983). *L'École en créole, étude comparée des réformes des systèmes éducatifs en Haïti et aux Seychelles*. Paris : ACCT.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dejan, Y. (2006). *Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba*. Port-au-Prince : Éditions Henri Deschamps.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). *L'Énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Govain, R. (2009). *Plurilinguisme, pratique du français et appropriation de connaissances en contexte universitaire en Haïti*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 8, Paris.
- IPN, Direction de planification (1982). *La Réforme éducative, Eléments d'information Comité du curriculum*. Port-au-Prince.
- Joint, L.-A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*. Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Ministère de l'éducation nationale (1979). *Buts, objectifs, caractéristiques d'une rénovation de l'enseignement primaire, Comité du curriculum*.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transformer ou mobiliser ses connaissances ? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'Enigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pompilus, P. (1985). *Le problème linguistique haïtien*. Port-au-Prince : Les Éditions Fardin.
- Prudent, L.F., Tupin, F. et Wharton, S. (dir.) (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang.

État des lieux de l'enseignement du créole à Sainte-Lucie

Lindy-Ann ALEXANDER

University of the West-Indies, Sainte-Lucie

Résumé

Trois langues se disputent le paysage linguistique de Sainte Lucie : l'anglais, la langue officielle et deux langues vernaculaires, l'une, un créole à base lexicale anglaise et l'autre, un créole à base lexicale française. Entre ces trois langues parlées à Sainte-Lucie, il y a un va-et-vient fluide, une véritable alternance codique ou « code-switching » à grande échelle. L'anglais en usage est fortement influencé par le « Kwéyòl » et les tentatives d'encourager la pratique d'un anglais standard dans le parler quotidien à l'école n'ont pas toujours abouti. D'ailleurs, un bon nombre de Saint-Luciens qui se disent monolingues anglophones utilisent souvent des mots et des expressions relevant d'un lexique créole. Mais quel est l'état de la pratique du « Kwéyòl » aujourd'hui ? Peut-on parler d'un regain de la langue ? On se rend vite compte que le phénomène ou le problème de la langue créole à Sainte Lucie n'est pas simple et que même si les gens sont plus conscients de l'intérêt et de l'importance du « Kwéyòl » et de la valorisation de cette culture, ils ne s'engagent pas dans de vrais débats autour de la langue.

Mots-clés

Créole, alternance codique, culture, standardisation, alphabétisation, éducation.

Abstract

Three language varieties compete for space on the St. Lucian linguistic landscape : the official language, English and two other varieties, an English-based vernacular and a French-lexified creole. Those three languages interact with one another, to a large extent, through a system of code-switching. The English commonly used is heavily impacted by the Kwéyòl, so that attempts to enforce speaking of Standard English in the school environment have largely failed. Moreover, many Saint Lucians who profess to be monolingual speakers of English often use words of Kwéyòl origin in their speech. But what is the real status of Kwéyòl today ? Is the language gaining ground ? Very quickly, it will be realized that the Kwéyòl language question in Saint Lucia is quite complex, and although many Saint Lucians are conscious of the importance of the Kwéyòl language and the value of the culture associated with it, there has been very little serious discussion of the language issue in a public forum.

Keywords

Creole, code-switching, culture, standardization, literacy, education.

1. Profils linguistiques à Sainte-Lucie

Sainte Lucie, officiellement pays anglophone est membre de la Francophonie, par son passé historique. Elle a été colonisée par les deux superpuissances française et anglaise, changeant de main 14 fois entre ces dernières. Mais elle est aussi créolophone du fait que ses habitants parlent un créole à base lexicale française. L'anglais est la seule langue officielle. Elle est langue de communication interne, langue des religions, la seule langue d'instruction dans l'éducation nationale à tous les niveaux. Elle est enseignée comme matière également à tous les niveaux d'éducation. Le Kwéyòl, langue vernaculaire est utilisée dans tous les contextes informels et dans certains domaines formels. Il est reconnu officiellement comme langue nationale, toutefois, il ne lui est accordé aucune fonction officielle. Utilisée partout pour la communication interne, il est aussi reconnu comme symbole d'identité nationale. Il lui arrive d'être langue de religion dans des contextes sélectifs. Une 3^{ème} langue coexiste, à usage répandu, un autre vernaculaire créole à base lexicale anglaise, cette fois-ci (St. Lucian English Vernacular SLEV). « C'est une langue tolérée », a noté, en 2006, Hazel Simmons-Mc Donald, native de Sainte-Lucie et doyenne de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université des West Indies à la Barbade. « Ce Créole est utilisé pour la communication interne et comme outil occasionnel pour faciliter l'acquisition de l'anglais standard », a observé Martha Isaac, native de Sainte-Lucie et Maître de Conférences en linguistique à l'Université des West Indies à la Barbade. Le français n'est qu'une langue enseignée comme matière à l'école, à partir de l'école secondaire et elle n'est parlée que par un très faible pourcentage de la population de Sainte-Lucie. On ne dispose pas de statistiques pour l'instant, sur le nombre d'usagers de ces langues-là.

Donc entre les 3 variétés de langues parlées à Sainte-Lucie, il y a un va et vient fluide. La pratique linguistique est celle d'une alternance codique à grande échelle. Pendant longtemps l'attitude du Ministère de l'Education a été de proscrire le créole et même de nier son existence à l'école, l'anglais étant la seule langue admise dans l'enseignement. L'élève était censé comprendre l'anglais et le parler dès son premier jour à l'école. L'anglais standard donc était et est toujours, la seule langue prise en compte comme médium d'instruction dans tous les programmes scolaires.

L'ironie de cette situation est que beaucoup d'élèves à qui on a interdit l'usage du créole, soi-disant parce que ce dernier allait entraver leur apprentissage de l'anglais standard, ont adopté un anglais saint-lucien - c'est à dire un anglais fortement influencé par le Kwéyòl. Les tentatives d'encourager la pratique d'un anglais standard dans le parler quotidien à l'école n'ont donc pas toujours abouti. En fait, nombre de Saint-Luciens qui se disent monolingues anglophones utilisent souvent des mots et des expressions relevant d'un lexique kwéyòl pour désigner certains objets et éléments venant du monde animal (*mabouya, lanbi, malfini, mawisosé*), du monde végétal (*gwoponpon, tilonyon, miwiz, siwèt, bwi*), de la cuisine (*bouyon, penmi, akwa, pélaw, blaf, koupé, lababad, pennépis*), de l'imaginaire (*soukouyon, ladjablès, bolonm, gadè, djab*), ou encore des réalités quotidiennes (*roro, bòbòl, kankan, djamèt*). Ce lexique vient le plus souvent parce que le locuteur moyen n'a pas le lexique disponible en anglais standard.

Jusqu'aux deux dernières décennies, les méthodes d'apprentissage de l'anglais et la qualité de l'anglais pratiqué par les enseignants ne faisaient l'objet d'aucun suivi ni contrôle. L'interférence du créole dans l'anglais pratiqué dans toutes les matières à l'école s'est donc traduit par un taux d'échec relativement élevé, surtout dans les matières classiques, aux examens de fin de scolarité, au niveau primaire comme au secondaire. Parallèlement, une

campagne de sensibilisation à la culture et à la langue créole prenait de l'ampleur et de nombreuses demandes se faisaient pour apprendre le Kwéyòl. Le Ministère de l'Education, lui, est resté insensible aux recommandations venant des chercheurs linguistes (Carrington, Simmons-Mc Donald, Martha Isaac) sur l'introduction du créole à l'école et le changement de stratégies d'apprentissage de l'anglais pour prendre en compte les interférences du créole.

2. Quel est l'état de la pratique du créole aujourd'hui ? Peut-on parler d'un regain de la langue ?

On observe que le créole n'a jamais bénéficié d'une pratique libre dans autant de milieux qu'aujourd'hui. On ne s'étonne plus d'entendre parler créole ou de le voir utiliser dans les domaines publics où il était jadis absent. Il y a un an de cela, je me suis trouvée sans voiture. Je prenais alors le taxi collectif pour me déplacer. J'habite une commune semi-rurale dans la partie nord de l'île où le *Kwéyòl* se pratique toujours de façon spontanée et est omniprésent. Une fois dans le taxi collectif qui quitte le centre-ville, les gens se rencontrent et on entend « *byen bonjou* » et les discussions se font presque exclusivement en créole. Et là c'est un véritable 'laboratoire ethnolinguistique', comme l'a décrit un journaliste martiniquais qui était de passage à Sainte-Lucie. J'ai souvent regretté de ne pas avoir de quoi enregistrer les riches trouvailles que j'entendais dans ces taxis collectifs. J'ai donc pris l'habitude de toujours marcher avec stylo et calepin pour les noter. La même situation se retrouve dans d'autres sphères de la vie sociale – les commerces et les bureaux plus timidement, mais on l'entend beaucoup plus souvent dans des lieux où autrefois il était plutôt marginal.

On se rend vite compte que le phénomène ou le problème de la langue créole à Sainte-Lucie n'est pas simple et que même si les gens sont plus conscients de l'intérêt du créole et de la valorisation de sa culture, ils ne s'engagent pas dans de vrais débats. Les avancées de la langue sont réelles et les signes de ces avancées perceptibles dans la sphère culturelle de Sainte-Lucie sont manifestes. La question est de savoir si ce regain est légitime et durable. Je cite ici certains facteurs qui ont contribué à la généralisation de la pratique du créole :

- Les campagnes de sensibilisation et de défense de la culture créole menées par le « Folk Research Centre » de Sainte-Lucie.
- Les demandes plus nombreuses de cours de créole, de manière sporadique et ponctuelle, certes.
- Les initiatives du gouvernement travailliste en faveur de la langue créole, à savoir :
 1. Le lancement d'un dictionnaire de créole sainte-lucien à la portée de tous, produit par le « Summer Institute of Linguistics » (SIL) des Etats-Unis, production à laquelle ont participé plusieurs natifs de Sainte-Lucie. Ce dictionnaire a été publié par le Ministère de l'Education et distribué par le « Folk Research Centre » de Sainte-Lucie. Grâce à sa popularité auprès du public, ce dictionnaire représente un gros progrès pour l'alphabétisation en créole.
 2. Le repositionnement de la politique nationale qui fait reconnaître officiellement le créole comme langue à part entière, et le bilinguisme de la société « sainte-lucienne ». Le règlement intérieur a été modifié pour admettre que le discours officiel d'ouverture du parlement prononcé par le Gouverneur Général soit prononcé aussi bien en créole qu'en anglais grâce à l'initiative du Gouverneur Général, Dame Pearlette Louisy, fervente promotrice de la langue créole.
 3. Au niveau des médias, le gouvernement a franchi une étape significative au sein de son service d'information en lançant la chaîne nationale de télévision

NTN. La programmation de cette chaîne est entièrement consacrée à la culture locale, ce qui a bouleversé le panorama de la vie nationale et a donné un nouvel élan à la culture et aux traditions créoles. Sur chacune des 3 chaînes de télévision locales, le service d'information du gouvernement présente au moins une émission d'une demi-heure entièrement en créole, animé par un animateur engagé par le service uniquement pour les émissions en créole.

- Concernant les stations de radio, elles offrent presque toutes des créneaux horaires réguliers d'émissions en créole et embauchent à plein temps des animateurs qui travaillent uniquement en créole.
- Toujours dans les médias, on a assisté à un phénomène d'initiatives privées sur le développement du créole, au niveau de la presse écrite, de la publication de livres éducatifs et d'émissions télévisées : M. Michael Walker, par l'intermédiaire de sa société « An Tjè nou », a publié toute une série de livres d'école et de cahiers pour le niveau primaire qui pourraient être utilisés pour l'enseignement du créole dans les écoles.
- La popularisation de la langue se fait aussi à travers les calypsos qui sont composés soit partiellement ou entièrement en créole.
- Dans le domaine de la publicité, le créole a aussi sa place car la publicité touche une grosse partie de la population.
- La traduction du Nouveau testament en créole saint-lucien et les cours de lecture donnés par le pasteur Peter Samuel dans diverses communes de Sainte-Lucie assurent la généralisation de la pratique et de la lecture dans le milieu religieux. Les pasteurs dans certaines églises, pour la plupart évangéliques, prêchent parfois en créole et une église a récemment même fait entièrement l'homélie en créole, à l'occasion d'une fête spéciale. Lors de la « Jouné Kwéyòl » célébrée le dernier dimanche du mois d'octobre, les églises catholiques célèbrent la messe en « Kwéyòl ».

Un Comité de langue créole né en début des années 80 a été remis sur pied par moi-même en 2005. Il s'est donné pour tâches de :

1. Veiller à la qualité du créole parlé par les animateurs de radio et de télévision. On relève les termes et expressions empruntés à l'anglais pour lesquels des termes existent en créole mais ne sont pas utilisés. On identifie les néologismes avec une prononciation soit totalement anglaise ou modifiée pour leur donner une résonance créole : il s'agit là de mots pour lesquels il n'y a pas d'équivalents créoles et qui désignent des réalités de notre existence aujourd'hui qui n'existaient pas jadis. Le Comité, après avoir relevé ces termes, va mener un travail de recherche et de réflexion sur ces expressions et proposer des termes créoles existants déjà ou créés en fonction de ce que permet la langue par sa structure et sa morphologie.
2. Proposer et coordonner des activités qui développent la pratique de la langue dans des domaines inhabituels et ce faisant, développer des attitudes plus positives envers la langue.
3. Coordonner et documenter des recherches plus poussées sur la langue, par exemple, le recueil de terminologies associées à des technologies créoles dans les différents domaines et qui sont en train de disparaître.
4. Faciliter l'intégration de la langue et de la culture créoles dans le système éducatif, par l'organisation de la formation de maîtres.
5. Développer des programmes radiodiffusés et télévisés qui ciblent la jeunesse, et qui instrumentalisent la langue créole dans la recherche d'une identité culturelle « sainte-lucienne ».

3. Défis posés au comité de langue Kréyòl

Tandis que les attitudes envers la pratique du créole et les traditions culturelles ont évolué d'une manière positive, il reste encore quelques irréductibles qui n'ont pas encore admis le rôle positif que peuvent jouer l'affirmation et le développement du créole dans la construction d'une identité nationale et parallèlement dans l'épanouissement de l'individu. Ces gens s'opposent vigoureusement à l'intégration du créole dans le système éducatif.

Toujours au niveau des attitudes, il reste encore quelques stigmatisations associées aux gens qui parlent créole. On a tendance à les dénigrer, croyant qu'ils ne savent pas parler anglais. L'envahissement du créole par l'anglais est source de beaucoup de soucis. La question se pose de savoir vers quelle langue doit se tourner le créole pour se renouveler ou pour enrichir sa base lexicale. Il semblerait même que la structure fondamentale de la langue soit menacée par ces emprunts, tous azimuts. Certains mots ont évolué dans leur signification et certains individus dans les médias, exerçant une forte influence sur leurs auditeurs créolophones, inventent ou créent leur propre style langagier en créole et leur propre lexique qui sont adoptés entièrement par les auditeurs, surtout les jeunes. Quel recours devant une telle situation ?

Aujourd'hui la première langue des jeunes, surtout dans la capitale, devient de plus en plus l'anglais saint-lucien. Ce phénomène tend à se répandre dans les autres communes. Le créole, devenant une deuxièmement langue pour les jeunes, obligera à repenser les méthodes d'enseignement de celle-ci. La langue est peu pratiquée à l'écrit par la population surtout parce que les gens font toujours un blocage vis à vis le système d'écriture et que la vaste majorité ne l'a pas encore admis. Je voudrais m'arrêter un peu sur cette évolution.

4. Évolution de la graphie du créole

Depuis sa standardisation en 1982, la graphie créole de Sainte-Lucie s'est très peu vulgarisée et lorsque la langue est écrite, c'est rarement la graphie standardisée qui est utilisée. Les rares tentatives de produire un journal ou un bulletin en créole, mensuel, avec la création de « BALATA » dans les années 80 ou hebdomadaire, avec le supplément de quatre pages du journal du weekend du « STAR » qui s'intitulait « *Bonjou Sent Lisi* », ont tourné court, faute de soutien financier et logistique.

Le public saint-lucien n'étant pas un public qui lit beaucoup, le tirage des productions en créole est faible. Par ailleurs, les gens aiment bien parler créole, mais lorsqu'il s'agit de le lire ou de l'écrire, une majorité d'entre eux font un blocage. Ils sont confrontés à la graphie standardisée qu'ils trouvent difficile à lire. Ils ne veulent pas faire l'effort d'apprendre la graphie du créole et se contenteraient de limiter la sphère du créole à l'oral. Les facteurs entravant la vulgarisation de la graphie standardisée sont de plusieurs ordres :

- Le rejet d'une graphie à base phonétique, graphie qui leur apparaît comme une langue barbare, qui s'éloigne trop de ce qu'ils sont habitués à voir écrit. Chacun veut écrire le créole comme bon lui semble étant convaincu que tout le monde comprend ce qu'il écrit. Comme il n'y a pas de règles ou de rigueur dans la pratique orale de la langue, cela doit être pareil pour l'écrit. Selon eux, essayer de mettre des règles et de choisir une seule manière d'écrire, c'est tuer la spontanéité de la langue. Enfin, une sorte de méfiance règne vis-à-vis de ceux qui veulent imposer une seule écriture.
- La confrontation entre la graphie phonétique et une graphie étymologique se référant à l'orthographe française. Certains intellectuels, menés surtout par le lauréat du prix

Nobel, Derek Walcott, préconisent plutôt une graphie basée sur l'origine du vocabulaire, c'est à dire le Français. Ils pensent que c'est très important de reconnaître et de montrer par sa graphie l'origine des mots en créole, et comme la graphie des noms des lieux, par exemple reste en Français, ils trouvent scandaleux de voir écrits ces mots -là dans la graphie créole standardisée.

- Le Comité de *Langue Kwéyòl* offre des cours gratuits à des publics ciblés qui veulent bien apprendre la graphie créole. Lors de ces cours on a découvert que les éléments qui prenaient le plus de temps à maîtriser étaient les phonèmes étrangers à la langue anglaise. Trouver pour le créole des graphies susceptibles de rendre les voyelles nasales, *en* [ẽ], *on* [õ], *an* [ã], les fricatives, *tj* [tʃ] et *dj* [dʒ], les voyelles semi-ouvertes è [ɛ] et ò [ɔ] ou é [e] en puisant dans la graphie anglaise est quasi impossible. Alors les représenter par une combinaison de deux lettres et l'introduction d'accents sur les voyelles 'e' et 'o' est tout à fait étrange pour les apprenants.
- Parmi ces praticiens se trouve le Gouverneur Général qui utilise la graphie standardisée pour écrire son discours d'ouverture du Parlement qu'elle fait dans les 2 langues, Anglais et créole, (discours que l'on peut retrouver sur le site web du gouvernement), et des écrivains et poètes Kendell Hippolyte et Marcian Jn Pierre. Les difficultés principales se posent quand il s'agit d'écrire des expressions qui combinent des unités de sens. La difficulté est de savoir comment délimiter syntaxiquement et sémantiquement les morphèmes ou unités linguistiques. Chacun les sépare à sa manière.
- Reste le problème de la « relexification » de la langue. Comment accommoder ou créer de nouveaux mots ?

5. Les pratiques d'enseignement aujourd'hui

Actuellement, aucun projet national ou officiel n'existe à Sainte-Lucie pour enseigner le créole à l'école ou pour l'utiliser comme langue d'enseignement ; mais peu à peu les enseignants comprennent qu'ils ne peuvent plus continuer à faire comme d'habitude et à ignorer la question langagière. Le créole commence à ne plus être stigmatisé à l'école et les enseignants créolophones sensibilisés l'utilisent en classe là où il y a un fort pourcentage de créolophones pour mieux expliquer la leçon ou pour communiquer et encourager les élèves à parler dans la langue où ils se sentent à l'aise. D'ailleurs, certaines expériences de l'enseignement du créole dans le primaire, notamment avec des élèves en difficulté avaient montré une nette amélioration du progrès des élèves dans les deux langues (anglais et créole). Je fais ici référence aux recherches menées entre 1994 et 1999 par Hazel Simmons-Mc Donald, professeur en linguistique à l'époque à l'Université des West Indies à la Barbade.

Elle avait noté que les élèves dont la langue maternelle était le créole avaient beaucoup de difficultés pour apprendre dans le système d'éducation traditionnel. En général, ils traînaient derrière les anglophones monolingues d'au moins deux ans: certains ne développaient pas assez de compétences en anglais pour passer à l'école secondaire. En l'an 2000, elle a élaboré un modèle pédagogique alternatif qui visait à examiner les effets de l'utilisation du créole comme langue d'enseignement sur le développement des capacités d'apprentissage des élèves créolophones dans leur langue maternelle et dans la langue cible.

Son modèle tripartite comporte trois phases dont la première a été mise en œuvre en 2000 à l'école primaire de La Guerre, un quartier rural, dans une classe qui regroupait une majorité d'élèves créolophones. Son modèle voulait tester la théorie avancée et prouvée par d'autres, que la langue maternelle utilisée et maîtrisée en classe est un atout pour réussir à l'école. Dans

la première phase, la proposition faite est que les élèves pour qui le créole est la langue première devraient être amenés à développer leurs capacités langagières dans cette langue tout en suivant un programme d'instruction qui vise à leur faire acquérir l'anglais standard. Les composantes du modèle tripartite sont synchronisées et intégrées de sorte que l'instruction puisse répondre aux besoins langagiers des enfants commençant l'école. Trois variétés de langues parlées par les élèves natifs de Sainte-Lucie ont été distinguées: le créole, l'anglais standard et l'anglais saint-lucien. Le modèle s'adresse directement aux besoins langagiers des élèves parlant chacune des variétés de langues ; il peut, donc, être utilisé de façon simultanée avec une classe hétérogène, regroupant des élèves venant de chaque milieu langagier, ou séparément dans des groupes homogènes. Toutes les trois composantes visent à développer une multi alphabétisation, un multilinguisme et à faire apprécier les différences dans chaque variété langagière. Les objectifs de cette première phase sont les suivants :

- Développement des capacités en anglais standard ;
- Développement des capacités en créole et l'utilisation de celle-ci pour plusieurs fonctions y compris académiques ;
- Développement des capacités cognitives et académiques dans les deux langues.

Voici comment l'enseignement, selon le modèle, doit se dérouler : les élèves recevront 1 heure et demie de cours en créole et 3 heures et demie en anglais standard tous les jours. C'est une approche d'immersion presque totale qui favorise le développement précoce des capacités en L1 pendant qu'ils acquièrent une compétence communicative en L2. Au fur et à mesure qu'ils développent des compétences en créole et en anglais standard, l'accent se déplacera graduellement pour insister plus sur l'alphabétisation en anglais, et ceci depuis la 2^{ème} classe du Primaire jusqu'à la dernière.

Cependant, dans ce modèle, on pourrait continuer l'alphabétisation dans les deux langues grâce au programme intégré de lecture variée et riche faisant appel à du matériel culturel pertinent qui met les élèves en contact avec toutes les variétés langagières et qui permet une comparaison appropriée.

Madame Hazel Simmons-McDonald, dans une communication présentée à la 14^{ème} conférence biennale de la Société de Linguistique Caribéenne en août 2002, a exposé les résultats de ces études préliminaires de son modèle. Malgré certaines modifications de temps qu'elle a dû faire pendant son expérience, les résultats obtenus étaient vraiment positifs et elle compte passer à la phase suivante cette année avec le déblocage des fonds et le développement de matériels d'instruction et de lecture.

D'autres recherches ont été menées par Kentry Jn Pierre, saint-lucien et chercheur en culture et éducation pour étudier l'existence de ressources lexicales suffisantes et adéquates dans la langue créole pour désigner tous les termes dont on aurait besoin dans l'enseignement des matières à l'école primaire, notamment, les lettres, les mathématiques, les sciences sociales et naturelles.

Avec l'aide des instituteurs, il a dressé une liste minimaliste de termes susceptibles d'être utilisés en classe dans les différents domaines cités, pour chercher des équivalents en créole. Les résultats des recherches ont montré que le créole répondait largement aux besoins langagiers et lexicaux du contenu de l'enseignement. Seuls 5,4 % des termes recherchés de la liste n'ont pas trouvé d'équivalent en créole. Néanmoins, ces 5,4 % sont significatifs : Jn Pierre a découvert des propositions de terminologies diverses en créole et a signalé le besoin d'une standardisation des termes à utiliser dans un programme d'instruction.

Parmi les inconvénients notés : l'absence de matériel d'instruction et de textes en créole, et l'absence de programmes de formation des maîtres. Il a déploré aussi l'attitude toujours négative de certains enseignants vis-à-vis de l'utilisation du créole dans l'enseignement. Beaucoup d'enseignants dans la capitale de l'île ne maîtrisent pas le créole et vont devoir, donc, suivre une bonne formation s'ils doivent le pratiquer en classe.

Parmi les mesures recommandées : la consolidation et l'approfondissement de la terminologie académique existante en créole pour servir un programme d'enseignement. Finalement, il signale le besoin de mener plus de recherches sur la terminologie existante pour arriver à une standardisation de ces termes.

En 1997, tandis que les linguistes de l'Institut américain de Linguistique, SIL International, dont David Frank, séjournait encore dans l'île pour préparer le dictionnaire Créole Saint-Lucien et la traduction du Nouveau Testament en créole, M. Michael Walker, patron de la société « An tje nou » et formateur lui-même, avec son équipe a mené une expérience d'instruction en créole dans une école primaire rurale. Trois classes de la même promotion, qui venaient de passer l'examen national d'entrée en 6^{ème} au mois de mai, ont été sélectionnées. Elles avaient encore 6 semaines à passer à l'école avant les grandes vacances. Les élèves, âgés de 12 à 14 ans, avaient été jugés très faibles en anglais avec des difficultés d'apprentissage. On leur a fait suivre des leçons de lecture et d'écriture du Créole saint-lucien pour les sensibiliser à la langue écrite et pour développer leur compétence en lecture. On a enregistré un fort taux de présence pour les cours de Créole et les élèves ont manifesté un enthousiasme net pour ce nouveau souffle. Le manuel scolaire fait par M. Michael Walker, « *Bonjou Sent Lisi* » et le cahier d'exercices qui l'accompagne ont été utilisés. A la fin de l'expérience, leur progrès dans les deux langues s'était nettement amélioré. Ce qui prouvait que l'alphabétisation dans les deux langues faisait du bien à toutes les deux.

Deux expériences valent le détour d'être mentionnées ici. Pour montrer que le créole peut être utilisé comme langue d'enseignement dans le primaire pour instruire les mathématiques, les sciences sociales et les lettres aux créolophones, M. Michael Gaspard, ancien instituteur et membre du Comité de langue *Kwéyòl* a organisé avec deux institutrices créolophones deux leçons en créole ; l'une portait sur le calcul et l'autre sur la signification du drapeau saint-lucien, un sujet qui fait partie du programme du Primaire en sciences sociales. Les deux leçons ont été filmées et nous allons en voir quelques extraits.

Ce qui est ressorti de ces leçons c'est que les élèves participaient davantage en classe car ils étaient plus attentifs. Ce qui veut dire qu'ils pourraient apprendre mieux et donc progresser plus vite s'ils recevaient une instruction dans leur première langue.

Depuis 2001, le Ministère de l'Education Nationale dirige un programme d'alphabétisation des adultes ciblant surtout ceux qui n'avaient pas complété leur scolarité obligatoire ou qui n'ont jamais été scolarisés. Bien sûr, une grande majorité d'entre eux étaient monolingues créolophones ou maîtrisaient très mal l'Anglais. Les premières tentatives d'introduction d'une alphabétisation en créole utilisant la graphie standardisée ont été très mal reçues par les apprenants considérant qu'ils s'étaient inscrits dans un programme d'apprentissage de l'Anglais et donc ils boudaient les cours de créole. Les cours de créole, d'après le témoignage de l'un des enseignants, M. Marcian Jean Pierre, étaient voués à l'échec d'abord à cause de l'hétérogénéité des apprenants :

- « des apprenants bilingues qui savaient déjà lire en anglais mais qui désiraient apprendre à lire en créole
- des apprenants analphabètes qui parlaient le Créole comme langue maternelle, mais qui maîtrisaient mal ou pas du tout l'anglais
- des apprenants anglophones (monolingues)... qui désiraient apprendre le Créole. »

Les enseignants, découragés et désespérés devant une telle situation démissionnaient après quelques mois de cours ; ils ne recevaient aucune assistance des responsables du programme face à leurs difficultés. Les organisateurs ont préféré arrêter les cours de Créole plutôt que d'essayer de remédier à la situation. Le reste des manuels d'instruction et d'autres livres et matériels en Créole offerts par le Ministère de l'Éducation à l'intention des cours de Créole sont restés intouchés et mis en réserve au Ministère. Les seuls cours encore effectués au sein de ce programme d'enrichissement et d'apprentissage culturel est une introduction à la langue et à la culture créole destiné à des débutants souvent expatriés ou étrangers de passage.

Ce qui ressort de cette expérience est peut-être le fait que les responsables du programme ont négligé de faire appel à des spécialistes créolophones pour le développement et l'enseignement des cours de créole.

Le « *Folk Research Centre* » (FRC), au milieu des années 90, avait commencé une collaboration avec le GEREC (Groupe d'Études et de Recherches sur l'Enseignement du Créole) de la Martinique et l'Université des Antilles et de la Guyane pour offrir une formation d'un an en créole menant à un diplôme universitaire et de trois ans menant à une licence de Lettres en Créole. Le programme a subi beaucoup d'aléas faute de disponibilité de matériels de recherches, de logistiques et de manque de formateurs. Certains cours se dispensaient en Martinique ; les apprenants devaient se déplacer. Finalement, seul un tiers du groupe de 12 qui avait commencé la formation a poursuivi jusqu'au bout pour atteindre leur licence de Lettres. Ce programme n'a pas été poursuivi par le FRC après cette première promotion.

Aujourd'hui le FRC par l'intermédiaire du Comité de Langue Kwéyòl assure l'enseignement de la graphie créole sainte-lucienne pour la faire connaître au plus grand nombre. Des cours gratuits sont offerts pendant le mois d'octobre, mois dédié à la célébration du patrimoine créole, à des groupes bien ciblés - Ministères de gouvernement, maisons de commerce, enseignants et élèves du secondaire comme du primaire. Ce programme est généralement bien reçu et suscite de l'enthousiasme chez les apprenants. Les journalistes font l'objet d'un atelier spécifique et sur mesure que prépare le Comité, mais qui ne s'est pas encore déroulé faute de disponibilité des concernés autour d'une date fixée.

En dehors du mois d'octobre, des cours payants de créole sont offerts par le FRC avec peu de succès. Les créolophones ne veulent pas dépenser sur une langue qu'ils estiment déjà avoir maîtrisé à l'oral. Par contre, les demandes de cours d'acquisition de la langue par des non créolophones sont en hausse.

Ces cours développés et assurés par moi-même ont commencé en 2009. Ils sont basiques et destinés à des débutants et faux débutants désirant découvrir la langue et la culture associées pour un emploi fonctionnel. Les méthodes utilisées intègrent la grammaire, mais ont une approche communicative. Les ressources authentiques utilisées (invités natifs spécialisés dans un aspect de la culture traditionnelle, cours pratiques de cuisine traditionnelle, extraits d'émissions radiophoniques, chansons et jeux traditionnels dans la langue) créent des cours

très interactifs et intéressants. Les cours ont lieu le soir deux fois par semaine, durent deux heures et s'étalent sur 12 semaines en intensif.

Les apprenants reçoivent un certificat d'assiduité et de compétences en créole à la fin de la formation, après une évaluation orale et écrite. Les textes utilisés sont ceux développés par le Ministère de l'Éducation Nationale pour le projet d'alphabétisation, le manuel scolaire développé par la société « *An Tjè Nou* » intitulé « *Bonjou Sent Lisi* » et bien sûr, le dictionnaire développé par 'SIL International' et publié par le Ministère de l'Éducation.

6. Le créole en contexte culturel à l'école

L'environnement culturel est pris en compte dans d'autres composantes du programme scolaire. Chaque année, a lieu une compétition de « Junior Calypso » dans toutes les écoles primaires et secondaires à la fin de laquelle un finaliste est choisi qui représentera l'école dans la grande compétition finale interscolaire. Des concours ont lieu aussi entre des groupes carnavalesques scolaires, organisés par les écoles avant le grand carnaval de l'île. Les heureux élus participeront au grand carnaval national en juillet. Les écoles s'impliquent dans les festivals traditionnels et culturels de *La Rose*, célébrée au mois d'août et de *La Marguerite* en octobre. Ce sont deux clans de sociétés rivales qui utilisent ces fleurs-là comme symboles respectifs. Les élèves apprennent les chants des deux clans et s'habillent dans leurs costumes respectifs le jour de la célébration de chaque festival. Le jour de la fête nationale ainsi que pour la fête de l'indépendance, les écoles s'impliquent beaucoup en mettant en scène diverses activités culturelles (chansons folkloriques et danses traditionnelles) qu'elles auraient apprises dans le cadre du programme scolaire.

Il faut dire que tout ce contenu culturel fait partie du programme des écoles à travers des matières diverses. A travers leurs leçons de sciences naturelles à l'école primaire ils font l'apprentissage de la faune et de la flore caribéennes. Des visites aux musées, aux sites historiques et au « *Folk Research Centre* » sont incluses dans ces enseignements.

Références bibliographiques

- Alexander, L.-A. (1981). *Patois Influence in St. Lucian English Speech*. Undergraduate thesis. Cavehill, Barbados : University of the West Indies.
- Alexander, L.-A. (2007). État de l'enseignement du créole et de la recherche à Sainte Lucie. Intervention présentée pour l'Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraïbes, 28 mars, Guadeloupe.
- Alexander, L.-A. et Gaspard M. (2005). Quelle voie pour le créole saint-lucien ? Intervention à la conférence L'enseignement du créole aujourd'hui : état des lieux, méthodes, pratiques et représentations, 13-14 mai, Fort de France, Martinique.
- Carrington, L. D. (1980). Implications for adult education for the education system in St. Lucia. Dans *National Consultation on Education Conference* ; April 21-24, 1980, Draft report.
- Isaac, M. (2010). Language Policy Issues and a Language Commission. Intervention présentée à l'occasion de la Journée de commémoration de l'Émancipation, organisée par le Folk Research Centre, 2 août 2010, Castries, Sainte Lucie.
- Isaac, M. (2008). *French creole interference in the written English of St. Lucian secondary school students*. MPhil thesis : Cavehill, Barbados: University of the West Indies.

- Jn Pierre, K. (2001). A Feasibility Study to determine the adequacy or inadequacy of Kwéyòl Academic terminology infrastructure for formal Instruction in Primary Schools in St. Lucia. University of Sheffield.
- Jn Pierre, M. (2008). Ki Sipò Ékwiti Kwéyòl ka Jwenn an Sent Lisi ? <http://www.montraykreyol.org/spip.php?article1280>. Article L 280. Aout 18, 2009.
- Simmons-Mc Donald, H. (2000). Language education and the vernacular speaker : A model for multilingual competence. Intervention présentée à la 13^{ème} conférence biennale de la Société de la Linguistique caribéenne, Mona, Jamaïque.
- Simmons-Mc Donald, H. (1996). Language education policy 2: The case for Creole in formal education in St. Lucia. Dans P. Christie (dir.), *Caribbean Language Issues Old and New* (p. 120-142). Kingston, Jamaica: University of the West Indies Press.
- Walker, M. (2000). *Bonjou Sent Lisi, An Tjè Nou*. Ltd. St. Lucia.

Pour une approche comparative de la grammaire créole : Créoles guadeloupéen, martiniquais, guyanais, haïtien

Robert DAMOISEAU

Université des Antilles et de la Guyane

Résumé

Les analogies que révèle le fonctionnement des quatre créoles (de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Guyane, et d'Haïti), mais aussi les spécificités qui caractérisent chacun d'entre eux au sein de cet ensemble, constituent un champ d'une grande richesse pour l'analyse linguistique. A partir de faits concernant : 1) la prédication nominale, 2) la détermination nominale et la pluralisation, 3) l'expression de l'aspect, du temps et du mode, l'accent est mis ici sur l'intérêt que présente l'exploitation de ces réalités, d'une part au plan de la didactique des créoles, mais aussi dans le domaine de la didactique du français dans les pays créolophones concernés.

Mots-clés

Créoles, grammaire, comparaison, didactique, français.

Abstract

The creoles from Guadeloupe, Martinique, French Guiana and Haiti reveal similarities between them but also specific features which turn out to be valuable information for linguistic analysis. Examining closely three notions such as : 1) the nominal predication, 2) the nominal determination and pluralisation, and 3) the expression of tense, aspect and mood, this paper aims at showing how one can use them to contribute to Creole teaching but also to French teaching in the four Creole-speaking countries mentioned here.

Keywords

Creole languages, grammar, comparative approach, didactics, French.

1. Introduction¹

Je précise tout de suite que cet intitulé pourrait valoir pour un programme d'enseignement sur une année, c'était d'ailleurs le cas pour le cursus de Master1 à l'UAG il y a peu. Mon objectif est ici seulement de vous sensibiliser à l'intérêt de la prise en compte, au plan didactique, des créoles qui constituent notre environnement direct, étant entendu que ce regard élargi est de nature à éclairer le fonctionnement du créole particulier qu'on enseigne – ou que vous enseignez. Pour illustrer ma démarche, je vais m'appuyer sur trois points :

1. La prédication nominale (dans les quatre créoles bien sûr) ;
2. La détermination nominale et la pluralisation ;
3. Quelques éléments concernant l'aspectualisation, la temporalisation, la modalisation.

2. La prédication nominale

Le type d'énoncé le plus fréquent, aussi bien en créole qu'en français et dans d'autres langues, est celui qui se fonde sur la mise en rapport des deux constituants majeurs qui sont :

- d'une part : le groupe du sujet ;
- d'autre part : le groupe du prédicat.

Le noyau du groupe du sujet est en général un nom :

*CGua*² : Vwazen an mwen (Mon voisin)

Le noyau du groupe du prédicat (ou groupe prédictif) est le plus souvent un verbe :

achté on vwati (a acheté une voiture)

Mais pas toujours, dans la phrase :

CGua : Vwati-lasa bel (Cette voiture est belle).

Le noyau prédictif est un adjectif. Mais peu importe, l'essentiel est que la phrase simple de type déclaratif la plus fréquente résulte de la mise en rapport d'un groupe sujet et d'un groupe prédictif, cette mise en relation correspondant à ce qu'on appelle « l'opération de prédication ».

Il peut arriver que la construction de la phrase ne suive pas ce schéma *sujet-prédicat* parce que tout simplement il n'est pas nécessaire de mentionner le sujet. Pourquoi ? Parce qu'il est fourni par l'environnement immédiat des participants à l'acte de communication : c'est ce qu'on constate dans le fonctionnement de l'impératif dans les quatre créoles concernés. Dans ces quatre créoles en effet, si je dis :

CGua/CM/CGuy : Monté ! (Monte ! / Montez !)

CH : Monte !

Il n'y aura aucune ambiguïté sur la ou les personne(s) dont on attend la réalisation de l'action, puisque l'emploi de la forme d'impératif va de pair avec la désignation pragmatique (par le geste ou par le regard) de l'agent/des agents pressenti(s) de l'action. Le créole exploite ici de façon optimale la situation d'énonciation : il n'exprime le sujet, ni devant le verbe, ni sur la forme verbale, contrairement au français Monte ! Montez !

¹ Ce texte correspond à une communication présentée au Séminaire sur l'enseignement du créole qui s'est tenu à Pointe à Pitre en 2010, ceci pour expliquer les caractéristiques « orales » du texte.

² *CGua* : créole guadeloupéen, *CGuy* : créole guyanais, *CH* : créole haïtien, *CM* : créole martiniquais.

Il y a un cas de prédication particulier que le fonctionnement des quatre créoles éclaire, c'est le cas de la prédication nominale avec emploi des « présentatifs », appelés par les linguistes fonctionnalistes, depuis Denise François, « auxiliaires de prédication ». Si le rôle prédicatif est préférentiellement assumé par un verbe, il peut aussi, dans certaines conditions, être pris en charge par un nom : la relation prédicative est alors celle qui relie

- d'une part, l'enveloppe linguistique du nom c'est-à-dire « le signifiant », ex : *frè an mwen* (7 phonèmes) ;
- et d'autre part, ce à quoi correspond ce signifiant dans la réalité, ce qu'on appelle « le référent », c'est-à-dire « mon frère » en chair et en os.

Pour établir cette relation, la langue met en œuvre ces instruments de prédication (du type *voici/voilà, il y a, c'est* en français) et qui sont très intéressants à étudier en créole, parce qu'ils présentent des caractéristiques communes, mais aussi des spécificités selon les créoles. Je me contenterai ici d'aborder l'équivalent du *c'est* français.

- dans trois des quatre créoles considérés, on a affaire à une unité *sé/se* :
CGua : *Sé frè an mwen* (C'est mon frère)
CM : *Sé frè-mwen*
CH : *Sé frè mwen*
- le créole guyanais fait bande à part, puisqu'il utilise l'élément *A* :
CGuy : *A mo frè*

Cependant, cet élément *A* n'est pas inconnu en créole de la Guadeloupe puisque c'est lui qui est de mise lorsqu'on introduit la négation dans l'énoncé :

- CGua* : *A pa frè an mwen* (Ce n'est pas mon frère)
- CGuy* : *A pa mo frè*
- CM* : *Sé pa frè-mwen*
- CH* : *Se pa frè mwen*

La comparaison apporte des éléments qui éclairent quant au statut de cet élément *A* en créole guadeloupéen, dont le fonctionnement n'est d'ailleurs pas lié obligatoirement à la négation, puisqu'on peut le trouver dans une structure comme :

- CGua* : *A ki misié ?* (Qui est-il, celui-là ?)

Je rappellerai, pour conclure cette première partie sur la prédication, que le fonctionnement de *sé* et de *a* est illustré par le slogan, connu depuis les événements de 2009, que je reprends ici : « *La Gwadeloup sé tan-nou, La Gwadeloup a pa ta-yo* ». L'introduction de la négation déclenchant l'emploi de *a*.

3. La détermination nominale et la pluralisation

Il existe plusieurs types de déterminants nominaux, mais je voudrais parler essentiellement du déterminant appelé généralement « déterminant défini », appellation sur laquelle je vais revenir d'ailleurs. Dans les quatre créoles considérés, ce déterminant présente les caractéristiques suivantes :

1. Il est postposé au nom :

CGua/CM : *tab-la*

CH : *tab la*

CGuy : *tab-a*

2. C'est un instrument déictique : il sert à ancrer le référent nominal à la situation d'énonciation → en conséquence, sa valeur déterminative est forte, souvent plus prononcée que « l'article défini » français : elle se situe à mi-chemin entre celle du défini français et du démonstratif, c'est pourquoi certains ont proposé de l'appeler « déterminant surdéfini », personnellement, j'ai proposé « déterminant spécifique ».

3. 3^{ème} caractéristique, constatable pour trois des quatre créoles concernés : sa forme est commandée par la finale du nom qu'il détermine. Notons tout de suite que cette règle, qui est très stricte, nous allons le voir, ne vaut pas pour le créole guadeloupéen, puisque dans ce créole on a affaire à une forme unique : **la**, quelle que soit la finale du nom qui précède :

CGua : *tab-la, lanmè-la, moun-la, pwason-la*

Dans les trois autres créoles, on constate une corrélation extrêmement rigoureuse entre cette finale et la forme du déterminant en question, mais ce qui est intéressant, c'est que ce faisceau de corrélations est plus ou moins développé selon les créoles.

Si on part du système du guadeloupéen, qui comporte une seule forme, on l'a vu, on mentionnera celui du guyanais, qui comporte deux formes : **a** et **an**

- **a** apparaît après une consonne ou une voyelle **orale**:

CGuy : *tab-a lanmè-a*

- **an** apparaît après une consonne ou une voyelle **nasale** :

CGuy : *moun-an pon-an*

C'est donc sur l'opposition orale/nasale, pour ce qui est de la finale du nom, que repose le système en créole guyanais.

Dans les deux autres créoles, à savoir le martiniquais et l'haïtien, joue le même système d'opposition orale/nasale qu'en créole guyanais, mais cette opposition se combine à l'opposition consonne/voyelle (toujours pour ce qui est de la finale du nom) → il en résulte quatre possibilités fondamentales pour ces deux créoles :

1. finale=consonne (ou semi-consonne) orale → **la**

CM : *tab-la*

CH : *tab la*

2. finale=consonne nasale

CM : *lan*

CH : *nan*

CM : *moun-lan*

CH : *moun nan*

3. finale=voyelle orale → **a**

CM : *lanmè-a*

CH : *lanmè a*

4. finale=voyelle nasale → **an**

CM : *pon-an*

CH : *ponan*

Je voudrais souligner deux points concernant ces phénomènes :

- 1) J'ai parlé de quatre possibilités fondamentales, cela signifie qu'il y en a d'autres, notamment pour le système haïtien, en relation avec des paramètres dont certains sont d'ordre socio-linguistique (mais je ne voulais pas alourdir la présentation de cet aspect du déterminant, c'est pourquoi je ne les mentionne pas ici).
- 2) On a affaire, avec ces variations, à des phénomènes d'ordre phonologique, qui sont à l'origine de la production de certaines **formes**→ nous sommes donc dans le domaine de la morphologie, et non dans celui de la syntaxe. Pour autant, l'étude de la grammaire n'exclut pas celle de ces phénomènes.

Peut-être allez-vous me dire : « Nous, Guadeloupéens, nous avons un système qui ne présente pas de variation. A quoi bon les présenter dans notre enseignement ? » Tout dépend évidemment du niveau auquel vous enseignez : je suppose qu'en primaire, ce n'est peut-être pas conseillé.

A un autre niveau, je pense au collège, sans entrer trop dans les détails, je crois vraiment que pour sensibiliser à la notion de règle qui commande le fonctionnement de la langue, on peut se servir de ce qui se passe chez les voisins martiniquais, haïtiens ou guyanais. De même, quand on enseigne le créole martiniquais, guyanais ou haïtien, je pense qu'on peut attirer l'attention des apprenants sur la rigueur des règles qui commandent l'expression de la possession en créole guadeloupéen. D'abord, pour que ce soit clair, on mettra à part le créole guyanais, qui, des quatre créoles, est le seul à disposer de « déterminants possessifs », similaires au français, antéposés au nom :

CGuy : *mo liv, to liv, so liv, nou liv, zot liv, yé liv*
 (mon livre, ton,... son,... notre,... votre,... leur...)

Les trois autres créoles expriment la possession en faisant jouer au pronom personnel la fonction de complément de nom : fort logiquement, comme tout complément de nom, le pronom est placé après le nom.

CM : *liv-mwen, liv-ou*
CH : *liv mwen, liv ou ...*

La particularité du créole guadeloupéen au sein de ce groupe des trois, tient à ce que le complément du nom, comme vous le savez, est dans ce créole mis en relation avec le nom complété par l'intermédiaire de la préposition **a** : c'est ainsi que « le livre de Jacques » se traduit par :

Liv Jak-la en CM
Liv Jak la en CH

mais par :

Liv a Jak-la en CGua

Il est fort probable que ce **a** soit à mettre en relation avec le **à**, usité en français populaire (cf. *la voiture à Jacques*, pour : *la voiture de Jacques*) et qui subsiste en français standard dans les synthèmes comme *bête à bon Dieu, fils à papa, ou un cousin à moi...*

Toujours est-il que les variations formelles de cette préposition **a** dans le système guadeloupéen sont parfaitement exploitables au plan didactique pour illustrer la notion de rigueur à partir des règles qui commandent la production de ces formes : il est en effet très

clair que les variations de **a** en **an** sont commandées par la présence de voyelles ou consonnes nasales dans la constitution du pronom complément. Ainsi, on aura :

- *liv an mwen* parce que *mwen* comporte à la fois une consonne nasale **m** et une voyelle nasale **en**
- *liv a ou* → *liv a'w*
(absence de nasalisation puisque le pronom *ou* ne comporte pas de nasale)
- *liv a I* → *liv a'y*
- *liv an nou* (nasalisation parce que *nou* comporte la consonne nasale **n**)
- *liv a zot* (absence de nasalisation du fait de l'absence de nasale sur le pronom)
- *liv a yo*

Au plan pédagogique, la prédictibilité de l'apparition de **an** se prête très bien à des exercices qui auront l'avantage de conduire les apprenants à prendre conscience de la rigueur des lois qui commandent le fonctionnement de la langue (on pourrait par exemple leur poser la question suivante : Pourquoi ne dit-on pas *liv an yo* ? etc...)

Au plan linguistique, je ne vous apprend rien, il est clair que c'est la règle de la nasalisation régressive, (c'est-à-dire de la droite vers la gauche), mise en évidence par J. Bernabé, qui commande ces phénomènes : il s'agit en réalité d'un processus d'anticipation. Sachant qu'il aura à prononcer une nasale sur le pronom, le locuteur met en place cette nasalisation (opération résultant de l'abaissement du voile du palais pour permettre à l'air de s'échapper par les fosses nasales en même temps que par la bouche). La mise en place de ce positionnement des organes phonatoires s'effectue dès la prononciation de la préposition.

Notons que ces processus d'anticipation existent aussi en français, mais ils ne sont pas assez réguliers pour donner naissance à des règles (j'ai relevé par ex. sur Radio Caraïbes International à la Martinique « *dans un instal le journal*, ou en 2003 sur TF1, au moment de la canicule, chez le présentateur J.P. Pernaud, « *les victimes de la canicule* »).

Il ne faut pas que tous ces faits, fort intéressants, nous fassent oublier la relation entre la détermination et la pluralisation. Ce sont deux opérations cognitives qui affectent le nom, mais dans les créoles que nous étudions, la détermination est indépendante de la pluralisation, alors que la pluralisation est liée à la détermination.

J'insiste sur le fait que dans les deux cas on a affaire à deux opérations syntaxiques, qui correspondent à un choix de la part du locuteur, et qui s'expriment par des marques, c'est-à-dire par des instruments grammaticaux affectés à ces tâches dans chaque système linguistique.

Si, dans les quatre créoles considérés, la règle commune veut que la pluralisation ne s'exerce que sur des noms préalablement déterminés, il est intéressant de constater que le marquage correspondant à cette opération n'est pas strictement identique dans les quatre créoles. En gros, on distingue deux procédures de marquage, de sorte que les quatre créoles se répartissent en deux groupes de deux : d'une part les créoles de la Guadeloupe et de la Martinique, d'autre part ceux de la Guyane et d'Haïti.

Dans le 1^{er} groupe, la pluralisation s'exprime par *sé* (on dit que *sé* est le « marqueur » du pluriel) : mais son emploi est lié à la présence du déterminant spécifique ou du déterminant démonstratif. Ainsi le nom *liv* ne peut être pluralisé, c'est-à-dire être affecté par *sé* que dès lors qu'il est déterminé par *la* ou par le démonstratif *lasa* en *CGua* et *tala* en *CM*.

CG : *liv-la* → *sé liv-la*
liv-lasa → *sé liv-lasa*

CM : *liv-la* → *sé liv-la*
liv-tala → *sé liv-tala*

En réalité, pour montrer que l'opération de détermination conditionne celle de pluralisation, on pourrait faire figurer une flèche, partant du déterminant vers le marqueur *sé* : *sé liv-la*. ←

Au plan cognitif, l'opération de détermination préalable à celle de pluralisation correspond à un besoin de localisation, de fixation, de repérage du référent nominal dans l'espace communicatif, ceci à l'aide des déictiques *la* ou *lasa*, ce repérage constituant le socle qui supporte la vision pluralisatrice.

Cette liaison très forte entre les deux opérations explique que l'expression du générique, qui suppose un désancrage du référent par rapport à la situation d'énonciation, ne met en œuvre aucun déterminant, et donc aucun élément pluralisateur. C'est ce qu'on trouve notamment dans tous les proverbes :

Ex : *Chien pa ka fè chat* (litt. Les chiens ne font pas des chats → Tel père, tel fils)

Dans les deux autres créoles, à savoir le guyanais et l'haïtien, la pluralisation implique également détermination, mais l'instrument pluralisateur est fourni par le pronom personnel de la pers.6 - ou en grammaire traditionnelle : de la 3^{ème} pers. du plur. - qui est *yé* en *CGuy* et *yo* en *CH*. C'est une procédure qui se constate dans plusieurs langues africaines de l'Ouest.

Cependant, il est intéressant de relever que chacun des deux créoles en question fait un usage spécifique de ce marqueur du pluriel qu'est le pronom personnel *yé/yo*. En *CGuy*, le déterminant se maintient formellement, de sorte qu'il y a une sorte d'addition des deux unités. Ainsi, on a :

CGuy : *liv-a* → *liv-yé+a* → *liv-ya* (après élision de *é*)
timoun-an → *timoun-yé+an* → *timoun-yan* (après élision de *é*)

En *CH*, on note un phénomène tout à fait intéressant-déjà analysé il y a une trentaine d'années, notamment Alain Bentolila (Université de Paris V) : ce phénomène est à mettre en relation avec le principe d'économie qui régit le fonctionnement de la langue. Lequel est-il ?

C'est que la langue a intégré à un tel niveau la règle selon laquelle la pluralisation ne concerne que les noms préalablement déterminés qu'elle pluralise sans déterminer → l'unité *yo* a alors 2 valeurs :

- la valeur d'un élément pluralisateur ;
- la valeur d'un élément de détermination-en l'occurrence la valeur déictique de *a* et variantes.

CH : *liv la* → *liv yo* *timoun-nan* → *timoun yo*

On parle dans ce cas, en Linguistique Fonctionnelle, « d'amalgame », le seul signifiant de *yo* correspondant à deux signifiés.

Au plan pédagogique, sans entrer dans les détails techniques, il me semble qu'il n'est pas sans intérêt de montrer à des élèves que tous les créoles n'expriment pas le pluriel de la même façon : de tels faits relèvent de ce que j'appellerais « la culture de base du créolophone ».

4. Éléments concernant l'aspectualisation, la temporalisation, la modalisation

Avec ces remarques, nous nous intéressons au 2^{ème} constituant majeur de la phrase, c'est-à-dire au prédicat : nous allons partir du cas le plus fréquent, à savoir du cas où le prédicat est un verbe, même si- nous l'avons vu dans la partie 1-d'autres éléments que le verbe peuvent être prédicat.

C'est au prédicat que se rattachent les éléments comme *ka*, comme *ap* (CH), comme *té*, comme *ké*, qui expriment l'aspect, le temps et le mode. Ces éléments constituent des systèmes, cela signifie qu'ils sont organisés de façon cohérente et stricte : ces systèmes sont appelés « systèmes aspecto-temporels et modaux » → on parle – de système en *ka* pour les trois créoles (guadeloupéen, martiniquais, guyanais) ; et de système en *ap* pour le créole haïtien.

Je ne vais évidemment pas présenter ici chaque système dans les détails, je voudrais seulement essayer de vous sensibiliser aux similitudes qu'ils présentent, ainsi qu'à leurs spécificités les plus flagrantes.

Ces deux systèmes présentent une analogie fondamentale, à savoir qu'ils s'organisent tous les deux autour d'un axe aspectuel de type imperfectif-perfectif. Cela signifie qu'aussi bien dans les trois créoles en *ka* que dans le créole en *ap* il y a, concernant les actions et les processus, une vision structurante essentielle qui correspond à la vision aspectuelle de type imperfectif-perfectif : autrement dit, dans l'un et l'autre système, quand un locuteur utilise un verbe référant à une action ou à un processus, l'information qu'il livre en même temps qu'il utilise ce verbe concerne la question de savoir si cette action ou ce processus doit être présenté(e) – comme étant en cours de réalisation → on a alors affaire à l'aspect imperfectif ; ou comme ayant atteint son terme → on a alors affaire à l'aspect perfectif.

Dans les deux systèmes, pour exprimer l'aspect imperfectif, le locuteur utilise une marque spécifique :

- *ka* dans le système des Petites Antilles et de la Guyane :
Lapli ka tonbé (litt. La pluie tombe → Il pleut)
- *ap* dans le système d'Haïti :
Lapli ap tonbe

Pour exprimer l'aspect perfectif, le locuteur fait le choix de ne pas utiliser la marque *ka*, pour ce qui est du 1^{er} système, ni la marque *ap* pour ce qui est du second : il choisit ce qu'on appelle la marque zéro dans chaque système :

- CGua/CM/CGuy : *Lapli Ø tonbé* (il a plu)
- CH : *Lapli Ø tonbe*

Cette opération n'est pas une opération de temporalisation, elle ne concerne pas le temps, c'est une opération de stricte aspectualisation. En effet, qu'est-ce que temporaliser ? → c'est situer ce dont on parle, sur l'axe du temps :

- soit avant le moment où l'on parle → on utilise alors le temps passé
- soit après le moment où l'on parle → on utilise alors le temps futur

Passé ME Futur

-----//----- X----->

Dans chacun des deux systèmes, l'information concernant le temps, pour les verbes exprimant une action ou un processus (cf. verbes « processifs », ou « non-statifs »), n'est pas prioritaire : on pose d'abord la marque apportant l'information aspectuelle : *ka* ou Ø dans le 1^{er} système, *ap* ou Ø dans le deuxième. Cette marque d'aspect va servir de support à la marque de temps passé par exemple, qui va venir se greffer sur la marque d'aspect. Ainsi, on aura :

- *té ka/té Ø* dans le 1^{er} système :
CGua : *Jou-lasa, lapli té ka tonbé anlo* / *Jou-lasa, lapli té Ø tonbé anlo*
(Ce jour-là, il pleuvait beaucoup) / (Ce jour-là, il avait beaucoup plu)
- *te ap→t ap/te Ø* dans le 2^{ème} (celui du CH) :
CH : *Jou sa a, lapli t ap tonbe anpil* / *Jou sa a, lapli te Ø tonbe anpil*

Il y a donc parallélisme dans le fonctionnement des deux systèmes. Au plan pédagogique, ce parallélisme peut aider dans la présentation de ce qu'est la démarche aspectuelle d'une part, la démarche temporelle de l'autre. Je dirai même que la grande lisibilité du fonctionnement du créole sur ce point peut servir pour expliquer ces mêmes notions dans d'autres langues : je pense notamment à l'apport des créoles dans la démarche d'enseignement du français.

Il est clair que l'imparfait français véhicule également deux informations : dans *il pleuvait*, nous avons :

- une information concernant l'aspect : le processus est présenté dans son déroulement → aspect imparfaitif ;
- une information concernant le temps : le déroulement de ce processus est situé antérieurement au moment où l'on parle → temps passé.

Seulement, dans la forme française, on n'a qu'une marque, c'est la terminaison (*v*)*ai*, qui est porteuse de ces deux informations, d'où leur lisibilité réduite dans cette langue alors qu'elles apparaissent clairement en créole → l'alliance des créoles peut donc servir de façon efficace l'enseignement du français.

Revenons aux deux systèmes créoles. Ils présentent, nous l'avons vu, des analogies basiques : opposition imparfaitif-perfectif, priorité de la vision aspectuelle sur la vision temporelle. Ils montrent aussi une différence importante : cette différence concerne l'étendue du domaine d'emploi de la marque de l'aspect imparfaitif dans chacun des deux systèmes.

Dans le système des créoles guadeloupéen, martiniquais et guyanais, la marque *ka* couvre tout le champ de ce qu'on pourrait appeler « l'imparfaitif étendu », qui correspond à 3 valeurs :

1. la valeur progressive, dans :

CGua/CM/CGuy : *Gadé ! Lapli ka tonbé*
(Regarde ! Il pleut)

On se trouve ici dans le cadre d'une coïncidence stricte entre l'énoncé et la situation d'énonciation (équivalent de la forme en *ing* de l'anglais +le verbe être : *It's raining*).

2. la valeur itérative, dans :

CGu : *a Iv sé on moun ki ka lévé bonnè*
CM : *Iv sé an moun ki ka lévé bonne*
CGuy : *Iv a roun moun ki ka lévé bonnè*
(Yves est quelqu'un qui se lève tôt)

3. la valeur générale, qu'on trouve par définition dans les proverbes :

CGua/CM : Chien pa ka fè ch
CGuy : Wara pa ka fè maripa

Dans les cas 2 et 3, on est toujours dans le cadre de l'aspect imperfectif : l'action est présentée comme inachevée, mais son déroulement ne coïncide pas forcément avec le moment d'énonciation.

C'est précisément sur ce point que le système haïtien marque sa différence : en créole haïtien en effet, la marque de l'aspect imperfectif, **ap**, a une valeur strictement progressive → c'est ainsi que l'équivalent du proverbe précédent ne fait pas apparaître de marque devant le verbe :

CH : *Joumou pa donner kalbas*
(litt. Le giraumon ne donne pas de calebasse)
(d'où l'intérêt pédagogique que présente la comparaison des proverbes).

Le fait que dans le système haïtien, la vision imperfective soit centrée sur le progressif entraîne deux types de conséquences en ce qui concerne l'organisation interne de ce système :

- 1^{ère} conséquence : l'expression de l'itération et de la généralité est prise en charge par l'absence de toute marque devant le verbe, comme on le constate devant le verbe *donner* dans l'exemple précédent, ou, comme dans des énoncés courants, du type :

CH : *Ayisyen manje diri djondjon*

(Les Haïtiens mangent du riz avec du djondjon = variété de champignons))

- 2^{ème} conséquence – point important du point de vue de l'économie dans le fonctionnement de la langue- : du fait de son emploi restreint en tant que marque d'aspect à stricte valeur progressive, **ap** est affecté par la langue à un autre emploi, qui est celui de l'expression du temps futur. Ces deux types d'emploi, d'une part : expression de l'aspect imperfectif à valeur progressive, et d'autre part : expression du temps futur, rendent son utilisation et sa perception délicates chez les créolophones non-Haïtiens → c'est peut-être pour cette raison que les Guyanais désignent les Haïtiens par l'appellation « *les map* », tant cette forme leur semble fréquente et étrange quand ils entendent parler les Haïtiens.

On se rappelle que la temporalisation est l'opération qui consiste à présenter ce qu'on dit, en quelque sorte « en décalage » par rapport au moment d'énonciation, en le plaçant soit avant (dans ce cas on est dans l'expression du passé), soit après (dans ce cas on est dans l'expression du futur).

Il faut avoir également présent à l'esprit le fait que le fonctionnement de **ap** comme marque d'aspect à valeur progressive suppose que le déroulement de l'action ou du processus exprimé par le verbe coïncide étroitement avec la situation d'énonciation (c'est-à-dire en gros le lieu où est prononcé le message et le moment où il est émis). C'est ainsi que dans notre exemple :

CH : *Gade ! Lapli **ap** tonbe*

Le déroulement du processus est constatable là où la phrase est produite et au moment où elle est prononcée. Or, dès lors que ce constat n'est pas possible, c'est-à-dire dès lors que le principe de coïncidence entre énoncé et situation d'énonciation est rompu, l'énoncé *Lapli **ap** tonbe* réfère non pas à un processus en cours mais à un processus à venir (cf. *Il pleuvra*). C'est ainsi que s'opère, de façon pragmatique, le glissement du fonctionnement aspectuel de **ap** vers son fonctionnement temporel.

Il faut préciser qu'en relation avec sa valeur première de marque d'aspect progressif, *ap* exprime un futur certain, correspondant à une implication de la part de celui qui parle. Ainsi :

CH : *M ap vini*

rend compte d'un engagement de la part de la personne qui parle, alors que la marque *a* (et ses variantes *va* et *ava*) exprime un futur éventuel :

CH : *M a vini (si m gen tan)*

Je viendrai (si j'ai le temps)

Avec ces phénomènes de prise en charge de son énoncé par l'énonciateur (cf. l'emploi de *ap* pour le futur certain), ou au contraire de prise de distance par rapport à son énoncé (cf. l'emploi de *a* pour le futur éventuel) nous sommes déjà dans le domaine de la modalisation .

L'étude du conditionnel, forme à valeur modale s'il en est, révèle une belle régularité dans les systèmes aspecto-temporels et modaux des créoles concernés. Dans ces deux systèmes en effet, l'expression du conditionnel s'effectue selon la même procédure, à savoir la mise en œuvre :

- d'une part de la marque du futur ;
- d'autre part de la marque du passé.

CGua : *Si mwen té ni lahan, mwen té ké achté on vwati*

CM : *Si mwen té ni lajan, mwen té ké achté an loto*

CGuy : *Si mo té gen soumaké, mo té ké achté oun loto*

CH : *Si mwen te gen kòb, mwen ta/t ap achte yon machin*
(Si j'avais de l'argent, j'achèterais une voiture)

La marque du futur (*ké* pour les créoles des Antilles et de la Guyane, *a* ou *ap* pour le créole d'Haïti), indique que le locuteur effectue une visée, une projection : on retrouve là le sens premier du futur.

La marque du passé : (*té* dans les 2 systèmes) indique que cette visée est coupée de la situation d'énonciation, donc de la réalité. Il résulte de cette alliance un effet de sens correspondant à l'irréel : le locuteur indique qu'il envisage bien l'achat, mais que cet achat est situé dans un avenir incertain. Par là-même, il modalise, c'est-à-dire qu'il tempère fortement son implication.

Ce qu'il faut souligner, c'est que pour le conditionnel, comme pour l'imparfait vu tout à l'heure, la lisibilité qu'offre les créoles peut être mise à profit dans la comparaison avec le français : la forme *achète r ais* résulte également de l'alliance de la marque du futur, *r*, et de celle du passé, et plus spécifiquement, de l'imparfait, cette alliance produisant le même effet de sens qu'en créole, à savoir que la projection effectuée relève de l'imaginaire : la différence, c'est que les 2 marques sont beaucoup plus nettement perceptibles en créole qu'en français.

5. Conclusion

Je terminerai en essayant de rapporter ces considérations au plan pédagogique. Je pense que dans la configuration géographique et culturelle qui est celle de ces pays, l'enseignement de la grammaire créole a véritablement à gagner dans son élargissement aux créoles environnants :

- d'abord, je dirai que c'est une question de respect envers les locuteurs des autres créoles qui vivent dans nos pays et dont les enfants fréquentent nos écoles ;

- ensuite, au strict plan pédagogique : on sait que la comparaison, si elle est maîtrisée, renforce la démarche d'enseignement dans la mesure où elle aide à situer les notions traitées dans un ensemble. Et cet ensemble, il est vivant, il nous est fourni par la réalité : ce sont les créoles à base lexicale française de la zone américano-caraïbe, ensemble qui permet l'intercompréhension, mais dans lequel chaque constituant a, en quelque sorte sa personnalité.

Evidemment, il faut que cette démarche comparative soit maîtrisée, cela implique qu'il faille adapter la comparaison au niveau des apprenants : il ne s'agit pas de venir faire le savant devant des élèves de collège en leur assénant des notions théoriques qui vont les dissuader d'apprendre. Sur ce point, je fais confiance au sens pédagogique des enseignants.

Enfin, pour ce qui est de l'enseignement du français à des apprenants créolophones, il est clair que sur de nombreux points, l'alliance des créoles ne peut que renforcer ce que j'appellerais « l'interpellation » du français, tant ce qui est quelquefois rendu obscur par la morphologie, en français, est plus lisible à partir de la mise en commun des créoles à base lexicale française qui nous entourent.

Références bibliographiques

- Bernabé, J. (2003). *Précis de syntaxe créole*. Ibis Rouge Editions, Presses universitaires créoles/GEREC F.
- Costaouec, D. et Guérin, F. (2007). *Syntaxe fonctionnelle, théories et exercices*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Damoiseau, R. (1999). *Éléments de grammaire comparée français-créole martiniquais*. Ibis Rouge/Presses universitaires créoles/GEREC F.
- Damoiseau, R. (2003). *Éléments de grammaire comparée français-créole guyanais*. Ibis Rouge/Presses universitaires créoles/GEREC F.
- Damoiseau, R. (2005). *Éléments de grammaire comparée français-créole haïtien*. Ibis Rouge/Presses universitaires créoles/GEREC F.
- Damoiseau, R. (2012). *Syntaxe créole comparée (Martinique, Guadeloupe, Guyane, Haïti)*. SCEREN/KARTHALA
- Hazaël-Massieux, G. (1996). *Les créoles, Problèmes de genèse et de description*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Jeannot-Fourcaud, B. (2003). *De l'opposition verbo-nominale en créole martiniquais, Approche fonctionnaliste*. Thèse de Doctorat non publiée. Paris : Université Paris V.
- Martinet, A. (1985). *Syntaxe générale*. Paris : Aramand Colin.
- Pompilus, P. (1973). *Contribution à l'étude comparée du créole et du français à partir du créole haïtien*. Port au Prince : Editions Caraïbes.
- Saint-Jacques Fauquenoy, M. (1972). *Analyse structurale du créole guyanais*. Paris : Klincksieck.
- Valdman, A. (1978). *Le Créole : structure, statut, origine*. Paris : Klincksieck.

Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ?

Mylène LEBON-EYQUEM

Université de La Réunion - LCF, EA 4549

Résumé

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

Mots-clés

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

Abstract

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

Keywords

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

1. Introduction

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

2. Les débordements de frontière de la parole réunionnaise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

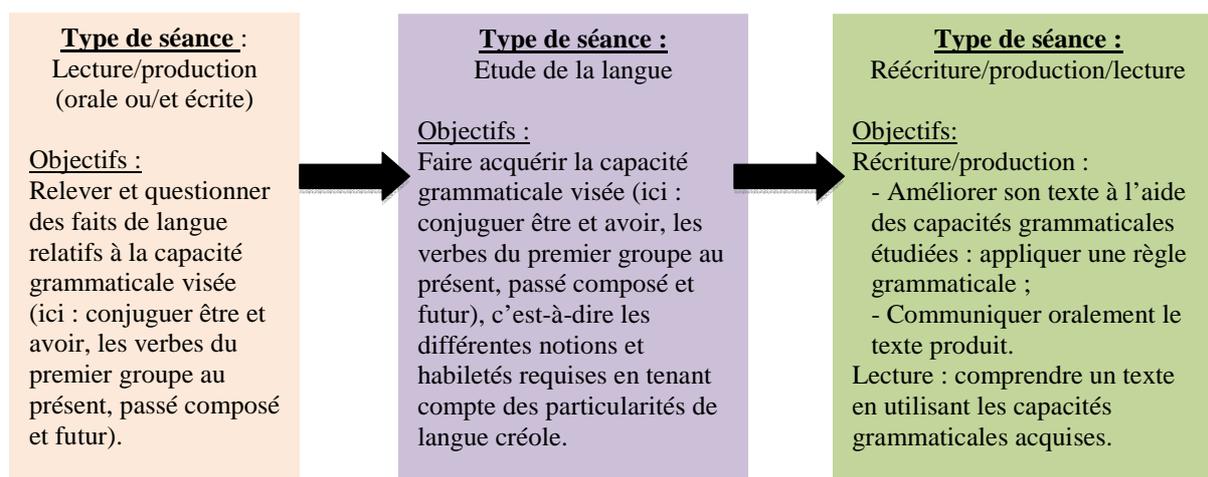
1^{ère} étape : Analyse des livrets d'évaluation afin de formuler des hypothèses sur les difficultés des élèves au niveau du point d'étude de la langue choisi.

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

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

Principes généraux :

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



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

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

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

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

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

Séquence d'apprentissage concernée :

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

La séance d'étude de la langue : quelques précisions

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

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

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

Déroulement de la séance de grammaire :

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

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

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

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

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

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

Prolongements :

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

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

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

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

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

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

6. Conclusion

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

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

Références bibliographiques

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

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

L'importance de la grammaire créole dans la mise en place d'un enseignement de LVR : Les modalités du futur et du conditionnel en créole guadeloupéen

Juliette FACTHUM-SAINTON

Université des Antilles et de la Guyane – CRREF, EA 4538

Résumé

La présente description du futur en *ké*, et du conditionnel en *té ké* est abordée sous un angle triple : en synchronie, en diachronie et selon une approche contrastive créole-français, afin de répondre à la demande d'enseignants en Guadeloupe. L'approche descriptive est pragmatique. Dans un souci didactique, ces modalités sont présentées au sein de la combinaison *tékéjaka*, point de saturation du groupe TMA en créole guadeloupéen.

Mots-clés

Modalités du futur *ké*, modalité du conditionnel *té ké*, le groupe TMA, le noyau prédicatif.

Abstract

The present description of the future marked *ké*, and of the conditional marked *té ké*, provides a triple approach: a diachronic one, a synchronic one and a contrastive approach, in order to answer the numerous teachers' demands in Guadeloupe. The description answers a pragmatic requirement. The didactic perspective leads us to present those two modalities within the dynamics combining *tékéjaka*, the saturation point in Guadeloupean Creole.

Keywords

Future as a modality, the conditional as a modality, the TMA as a constituent, the predicative nucleus.

1. Pourquoi une présentation en synchronie, en diachronie et un traitement de la grammaire créole en didactique contextuelle ?

Aujourd'hui, la question de la maîtrise de la grammaire créole ne se pose pas dans les mêmes termes qu'elle s'est posée au milieu des années soixante-dix. Il y a plus de trente ans, le défi était de produire une grammaire des formes créoles les plus déviantes de la norme française, ainsi légitimant la revendication identitaire.

Depuis l'entrée officielle du créole à l'école en Guadeloupe, 2001, les tendances ont basculé, à l'insu des créolophiles : on découvre que le créole est pratiqué à l'école au cœur d'un mélange de langues ; on reconnaît qu'il en est de même pour le français. L'enjeu de la grammaire du créole est celui d'une approche contrastive créole-français, afin que l'élève apprenne à faire la différence entre les formes des deux langues, et que l'enseignant ait des points de repère sur les contraintes potentielles à l'apprentissage des langues en milieu créole.

L'approche en synchronie consiste en l'étude de la langue à un moment donné, par exemple l'arrêt sur images du créole, des années soixante à nos jours, ce qui est une nécessité ; mais il est souhaitable pour l'école, qu'une telle étude se réalise en empruntant son approche à la méthode contrastive, mettant ainsi vis-à-vis le créole et le français.

Le traitement d'une langue en diachronie consiste en l'étude de la langue dans son évolution au cours du temps. Toute approche descriptive du créole en synchronie, dans les domaines de la phonologie, de la morphologie, et de la syntaxe, ne peut se passer de l'éclairage de la diachronie, le créole, né en grande partie de l'autonomisation des registres populaires de français, ne s'étant pas tout à fait sevré de la langue-mère. Les processus de mise en place des mots qui vont servir à forger les catégories grammaticales du créole au XVIII^e siècle, les évolutions au sein de ces catégories, plus ou moins présentes aujourd'hui, constituent des points d'ancrage important pour un enseignant de LVR.

Cette vision en diachronie ne peut se passer d'une mise en perspective de l'évolution des autres créoles des Antilles : les textes les plus anciens de la littérature créole, ceux du XVIII^e siècle, laissent entrevoir qu'il est fiable d'émettre l'hypothèse qu'aux origines, il y avait des pratiques grammaticales indifférenciées entre les créoles insulaires. Se plonger, ne serait-ce que furtivement dans l'évolution qui mène à cette différenciation, est de nature à permettre à l'enseignant de LVR de faire le point et de se retrouver.

2. Eclairer la notion de modalité. Revisiter la terminologie¹

Avant tout propos, il importe d'éclairer le concept derrière le terme « modalité ». Il est acquis dans certaines grammaires énonciatives, que le futur et le conditionnel ne sont pas des « temps », même si le futur apparaît sur l'axe du temps dit universel, dans l'ordre « Passé-Présent-Futur ». La tradition descriptiviste de la grammaire anglaise d'aujourd'hui est une référence en la matière (Rotgé et Lapaire, 2014). Le point d'appui d'une telle analyse est que dans un énoncé, un procès évoqué au futur ne fait pas encore partie de l'expérience tangible du locuteur-énonciateur et qu'on ignore s'il fera jamais partie du factuel. Selon cette vision, seuls le passé et le présent sont classés parmi les temps car ils expriment le factuel, le palpable. Conditionnel et futur sont classés comme modalités. Dans une telle approche, il y a

¹ Cet article a été réalisé avec le concours d'Olivia Boudhau, étudiante en Master 2 MEEF à l'ESPE de Guadeloupe.

des phrases classées modales et des phrases rangées factuelles. Appliquant cette classification au créole, les énoncés 1 et 2 sont modaux, tandis que l'énoncé 3 est factuel :

1. *An té ké manjé on ti kalalou, si an té pé* (Je mangerais un bon plat de calalou, si j'en avais les moyens)
2. *An ké manjé on ti kalalou dèmen, si an pé* (Je mangerai un bon plat de calalou, demain, si j'en ai les moyens)
3. *Alo, alo ! An ka manjé on ti kalalou* (Allo, allo! Je suis en train de manger un bon plat de calalou).

Mais le propos des grammairiens sur la modalité est encore plus complexe que cela. Le concept, modalité, est généralement attribué à la réflexion des logiciens. Ce fut Aristote, philosophe de la Grèce antique (384-322) qui en jeta les bases. Il semble aussi que les philosophes et théologiens de la scolastique reprirent à leur compte ce concept, entre le Xe et le XIIe siècle et que les linguistes contemporains en auraient hérité (Lapaire et Rotgé, 1991 : 370). Selon la logique aristotélicienne, la modalité dans un énoncé est une prise de position de l'énonciateur, un commentaire, par rapport à la proposition qu'il formule. Soit l'énoncé suivant en créole :

4. *Gwo lapli menm, ké tonbé oswèla* (De très grosses pluies tomberont plus tard).

Le locuteur énonciateur de cette phrase, après avoir scruté le ciel et les nuages conclut et fait un commentaire ou porte un jugement mettant en relation le sujet *lapli* et le verbal *tonbé*.

Selon Creissels (2004), le futur énonce une prédiction. Tout comme le futur, le conditionnel n'exprime pas une action réalisée, mais l'intention de l'auteur quant à cette action.

Il existe une notion qui sera examinée de manière pragmatique dans le paragraphe ci-dessous : c'est celle de « l'aspect ». L'aspect est la manière dont l'énonciateur envisage le procès : ce dernier vient de commencer ou de se terminer *sòti* ; est en cours de réalisation (*ka*), est accompli (*ja*), n'est pas accompli (*poko/pòkò*), etc. Nous ne pouvons faire l'impasse sur l'aspect, car *ké* sera analysée dans son rapport avec le temps, *té* et avec les aspects *ja* et *ka*. Ce sont ces seules marques avec lesquelles *ké* peut se combiner.

Nous mettons en garde le lecteur contre ceci : la terminologie employée pour caractériser les aspects diffère selon les écoles et les traditions linguistiques.

Maintenant, revisitons la terminologie. Parfois, lorsqu'il est question d'une proposition principale suivie d'une proposition subordonnée, les termes suivants « potentiel » et « irréel » sont employés dans certaines traditions linguistiques, alors que dans d'autres, ce sont les terminologies « irréel du présent » et « irréel du passé » qui sont privilégiées. Ces différences terminologiques sont liées à des approches nées de la variété des écoles. Lorsqu'il sera question ci-dessous de travailler le contraste créole-français, la présente étude a fait le choix de potentiel et d'irréel.

3. Présenter l'objet de l'étude : futur et conditionnel en créole

Il est attesté dans les langues du monde que le futur n'a pas toujours une forme consacrée, plusieurs tournures idiomatiques, ainsi que le verbe *aller* au présent, pouvant être employés pour son expression. La langue anglaise illustre bien ce phénomène, mais c'est aussi un petit

peu le cas en français². Le créole guadeloupéen n'échappe pas à cette règle. La notion de futur, en guadeloupéen, peut être exprimée par : *pou* (l'idée de projet ou d'intention) ; *ni pou* (l'idée d'intention à laquelle s'ajoute une exigence) ; *dwèt* (l'idée de contrainte) ; *kalé/ka'y* (l'idée d'imminence, de futur proche, de futur immédiat), *ké* (le futur dans son expression la plus neutre). Ces marques du futur sont placées, chacune à l'exclusion de l'autre, entre le sujet et le noyau prédicatif :

5. *An pou ay Trinidad* (j'ai l'intention de me rendre à Trinidad)
6. *Ou ni pou ou aprann lèson a'w oswèla* (Tu dois apprendre tes leçons ce soir)
7. *I dwèt rantré lopital dèmen menm* (Il doit rentrer à l'hôpital dès demain)
8. *Tansyon ! zasyèt-la ka'y tonbé asi pyé a'w* (Attention ! l'assiette va te tomber sur le pied).
9. *Dèmen an ké ni karant lanné si tèt an mwen* (Demain, j'aurai quarante ans).

En plaçant *té* devant chacune des marques précédentes en 5, 6, 7, et 8, on obtient d'autres formes de l'expression du futur plus ou moins marquées par le passé, phénomènes importants cependant maintenus hors de la présente perspective. En effet, ci-dessous, toutes les expressions du futur ne seront pas traitées.

Seule sera décrite, et de façon pragmatique, la marque *ké* représentant le futur dans son expression la plus simple et la plus neutre. Nous traiterons également de la forme du conditionnel *té ké* obtenue à partir du futur, mais seulement dans son interaction avec le potentiel et l'irréel :

10. Futur : *An ké vini, pli ta* (Je viendrai plus tard)
11. Conditionnel : *Si ou té ka vini pli ta, nou té ké manjé ansanm*
(Si tu venais plus tard, nous mangerions ensemble).

N.B.1 : La forme négative du futur est *péké* :

12. *An péké vini pli ta* (Je ne viendrai pas plus tard)

Remarque 1 : A la forme négative du futur, il est attesté une harmonie vocalique : l'unité lexicale de la forme négative en créole *pa* devient [pe] *pé*, sous l'influence de la marque *ké* du futur dont la forme phonique (le signifiant) se termine par la voyelle [e] *é*.

N.B.2 : La forme négative du conditionnel est *pa té ké* :

13. *Nou pa té ké manjé ansanm* (Nous ne mangerions pas ensemble/ nous n'aurions pas mangé ensemble)

Dans les CBLF (créoles à base lexicale française) de l'Atlantique, le futur et le conditionnel ont été diversement traités et font l'objet d'une abondante littérature, entre autres : Bernabé (1983), Damoiseau (1984, 1999, 2012), Spears (1997), Fattier (2010), G. Hazaël-Massieux (1996), Factum-Sainton (1997), M.-C. Hazaël-Massieux (2008), Jeannot-Fourcaud (2003), DeGraff (1992, 2004), et bien d'autres. Par ailleurs, les temps, modes et aspects désormais TMA dans cette étude, ont été au cœur de grands débats sur les typologies des langues

² En anglais, le futur peut s'exprimer par les tournures idiomatiques au présent: *to be going to*, *to be on the verge of*, *to be to*, *to be about to*, ainsi que par *shall/will* suivi du verbe. En français, peuvent exprimer une action future, suivie d'un adverbe de temps futur, le verbe "aller"+l'infinitif, le temps présent lui-même, et enfin la flexion dite du futur ajoutée à la base verbale, cette flexion étant –erai, eras, era, erons, ererez, eront pour les verbes du premier groupe, tandis que les flexions des verbes du deuxième groupe sont : irai, iras, etc. Quant aux verbes du troisième groupe, ils sont diversement mis en flexion. Là encore, cette flexion du français, telle que présentée ici, rejoint les versions traditionnelles puisque l'on peut dire que toute base verbale du français, quel que soit le groupe auquel il appartient se termine au futur par les flexions- ai, as, a, ons, ez, ont correspondant à la personne.

créoles : Bickerton (1981, 1984, 1988), Arends, Muyskens et Smith (1995), Alleyne (1996), Mufwene (1985, 2001). Cette féconde littérature laisse apparaître des différences de terminologie qui sans doute cachent des différences d'appréciation entre grammairiens. Quant à moi, je désignerai par le terme « marque », les unités lexicales chargées de véhiculer les TMA en créole, *té, ké, ka*, etc. Parfois lorsque le terme « forme » s'imposera, il sera aussi utilisé.

La considération qui suit est importante : quelle que soit l'école de rattachement du descriptiviste, les grammairiens et les linguistes s'entendent sur le fait que les créoles de l'Atlantique se partagent les trois traits suivants, dans l'expression des TMA, même indépendamment de leur langue pourvoyeuse de lexique. Ces traits sont exposés ci-dessous en a, b et c, avec des exemples guadeloupéens. Nous nous référons en particulier à Damoiseau (2012) :

- a) Les créoles expriment les temps, modes et aspects, par le biais de marques TMA placées entre le sujet grammatical et le noyau prédicatif ce dernier étant souvent une forme verbale, comme dans les exemples suivants :
 14. *An ké vini* (Je viendrai)
 15. *Nou té ké manjé* (Nous mangerions)
 Dans l'énoncé 14, le sujet est *An* et le noyau prédicatif est le verbal *vini*. La marque TMA faisant partie du syntagme prédicatif est *ké*.

- b) En créole, il arrive fréquemment que le noyau prédicatif appartienne à des catégories grammaticales autres que le verbe. Soit les énoncés suivants :
 16. *An ké kontan* (Je serai content).
 Dans l'énoncé *An ké kontan*, le noyau prédicatif est une forme adjectivale : *kontan*.
 17. *An ké anbala* (Je serai là-bas). Le noyau prédicatif est un adverbe de lieu, *anbala*.
 18. *Lè an ké gran, an ké mizisyen* (Quand je serai grand, je serai musicien). Dans la proposition principale *an ké mizisyen*, le noyau prédicatif *mizisyen* est un substantif (un nom).

- c) Les unités lexicales TMA et le noyau prédicatif sont tous deux invariables, quelle que soit la personne. Exemples :
 19. *An ké travay, ou ké travay, i ké travay, nou ké travay, zòt ké travay, yo ké travay* (Respectivement : je travaillerai, tu travailleras, il/elle travaillera, nous travaillerons, vous travaillerez, ils/elles travailleront).

Le même principe de nature grammaticale du noyau prédicatif s'applique à la forme du conditionnel. Le noyau prédicatif peut être un verbal, un adjectif, un adverbe ou un nom.

20. *An té ké alé, si...* (*alé* est un verbal) (J'irais si...)
21. *An té ké kontan, si...* (*kontan* est un adjectif) (Je serais content si.../j'aurais été content si...)
22. *An té ké anbala, si...* (*anbala* est un adverbe) (Je serais là-bas/ j'aurais été là-bas, si...)
23. *An té ké mizisyen, si...* (*mizisyen* est un nom) (Je serais musicien/j'aurais été musicien si...)

Remarque 2 : Il est un point auquel le lecteur doit s'accrocher : en créole, la forme du conditionnel dite « présent » est la même forme que celle du conditionnel dite « passé ». Autrement dit, *an té ké alé* traduit aussi bien « j'irais » que « je serais allé ». Nous traiterons de ce trait, plus loin, dans les approches contrastives créole/français.

4. Mais quelle est l'origine de cette marque *ké* ?

Grâce à la linguistique diachronique qui regarde les éléments décrits dans leur dynamique évolutive, il est reconnu aujourd'hui que ces principales marques de TMA du créole, *té, ké, ja, ka, poko*, et bien d'autres non évoquées ici, sont issues d'un processus appelé, « grammaticalisation ». Au moment de la formation des classes grammaticales du créole, au XVIII^e siècle selon la créolistique, des mots français ou d'origine autre ont perdu leur statut grammatical originel pour endosser celui de TMA en créole. Chaudenson (1992), G. Hazaël-Massieux (1996), Alleyne (1996) et M.G. Hazaël-Massieux (2008) notent ce processus de grammaticalisation dont procèdent par exemple *té, ké, ka*. Des linguistes, entre autres, Kriegel et Arends (2003), ont travaillé sur ce processus de façon plus générale, ce phénomène survenu en diachronie ayant joué un rôle de premier plan dans la mise en place des grammaires créoles.

Il est prêté à *ké* une origine partiellement française (G. Hazaël-Massieux, 2008 : 434-435). *ké* serait le résultat d'une succession de contractions ainsi exprimées en a, b et c :

- a) La première contraction serait celle de *ka+alé* (aller) devenant *kalé*, ce qui est une affirmation de l'antériorité de *ka* sur *ké*.
- b) La forme *kalé* aurait développé une forme plus courte *kaé*, phonétiquement réalisée [kaj], graphie aujourd'hui *ka'y*. Notons que *kalé* et *ka'y* vont perdurer pour exprimer, non pas le futur simple, mais le futur proche, le futur immédiat, l'imminence :
 - *Tansyon, zasyèt-la ka'y tonbé* (Attention, l'assiette va tomber) : futur proche
 - *An ka'y mété manjé si difé* (mot à mot : je vais mettre le repas au feu) : futur immédiat.
- c) La troisième étape serait celle où *kaé* se serait contracté et finalement donne *ké*, l'expression la plus simple du futur en créole.

M.-C. Hazaël-Massieux adhère à cette analyse de la formation du futur en créole, selon les étapes précédentes, tout en faisant référence à un autre étymon possible, en lien avec le préverbal *ké* du kikongo (2008 : 435), sans toutefois préciser laquelle des variétés dites kikongo est visée³. Valdman, cité par l'auteur précédent, fait l'hypothèse d'une forme sortie du parler bantou de *mayombe*.

5. Le futur et le conditionnel dans la distribution « Temps-Mode-Aspect »

En créole guadeloupéen, l'ordre des marques est exclusivement Temps-Mode-Aspect, au sein d'un syntagme prédicatif quelconque, par exemple, *té-ké-ka*. Cependant, diverses occurrences sont possibles au sein de cette distribution.

En ce qui concerne le futur *ké*, les marques lui sont antéposées comme c'est le cas pour le seul marqueur *té*, ou postposées ; c'est le cas des marqueurs aspectuels *ja* et *ka*. Ci-dessous, le groupe TMA, mis en caractères gras, peut être composé de deux marques comme suit :

24. Mode seul : *An **ké kontan*** (Je serai content)
25. Temps-Mode : *An **té ké kontan*** (Je serais content)
26. Mode-Aspect :
 - a) *A **minui, an ké ja rivé*** (A minuit, je serai (déjà) arrivé)

³ Hazaël-Massieux propose l'énoncé : *Yá ké kitika* « Il est en train de manger la banane ». On notera ici qu'il s'agit d'une forme du présent progressif, alors qu'en créole, il s'agit du futur. Alors que dans la phrase *mú ké kwénda na kitsása* « je partirai à Kinshasa », le marqueur en question a une valeur de futur.

b) *A minui, an ké ka rivé* (A minuit, je serai en train d'arriver).

27. Les autres combinaisons, avec trois marques, comme ci-dessous sont motivées par *té ké* :

a) Temps-Mode-Aspect : *An té ké ka rivé* (Je serais en train d'arriver)

b) Temps-Mode-Aspect : *An té ké ja rivé* (Je serais (déjà) arrivé)

Lorsque le groupe TMA est composé de 4 marques, avec deux marques aspectuelles l'une à côté de l'autre (Temps-Mode-Aspect-Aspect), c'est le point de saturation de la combinaison (J. Sainton, 1997).

c) *An té ké ja ka rivé* (Je serais déjà en train d'arriver). *Ké Ja* exprime alors l'accompli *ja* dans le futur.

(L'aspect itératif est attesté dans l'expression du futur :

Remarque 3 : Pour que *ka* soit attesté à la droite de *ké*, comme dans ces exemples ci-dessus, 26 b et 27 a, il faut et il suffit que le noyau prédicatif corresponde exclusivement à une seule catégorie grammaticale, celle du verbe⁴. Les exceptions existent mais jouent un rôle mineur dans l'objet de notre étude.

Remarque 4 : En observant les exemples précédents on s'aperçoit que, à *ké* et à *té ké* correspondent les mêmes stratégies distributionnelles :

28. *Ké ja* (futur) ; *té ké ja* (conditionnel)

29. *Ké ka* (futur) ; *té ké ka* (conditionnel)

30. *Ké ja ka* (futur) ; *té ké ja ka* (conditionnel)

6. Genèse des modalités du futur et du conditionnel dans les créoles à base lexicale française des Petites Antilles : le cas du guadeloupéen

6.1. De la perte de tous les paradigmes grammaticaux du verbe et de l'adjonction d'adverbes de temps

Avec la prudente réserve qu'observe le linguiste face aux corpus écrits et anciens d'une langue, nous reconnaissons que des chroniqueurs des XVII^e et XVIII^e siècles des Petites Antilles, Bouton (1640), Pelleprat (1656), Chévallard (1659), Mongin (1672), cités entre autres dans Prudent (1980), G. Hazaël-Massieux (1996), M.-C. Hazaël-Massieux (2008), offrent des corpus permettant de faire des hypothèses plausibles sur l'aube de l'expression des temps, modes et aspects, en CBLF. Ces pères missionnaires affirment unanimement, en des termes différents, que les « Noirs » sur les habitations parlaient par l'infinitif des verbes, indiquant le temps par adjonction d'adverbes de temps : *Hier, aujourd'hui, demain*.

- a) Pour comprendre la formation de la modalité du futur en créole guadeloupéen, on doit conceptualiser ce premier stade, même fugitif et théorique où, comme le laissent entrevoir les archives des missionnaires, c'est un adverbe de temps, *demain*, qui exprime le futur dans les pré-créoles sur l'habitation. C'est le degré 1 de l'expression temporelle de tout énoncé entre deux personnes où deux groupes sociaux n'ayant pas la même langue maternelle.

- b) En deuxième lieu vient la créolisation linguistique du XVIII^e siècle : le verbe aller sous sa forme *va*, a été la première conceptualisé du futur. La créolisation émet l'idée qu'à cette période, il se produit une perte de tous les paradigmes grammaticaux, les prédicats verbaux en particulier prenant une forme invariable proche de l'infinitif du français (comme dans le texte de Pelleprat) ou de la deuxième personne du pluriel encore chez Pelleprat lui-même. Ici, les deux formes verbales : *voulé* (rappelant la forme actuelle *vlé*) et *savé* : *toi savé que moi voulé*...même si ce corpus peut être une caricature et donc est peu fiable.
- c) Les deux stades précédents, même concomitants ou presque, sont antérieurs en théorie, à l'organisation du système TMA des créoles tels que nous les connaissons aujourd'hui, avec des marques TMA, *té, ké*... Du point de vue de l'analyse énonciative, cela ouvre un champ de possibles fort intéressants pour la grammaire du créole mais également pour une réflexion en didactique des langues : Soit l'énoncé suivant : *an kontan* (je suis content), lorsque l'énonciateur y ajoute *ké* : *an ké kontan* (je serai content) ; ou *té ké*, ou encore lorsqu'il y introduit la forme négative : *an pé ké kontan*, on peut formuler l'analyse selon laquelle cet énonciateur fait un choix, celui de la mise en relation par l'intermédiaire de *ké* ou *té ké* ou *pé ké*, entre le sujet grammatical et le noyau prédicatif. Il y a non seulement mise en relation, mais encore modification de la mise en relation par l'énonciateur. Du point de vue de la grammaire énonciative en créole, le temps, la modalité et l'aspect semblent dictés par le locuteur (Factum-Sainton, 1997 : 37). Ce choix fait par le locuteur affecte la relation entre le sujet grammatical et le noyau prédicatif (Damoiseau, 2012 : 87).

6.2. De l'évolution de l'expression de la modalité du futur simple en Guadeloupe du XVIII^e siècle à nos jours : une incursion dans la diachronie des TMA

6.2.1. L'unité lexicale « va » comme première expression du futur au XVIII^e siècle en CBLF de la Caraïbe

Dès les premiers textes écrits en créole au XVIII^e siècle, en Haïti, en Guadeloupe et en Martinique, la forme consacrée à la modalité du futur, à la forme affirmative, est incontestablement *va* parfois *a*. La *proclamation du Cap*, le 11 juillet 1793, texte publié par les autorités lors des événements politiques autour de l'indépendance d'Haïti, atteste cette unité lexicale, *va*, en abondance⁵. La proclamation de Delpech, Haïti, le 13 juillet 1793 ne démentit pas cet usage abondant de *va*. Le texte ancien, biblique, *la passion de notre Seigneur selon Saint-Jean en Langage Nègre*, reproduit dans G. Hazaël-Massieux (1996) et M.-C. Hazaël-Massieux (2008) qui selon les points de vue courants s'inspire des pratiques langagières créoles des trois pays au XVIII^e siècle en est un exemple également. Exemples entre autres dans ce texte : *c'est li meme qui va trahi moé*⁶ (Hazaël-Massieux, 2008 : 63). Et un peu plus loin (p. 63-64) : [...] *mais bientôt moé va lèvé et moé va macé devant montré zottes chimin galilée*⁷.

⁵ L'article IV de cette déclaration en est un exemple : *Nion semaine assez après que déclaration là va lire devant toute monde, à que li va affichée, comme nous sorti dire là, mariage là va faire* (Hazaël-Massieux, 2008 : 201).

⁶ [...] *c'est li meme qui va trahi moé* »...c'est celui-là même qui va me trahir ». (Extrait de l'Évangile selon St Jean en langage Nègre).

⁷ [...] *mais bientôt moé va lèvé et moé va macé devant montré zottes chimin galilée* » mais bientôt, je me leverai et je vais marcher devant, afin de vous montrer le chemin de la Galilée ».

Maint locuteur du haïtien, aujourd'hui encore, continue à utiliser *va*. En Guadeloupe, en Martinique, cet élément lexical a progressivement disparu.

6.2.2. La forme « *sra* »

Hazaël-Massieux note que cette forme a été rare en Guadeloupe et en Martinique. Nous l'identifions dans les Petites Antilles entre 1822 (chez Félix Longin signalé dans son *Voyage à la Guadeloupe*, 2008 : 431⁸) et 1848⁹ (*Sang Froid des Schoelcheristes*).

6.2.3. La forme « *ké* », en compétition avec la forme « *va* », au milieu du XIXe siècle pour la modalité du futur

En effet, à se baser sur les corpus écrits du créole de la moitié du XIXe siècle, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle la forme *ké* et la forme *va* coexisteront pendant un certain temps. C'est le cas chez Marbot (Martinique), comme le note Hazaël-Massieux (2008 : 432-433), par exemple dans « la laitière et le pot au lait en créole martiniquais ». En Guadeloupe la forme *va* semble être en nette régression par la rareté des emplois dont témoignent les textes au tournant du siècle, 1849¹⁰. Il est rapporté (Hazaël-Massieux, 2008 : 435) que la forme *ké* prédomine dans les textes polémiques des agriculteurs dans la presse écrite de Basse-Terre à partir de 1849. *Ké* du futur est attesté plus d'une dizaine de fois dans un court texte de polémique politique, alors que *va* n'est pas du tout attesté dans ce texte (Dakoé, Basse-Terre Guadeloupe, juillet 1949).¹¹

6.2.4. L'unité lexicale « *pou* »

L'unité lexicale prépositionnelle *pou* fait partie de la modalité du futur. Son étymologie remonte à la préposition *pour* du français. Cette préposition en créole a évolué vers diverses étapes de métaphorisation, à savoir l'intention, la prédiction, la prévision la destination, l'objectif, le but :

31. *I pou rivé a katrè* (Il est prévu qu'il/elle arrive à quatre heures).

Il s'allie à *té* placé devant lui, pour une prévision future dans le passé par rapport au moment de l'énoncé : *i té pou rivé a katrè* (il était prévu qu'il/elle arrive à quatre heures).

La même métaphorisation a été réalisée avec l'unité lexicale *fu*, [fu] des créoles à base lexicale anglaise, étymologie *for*, de l'anglais.

Malgré son apparition plutôt tardive dans la formation des CBLF des Petites Antilles, la marque TMA *ké* témoigne d'un ancrage dans les textes du milieu du XIXe siècle¹², en Guadeloupe.

⁸ Longin : *Mon sra dit vous* « je vous dirai » (Hazaël-Massieux, 2008 : 431).

⁹ Idylles dans Hazaël-Massieux (2008 : 432) : *mon sra rende vous avant récolte* (*La cigale et la Fourmi*) : « Je vous le rendrai avant la récolte ».

¹⁰ *Li va badiner cé la ki sottes, mais pas moin* (Joseph Ibo, 3 juillet 1849 Dans Hazaël-Massieux, 2008 : 319). Le 11 juillet 1849 du même auteur, p. 320 : *ça ki save palé va palé* « ceux qui savent parler, parleront ».

¹¹ [...] *d'aillè can pays ké en hazières, toutes mounne ké pauves, ces gras sicriers la ké obligé péché tactaques pou yo mangé, alos toutes mounne ké égal* (Hazaël-Massieux, 2008 : 301).

¹² *Ké* devant un verbe : *Fleu zimmôtelle...li ké fè toué rété toujours kon zimmôtelle* (Baudot, 1980 : 8). « La fleur d'immortelle...elle te fera rester toujours immortelle ».

Ké devant l'auxiliaire *tini* : *Pou zòtes, ké tini la grande citée chérie* (Baudot, 1980 : 10).

6.3. L'évolution de la forme du conditionnel dans l'histoire du créole guadeloupéen

La forme contemporaine, *té ké*, ne semble pas attestée avant le XIXe siècle. Selon toute vraisemblance, cette forme a été précédée de la forme *sré*¹³ avec laquelle elle a cohabité pendant un certain temps. Puis *sré* va disparaître en Guadeloupe, le point de départ de sa fluctuation se situant autour des années 1848. *Sré* n'est pas sans rappeler la forme actuelle martiniquaise, *sé*. Comme dit précédemment, au XIXe siècle, *ké* et *té ké/té qué* correspondent à un phénomène émergent, mais *té* occupe une place fondatrice dans toute la littérature écrite depuis les premiers écrits en créole du XVIIIe siècle, soit seul soit avec *ka/ca/qua/qu'à*.

Les textes créoles produits en Guadeloupe au milieu du XIXe siècle, ceux des scriptes célèbres, Pengoué, Ibo, Dakoé, attestent par la graphie, que la forme *té ké* n'est pas encore complètement intégrée dans les habitudes des locuteurs. En effet, certains scriptes de l'époque semblent ne pas distinguer au plan graphique, *pa té* et *pa té ké*, comme vraisemblablement *pa té ké* se prononce également [pa te :] avec une voyelle longue dans [te :], suite à l'effacement de la consonne sourde vélaire [k] de *ké*¹⁴. Cette erreur de graphie nous semble être également une erreur de prononciation. C'est d'ailleurs la même erreur que commettent ceux des locuteurs non natifs apprenant le créole.

Par ailleurs, une variation graphique *té ké/té qué* est attestée chez un même scripte, Dakoè, personnage connu de la littérature créole ancienne¹⁵.

On notera qu'au XIXe siècle, la forme *faudré*, forme impersonnelle du modal *falloir* au conditionnel (il faudrait que) est utilisée, par exemple chez Baudot, textes en créole guadeloupéen¹⁶. Aujourd'hui, cette forme est obsolète en Guadeloupe, alors qu'elle est en usage en Martinique.

Ké devant un groupe prépositionnel introduit par une préposition de lieu : *d'aillè can pays ké en haziers* « D'ailleurs, quand le pays sera mal portant » (Dakoè dans Hazaël-Massieux, 2008).

Ké devant un adjectif : *toutes mounè ké pauves* (Dakoè dans Hazaël-Massieux, 2008).

Dans ces exemples, n'est pas attesté l'usage identifié de *Ké* devant un substantif, comme en Guadeloupe actuellement : *i ké nonm, kon ou ka vwè'y la* « Tel qu'il est maintenant, il fera un maître homme »

¹³ Dans *Fondoc et Thérèse* (Baudot, opéra en un acte remontant à 1856) atteste cette forme de manière continue : *Si moïn té vlé dentelle, si moïn té vlé l'agent, moins sré trapé tout ça* (1935 : 167) « Si je voulais de la dentelle, si je voulais de l'argent, j'aurais tout cela ».

Dans « Pour le temps de Noël » quelques années avant Baudot, on trouve une alternance graphique *c'ré/cé* : *Nous plus fort pacé cé gens-la, nou s'ré fè yo dansé polka* (Hazaël-Massieux, 2008 : 277- *Ca nous cé fè si nous té nommé li* (Hazaël-Massieux, 2008 : 286) « Nous sommes plus fort que ces gens-là, nous leur ferions danser la polka (si nous le voulions) ».

Joseph Ibo, 1849 : *si blancs té payé, nous s'ré vouès ca* (Hazaël-Massieux, 2008 : 320) « si les blancs avaient payé, nous nous en rendrions compte ».

¹⁴ Dans l'énoncé, *sans li, mouché libète pas té changé agnen*, il aurait fallu avoir non pas, *pa té*, mais *pa té ké*. C'est encore Dakoè qui ne distingue pas *té* de *té ké* à la forme affirmative 7 juillet 1849: *Si bon Dié té méchant, tini longtemps tonné té crasé nègue la* (Hazaël-Massieux, 2008 : 301), au lieu de *té ké crasé nègue la*. L'impression que peut avoir le linguiste est la précarité des formes *té ké*, et *pa té ké*, comme une phase de transition de *sré* à *té ké* après l'abolition de l'esclavage.

¹⁵ Dakoè, 6 décembre 1849 : *Si zote té ca chassé blanc, République té ké voyé soda pou fè zòt maron* « Si vous chassiez les blancs, la République enverrait des soldats pour vous faire fuir ».

Dakoè, quelques mois avant, septembre 1849 : *Mon té di ou mon pa té qué écrit vous encore* « Je vous avais dit que je ne vous écrirais plus ».

¹⁶ Baudot (1980 : 28) : *faudré gnon jou entiè pou raconté tou ça* « il faudrait un jour entier pour raconter tout cela ». Les exemples nous semblent légions chez Baudot (1856 : 164) : *faudré mwen sré bien bête, tracassé mwen la tête,...* « Il faudrait que je sois bien bête pour me tracasser la tête ». Aujourd'hui, c'est une forme bien

7. La contribution de la grammaire du créole à la contextualisation didactique

7.1. Constats sur le terrain de l'école en Guadeloupe : la difficulté de modaliser correctement en français

Dans les échanges constants que nous avons avec des enseignants en Guadeloupe, ces derniers sont de plus en plus nombreux à affirmer empiriquement que, face aux sérieuses difficultés des élèves par rapport aux notions de temps en français, ils n'ont aucun recours didactique officiel. Par contre, une simple allusion aux TMA du créole, disent ces enseignants, se révèle être éclairante pour l'élève. Donc, l'usage et les notions impliquées dans la combinaison *té ké ja ka*, en dépit de leur complexité, semblent être une référence sûre pour l'élève, car elle est mieux intériorisée que la stratégie flexionnelle française.

Pour comprendre le problème, Olivia Boudhau, étudiante de master 2 en professorat des écoles à l'ESPE de l'académie de la Guadeloupe, dans le cadre de son mémoire au sein du parcours « Langue et Culture Régionales », a ébauché une expérimentation qui n'a pas encore abouti mais qui donne à réfléchir. Elle a fait passer un test d'évaluation diagnostique à 12 élèves d'une classe de CM1, et à 17 élèves d'une autre classe de CM1, cette dernière étant une classe bilingue créole-français. L'exercice consistait à compléter à sa guise le début de phrase : *Si j'avais de l'argent...* Les élèves n'avaient pas encore étudié le conditionnel. Voici les résultats obtenus :

- *Si j'avais de l'argent, j'aurais acheté une voiture* (Réponse de 11 élèves sur 12 en CM1 non bilingue ; Réponse de 13 élèves sur 17 en CM1 bilingue) ;
- *Si j'avais de l'argent, j'allais acheter une voiture* (Réponse de 3 élèves en CM1 bilingue) ;
- *Si j'avais de l'argent, j'irai acheter une voiture* (Réponse de 1 élève sur 12 en CM1 non bilingue).

Par ailleurs, pour savoir si le milieu créole était la cause de ces énoncés erronés au sein de ces deux classes de CM1, la stagiaire a fait réagir deux élèves nés en France métropolitaine et de souche métropolitaine et un autre élève de CE1 remplissant les mêmes conditions d'origine que les deux autres : elle a obtenu les réponses suivantes, sans la moindre hésitation affirme-t-elle :

- Léana (élève a de CE1) : *Si j'avais de l'argent, je ferais un métier dans un restaurant ;*
- Elève b de CM1 : *Si j'avais de l'argent, j'achèterais une belle robe ;*
- Autre élève c de CM1 en Guadeloupe depuis 4 ans : *Si j'avais de l'argent, je déménagerais et je m'achèterais un bateau.*

Autrement dit, dans les deux classes, tous les énoncés construits par les élèves natifs, et comportant la modalité du conditionnel, se révèlent faux quant à l'application de la concordance des temps. En revanche, même s'ils évoluent en contexte créole, les quelques élèves métropolitains interrogés, maîtrisent la règle normée qui consiste à faire usage de l'imparfait dans la subordonnée de condition et le conditionnel présent dans la proposition principale.

enracinée en Martinique. Il est possible que le locuteur guadeloupéen moderne lui préfère les formes *Fò té ké* et *Té ké fo*.

La problématique première qu'on pourrait formuler est de savoir si ces chiffres sont représentatifs des compétences linguistiques de la majorité des élèves natifs de Guadeloupe en CM1. L'hypothèse déjà formulée est que, étant donné la compétence linguistique des 3 petits métropolitains à bien gérer la concordance des temps au conditionnel, le créole ne serait-il pas source de ces difficultés des natifs de Guadeloupe, en français ?

Olivia Boudhau a par ailleurs décidé de faire passer un test d'évaluation diagnostique, en créole, à tous les enfants qui ont participé au premier test. Ce test consistait à compléter l'énoncé suivant : *si an té ni lajan...* Ses résultats présentent 97% de réussite, dit-elle. Elle en conclut que si les élèves maîtrisent si bien le conditionnel en créole, il serait intéressant d'utiliser la grammaire du créole pour faire émerger le déjà-là et pour ensuite faire le transfert des compétences en français. La question qui se pose est de savoir si cet échantillon de bonne compétence linguistique de ces élèves en particulier, à propos du conditionnel en créole, est représentatif du niveau de grammaire créole de tous les élèves natifs de Guadeloupe.

Face à ces hypothèses et problématiques dont nous n'aurons pas la réponse dans la présente étude, il ne s'agira pas, à cette étape de notre travail, d'élaborer une démarche d'enseignement du conditionnel en créole pour des élèves créolophones. Il s'agira surtout de donner à l'enseignant, souvent démuni, le matériel grammatical théorique et pratique nécessaire pour la maîtrise du futur et du conditionnel, afin qu'il soit autonome dans sa classe de LVR. Ci-dessous, nous proposons de mettre en contraste le créole et le français dans la règle de la concordance des temps, selon les trois concepts que nous avons appelés ci-dessous, l'éventuel, le potentiel et l'irréel, espérant ne pas perdre l'enseignant dans la terminologie qu'il emploie habituellement¹⁷.

7.2. Le contraste créole-français comme support pour l'enseignant dans sa démarche de sensibilisation de ses élèves à la grammaire du créole

Chez certains locuteurs guadeloupéens, exprimer correctement l'équivalent français de la phrase créole ci-dessus se heurte à la difficulté de la concordance des temps, concordance des temps qui ne se manifeste pas de la même façon en créole :

Modalités	Exemples en créole	Traduction en français
1. L'ÉVENTUEL (Eventualité plus probable que dans le potentiel)	<i>Si ou (ka) travay, ou ké rivé</i>	<i>Si tu travailles, tu réussiras</i>
2. LE POTENTIEL (Hypothétique de la fiction possible)	<i>Si ou té ka travay, ou té ké rivé</i>	<i>Si tu travaillais, tu réussirais</i>
3. L'IRRÉEL (Hypothétique de la fiction démentie par les faits)	<i>Si ou té travay, ou té ké rivé</i>	<i>Si tu avais travaillé, tu aurais réussi</i>

Figure 1 : Observation de la concordance des temps en créole et en français dans des phrases impliquant une proposition subordonnée de condition

¹⁷ Les analyses de la modalité du conditionnel sont très variées. Là où nous avons utilisé le terme « le potentiel », correspond parfois, la terminologie « irréel du présent » et là où il y a « l'irréel » dans notre tableau, cela correspond chez d'autres auteurs à « irréel du passé ».

7.3. La règle de la concordance des temps en créole peut-elle contribuer à la prise de conscience de la règle de concordance des temps dans l'apprentissage du français et des autres langues de l'école ?

Une analyse du tableau ci-dessus montre qu'il est possible de s'appuyer jusqu'à un certain point sur la concordance des temps en créole pour comprendre la notion générale de concordance des temps dans les langues du monde. En effet, futur et conditionnel peuvent être mis en parallèle, dans l'éventuel et le potentiel :

Lorsque la proposition subordonnée de condition est au présent optatif (*si ou (ka) travay*), la proposition principale est au futur (*ou ké réyisi*).

Mais lorsque la proposition subordonnée de condition est à l'imparfait ou ce qui correspond à l'imparfait en créole (*té ka*), le verbe de la proposition principale est au conditionnel (*té ké*).

Ceci correspond à des usages similaires en français, en anglais, en espagnol.

L'enseignant peut s'appuyer sur ce point essentiel de la concordance des temps en créole.

L'enseignant peut par ailleurs s'appuyer sur la logique du raisonnement menant à la concordance des temps, à partir du créole pour mieux comprendre les temps utilisés: il s'agit de cette distinction en créole entre l'éventuel, le potentiel et l'irréel :

a) Dans l'éventuel, le procès est plus probablement réalisable que dans le potentiel. Le raisonnement dans l'éventuel ramène l'enseignant à cette logique qui correspond à une attitude culturelle des peuples, populaire en Guadeloupe : *travay, é ou ké rivé, pa ni pwoblenm*¹⁸. L'enseignant peut utiliser cette glose (populaire) pour que l'élève ressente l'éventuel.

b) Le potentiel exprime comme le disent certains, un hypothétique de la fiction possible, mais déjà moins probable que l'éventuel : (*kon-yé-la, ou ni tan ankò pou réyisi, men ou pa ka fè ayen pou sa*¹⁹). L'enseignant peut aussi utiliser cette glose, familière dans les usages créoles, pour expliquer le potentiel.

c) L'irréel dont la fiction est démentie par les faits (*Ou pa travay ni yè, ni avan-yè, ki fè, ayen pé pa fèt ankò*²⁰) correspond à la manière dont la mère va gronder l'enfant devant son échec. C'est aussi une forme qui peut servir de glose.

7.4. S'appuyer sur les divergences créole-français, pour comprendre l'échec des élèves créolophones dans le principe de la concordance des temps : potentiel/irréel

L'enseignant doit être particulièrement vigilant dans l'observation des propositions principales du potentiel et de l'irréel :

¹⁸ *Travay, é ou ké rivé, pa ni pwoblenm*¹⁸ (Travaille et tu réussiras ; il n'y a aucune difficulté).

¹⁹ *Kon-yé-la, ou ni tan réyisi ankò, men ou pa ka fè ayen pou sa* (A cette étape, tu as encore le temps de réussir, mais tu ne fais aucun effort en ce sens)

²⁰ *Men ou pa travay ni yè, ni avan-yè, ki fè ayen pé pa fèt ankò* (Mais, tu n'as travaillé ni hier, ni avant-hier, alors plus rien n'est possible).

Modalités	Exemples en créole	Traduction en français
Le potentiel	<i>Si ou té ka travay, ou té ké rivé</i>	<i>Si tu travaillais, tu réussirais</i>
L'irréel	<i>Si ou té travay, ou té ké rivé</i>	<i>Si tu avais travaillé, tu aurais réussi</i>

Figure 2 : Le contraste créole-français dans la proposition principale et la proposition subordonnée de condition, au sein d'énoncés mettant en vis-à-vis le potentiel et l'irréel

Dans la proposition principale, le créole neutralise l'opposition dite « conditionnel présent/conditionnel passé ». C'est la seule forme *té ké* (Temps-Mode) qui est utilisée dans les deux phrases en créole que ce soit pour l'expression du potentiel ou de l'irréel.

En revanche, en français, *je réussirais* et *j'aurais réussi*, dans la proposition principale, expriment la distinction entre un conditionnel présent et un conditionnel passé.

Etant donnée cette neutralisation de l'opposition passé/présent dans la proposition principale en créole, on ne trouvera pas étonnant que soient attestés en Guadeloupe les énoncés modaux erronés tels ceux des élèves des deux classes que notre stagiaire a eu à conduire.

On pourra cependant en créole, s'appuyer sur l'usage de la forme *té*, passé antérieur, dans la proposition subordonnée de condition introduite par « si », pour faire voir la différence entre le potentiel et l'irréel en créole: *si ou té ka* et *si ou té*. Dans le cas de l'irréel, le marqueur *té* employé seul met fin à toute expectation.

7.5. L'expression du futur « simple » : mise en contraste du créole et du français sur les bases de la réalité des enseignements dispensés à l'école

Nous travaillons sur la base de cet enseignement dispensé à l'école, celui du futur simple dans les deux langues et non pas simplement du futur. Le tableau ci-dessous peut, à juste titre, être considéré comme faussé, dans la mesure où comme le dit Chaudenson dans son avant-propos aux guides du maître (2010), la forme française à laquelle la forme créole devrait être mise en contraste est la périphrase « verbe aller+infinitif » : *je vais parler/An ké palé*.

Créole	Français
An <i>ké</i> palé	Je parler <i>ai</i>
Ou <i>ké</i> palé	Tu parler <i>as</i>
I <i>ké</i> palé	Il/elle parler <i>a</i>
Nou <i>ké</i> palé	Nous parler <i>ons</i>
Zòt <i>ké</i> palé	Vous parler <i>ez</i>
Yo <i>ké</i> palé	Ils/elles parler <i>ont</i>

Figure 3 : Stratégies de deux expressions du futur en créole et en français

Le Futur simple : quelles convergences et quelles divergences entre créole et français ?

Convergences :

- Le créole et le français ont en commun qu'il existe dans les deux langues des stratégies propres pour marquer le futur simple. C'est là une convergence sur laquelle on peut fonder une hypothèse de démarche pour faire émerger le déjà-là et la

confiance de l'élève sur cette notion du futur qui au fond ne lui est pas aussi étrangère qu'elle le paraît en situation d'apprentissage.

Divergences :

- La grammaire créole exprime la temporalité par des marqueurs préverbaux placés devant le verbe : la notion du futur s'exprime souvent par le marqueur préverbal *ké*, antéposé au verbe. En français en revanche, il s'agit d'une désinence verbale, *-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont*.
- En français, la désinence du futur est soumise à l'appartenance du verbe à un groupe dont l'infinitif se termine respectivement par *-er, -ir*, et pour le troisième groupe, *-re, -ir, -oir, -oire*, ce qui rend variée et plus complexe la forme du futur : *chanterai, finirai, prendrai, boirai*. Il n'en est rien pour le créole dont la forme du verbe et du marqueur TMA *ké* sont invariables.
- Contrairement au créole, en français, la désinence verbale est soumise à la catégorie de la personne : *je chanterai, tu chanteras* versus *an ké chanté, ou ké chanté*.

8. Conclusion

L'étude de la modalité du futur et du conditionnel en créole guadeloupéen, à des enseignants guadeloupéens, donc créolophones, quelle que soit leur compétence en créole, nous a permis d'aller assez loin, dans l'analyse énonciative, en synchronie, en diachronie et dans la démarche contrastive, parce que le public auquel s'adresse le cours est créolophone et n'est pas sans connaissance sur les questions que nous avons traitées. Nous espérons que cette réflexion en contextualisation didactique de la modalité du futur et du conditionnel aura posé les jalons pour une meilleure approche de la grammaire par le biais du créole. Nous nous excusons d'avance des points faibles de notre analyse didactique, l'initiative n'étant qu'à ses débuts. Nous souhaitons que certaines des connaissances rendues disponibles dans cette approche soient transposables aux élèves, avec toutes les faiblesses de notre analyse à l'étape actuelle.

Références bibliographiques

- Alleyne, M. (1996). *Syntaxe historique créole*. Paris : Karthala.
- Arends, J., Muysken, P. et Smith, N. (dir.) (1995). *Pidgins and Creoles : An introduction*. Philadelphie : John Creole language library, Benjamins Publishing Company.
- Baudot, P. (1980). *Oeuvres créoles*. Basse-Terre : Comité départemental de l'Année du patrimoine.
- Bernabé, J. (1983). *Fondal-natal : grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais*. Paris : L'Harmattan.
- Bernabé, J. (1987). *Grammaire Créole/fondas kréyòl-la*. Paris : L'Harmattan.
- Bernabé, J. (2000). *Précis de syntaxe créole*, série Guide de langues et de Cultures créoles. Cayenne : Ibis Rouge.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Karoma : Ann Arbor, Michigan
- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram Hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 173-203.
- Bickerton, D. (1988). Creole languages and the bioprogram. Dans F. Newmeyer (dir.) *Linguistics : The Cambridge Survey. Linguistic theory : Extensions and Implications* (p. 268-284). Cambridge : Cambridge University Press.
- Chaudenson, R. (1992). *Des Iles, des Hommes, des Langues*. Paris : L'Harmattan.
- Creissels, D. (2004). *Cours de syntaxe générale, chap. 10*. Non publié.

- Damoiseau, R. (2012). *Syntaxe créole comparée, Martinique, Guadeloupe, Guyane, Haïti*. Paris : Editions Karthala et CNDP-CRDP.
- Damoiseau, R. (1999). *Éléments de grammaire comparée français-créole martiniquais*. Guyane : Ibis Rouge et Presses Universitaires créoles/GEREC-F.
- Damoiseau, R. (1984). *Éléments de grammaire du créole martiniquais*. Fort-de-France : Hatier.
- DeGraff, M. (1992). The syntax of Predication in Haitian. Dans K. Broderick (dir.) *Proceedings of NELS 22* (p. 103-117). Amherst, Mass : Graduate Linguistics Student Association.
- DeGraff, M. (2004). Word order and morphology in « creolization » and beyond. Dans G. Cinque and R. Kayne, *Handbook of comparative syntax* (p. 249-312). New York : Oxford University Press.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Fachum-Sainton, J. (1997). Té ké ja ka, une perception de l'espace et du temps en créole : l'exemple du créole guadeloupéen. *Dérades revue caribéenne de recherches et d'échanges, 1*, 35-47.
- Fattier D. (2010). L'acquisition non guidée de langue étrangère (ALE) comme facteur de la créolisation linguistique : l'exemple des marqueurs AP et KA. *Etudes créoles, 1*, 111-123.
- Hazaël-Massieux, G. (1996). *Les créoles. Problèmes de genèse et de description*. Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
- Hazaël-Massieux, G. (1993). L'expression du futur en créole mauricien. *Etudes créoles, 16(1)*, 61-75.
- Hazaël-Massieux, G. (1992). Genèse des marques de TMA en créole de Guadeloupe. In G. Hazaël-Massieux (dir.), *Les créoles. Problèmes de genèse et de description* (p. 221-248). Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
- Hazaël-Massieux, G. (1991). Genèse ou histoire de la modalité verbale en créole de Guadeloupe. Dans G. Hazaël-Massieux (dir.), *Les créoles. Problèmes de genèse et de description* (p. 17-30). Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
- Hazaël-Massieux, G. (1986). La créolisation est-elle un phénomène limité dans le temps ? L'expression du futur en Guadeloupe. *Etudes créoles, 9(1)*, 114-126.
- Hazaël-Massieux, M.-C. (2008). *Textes anciens en créole français de la Caraïbe. Histoire et analyse*. Paris : Publibook.
- Howe, K. (2000). *Développement d'une théorie de la temporalité : les cas du Créole Haïtien et du Papiamentu*. Thèse de doctorat non publiée. Aix-en-Provence : Université de Provence,
- Jeannot-Fourcaud, B. (2003). *De l'opposition verbo-nominale en créole martiniquais. Approche fonctionnaliste*. Thèse de doctorat non publiée. Paris : Université Paris Descartes.
- Kriegel, S. et Arends, J. (2003). *Grammaticalisation et réanalyse : approches de la variation créole et française*. Paris : CNRS.
- Lapaire, J.-R. et Rotgé, W. (1991). *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Marchello-Nizia, C.(2001). Grammaticalisation et évolution des systèmes grammaticaux. *Langue Française, 130*, 31-44.
- Mufwene, S. (1985). *Observation on Time Reference in Jamaican and Guyanese Creoles-* dans *Studies in Caribbean Language*. Trinidad et Tobago: Society for Caribbean Linguists.

- Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Prudent, L.-F. (1980). *Des baragouins à la langue antillaise*. Paris : Editions Caribéennes.
- Rotgé, W. et Lapaire, J.-R. (2004) : *Réussir le commentaire grammatical de Textes. Capes-Agreg anglais*. Ellipses.
- Rotgé, W. et Lapaire, J.-R. (2014). *Linguistique et grammaire de l'anglais*, 3^e édition, PUM.
- Spears, A. (1997). Vers un modèle des systèmes Temps Mode Aspect dans trois langues créoles : l'Haïtien, le Guadeloupéen et le Martiniquais. *Etudes créoles*, 20(2), 85-91.
- Valdman, A. (1978). *Le créole : Structure, Statut et Origine*. Paris : Klincksieck.

Enseigner en LVR une structure syntaxique en régression : Quels enjeux, quelle méthode ? Le cas de la réduplication en miroir en créole

Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

Université des Antilles et de la Guyane - CRREF, EA 4538

Résumé

Cet article est centré sur l'examen d'une structure de réduplication particulière, la *réduplication en miroir*, attestée en créole martiniquais et guadeloupéen notamment, mais qui apparaît désormais d'un usage limité. Cette structure se présente formellement comme la réduplication de l'unité verbale et la co-référence d'un pronom personnel. A partir d'une recherche menée auprès d'une population d'élèves guadeloupéens, nous aborderons cette structure selon trois points de vue : descriptif, sociolinguistique et didactique. Nous nous intéresserons particulièrement à la vitalité de cette structure au sein de la population à l'étude et envisagerons les pistes possibles pour son enseignement. Ce travail s'inscrit dans la problématique plus large de la place à accorder, dans le cadre de l'enseignement des LVR, à des structures syntaxiques *en régression* dans les usages.

Mots-clés

Enseignement des LVR, créole, syntaxe, réduplication, structure syntaxique en régression.

Abstract

This article deals with a Creole structure of reduplication, which is still used in Martinique and Guadeloupe but seems to be in decline now. This structure, I have named *Réduplication en miroir*, is characterized by the repetition of the verbal unit and the presence of a personal pronoun that comes after it. Based on a research within a population of pupils inhabitants of Guadeloupe, this article considers this structure through descriptive, sociolinguistic and didactic points of view. We are particularly interested in evaluating its vitality within the observed population and in making some proposals for its teaching. This work is part of a broader issue concerning the level of priority to give to declining syntactic structures within the framework of regional languages teaching.

Keywords

Teaching of regional languages, Creole, syntax, reduplication, declining syntactic structure.

1. Introduction

Dans cet article, nous nous intéresserons à une structure de reduplication*¹ particulière, attestée en créoles martiniquais et guadeloupéen notamment, et impliquant non seulement la reduplication de l'unité verbale mais également la co-référence* du pronom personnel, comme dans les exemples qui suivent² :

(1) Lésé'y alé alé'a-y.

[lese j ale ale a j]

Laisser 3SG aller aller REL. 3SG

« Laisse-le aller à sa guise. »

(2) Nou té ka domi domi an-nou lè yo soné.

[nu te ka dɔmi dɔmi ã nu le jo ø sonẽ]

1PL PASSE INAC dormir dormir REL. 1PL quand 3SG ACC téléphoner

« Nous dormions tout notre saoul lorsqu'ils ont téléphoné. »

Cette structure qui apparaît à l'heure actuelle d'un usage limité, sera abordée de fait sous un angle particulier puisqu'il s'agira notamment de s'interroger sur la vitalité de son usage et sur ce que cela implique en termes d'enseignement. Nous commencerons par la décrire formellement, en précisant l'orientation théorique qui semble la plus appropriée pour l'analyser, ce qui permettra d'envisager des pistes possibles pour l'enseigner.

De fait, cette contribution peut s'inscrire dans une problématique plus large concernant la place à accorder, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des LVR, à des notions ou des structures syntaxiques peu connues de la part des élèves et à leurs modalités d'enseignement.

2. La reduplication en miroir en créole analyse et description

On note que la reduplication est un phénomène courant lorsque l'on se place dans une optique de linguistique générale ; phénomène diversement utilisé selon les langues, qui peuvent lui associer des valeurs diverses³. On soulignera, à la suite notamment de Parkwall (2003) et de Parkwall et Bakker (2005), que la reduplication est un procédé caractéristique des langues

¹ Les astérisques renvoient aux termes qui sont présentés dans le glossaire.

² Les exemples, présentés sur quatre lignes, comportent outre la graphie, la transcription phonétique en seconde ligne, le signifié de chacune des unités, en troisième ligne et enfin, la traduction de l'énoncé, en quatrième ligne. Les abréviations utilisées dans le cadre de cet article sont les suivantes : 1 : première personne ; 2 : deuxième personne ; 3 : troisième personne ; SG : singulier ; PL : pluriel (1SG fait donc référence au pronom personnel 1^{ère} personne du singulier, 2SG au pronom personnel 2^{ème} personne du singulier, etc.) ; ACCOMP. : accompli* (correspondant à un signifiant ZERO noté ø) ; INACC. : inaccompli* ; IRR. : irréalisé* ; DEF. : défini ; INDEF. : indéfini ; REL. : relateur* ; FOC. : focalisateur. Par ailleurs, les exemples présentés dans le cadre de cet article sont en créole guadeloupéen. Pour le créoles martiniquais, la structure est similaire avec des variations en ce qui concerne la forme du pronom ; ces variations, liées au contexte phonétique et donc sans lien avec la structure elle-même, s'expliquent par le fait qu'il n'existe pas de relateur en créole martiniquais entre le pronom personnel et l'unité qui le précède dans de tels cas. Ainsi, à l'énoncé (1) correspond en créole martiniquais : *Kité'y alé alé'y*.

³ Cf. par exemple la valeur diminutive associée à la reduplication des unités verbales dans les créoles de l'Océan Indien. Exemple en créole réunionnais : *Zot la danss-danss séga*. {3pl. acc danser FC danser FC séga} « Ils ont un peu dansé le séga. » (Staudacher-Valliamée, 2007 ; comme le précise l'auteur dans ce créole « 90% des thèmes verbaux connaissent une double forme, longue et brève à l'accompli ». La mention FC dans l'exemple indique qu'il s'agit de la forme courte de l'unité verbale). Se référer également à Bakker (2003).

créoles. En ce qui concerne plus précisément la reduplication de l'unité verbale, en créoles martiniquais et guadeloupéen, on observe que ce procédé confère une valeur signifiée à l'énoncé, distincte du sens véhiculé lorsque le verbal⁴ n'est pas redupliqué. La reduplication est utilisée majoritairement⁵ dans les deux cadres suivants :

- l'intensification : la reduplication permet alors de rendre compte d'une valeur augmentative du procès.

(3) *i atann atann jis jou wouvè*

[i ø atān atān zis zu wuvε]

3SG ACC attendre attendre jusque jour ouvrir

« Il a attendu longtemps, jusqu'à ce que le jour se lève.

(litt. « Il a attendu attendu jusqu'à ce que le jour ouvre »)

(4) *tout lè ou ka wè'y, i ka grigné grigné.*

[tut le u ka wε j i ka gyɣne gyɣne]

tout heure 2SG INACC voir 3SG 3SG INACC grimacer grimacer

« A chaque fois qu'on le voit, il n'arrête pas de grimacer. »

A travers ces exemples, ce que l'on peut constater c'est que la reduplication du verbal permet de souligner la fréquence, l'ampleur, la durée étendue du procès auquel il est fait référence. Quelle que soit la nature du procès, il y a donc notation d'une certaine amplification. La valeur signifiée globale de l'énoncé est donc différente d'un énoncé sans reduplication de l'unité verbale.

(5) *i atann jis jou wouvè*

[i ø atān zis zu wuvε]

3SG ACC attendre jusque jour ouvrir

« Il a attendu jusqu'à ce que le jour se lève. »

(6) *lè i ka souri, i ka grigné.*

[le i ka suyi i ka gyɣne]

quand 3SG INACC sourire 3SG INACC grimacer

« Quand il sourit, il grimace. »

- la mise en valeur : la reduplication du verbal, dont l'une des occurrences* est antéposée à l'unité sujet, permet de mettre l'accent sur le procès. L'unité ainsi mise en valeur est *atann* dans l'exemple (7) et *grigné* dans l'exemple (8).

(7) *(sé) atann i atann*

[(se) atān i ø atān]

FOC. attendre 3SG ACC attendre

« Il a vraiment attendu. » (Litt. : « C'est attendre, qu'il a attendu. »)

⁴ Le terme de *verbal* est utilisé pour désigner les unités qui assument de façon privilégiée le rôle de noyau d'énoncé, sans qu'il s'agisse de leur vocation exclusive. Le terme de *verbe* est donc écarté dans la mesure où ces unités ne partagent pas toutes les caractéristiques du *verbe*, tel que défini en linguistique générale. Cf. Beatrice Jeannot-Fourcaud (2003).

⁵ La reduplication du verbal peut être utilisée dans d'autres cadres (expression du rapport temporel ou du rapport de causalité entre deux procès, expression de la concession). Cf. notamment Damoiseau (1999).

(8)(sé) grigné i ka grigné.
 [(se) gɣiɲe i ka gɣiɲe]
 Foc. grimacer 3SG INACC grimacer
 « Il grimace vraiment. » (Litt. : « C'est grimacer, qu'il grimace. »)

Dans ce type de reduplication, le focalisateur* [se] est facultatif ; c'est le fait de redupliquer l'unité verbale en antéposant l'une de ses occurrences qui permet la mise en valeur du procès*⁶.

Dans le cadre qui nous intéresse ici, on mentionnera un autre type de reduplication, celle mise en scène dans les exemples (1) et (2), à savoir la reduplication du verbal qui s'accompagne de la postposition d'une occurrence du pronom personnel et qui pose quelques interrogations en termes de description et d'analyse syntaxique. Comme dans les cas cités précédemment, la reduplication confère également ici une valeur sémantique spécifique à l'énoncé, comme on peut le voir dans l'exemple (11) par contraste avec les exemples (9) et (10).

(9)Misyé-la ka souri
 [misje la ka suɣi]
 monsieur DEF. INACC. sourire
 « Le monsieur sourit. » / « Il sourit. »

(10)Gadé misyé-la ka souri souri. I dwèt ka fè lafèt épi mwen.
 [gade misje la ka suɣi suɣi i
 regarder monsieur DEF. Inacc. sourire sourire 3SG
 dwèt ka fɛlafɛtɛpi mwɛ̃]
 PROB. INACC. se moquer de 1SG
 « Regarde le, qui n'arrête pas de sourire. Il doit se moquer de moi. »

(11)Lésé yo souri souri'a-yo. Sa pa ka fè ayen
 [lese jo suɣi suɣi a jo sa
 laisser 3PL sourire sourire REL 3PL cela
 pa ka fɛ ajɛ̃]
 NEG. INACC. faire rien
 « Laisse les sourire autant qu'ils veulent, cela ne fait rien. »

L'exemple (12), par contraste avec les énoncés (5) et (7), nous permet également de voir la valeur sémantique véhiculée par cette structure.

(12)I atann atann'a-y men i té sav nou pé té ké vini.
 [i ø atãn atãn a j mɛ̃ i te
 3SG ACC. attendre attendre REL. 3SG mais 3SG PASSE
 sav nu pe te ke vini]
 savoir 1PL NEG. PASSE IRR. venir
 « Il a attendu à sa guise, mais il savait que nous ne viendrions pas. »

⁶ On peut noter que ce type de structure se retrouve dans une certaine mesure dans le français régional antillais, où l'on peut entendre des phrases comme « C'est dormir qu'il dort ». cf. l'article d'André Thibaud (2010) portant sur cette structure en français régional.

La dimension sémantique véhiculée dans ce type d'exemple est explorée plus avant dans le cadre de la description de la structure concernée (cf. *infra*).

2.1. Caractéristiques de la reduplication en miroir⁷

La structure de reduplication en miroir, telle que présentée dans les exemples (1), (2), (11) et (12), se caractérise par la reduplication de l'unité verbale qui apparaît suivie d'une occurrence du pronom personnel. En ce qui concerne le pronom personnel qui apparaît ainsi à la suite du segment formé par les deux occurrences du verbal, il peut s'agir soit de la reduplication du personnel en fonction sujet (ex. 13) soit tout simplement du « rappel » du référent de l'unité en fonction sujet (ex. 14). La seconde occurrence du personnel est donc co-référente de l'unité en fonction sujet.

(13) I ka alé alé'a-y.
 [i ka ale ale a j]
 3SG INACC. aller aller REL. 3SG
 « Il va à sa guise. »

(14) Mari ka alé alé'a-y.
 [mayi ka ale ale a j]
 Marie INACC. aller aller REL. 3SG
 « Marie va à sa guise. »

On observe que l'occurrence postposée du pronom personnel fait nécessairement écho au référent de l'unité en fonction sujet. Un énoncé tel que celui présenté dans l'exemple (15) est donc agrammatical :

(15) *I ka alé alé an-mwen.⁸
 * [i ka ale ale ā mwē]
 3SG INACC. aller aller REL. 1SG

Par ailleurs, on constate que cette structure ne concerne pas tous les types de verbaux, certains d'entre eux sont totalement exclus de ce type de structuration, et ce, qu'ils soient transitifs ou intransitifs. Les observations montrent que l'on peut mettre en relation l'incompatibilité entre certains verbaux et cette structure, d'une part, et la valeur sémantique de ces verbaux, d'autre part.

Il apparaît en effet que les verbaux qui ne peuvent entrer dans ce type de construction sont ceux dont le participant ne peut avoir de contrôle sur le procès. Ainsi, un énoncé tel que l'énoncé (16) avec l'unité verbale *vwè* « voir » n'est pas grammatical, alors que l'énoncé (17) avec le verbal *gadé* « regarder » l'est :

(16) * I ka vwè vwè'a-y.
 * [i ka vwe vwe a j]
 3SG INACC. voir voir REL. 3SG

⁷ Pour des données supplémentaires d'un point de vue descriptif et théorique, cf. Béatrice Jeannot-Fourcaud (2011) et Béatrice Jeannot-Fourcaud (2012).

⁸ Le signe * placé avant un énoncé indique son agrammaticalité.

- (17) I ka gadé gadé a-y.
 [i ka gade gade a j]
 3SG INACC. regarder regarder REL. 3SG
 « Il regarde tout son saoul. »

On conçoit effectivement, que le procès « voir » n'est pas dépendant de la volonté de l'agent, contraint de voir ce qui se trouve sous ses yeux, alors qu'à l'inverse, le fait de regarder peut impliquer un certain contrôle ou une certaine volonté de la part de celui qui fait l'action.

De même les unités verbales rendant compte d'une sensation physique, comme dans les exemples (18) et (19) ne peuvent non plus entrer dans ce type de structure.

- (18) *Mwen fwèt fwèt an-mwen.
 * [mwě fwèt fwèt ã mwě]
 1SG avoir froid avoir froid REL. 1SG

- (19) * Mwen fen fen an-mwen.
 * [mwě fě fě ã mwě]
 1SG avoir faim avoir faim REL. 1SG

Pour qu'une unité verbale soit compatible avec ce type de structure, il semble donc que le sens qu'il véhicule doive induire un minimum de prise de contrôle de l'agent sur le procès auquel il est référé, c'est-à-dire que l'agent puisse avoir un certain « contrôle » sur le procès.

2.2. Analyse théorique⁹

Ces différentes observations m'ont amenée à considérer la définition théorique de la voix, telle qu'énoncée par Myriam Klaiman (1991), à travers les notions de *basic voice* et de *derived voice*. Dans cette acception, tout comme en grammaire traditionnelle, la notion de *voix* associe la modification de la structure d'une phrase à une modification sur le plan sémantique des participants engagés dans le procès¹⁰. Dans la perspective proposée par Klaiman, cependant, la voix est plus spécifiquement conçue comme une modification du rapport du participant en fonction sujet au procès. Dans le cadre de la *basic voice*, la focalisation est mise sur la relation établie entre le procès désigné par le verbe et le participant en fonction sujet. A l'inverse de ce que Klaiman nomme la *derived voice*, la *basic voice* ou *voix typique* (pour la traduction, cf. Lazard 2001 : 66), se caractériserait donc ici par la permanence des fonctions lors du passage de l'énoncé non marqué (*I ka gadé*, exemple 20) à

⁹ Pour des propositions d'analyse différente, cf. Jean Bernabé (1983) et Jean Bernabé (2003) notamment. Cf. également Béatrice Jeannot-Fourcaud (2011) pour une discussion concernant le point de vue impliquant la notion d'objet ou celle de complément interne.

¹⁰ Le terme de participant réfère au plan sémantique. Ainsi, une unité qui assume la fonction sujet peut remplir différents rôles sémantiques selon la phrase (agent, patient, expérient, source...). Le rôle de chaque unité au sein d'un énoncé peut donc être caractérisé sous deux plans différents : du point de vue de la fonction syntaxique qu'elle assume et du point de vue de son rôle sémantique. Par exemple, en français, dans une phrase telle que *Le chat mange la souris*, *chat* assume la fonction sujet et le rôle sémantique d'agent (celui qui fait l'action) alors que *souris* assume la fonction objet et le rôle sémantique de patient (celui qui subit l'action). Telle quelle est enseignée traditionnellement en France, la transformation de *voix* implique qu'à une différence de construction (forme active vs voix passive), corresponde une modification des fonctions syntaxiques assumées par les unités référant aux participants au procès. Ainsi, à l'énoncé actif cité ci-dessus *Le chat mange la souris*, correspond l'énoncé passif *La souris est mangée par le chat*, dans lequel, *souris*, tout en conservant le rôle sémantique de patient devient sujet du verbe, alors que parallèlement, *chat*, tout en demeurant, sur le plan sémantique, agent, assume la fonction de complément d'agent.

l'énoncé marqué par la voix (*I ka gadé gadé'a-y*; exemple 21) mais également par une modification du degré d'implication du participant en fonction sujet¹¹.

(20) *I ka gadé.*

[i ka gade]

3SG INACC. regarder

« Il regarde. »

(21) *I ka gadé gadé a-y.*

[i ka gade gade a j]

3SG INACC. regarder regarder REL. 3SG

« Il regarde tant qu'il peut. »

Ainsi dans l'énoncé (20), le référent de [i] est l'agent, qui accomplit le procès de « regarder » ; dans l'énoncé (21), on relève une implication supplémentaire, que j'ai mise en relation avec la notion de contrôle potentiel que peut avoir un agent sur le procès ; ce qui semble confirmé par la distribution des verbaux en fonction de leurs capacité ou non à entrer dans ce type de structure et leur valeur sémantique, comme mentionné précédemment. On peut donc postuler que l'effet de sens véhiculé par cette structure consiste en une augmentation du degré d'implication et de contrôle de l'agent sur le procès.

3. Une structure en régression ?

Les observations des usages, confirmées par une enquête menée en Guadeloupe auprès d'une population d'élèves de cycle 3¹², tendent à indiquer qu'il s'agit là d'une structure en régression, ce que l'on peut constater à deux niveaux. Tout d'abord sur le plan quantitatif on peut noter une baisse de sa fréquence d'emploi (3.2). On peut également mesurer une évolution de la valeur sémantique qui lui est attribuée (3.3).

3.1. Méthodologie de recueil de données

Les données concernant la structure de reduplication à l'étude ont été recueillies dans le cadre d'une enquête menée auprès d'une population de cinquante-et-un élèves de cycle 3 (une classe de CE2/CM1 et une classe de CM1/CM2) d'une école publique des Abymes. Les enfants sondés présentent des profils langagiers différents, en fonction du nombre de langues qu'ils parlent notamment, mais on note malgré tout, au sein de la population à l'étude, une convergence fondamentale, puisqu'ils sont tous bilingues français-créole, même si pour l'un d'entre eux la compétence en créole est une compétence « passive ». En ce qui concerne le créole, plus précisément, tous les élèves déclarent comprendre le créole guadeloupéen, certains comprenant en plus un autre créole¹³ (haïtien et martiniquais, principalement mais également le créole de la Dominique et le créole guyanais). Excepté un élève qui déclare ne parler aucun créole, tous parlent au moins un créole, voire deux (9 élèves) ou trois (1 élève).

¹¹ Contrairement à ce que l'on a vu pour la voix passive en français, dans le cadre de la *basic voice*, seul le participant en fonction sujet est impliqué.

¹² Enquête menée par Frédéric Anciaux et l'auteure en mai 2011.

¹³ Tous de la zone américano-atlantique.

Parmi ceux qui déclarent ne parler qu'un créole (39 élèves), 35 citent le créole guadeloupéen, et les autres un des autres créoles antillais¹⁴.

Nous avons testé deux phrases comportant la structure de reduplication en miroir, dans le cadre d'une passation de groupe effectuée en mai 2011. Chaque phrase était lue par l'enquêteur puis les consignes énoncées ; les élèves avaient la possibilité d'interroger l'enquêteur en cas de non-compréhension des consignes ou pour des demandes de précision. Les deux phrases testées étaient les suivantes¹⁵ :

Nou té ka domi domi an-nou lè yo sonen.

Lésé yo souri souri a-yo, sa pa ka fè ayen.

Les traductions n'étaient pas proposées aux élèves ; ceux-ci devaient se positionner sur trois plans (cf. annexe). Tout d'abord, ils devaient dire si la phrase qui leur avait été lue avait un sens pour eux ; le cas échéant, il leur était demandé d'en indiquer le sens ; et enfin, de préciser s'ils pourraient eux-mêmes employer cette phrase.

Cette méthode présentait l'avantage d'explorer non seulement le fait que cette structure soit perçue comme porteuse de sens, de mesurer l'écart entre le sens attribué à cette structure par les élèves et le sens basilectal qui y est associé, et également de prendre connaissance de leurs pratiques déclarées quant à son usage éventuel.

3.2. Baisse d'emploi

Les résultats des tests menés auprès de la population d'élèves indiquent clairement une baisse d'emploi de cette structure, mesurée à travers les mécanismes de réception (compréhension d'une phrase à structure de reduplication à miroir) et de production (pratique déclarée quant à l'utilisation possible d'une phrase à reduplication en miroir). Les résultats exposés ci-dessous concernent l'exemple : *nou té ka domi domi an nou*, présentée aux élèves sans traduction, selon le protocole exposé en annexe.

En ce qui concerne l'aspect lié à la réception tout d'abord, on observe un déficit de reconnaissance de cette structure chez une partie d'entre eux, comme nous pouvons le voir avec la figure 1. En effet, à la question : « Cette phrase a-t-elle un sens pour toi ? », dix élèves ont répondu par la négative. Il est également intéressant de voir que quatre d'entre eux n'ont pas répondu à la question.

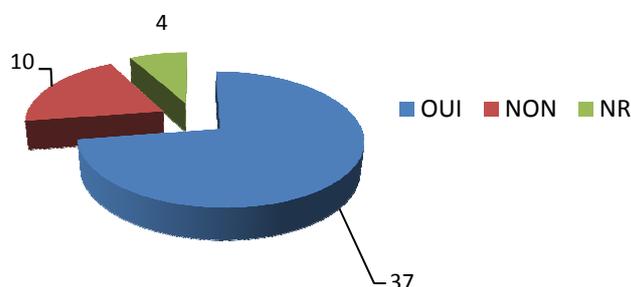


Figure 1 : Compréhension d'une phrase à structure de reduplication en miroir

¹⁴ Cette précision est importante puisque cette structure ne semble pas validée en créole guyanais. Concernant l'élève qui déclare ne parler aucun créole, nous avons fait le choix de ne pas l'exclure de l'échantillon, pour la variable à l'étude, dans la mesure où cet élève déclare comprendre le créole guadeloupéen.

¹⁵ Cf. pour la segmentation et la traduction de ces phrases, les exemples (2) et (11).

On constate cependant que si près de 20% des élèves déclarent ne pas comprendre une telle phrase, une majorité d'entre eux déclarent au contraire la comprendre¹⁶. On pourrait par conséquent en déduire que le fait que cette structure soit comprise par une majorité des élèves en fait une structure dont l'usage est avéré dans la population guadeloupéenne.

Cela étant si l'on considère les résultats à la question posée en relation avec le taux de production éventuelle de cette phrase (cf. figure 2), on constate que le nombre d'élèves déclarant pouvoir produire une phrase de ce type (vingt-sept élèves) baisse considérablement au regard du taux de ceux qui déclarent la comprendre (trente-sept élèves), de même que le taux de non-réponse augmente de façon significative.

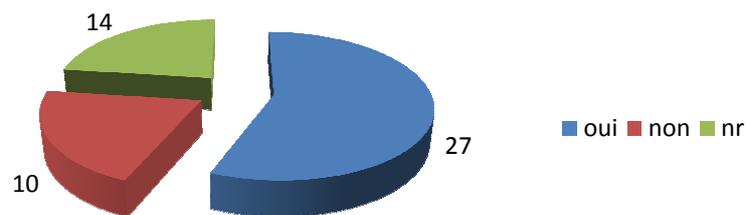


Figure 2 : Nombre d'élèves déclarant qu'ils pourraient produire cette phrase

Or, si l'on postule que l'on peut mesurer la vitalité d'une variante linguistique en mesurant d'une part l'écart qu'il y a entre production et réception¹⁷, ces résultats semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle cette structure est en régression. Comme nous allons le voir, d'autres données corroborent ces premières constatations.

3.3. Désémantisation

Comme précisé, une majorité des élèves déclarent comprendre cette phrase. Le taux de réception est donc relativement élevé et l'on pourrait donc en déduire que même si seulement un peu plus de la moitié d'entre eux se déclarent susceptible de produire une phrase de ce type, cette structure conserve une assez bonne vitalité. Pourtant ces résultats, en termes de réception, doivent être relativisés du fait que parmi les élèves qui affirment comprendre la phrase testée, les interprétations sémantiques divergent totalement puisque l'on se trouve face à plusieurs interprétations concurrentes. Il s'agit également, selon nous, d'un indicateur qui confirme que cette structure est en régression, tout au moins du point de vue de ce qu'elle signifie. En effet, le manque de stabilité au niveau du sens véhiculé par une unité lexicale ou par une structure syntaxique nous renseigne systématiquement sur un processus évolutif en cours. En l'occurrence, on peut faire deux hypothèses : soit, la structure en elle-même se maintient mais son sens évolue vers un sens différent (tout comme une unité lexicale qui, tout en restant dans le lexique d'une langue, peut voir son sens se modifier au fil du temps), soit la structure en elle-même est très peu utilisée ce qui explique de fait que les élèves, l'entendant et l'utilisant peu, l'associent à des sens divers.

¹⁶ Nous verrons cependant que le sens attribué à cette phrase par ceux qui déclarent la comprendre, est variable.

¹⁷ En effet, lorsque deux variantes linguistiques sont en concurrence, l'abandon de l'une d'entre elle se traduit au préalable par une baisse de son emploi même si elle demeure pendant un temps reconnue. Bien évidemment, le facteur de l'âge est prépondérant dans le cadre de la mesure de la vitalité d'une variante dans la mesure où la dynamique d'une évolution en cours se mesure par l'écart entre l'usage des jeunes générations et des générations plus anciennes.

Au regard des données présentées en ce qui concerne la baisse d'emploi (cf. 3.2), cette seconde hypothèse paraît plausible mais également confirmée par l'analyse qui suit. Comme mentionné précédemment, l'interprétation basilectale d'une phrase comportant la structure de réduplication en miroir, telle que *nou té ka domi domi nou* est « Nous dormions tout notre saoul/ à notre guise ». Or, seuls à peine quatre élèves ont proposé cette traduction. Parmi les réponses des autres élèves, on constate que les équivalences sémantiques données s'en écartent. On trouve ainsi les interprétations concurrentes suivantes, présentées ci-dessous brièvement et illustrées par la figure 3.

- « Nous dormions » (quinze élèves)
- « Nous dormions beaucoup » (deux élèves)
- « Nous dormions notre sommeil/notre somme » (un élève)
- Autres : Il s'agit de propositions idiosyncrasiques, par exemples « Nous dormions sur nous » ; « nous dormions en créole », etc.

Si l'on analyse ces différentes propositions, on peut faire les constats suivants :

- « Nous dormions » : cette interprétation, la plus courante parmi les élèves, revient à réduire le sens de la phrase à celui véhiculé par une phrase sans aucune réduplication, (*Nou té ka dòmi*). Cette variante est nommée dans la figure 3 : <réduction au sens sans réduplication>.
- « Nous dormions beaucoup » : quelques élèves interprètent cette phrase comme une phrase à réduplication augmentative (cf. *supra*), c'est-à-dire comme si elle comportait simplement la réduplication de l'unité verbale (*Nou té ka dòmi dòmi*). Cette variante est nommée dans la figure 3 : <réduction au sens avec réduplication simple>.
- « Nous dormions notre sommeil/notre somme » : cette interprétation, consistant à considérer la seconde unité verbale comme un nom déterminé par un pronom personnel en fonction génitive (« son somme ou son sommeil ») a finalement été très peu retenue alors que l'une des hypothèses initiales de ce travail était précisément que la désémantisation se faisait principalement en faveur de cette variante, nommée dans la figure 3 : <interprétation nominale>.

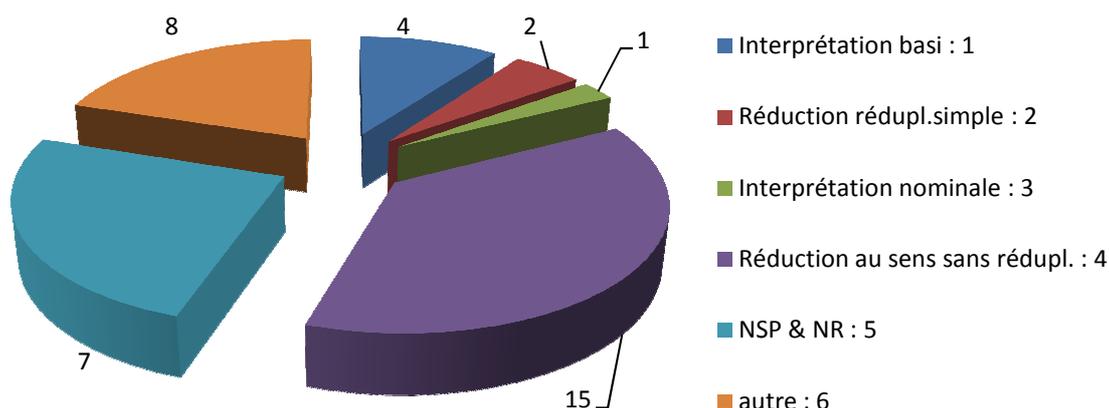


Figure 3 : Interprétation sémantique de *Nou té ka domi domi an nou*

Parmi les trente-sept élèves ayant déclaré comprendre cette phrase, seuls quatre lui attribuent la signification basilectale. Il est, par ailleurs, notable que les deux scores les plus élevés, après les réponses concernant une réduction au sens sans réduplication, sont le score de non-réponse ou NSP ou d'autres interprétations ; ce qui confirme l'instabilité de cette structure (Houdebine, 1996) au sein de la population à l'étude.

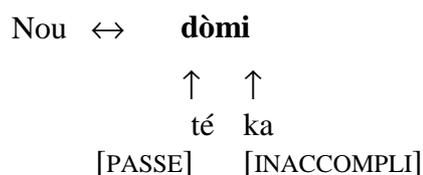
Quoi qu'il en soit, ces premiers résultats nous amènent à déduire que cette structure n'est plus d'un usage généralisé en Guadeloupe et qu'elle est même en nette régression. Il s'agit d'un constat général, qui masque sans nul doute des pratiques divergentes. La fréquence d'utilisation de cette structure ainsi que l'interprétation qui y est associée varient nécessairement selon les locuteurs en fonction notamment du milieu sociolinguistique dans lequel ils évoluent et donc des pratiques familiales et sociales. On postule aussi que l'âge est un facteur prépondérant dans la distribution sociolinguistique de cette variable.

D'ailleurs, le fait que son usage apparaisse en régression dans une population jeune nous incite à nous interroger sur son avenir. On notera cependant que les données présentées concernent un échantillon restreint (51 élèves). De ce fait, même si les observations *in vivo* semblent confirmer cette tendance, il conviendrait bien entendu de mener une étude au sein d'une population plus vaste afin de voir, d'une part, si ces résultats sont validés ou non au sein de cette classe d'âge en Guadeloupe et d'autre part, s'ils peuvent être généralisés. En outre, il serait nécessaire de mettre en relation ces données avec les variables d'ordre social ce qui permettrait une analyse plus fine de la distribution de cette variable au sein de la population. Il y a lieu de se demander, à ce stade de l'analyse, s'il est parfaitement adéquat d'utiliser le terme de *désémantisation* au lieu d'évoquer simplement un processus d'évolution sémantique, phénomène courant dans le processus d'évolution de toute langue.

Cependant, dans ce cas, il peut sembler approprié de considérer que l'on a réellement affaire à un phénomène de *désémantisation* dans la mesure où la valeur sémantique n'est pas transférée vers une autre valeur qui lui serait spécifique. Il y a une perte sémantique dans la mesure où le sens de cette structure semble se confondre majoritairement, en tout cas dans la population à l'étude, avec la valeur sémantique d'une phrase sans reduplication. Ainsi, pour près de 30% des élèves, *nou té ka domi domi an-nou* est interprété tout simplement de la même façon que *nou té ka domi* « Nous dormions. » L'observation des pratiques des élèves et plus particulièrement des interprétations qu'ils font de la structure peuvent nous donner des pistes intéressantes relativement à son enseignement.

4. Des pistes pour son enseignement¹⁸

Compte-tenu de la description faite précédemment, un enseignement en grammaire du groupe verbal pourrait être adapté. En effet, si l'on adhère à l'analyse effectuée, il s'agit donc de relations syntaxiques au sein du groupe verbal, qui peuvent être traitées dans le cadre de la détermination d'un verbal par une unité de temps, d'aspect ou de voix. Ainsi au même titre que *té* et *ka* sont analysés dans la phrase *Nou té ka dòmì* « Nous dormions », comme des déterminants grammaticaux de l'unité verbale, respectivement, unité de temps PASSE et unités d'aspect ACCOMPLI (cf. représentation qui suit),



¹⁸ Une sensibilisation pourrait être faite au primaire présentant les différentes structures de reduplication (cf. supra). Cependant, les propositions de pistes qui suivent sont plutôt destinées à un public de collégiens dans le cadre d'un enseignement des LVR.

On peut représenter la réduplication du verbal et la co-référence du pronom sur le même modèle.

Nou ↔ **dòmi**
 ↑ ↑ ↑
 té ka dòmi...an nou
 [déterminant grammatical de voix]¹⁹

Cela étant, on note que la notion de *voix* peut être difficile à acquérir, du fait des différentes notions qu'elle suppose et qui doivent donc être préalablement acquises, avant de l'aborder. On peut de fait s'interroger sur le risque de confusion que pourrait engendrer le fait d'introduire deux points de vue différents (le point de vue traditionnel qui sert de cadre pour enseigner le passif en français ou en anglais par exemple, et le point de vue de Klaiman) auprès des élèves.

On peut également choisir de présenter de façon systématique les structures de réduplication, dont la réduplication en miroir, sans entrer dans l'analyse théorique qui les sous-tend et les catégoriser, tout en sachant cependant que les différents types de prédication présentés relèvent de domaines différents :

- La réduplication simple (exemples 3, 4 et 10) relève du lexique, puisqu'elle permet la création d'unités lexicales, de « mots composés ».
- La réduplication avec antéposition de l'une des occurrences du verbal (exemples 7 et 8) correspond à un processus de mise en valeur.
- La réduplication en miroir est à traiter dans le cadre de la détermination des verbaux.

Les principaux points qu'il nous semble important de garder à l'esprit, toutefois, et qu'il convient donc de bien souligner auprès des élèves sont les suivants :

- Le second verbal ne doit pas être traité comme fonction nominale, c'est-à-dire comme une fonction que le nom peut assumer. En effet, on considère qu'il ne peut en aucun cas s'agir d'une fonction nominale puisque comme nous l'avons mentionné, cette structure est valide également pour les verbaux intransitifs. En outre, l'unité rédupliquée ne peut être considérée comme un nom, mais bien comme un verbal. Ceci est confirmé par le fait que cette unité ne peut être déterminée par un déterminant du nom, de type article.²⁰
- Cette structure diffère donc d'une phrase canonique comportant sujet+verbal+objet, dans lequel l'objet est représenté par un nom homophone du verbal, tel que dans l'exemple (22).

(22) I ka bwè bwè a-y.
 [i ka bwe bwe a j]
 3SG INACC. boire boire/boisson REL. 3SG
 « Il boit sa boisson. » ou « Il boit à sa guise. »

L'interprétation première que cette phrase évoque on l'a vu met en scène un nom déterminé par un pronom personnel en fonction génitive, ce qui marque donc la possession : « Il boit sa

¹⁹ J'ai fait par ailleurs différentes propositions pour nommer cette unité de voix : *voix ascendante* (Jeannot-Fourcaud, 2003 et 2012) ; *voix de contrôle* ou *controlled voice* (Jeannot-Fourcaud, 2012)

²⁰ Cf. Jeannot-Fourcaud (2011).

boisson ». Cependant, dans un contexte spécifique, tel que dans (23), le sens associé à la reduplication en miroir peut être retenu.

- (23) Lésé'y bwè bwè a-y. I ké wè lè I ké malad.
- | | | | | | | | |
|---|---------|------|-------|---------------|---------|-------|-----|
| [| lese | J | bwè | bwè | a | J | i |
| | laisser | 3SG | boire | boire/boisson | REL. | 3SG | 3SG |
| | ke | wè | lè | i | ke | malad |] |
| | IRREAL. | voir | comme | 3SG | IRREAL. | 3SG | |
- « Laisse le boire à sa guise. Il verra quand il sera malade. »

Comme on le voit, une phrase de ce type est susceptible de recevoir les deux types d'interprétations ; cette double interprétation est rendue possible par l'homophonie entre nom et unité verbale, dans le cas présenté. Dans cette optique, il peut être judicieux de différer ce type d'énoncé en présentant d'abord des énoncés non équivoques.

- Il convient également de faire observer qu'il s'agit d'une structure productive en créole puisque l'on peut l'utiliser pour un grand nombre d'unités verbales.
- Par ailleurs, il est fondamental de montrer que le caractère grammatical de cette structure dépend du contrôle que l'agent peut avoir sur le procès dénoté par le verbal. Dans cet objectif, on peut faire prendre conscience de la notion de contrôle en évoquant les verbaux de sensation par contraste avec les verbaux référant à des actions.

5. Conclusion

Bien entendu ces pistes ne sont envisageables que si l'on conçoit la légitimité d'enseigner une telle structure. Deux perspectives antinomiques peuvent être évoquées. D'une part, on peut considérer que cette évolution, qui pourrait aboutir à terme à la disparition de cette structure, est le résultat « normal » du processus d'évolution que connaît toute langue en usage. On sait en effet que toute langue vit parce qu'elle évolue, parce qu'elle s'adapte aux nouvelles réalités à décrire et qu'elle se plie aux exigences d'économie linguistique, et donc, en définitive, qu'elle se plie à l'usage qu'en font les locuteurs. L'évolution peut-être lexicale, syntaxique, phonétique ou encore sémantique, comme dans le cas qui nous intéresse ici. Une éventuelle disparition de cette structure induirait ainsi que la langue et donc les locuteurs n'en ont plus le besoin.

Cela étant, une autre perspective peut être évoquée. Pour rappel, nous avons vu précédemment que la reduplication est considérée comme particulièrement caractéristique des créoles. A ce titre, le processus de *désémantisation* décrit précédemment, semble remettre en cause cette particularité du créole. En effet, réduire le sens d'une phrase mettant en scène cette structure au sens d'une phrase sans reduplication aucune, revient à rendre caduque le processus même de reduplication, qui à terme peut n'avoir aucune pertinence significative. En outre, et au-delà de la simple défense d'une structure syntaxique, l'étude de ce type de structure semble particulièrement fécond, dans le cadre du développement des compétences métalinguistiques, de réflexion sur la/les langue(s). Profiter du potentiel bilingue des élèves pour leur montrer les divergences de fonctionnement entre langues, quelles qu'elles soient, ne peut être que bénéfique. Dans la mesure où français et le créole présentent sur ce plan, comme dans d'autres domaines, des divergences très nettes, l'étude de ce point de syntaxe particulier permettrait notamment de montrer que les langues ne s'organisent pas de la même manière et que chacune peut utiliser des procédés qui lui sont totalement spécifiques, comme la

réduplication pour le créole. En ce qui concerne la légitimité et les modalités de son enseignement, la question reste ouverte.

Références bibliographiques

- Bakker, P. (2003). Reduplication in Mauritian Creole with notes on reduplication in Reunion Creole. Dans S. Kouwenberg (dir.), *Twice as meaningful. Reduplication in Pidgins, Creoles and other contact languages* (p. 211-218). Westminster Creolistic Series 8.
- Bakker, P. et Parkwall, M. (2005). Reduplication in Pidgins and Creoles. Dans B. Hurch (dir.), *Studies on reduplication* (p. 511-531). Mouton de Gruyter.
- Bernabé, J. (2003). *Précis de syntaxe créole*. Guadeloupe, Martinique, Guyane, Paris et Réunion : Ibis Rouge Editions.
- Bernabé, J. (1983). *Fondal-Natal, Grammaire approchée des créoles guadeloupéens et martiniquais*. Paris : L'Harmattan.
- Cresseils, D. (1995). *Éléments de syntaxe générale*. Paris : PUF.
- Cresseils, D. (2006). *Syntaxe générale, une introduction typologique*. Paris : Hermès Lavoisier.
- Damoiseau, R. (1999). *Éléments de grammaire comparée Français, Créole*. Petit Bourg : Ibis Rouge Editions.
- Foley, W.A. et Van Valin, R. D. (1984). *Functionnal syntax and universal grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Givón, T. (1994) The pragmatic of de-transitive voice : Functional and typological aspects of inversion. Dans T. Givon (dir.), *Voice and inversion* (p. 1-46). Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.
- Houdebine, A-M. (dir.) (1996). *Travaux de linguistique, Imaginaire linguistique, 7*, Université d'Angers.
- Jeannot-Fourcaud, B. (2012). *Basic Voice* et réduplication en miroir en créole martiniquais. *Faits de langue*, 38, 193-204.
- Jeannot-Fourcaud, B. (2011). Pronoms personnels et réduplication verbale en créole martiniquais : entre appropriation du procès et implication dans le procès, *La linguistique*, 47(2), 91-104.
- Jeannot-Fourcaud, B. (2003). *De l'opposition verbo-nominale en créole martiniquais*. Thèse de doctorat non publiée. Paris, Université Paris V.
- Klaiman, M. H. (1991a). *Grammatical voices*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Klaiman, M. H. (1991b). Control and grammar. *Linguistics*, 29(4), 623-651.
- Klaiman, M. H. (1988). Affectdness and control: a typology of voice systems. Dans M. Shibatani (dir.), *Passive and voice* (pp. 25-83). Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.,
- Lazard, G. (2001 [1997]). La typologie actancielle. Dans G. Lazard (dir.), *Etudes de linguistique générale : typologie grammaticale* (p. 205-216). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lazard, G. (1997). Actance, diathèse : question de définition. Pour engager le dialogue avec Igor Mel'cuk. *BSL*, 92(1), 115-136.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mel'cuk, I. (1993). The inflectional category of voice: towards a more rigorous definition. Dans B. Comrie et M. Polinsky (dir.), *Causatives and Transitivity* (p. 1-46). Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.
- Parkwall, M. (2003). Reduplication in Atlantic Creoles. Dans S. Kouwenberg (dir.), *Twice as meaningful. Reduplication in Pidgins, Creoles and other contact languages* (p. 19-36). Westminster Creolistic Series, 8.

- Staudacher-Valliamée, G. (2007). La genèse des créoles de l'Océan Indien : l'éclairage des marqueurs TMA et du dimorphisme verbal en réunionnais. Dans Gadelii K. et Zribi-Hertz (dir.), *Grammaires créoles et grammaire comparative* (p. 99-129). Paris : Presses universitaires de Vincennes.
- Thibault, A. (2010). « C'est rire qu'il riait » ou l'extraction du prédicat par clivage en français régional antillais. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada and S. Prévost (dir.), *CMLF 2010 – 2^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 2183-2195). Paris : Institut de Linguistique Française.

Glossaire

- ACCOMPLI : l'*accompli* relève de l'aspect verbal et fait référence au caractère accompli de l'action, c'est-à-dire au fait qu'elle soit achevée. En français le temps correspondant à l'accompli est le passé composé ; on utilise également les termes de *parfait* ou de *perfectif*. En créole, la forme qui permet d'indiquer que l'action est achevée est un signifiant zéro ; exemple : *i mangé* « il a mangé ».
- CO-REFERENCE : le terme de co-référence renvoie au fait que deux unités réfèrent à la même réalité. Ainsi, dans la structure étudiée, le second pronom personnel qui apparaît fait référence à la même réalité que le premier pronom personnel. Par exemple, dans l'énoncé *I ka domi domi a'y*, le second pronom personnel *y* « 3^{ème} personne du singulier » réfère à la même personne que le premier pronom personnel *i*. De même, dans *Mari ka alé alé'y*, le pronom personnel *y* est dit en co-référence car il fait référence à la même personne que celle désignée par le prénom *Mari* et non pas à une autre personne.
- FOCALISATEUR : unité linguistique qui permet la mise en valeur d'un élément de l'énoncé.
- INACCOMPLI : l'unité d'aspect INACCOMPLI se présente formellement, en créole, sous la forme *ka* et permet d'indiquer le caractère inachevé de l'action ou de l'état.
- IRREALISE : dans cet article, le terme d'irréalisé est utilisé pour rendre compte du fait que le procès est considéré comme irréalisé, n'ayant pas encore eu lieu. En créole, on distingue deux unités de mode irréalisé, *ké* et *kay*.
- OCCURRENCE : on parle d'occurrence à chaque fois qu'une même unité linguistique apparaît. Ainsi, lorsqu'il est mentionné « la réduplication du verbal, dont l'une des occurrences est antéposée à l'unité sujet (...) », il s'agit simplement de souligner ici que l'unité verbale apparaît non seulement à sa position habituelle après le sujet, mais également avant le sujet. De même, lorsqu'il est question dans le texte du fait que « la réduplication du verbal (qui) s'accompagne de la postposition d'une occurrence du pronom personnel » (p. 3), il s'agit de signaler qu'après l'unité verbale, apparaît une nouvelle fois le pronom personnel, déjà présent en début d'énoncé.
- PROCES : en linguistique, le terme de procès est utilisé pour référer aussi bien à des actions, processus, états, événements, résultats d'une action, etc. (ex. d'action, ex : *marcher, aller* ; d'état, ex. : *être, devenir* ; de résultat d'une action, ex : *savoir*, etc). C'est l'acception retenue dans le cadre de cet article. (*nota bene* : le terme de procès est également utilisé dans certaines traditions grammaticales pour désigner les actions par opposition aux verbes d'état).
- REDUPLICATION : il s'agit de la « répétition » d'une unité ou de plusieurs unités d'une phrase. Selon les langues, les unités rédupliquées peuvent être des syllabes ou bien des unités de rang supérieur, tels que les « mots ». Dans le cas qui nous intéresse, les unités rédupliquées (unités verbales et pronoms personnels) correspondent à des unités, considérées comme des « mots » en grammaire traditionnelle.
- RELATEUR : unité qui permet de lier, de mettre en relation syntaxique deux unités ou deux propositions ; il peut donc s'agir d'une préposition ou d'une conjonction de subordination.
- VERBAL : le terme de verbal est utilisé ici pour désigner les unités qui, en créole, exercent le rôle privilégié de noyau de la phrase, et que l'on pourrait identifier comme étant des unités de même nature que les verbes français. On conserve toutefois le terme de verbal car ces unités présentent des caractéristiques qui les distinguent des verbes tels qu'on les conçoit en linguistique générale, pour des langues comme le français par exemple.

Annexe

1) Lis la phrase suivante :

Lésé yo souri souri a-yo, sa pa ka fè ayen

- Cette phrase a-t-elle un sens pour toi ? oui
 non
- Si tu as répondu oui, indique le sens de cette phrase : -----

- Est-ce que c'est une phrase que tu pourrais toi-même employer dans un contexte donné ? oui
 non
- Pourquoi ? -----

2) Lis la phrase suivante :

Nou té ka domi domi an-nou lè yo sonen

- Cette phrase a-t-elle un sens pour toi ? oui
 non
- Si tu as répondu oui, indique le sens de cette phrase : -----

- Est-ce que c'est une phrase que tu pourrais toi-même employer dans un contexte donné ? oui
 non
- Pourquoi ? -----

