



HAL
open science

Enjeux d'un enseignement bilingue créole-français en maternelle en Guadeloupe

Micheline Mannette

► **To cite this version:**

Micheline Mannette. Enjeux d'un enseignement bilingue créole-français en maternelle en Guadeloupe. Education. 2015. dumas-01193735

HAL Id: dumas-01193735

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01193735v1>

Submitted on 4 Sep 2015

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

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

UNIVERSITE DES ANTILLES
ESPE de GUADELOUPE

Mémoire de Master
Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Second Degré Parcours Créole

Enjeux d'un enseignement bilingue créole – français
en maternelle en Guadeloupe

Mémoire présenté par
Micheline Mannette Eulalie

Sous la direction du Professeur Lambert Félix Prudent

Année 2014 / 2015

Remerciements

Je présente mes plus vifs remerciements :

A mon directeur de mémoire, Lambert Félix Prudent, pour son attention, sa rigueur, sa disponibilité et les conseils et critiques qu'il a su me prodiguer.

A la coordinatrice du Master Créole, Mirna Bolus, pour la qualité de la formation dispensée.

A l'ensemble des formateurs de l'ESPE pour leur enseignement et leurs encouragements.

A l'inspecteur de la circonscription de Baie-Mahault, Michel Bescond, pour la confiance qu'il m'a témoignée en me permettant de participer aux différentes formations de LVR.

A l'inspectrice de la circonscription de Saint-François, Cynthia Frénet, pour l'intérêt qu'elle a porté au travail et les encouragements qu'elle m'a témoignés.

Au conseiller pédagogique Olivier Mirval, qui a accepté de répondre à mes questions.

Aux enseignants du Premier Degré, qui m'ont accueillie au sein de leur classe.

A ma famille et à mes amis, pour leur soutien. En particulier à ma mère, qui n'a cessé de répéter ces mots : *Kouraj mafi bòdlanmè pa lwen ! E pa oublyé sé vou menm ki di, fò ou travay pou pitit Gwadeloup* (« Courage, ma fille, le but est proche ! Et n'oublie jamais ton credo, il faut que tu travailles pour garantir l'avenir des petits Guadeloupéens. »)

Liste des abréviations

ADEB : Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé à l'Ecole Maternelle

BOEN : Bulletin Officiel de l'Education Nationale

CAPES : Certificat d'Aptitude de Professeur de l'Enseignement du Secondaire

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CRREF : Centre de Recherche et de Ressources en Education et en Formation, Equipe d'accueil (E4-4538) de l'Université des Antilles basée à l'ESPE de Guadeloupe

ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

G.E.R.E.C. : Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone

G.O.N.G : Groupe d'Organisation Nationale de la Guadeloupe

JO : Journal Officiel

LCR/LVR : Langue et Culture Régionales/Langue Vivante Régionale

LVE : Langue Vivante Etrangère

MEN : Ministère de l'Education Nationale

NPS : Nouveaux professeurs stagiaires

Sommaire

| | |
|--|----|
| Remerciements | 2 |
| Liste des abréviations | 3 |
| Introduction | 7 |
| 1. Bilinguisme, diglossie et éducation en Guadeloupe | 10 |
| 1.1 Le bilinguisme | 10 |
| 1.1.1 Définition générale | 10 |
| 1.1.1.1 Le bilinguisme individuel | 11 |
| 1.1.1.2 Le bilinguisme de masse et le rôle des agents politiques | 12 |
| 1.1.1.3 La prise en charge des langues dans le système éducatif | 13 |
| 1.1.2 Langue nationale vs langues régionales : l'originalité française | 15 |
| 1.2 La diglossie | 16 |
| 1.2.1 Histoire du concept | 17 |
| 1.2.2 Les mondes créoles | 19 |
| 1.3 La situation guadeloupéenne | 20 |
| 1.3.1 La place du créole et du français dans la société guadeloupéenne | 20 |
| 1.3.1.1 Un regard sur l'histoire du créole | 20 |
| 1.3.1.2 La situation sociolinguistique actuelle | 22 |
| 1.3.2 Le créole à l'école | 23 |
| 1.3.2.1 Rappel historique | 23 |
| 1.3.2.2 Les expériences sauvages | 25 |
| 1.3.2.3 L'enseignement officiel | 27 |
| 2. L'enseignement bilingue en Guadeloupe depuis 2012 | 30 |
| 2.1 La vision de l'institution | 30 |
| 2.2 L'émergence de l'enseignement bilingue | 33 |
| 2.3 La situation actuelle de l'enseignement bilingue | 36 |

| | |
|---|----|
| 3. Analyse des pratiques bilingues actuelles | 41 |
| 3.1 Protocole d'observation | 41 |
| 3.2 Observations de classe | 43 |
| 3.3 Analyse des données | 56 |
| 3.4 Mise en perspective | 58 |
| | |
| Conclusion | 60 |
| | |
| Références bibliographiques | 62 |
| | |
| Annexes | 65 |
| | |
| Sommaire des annexes | 66 |

« Un monde dans lequel ne serait plus parlée qu'une seule langue serait un monde d'une effroyable solitude »

Claude Lévi-Strauss

« Dans les écoles guadeloupéennes, entre 1930 et 1940, nos enseignants se faisaient un devoir d'interdire l'usage du créole même dans la cour de récréation. (...) Institutrice suppléante lors de mes premières années dans l'enseignement, j'ai été à la tête d'un cours préparatoire dans une école rurale avec environ 50 élèves ne parlant que créole. Que de fois ai-je eu à m'aider du créole pour me faire comprendre par ces enfants ! Invraisemblable direz-vous ? Cependant cela reste gravé dans ma mémoire. Nombreux étaient ceux qui nous arrivaient ne pouvant répondre à l'appel du prénom inscrit sur le registre d'appel. « Comment t'appelles-tu ? L'interpelé nous regardait, ahuri... Alors nous tentions : « Kouman io ka kriyéw a kaz aw ? » A ce moment, tête basse, il répondait « Robè » ou « Piè ». De tels exemples étaient légion. Et, c'était à nous de compléter entre parenthèse sur la liste par Robert ou Pierre.

Témoignage de Madame de Kermadec-Adélaïde Inès, née le 19 mars 1920) » (Durizot Jno-Baptiste, 1996 :107-108)

Introduction

Plus de la moitié de la population mondiale parle plus d'une langue dans sa vie quotidienne. Qu'ils habitent dans des pays officiellement plurilingues ou non, il existe peu de vrais monolingues sur terre. On constate depuis quelques décennies la reconnaissance et même l'expansion de ce que l'on appelle l'« enseignement bilingue » en Europe et ailleurs. Toutefois le terme recouvre des réalités très diverses selon les pays. Ainsi, les politiques éducatives et les dispositifs d'enseignement bilingue qui en découlent dépendent des contextes politiques, sociaux, économiques, législatifs et culturels.

Par ailleurs, malgré son rayonnement international et les représentations positives dont elle jouit de la part de ses locuteurs, la langue française traverse une réelle mutation dans les territoires où elle était usuellement parlée et enseignée. Depuis le milieu des années 1990, l'orientation des autorités françaises vers le plurilinguisme est manifeste, ceci en cohésion avec la politique linguistique et éducative de l'Union Européenne et celle des grandes Agences de la Francophonie.

Après une première reconnaissance des langues régionales au sortir de la 2^{ème} Guerre Mondiale, avec la Loi Deixonne (1951), diverses dispositions ont été prises pour aménager les langues régionales. La loi d'Orientation et de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 conforte la place des langues et cultures régionales dans le système éducatif en précisant les modalités de leur enseignement. Le caractère bénéfique de l'apprentissage précoce des langues régionales est reconnu au même titre que celui des langues étrangères. De plus, la loi rend possible l'organisation d'un enseignement en langue régionale et en français dans le cadre de la filière bilingue.

C'est dans ce cadre que nous avons décidé d'aborder la situation de la Guadeloupe où créole et français sont en train d'être intégrés dans un dispositif bilingue. Après une première année dite « expérimentale », le Rectorat a décidé à la rentrée 2013 d'étendre ce dispositif bilingue de 2 à 12 classes. Et c'est à cette occasion que la proposition a été faite à l'ensemble des enseignants habilités en LVR de prendre une classe bilingue en responsabilité. Concernée par cette proposition, nous avons entamé alors une réflexion sur ce thème et le présent travail témoigne de l'émergence et de l'évolution de notre problématique professionnelle.

Nous avons commencé par questionner le terme de *classe bilingue*, en nous attardant sur la mise en évidence des avantages que cette nouveauté pourrait apporter aux élèves guadeloupéens, généralement insérés dans une école exclusivement francophone. Une réflexion sur le concept de *contextualisation* dans l'enseignement était déjà entamée et présentait selon certains auteurs (Anciaux, Forissier, Prudent 2013) de premiers résultats. L'occasion était-elle offerte de la poursuivre comme le suggéraient ces chercheurs ou alors s'agissait-il de rompre avec tout ce qui avait été fait et d'inventer une toute nouvelle formule ? Quel peut être l'intérêt et quel format peut adopter un enseignement contextualisé ou une classe bilingue dans un pays où les outils de standardisation du créole manquent et où les plans de formation des enseignants balbutient depuis des années sur le sujet ?

L'analyse des « résultats » de la toute première expérimentation n'étant pas faite, on peut alors s'interroger sur le pourquoi de l'extension du dispositif des classes bilingues. Enfin, s'inscrivant dans un cadre national, l'instauration d'un enseignement bilingue en Guadeloupe se retrouvait dans la famille des autres situations de langue régionale (comme l'occitan, le breton ou le corse) et, malgré la tentation de reproduire ce qui a pu être fait ailleurs, la spécificité de la situation sociolinguistique guadeloupéenne invitait à la prudence. Les régions dialectophones françaises sont différentes et la Guadeloupe a ses propres particularités. Il s'avère nécessaire par conséquent de bien connaître le contexte social, linguistique, culturel et politique dans lequel on envisagera d'installer la classe bilingue en Guadeloupe.

Nous avons poursuivi la réflexion en nous interrogeant sur les implications des choix pédagogiques. En effet, quand un enseignant prend la décision d'introduire le créole dans sa classe, ses intentions pédagogiques sont de plusieurs ordres. D'abord permettre aux élèves d'appréhender leur double identité linguistique et culturelle. Ensuite leur permettre une meilleure maîtrise des deux langues. Et enfin leur permettre d'améliorer leurs résultats aux évaluations courantes. Cependant chaque enseignant a sa propre représentation du *bilinguisme* et nous pouvons alors nous demander comment ces représentations spécifiques influent sur la façon d'enseigner ? Alors, quels seraient les effets d'un enseignement bilingue sur le parcours scolaire et le développement cognitif des enfants ? Que faudrait-il mobiliser dans le dispositif déjà retenu pour améliorer les résultats et atteindre la réussite ?

Commençant par l'analyse de l'entrée dans le système, nous avons orienté notre réflexion sur le langage en maternelle. Aussi en se référant au *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* hors-série n° 8 du 21 octobre 1999, on apprend que la maîtrise des langages est une priorité pour l'institution. Le texte met l'accent sur le fait que l'acquisition de l'oral est « *non*

pas un domaine parmi d'autres, mais ce qui, entre tous, fait le lien et le fondement sur lequel s'édifient tous les apprentissages. »

Ces objectifs peuvent paraître ambitieux : l'enfant doit apprendre à échanger dans un discours structuré, celui attendu à l'école, différent de celui de la sphère privée. Il doit également « *apprendre à pratiquer les fonctions variées du langage oral.* » Il doit encore « *apprendre à comprendre et à se faire comprendre.* » Et enfin il doit « *apprendre à s'intéresser au fonctionnement du langage.* » Cette ambition affichée nous semble légitime, mais nous devons tenir compte de la particularité de l'école dans la société guadeloupéenne. La cohabitation de deux langues, le créole et le français, sur le territoire doit être prise en compte si nous voulons installer notre étude dans un cadre sociolinguistique correct.

Ces premières considérations nous ont conduits à la formulation d'une première question synthétique : **En quoi le dispositif *classe bilingue* peut-il servir et améliorer le développement langagier du petit Guadeloupéen ?**

Et cette interrogation a fait alors émerger les hypothèses suivantes :

Dire des élèves guadeloupéens qu'ils sont bilingues revient à poser qu'ils possèdent un répertoire langagier complexe. Bien maîtrisée, l'utilisation de toutes les composantes de ce répertoire doit permettre les progrès dans l'une et l'autre langue. En d'autres termes, par le biais de cette école bilingue, les élèves devront être capables de transférer les acquis du créole vers le français, et réciproquement. Le créole, traditionnellement absent de la salle de classe mais présent dans tous les segments de la société, doit donc trouver une place stratégique dans le dispositif éducatif. Et c'est aussi les résultats de l'élève en français (et dans les autres disciplines) qui témoigneront du succès de l'entreprise.

Dès lors, notre plan s'est installé : nous proposons dans un premier temps de revenir sur la situation sociolinguistique de la Guadeloupe. Nous ferons ainsi le point sur les concepts de bilinguisme et de diglossie rapportés à la situation locale. Dans un deuxième temps, nous esquisserons un tableau de l'enseignement bilingue en Guadeloupe depuis 2012. Enfin, après avoir observé le fonctionnement d'une classe bilingue, nous tenterons une analyse que nous accompagnerons de réflexions et de perspectives pour une éducation bilingue réussie en Guadeloupe.

1. Bilinguisme, diglossie et enseignement en Guadeloupe

La Guadeloupe est une ancienne colonie qui a connu un contact continu et dynamique entre le français et le créole. On parle de contact entre deux langues quand celles-ci sont parlées ensemble dans une communauté, et à des titres divers, par les mêmes individus. Bilinguisme et diglossie constituent dès lors les conséquences principales du contact des langues. Les termes *bilinguisme* et *diglossie* sont, du point de vue de l'étymologie, des termes synonymes. Toutefois, en tenant compte des milliers de situations géographiques différentes recevant cette appellation, chacune d'elles prend une dimension particulière. Si dans la littérature nous en retrouvons une abondante définition, nous tâcherons d'en retenir ici celles qui nous permettront de mieux comprendre la situation linguistique de la Guadeloupe et la situation du créole à l'école.

1.1 Le bilinguisme

Nous partirons d'abord d'une définition générale du bilinguisme. Et en nous penchant sur les cas de figure où il y a une langue nationale et des langues régionales sur le même territoire, nous montrerons l'originalité de la France.

1.1.1 Définition générale

Selon J-B Marcellesi (1981 : 5), le terme bilinguisme recouvre plusieurs réalités :

« Aptitude d'un individu à utiliser couramment deux (ou plusieurs) langues différentes ; politique d'un pays dans lequel deux ou plusieurs langues sont officielles ; système d'éducation tendant à assurer une maîtrise égale des deux langues différentes »

A partir de cette définition, nous pourrions orienter notre réflexion sur trois axes :

- le bilinguisme individuel ;
- le bilinguisme de masse qui nous interroge sur le rôle des politiques ;
- la prise en charge des langues dans le système éducatif.

1.1.1.1 Le bilinguisme individuel

Mackey (1986) définit le bilinguisme comme « l'alternance de deux langues ou plusieurs chez le même individu », et pour compléter, assigne au bilinguisme individuel quatre caractéristiques :

- Le degré : la connaissance que l'individu possède des deux langues qu'il emploie.
- La fonction : les buts visés par l'usage de ces langues.
- L'alternance : les conditions et la manière permettant le passage d'une langue à l'autre.
- L'interférence : la condition dans laquelle l'individu bilingue arrive à maintenir les deux langues séparées.

Ce que nous pouvons retenir donc, c'est que le bilinguisme est dit individuel lorsqu'un individu peut utiliser deux langues à des degrés divers. Le degré de compétence de l'individu dépend de la maîtrise du code (phonologie, graphie, grammaire, lexique, sémantique, stylistique) et des fonctions c'est-à-dire de l'usage qu'il fait des langues et de la condition dans laquelle il les emploie (foyer, école, travail, loisirs.)

Pour François Grosjean (1984), « est bilingue, une personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours et qui possède une maîtrise semblable et parfaite dans les deux langues ». Cette définition d'apparence simple soulève un certain nombre de remarques. Un sujet peut être bilingue sans pour autant avoir le même niveau de compétence dans les deux langues comme nous l'avons fait remarquer précédemment. En effet, il existe des types de bilinguisme inégal propres à chaque individu. Par exemple, un individu peut être bon locuteur d'une langue c'est-à-dire qu'il y manifeste des compétences de compréhension et de production et contrôler juste la compréhension dans l'autre langue sans jamais atteindre la fluidité.

Si l'on se réfère à l'ouvrage proposé par Marie-José Hubert-Delisle (1994),

« les notions de bilinguisme (ou plurilinguisme) englobent toutes les situations qui vont de la maîtrise complète, simultanée et alternative de deux ou plusieurs langues, jusqu'à n'importe quel degré de connaissance d'une seconde langue s'ajoutant à la maîtrise spontanée que tout individu possède de sa première langue».

C'est dire qu'un individu acquière une première langue (L1) puis une seconde (L2) et la « connaissance d'une seconde s'ajoute à la maîtrise spontanée que tout individu possède de sa première langue. » Mais cette définition ne peut s'appliquer à toutes les situations. Aussi un

individu peut être confronté dès le plus jeune âge à un bain culturel et langagier et acquérir les compétences dans les deux langues de façon simultanée, cette situation est aussi appelée bilinguisme précoce simultané, par opposition au bilinguisme consécutif où l'individu découvre une seconde langue soit du fait de l'école soit du fait d'une migration.

Cependant l'individu devient bilingue parce qu'il a un désir de communiquer avec d'autres personnes. Ceci résulte du fait soit de sa mobilité volontaire, soit des migrations politiques, économiques et religieuses dont il doit faire face mais aussi du fait qu'il bénéficie d'une richesse linguistique au sein de la zone géographique dans lequel il vit. Nous dépassons ici le cadre individuel pour nous intéresser aux phénomènes sociaux lié au bilinguisme en société. Ceci nous pousse à nous intéresser aux enjeux politiques.

1.1.1.2 Bilinguisme de masse et le rôle des agents politiques.

Le bilinguisme dans une communauté est étroitement lié à la politique linguistique conduit par l'Etat dans le territoire relevant de sa souveraineté. L'Etat en tant qu'entité souveraine peut en effet tenter de modifier le statut des langues pour conforter l'usage ou en limiter l'expansion. Nous pouvons citer comme exemple quelques pays comme le Canada, la Suisse, la Belgique et plus proche de nous, Porto-Rico.

En 1969, le parlement a proclamé l'anglais et le français langues officielles de l'Etat fédéral canadien. Les lois et les textes réglementaires sont alors publiés dans les deux langues. Toutefois chaque province a le pouvoir de décréter ses langues officielles. Si au niveau étatique le bilinguisme est déclaré, il n'en est pas de même dans toutes les provinces où une langue peut prédominer par rapport à l'autre. Cependant la plupart des grandes villes sont déclarées bilingues, et selon les statistiques, le nombre de personnes bilingues au Canada augmente. Sur le plan éducatif, selon la nouvelle Charte canadienne des droits et libertés (Canadian Charter of Rights and Freedoms) de 1982 « l'éducation publique devra être, si possible, à la disposition du peuple dans chaque province en anglais et en français ».

La Confédération helvétique se divise en cantons, mais seuls trois de ses cantons sont officiellement bilingues. Il s'agit des cantons de Fribourg, du Valais et de Berne. Les langues officielles sont l'allemand et le français. La Suisse légifère beaucoup en matière linguistique, de ce fait le pays connaît que très peu de conflits linguistiques. En outre, c'est le principe de territorialité qui prévaut, c'est-à-dire que les langues ne se mélangent pas sur le territoire du canton : chaque langue y est très sectorisée. Aussi en pratiquant la séparation territoriale des

langues ce, même dans les cantons bilingues, la Suisse a su préserver les deux communautés linguistiques français et allemand.

La situation de la Belgique est plus complexe. Depuis la révolution de 1830, la Belgique a connu différents conflits entre francophones et néerlandophones. L'existence de quatre régions linguistiques fut décrétée par la loi du 2 août 1963. Ce qui a conduit à une répartition du territoire où les langues officielles incluent le français parlé en Wallonie au sud, le néerlandais ou flamand au nord et l'allemand à l'est. La capitale Bruxelles est la seule région officiellement bilingue (français/flamand). Et comme nous le montre l'actualité, on note des distorsions entre ces communautés liées à la concurrence économique et identitaire des populations. La frontière linguistique qui s'est installée fait la part belle à l'apprentissage des langues étrangères telles que l'anglais.

Porto Rico, ancienne colonie espagnole, désormais Etat libre associé aux Etats-Unis, a deux langues officielles : l'espagnol et l'anglais. C'est la loi du 28 janvier 1993 qui établit le bilinguisme officiel dans le pays. Dès lors les deux langues pourront être utilisées indistinctement. Cependant cette loi ne règle pas toutes les aspérités sociologiques. Et du point de vue démographique, Porto Rico est le premier Etat fédéré où l'anglais n'est pas la langue dominante. Cela se traduit sur le plan éducatif en outre, par le fait que dans les écoles, l'espagnol reste la principale langue d'enseignement. Cependant, l'anglais est obligatoire comme seconde langue dès le primaire et ce, jusqu'à la fin du secondaire.

Quelle que soit l'approche que l'on retiendra du bilinguisme, individuel ou de masse, il est un fait incontournable dans l'acquisition et le développement des langues. Et selon la politique scolaire mise en place, telle société réussira plus ou moins bien à pacifier ou à envenimer son contact linguistique.

1.1.1.3 La prise en charge des langues dans le système éducatif.

Que les origines du bilinguisme soient liées à des caractéristiques familiales, de migration, d'habitation dans des zones frontalières ou dans les pays regroupant deux ou plusieurs communautés historiquement distinctes, le bilinguisme implique donc une nécessaire adaptation de l'école à l'évolution de la société.

Le bilinguisme scolaire revêt des caractéristiques particulières qui nous poussent une nouvelle fois à interroger la littérature sociolinguistique. Rappelons la définition proposée par Grosjean (1982) : « le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux langues et la personne

bilingue utilise ses deux langues pour répondre à ses besoins communicatifs quotidiens ». Si nous nous attachons au fait qu'il s'agit de répondre à des besoins de communication quotidienne, l'utilisation de deux langues d'instruction devra être aménagée pour participer à la construction de connaissances chez l'élève. Cependant, nous pouvons considérer que le bilinguisme n'est pas la somme de deux monolinguisms, et que deux systèmes de langues peuvent interagir pour former un tout de catégorie supérieure, un diasystème. Ce système commun devient actif dès que la personne bilingue s'adresse à un autre membre de la communauté.

Ainsi donc, le bilinguisme scolaire serait l'usage institutionnel de deux langues à l'école comme vecteur d'instruction. Il ne se limiterait pas au fait d'apprendre plusieurs langues à l'école mais plutôt d'étudier différentes disciplines dans les deux langues. Si nous nous penchons sur le cas de l'Europe, où le Conseil de l'Europe a effectué un certain nombre de recommandations, nous retiendrons celles-ci :

- La recommandation 1990/1995 qui a pour objet de développer l'éducation bilingue et l'enseignement d'une ou plusieurs matières dans une langue non maternelle.

Le Conseil de l'Europe encourage l'utilisation de langues étrangères dans les disciplines non linguistiques, comme l'histoire, la géographie ou les mathématiques en créant les conditions favorables à un tel enseignement.

- La recommandation N°R (98) 6 qui encourage les Etats membres à promouvoir le plurilinguisme à grande échelle.

Par ailleurs, nous pouvons citer deux situations qui ont été expérimentées dans certains pays européens. Il s'agit en premier lieu de politiques linguistiques de sauvegarde de groupes ou de langues minoritaires par exemple la Catalogne, le Pays Basque et la Galice en Espagne, le Val d'Aoste en Italie où l'enseignement bilingue a permis de sauver la langue minoritaire. L'autre expérience est celle des écoles ou lycées internationaux ayant des sections bilingues. Toutefois comme le souligne l'Association pour le développement de l'Enseignement Bi-plurilingue (ADEB) lors d'un séminaire international de 2007, si ces expériences ont apporté beaucoup en termes de recherches théoriques, de réflexion, de pratiques didactiques, « il est grand temps que l'éducation plurilingue et pluriculturelle s'ouvre à d'autres perspectives et prenne en compte les besoins du plus grand nombre. »

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la façon dont les pays à tradition monolingue comme la France prennent en compte le bilinguisme.

1.1.2 Langue nationale vs langues régionales : l'originalité française

La Révolution française en supprimant les privilèges a instauré le principe de l'unité de la Nation et de l'égalité des citoyens. La Constitution de 1958, héritière de cette Révolution, en reprenant dans son préambule la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 Août 1789 fait de la France une « République indivisible ». La France a donc une tradition unilingue, centralisatrice, marquée par le fait que sa langue nationale, le français, est inscrite dans la Constitution. En tant que seule langue officielle, elle se veut garante de l'unité et de l'identité françaises. Considéré comme stable et homogène, le français répond à des normes qu'il est nécessaire de maîtriser. Et l'école est instituée, dès lors, comme l'instance pour enseigner cette langue et garantir l'unité et l'indivisibilité de la Nation.

Comme nous le montre l'histoire, le français langue nationale a été imposé par le biais de l'école. La loi du 12 décembre 1792 pour ouvrir l'enseignement primaire à tous, crée le corps des instituteurs dont la mission est d'enseigner le français en éliminant les dialectes et patois de ces nouveaux écoliers. A la fin du XIXe siècle, à l'initiative de Jules Ferry, les lois du même nom rendent l'école laïque, obligatoire et gratuite. Elles sont l'aboutissement d'un mouvement de laïcisation et l'école devient alors l'ascenseur social destiné aux enfants d'ouvriers et d'agriculteurs et des populations humbles. La maîtrise de la langue française est considérée comme le garant de cette ascension.

En résumé, la politique linguistique mise en place depuis la Révolution avait pour objectif non seulement d'universaliser l'usage de la langue française mais aussi d'anéantir les patois. Et l'école, principal acteur de la francisation des enfants, pour réussir son œuvre, a été l'instrument principal de la dévalorisation et de la stigmatisation des patois et dialectes qui ne seront reconnues que bien plus tard *langues régionales*. Signalons tout de même que tout au long de l'histoire, il y a eu constamment des militants pour lutter et s'efforcer de sauvegarder les langues régionales, à contre-courant de l'idéologie républicaine uni-linguiste. On ne doit la transmission et la préservation des langues telles que le basque, le breton, le catalan, le corse, l'occitan, qu'à l'entêtement de quelques régionalistes et à un modeste travail effectué parfois dans des écoles associatives.

Face à ces revendications régionales, la loi Deixonne (Loi n°51 - 48 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux) permet une reconnaissance officielle de l'existence de certaines langues régionales (l'occitan, le breton, le basque et le catalan). Il faudra attendre la loi du 23 juillet 2008 pour que les langues régionales soient mentionnées dans la Constitution française. Elles y figurent non pas comme des langues

officielles mais comme patrimoine de la France (l'article 75-1 « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France »). A travers l'exemple du basque et malgré les différents textes subséquents, nous voyons donc une hiérarchisation des langues sur le territoire français. Pour comprendre cette hiérarchisation, il faut s'appuyer sur quelques traits caractérisant la langue de scolarisation première de ces Etats-Nations officiellement monolingues comme la France. En premier lieu, la langue de scolarisation est celle dans laquelle, l'entrée formelle dans l'écrit s'opère. L'écriture et la lecture étant des objectifs forts de la scolarisation première. Une réflexion grammaticale systématisée s'imposerait pour renforcer le rôle central de la langue majeure. En second lieu, la construction des savoirs disciplinaires se fait par l'écrit ce qui renforce la langue majeure comme vecteur de cette construction. Enfin, en raison de la normalisation et de la standardisation, la langue majeure est posée comme un élément d'unification de toute la communauté scolaire.

Nous retiendrons qu'en France, une politique d'unification linguistique prévaut dans l'école républicaine et que c'est dans ce contexte de hiérarchisation que l'enseignement bilingue ou plurilingue voit le jour. Le résultat de cette histoire a pour effet une vision et des pratiques normatives de la langue commune de scolarisation qui est susceptible d'entraîner une minoration active de la langue régionale et l'apparition de l'insécurité linguistique. Il en est ainsi dans diverses communautés bilingues, chez les apprenants issus de milieux alloglottes. C'est aussi le cas dans les territoires où il existe une langue régionale, ou dans les milieux issus de l'immigration.

1.2 La diglossie

Rappelons que le terme *diglossie* n'est pas le simple équivalent d'origine grecque du terme *bilinguisme* d'origine latine. Utilisé pour décrire une situation sociolinguistique où deux langues sont parlées, le mot souligne les modalités hiérarchiques très particulières des usages et des représentations de chaque idiome. C'est autour de la nature de ces modalités que vont apparaître des divergences sémantiques. Pour certains, la diglossie n'est qu'un simple partage des statuts et des circonstances d'usages parfaitement codifiés de deux langues. Pour d'autres, nous avons bel et bien affaire à un conflit socio-symbolique où une langue domine l'autre, et parfois un groupe socio-ethnique en domine un autre ! Pour mieux comprendre ce point de divergence, nous reviendrons d'abord brièvement sur l'histoire du concept, puis nous confronterons ses différentes acceptions aux mondes créoles.

1.2.1 Histoire du concept

Nous examinons le concept sous l'angle évolutif en nous arrêtant aux trois définitions cardinales de Jean Psichari (1885), de Charles Ferguson (1959) et de Joshua Fishman (1964).

La diglossie selon Jean Psichari :

Le terme de diglossie apparaît pour la première fois dans le champ des études linguistiques en France en 1885. C'est Jean Psichari, helléniste français, qui en propose une définition à partir de la situation sociolinguistique de la Grèce, marquée par une concurrence sociolinguistique entre deux variétés du grec : le *katharevousa*, variété savante imposée par les puristes comme seule langue écrite et le *démotiki*, variété usuelle utilisée par la majorité des Grecs. Psichari définit la diglossie comme une situation linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais où l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre. Psichari met en avant l'aspect idéologique et conflictuel qui s'attache au phénomène. Il montre, en effet que le problème de la diglossie est lié à une situation de domination d'une variété d'une même langue sur une autre, domination créée par la pression d'un groupe de locuteurs numériquement minoritaires mais politiquement et culturellement en position de force.

La diglossie selon Charles Ferguson :

Si le mot a été utilisé dans le champ linguistique des années 30, c'est Charles Ferguson sociolinguiste américain, qui l'entérine en en donnant une définition rigoureuse. Il réapparaît aux Etats-Unis dans un article de la revue *Word*, « Diglossia » en 1959. S'il emprunte le terme à Psichari, il lui donne une teneur conceptuelle toute différente. A partir de plusieurs situations linguistiques comme celles des pays arabes, la Suisse alémanique, Haïti ou la Grèce, Ferguson considère qu'il y a diglossie lorsque « deux variétés de la même langue sont en usage dans une société avec des fonctions socioculturelles certes différentes mais parfaitement complémentaires ». Plusieurs éléments sont stipulés pour caractériser ces pratiques diglossiques. L'une de ces variétés est considérée comme haute (« high »). Elle est valorisée, essentiellement utilisée à l'écrit ou dans des situations orales formelles (lors du culte, dans les lettres, dans les discours). Elle est également la langue de l'enseignement et de la littérature reconnue et standardisée. L'autre variété est considérée comme basse (« low »). Elle est utilisée à l'oral dans des situations de communication ordinaires, elle est la langue

première de l'individu. Pour Ferguson une situation de diglossie est une situation « d'équilibre, de stabilité et d'harmonie [...] ou chacune des variétés remplit une part bien à elle dans la société et dans la vie des personnes ». Il s'agit donc de fonctions complémentaires dans une relation stable. Et « la diglossie ne devient problématique que si l'alphabétisation et l'élaboration d'un idiome national, [...], entrent en jeu ».

La diglossie selon Joshua Fishman:

Joshua Fishman propose, quelques années après, une extension du modèle diglossique à des situations sociolinguistiques où deux langues et non plus deux variétés de la même langue coexistent sur un même territoire mais de façon complémentaire. Il cite l'exemple de la situation du Paraguay, avec la coexistence inégalitaire de l'espagnol, langue prestigieuse et du guarani, langue commune. Par ailleurs, en distinguant la diglossie comme fait social et le bilinguisme comme un fait individuel, Fishman fait apparaître quatre situations :

- il y a diglossie et bilinguisme lorsque l'usage de deux langues selon leur distribution fonctionnelle, est partagé par la totalité de la population. C'est le cas de la Suisse où le standard allemand (langue de l'écrit et de l'école) et le(s) dialecte(s) suisse(s) alémanique(s) se partagent le champ de communication sociale.
- Il peut y avoir bilinguisme sans diglossie. Ce serait le cas dans les situations de migration (comme aux Etats- Unis). Les migrants vivent un état de transition : ils doivent s'intégrer dans la communauté d'accueil avec la langue d'accueil même s'ils conservent la connaissance et une certaine pratique de la langue d'origine.
- Dans un troisième cas de figure, il peut y avoir diglossie sans bilinguisme. C'est un cas qu'on rencontrerait dans les pays en développement comme les pays africains où les populations rurales sont essentiellement monolingues, mais au niveau national il y a diglossie, avec l'une des langues de la colonisation le plus souvent comme langue officielle.
- Enfin, il propose un dernier cas de figure qui serait plus d'ordre théorique où il n'y a ni diglossie ni bilinguisme. Il ne pourrait concerner que de petites communautés linguistiques, restées isolées. Ce cas de figure nous semble très rare du fait même de la mondialisation et des contacts de peuples. Si nous considérons le premier cas de figure proposé par Fishman, nous serions tentée de placer les mondes créoles dans la situation où diglossie et bilinguisme co existent.

1.2.2 Les mondes créoles

Dans de nombreux pays qui ont connu une colonisation européenne, pour couvrir l'ensemble des besoins de communication, un créole alterne avec une langue européenne (français, anglais, espagnol, portugais). Les créoles sont, pour la plupart, nés dans un contexte de colonisation des XVII^e et XVIII^e siècles. Au regard de la diglossie et du bilinguisme, les créoles connaissent alors, une situation particulière.

L.F. Prudent (1981) considère que :

« La diglossie est donc inscrite totalement dans le processus colonial, même si le mot colonie n'apparaît pas et les débouchés de cette crise résident dans l'accumulation renforcée, dans la copie et l'incorporation, encore plus accentuées de la langue de colonisateur. Les deux langues ne baignent plus dans la simple atmosphère de l'écrit et de l'oral, de la littérature et de la conversation courante, elles sont en phase avec des comportements socio-politiques. »

Selon cette analyse, nous pourrions dire que la colonisation a entraîné une vision particulière de la diglossie. Nous ne pouvons plus parler de situation harmonieuse où deux langues cohabitent.

M-C Hazaël-Massieux (1994), estime que :

« Depuis longtemps, les linguistes de la zone créolophone ont souligné la complexité du code-switching et la nécessité d'analyser ces phénomènes de façon très fine : dans un énoncé, c'est en fait l'influence des deux langues qui se manifeste. L-F. Prudent pour les Petites Antilles l'a montré clairement à travers la notion d'interlangue »

Dès lors, la diglossie est contestée, et cela donne à voir diverses situations où il existe des variations très importantes dans la communication. Les locuteurs n'alternent pas régulièrement, ils mélangent les codes, c'est ce que Prudent (2005) appelle aussi l'« *interlecte*. » L'interlecte est donc une zone de variétés intermédiaires qui relève d'un macro système langagier qui recouvrirait toutes les variétés de français et de créole en présence ; « c'est donc l'utilisation de formes discursives qui ne relèvent ni typiquement du français ni véritablement du créole et qui semble participer aux deux langues. » La régression du créole dans les foyers et plus généralement le phénomène de décréolisation a certainement contribué à façonner cet interlecte. Le contact des langues conduit à des interférences, des calques, des emprunts et donne naissance à un français régional.

Pour comprendre ces mondes créoles modernes, il ne suffit donc pas de tracer des frontières étanches entre français et créole mais bien au contraire de prendre en compte cet interlecte comme un élément communicatif dynamique et de s'appuyer dessus pour expliquer la construction langagière des langues sur place. S'il n'est pas difficile d'avoir pleinement conscience de cette hétérogénéité langagière au-delà des deux « codes » institués, l'analyse

des formes interlectales requiert une extrême attention et les réactions sociales vis à vis des formes interférencielles sont souvent de dépréciation ou de stigmatisation. Aussi, la prise en compte scolaire de cet interlecte est extrêmement délicate et elle aura comme corolaire obligé une didactique adaptée, *la pédagogie de la variation*. Nous y reviendrons par la suite mais pour l'heure penchons-nous sur la situation de la Guadeloupe.

1.3 La situation guadeloupéenne

1.3.1 La place du créole et du français dans la société guadeloupéenne

1.3.1.1 Un regard sur l'histoire du créole

Les premiers contacts des Européens avec les Amérindiens ont lieu en 1493 à l'arrivée de Christophe Colomb. Sous l'impulsion du cardinal de Richelieu, la France cherche à se doter d'une politique coloniale. Aussi, en échange du monopole du commerce entre la seule métropole et les Antilles, la Compagnie des Isles d'Amérique est chargée de valoriser la région. C'est ainsi que Liénard de L'Olive et Duplessis d'Ossoville obtiennent le privilège de coloniser la Guadeloupe, la Dominique ou la Martinique. La Guadeloupe devient colonie française en 1635. Commence alors une période coloniale qui voit l'extermination du peuple amérindien et l'arrivée d'Européens puis d'Africains.

Au début de la colonisation, la France introduit des engagés nommés les *trente-six mois* ainsi que des esclaves. De ce premier temps émerge ce que l'on va appeler la *Société d'Habitation*. L'Habitation se caractérise par la présence du propriétaire sur ses terres autour duquel s'organise l'exploitation. Cette Habitation est une institution totalitaire, un espace dont les modalités de résidence et de travail sont régies par une pression coercitive. Ainsi, l'Habitation représente pour ces esclaves africains un élément acculturant. L'Habitation va s'attacher à effacer la culture des esclaves et leur imposer une nouvelle configuration. Toutefois, certains éléments de leurs cultures vont subsister comme par exemple le conte et son bestiaire, le tambour, les danses, quelques lexèmes.

Pour assurer le développement de ses colonies et son enrichissement, la France s'engage dans un processus d'esclavage de masse. Au sommet de cette hiérarchie sociale se trouve la catégorie des Blancs, puis celle des Libres de couleur et tout en bas celle des esclaves de maison ou de plantation. Cette organisation sociale particulière a besoin d'un

langage permettant d'assurer l'échange et la communication. Ainsi naît le créole. Le créole guadeloupéen est donc apparu lors des colonisations européennes et il s'est développé au fil de l'histoire de la colonisation. Rappelons qu'à cette période, les premiers colons arrivés de différentes provinces françaises parlaient différents dialectes. C'est donc principalement à partir du contact des langues de bases régionales et populaires du français et des différentes langues africaines que le syncrétisme s'est établi.

De l'abolition de l'esclavage (1848) à la départementalisation (1946), les deux langues sont parlées sur le territoire avec un mouvement anthropologique « ascendant » inspiré par la domination européenne, et l'on assiste à un phénomène d'*assimilation*. L'assimilation est un terme colonial reflétant l'idée que la culture française (et donc sa langue) absorbe les formes sociales et culturelles des colonies, et que petit à petit l'histoire fera des colonisés de vrais citoyens, à part entière, nantis des mêmes traits que les Métropolitains.

Les fils d'esclaves que la République a émancipés et instruits accèdent peu à peu à des fonctions de maires, de conseillers, de fonctionnaires, fonctions qui nécessitent l'utilisation du français et l'adoption des valeurs de la République. Une nouvelle petite-bourgeoisie naît également à cette période. L'émancipation a contribué à promouvoir cette idée d'assimilation qui est maintenant portée tant par le colonisateur que par « l'élite » des colonisés. La départementalisation de 1946 fait des « quatre vieilles », Guadeloupe, Martinique, Guyane et Réunion, des départements. Le processus d'assimilation, démarré lors de la colonisation, se poursuit alors. Et le créole devient le symbole par excellence des catégories qu'on voulait oublier l'esclave, le nègre, le paysan. Pour avoir du prestige, il faut apprendre le français et le moyen d'y arriver c'est de réussir à l'école.

Toutefois, face à cette assimilation, des réactions se font jour, des revendications apparaissent. Les intellectuels et les travailleurs vont revendiquer une culture créole et défendre la langue créole, comme en témoignent les actions du G.O.N.G (Groupe d'Organisation Nationale de la Guadeloupe) et les grèves des années 1950-1960.

Le créole a joué tout au long de l'histoire de la Guadeloupe, différents rôles. D'abord langue de l'asservissement durant la période esclavagiste, puis langue bafouée pendant la période dite assimilationniste, le créole finit par être la langue de l'identité, la langue des revendications.

1.3.1.2 La situation sociolinguistique actuelle

La Guadeloupe est un petit archipel au sein de l'arc des Petites Antilles et de la Caraïbe. Le contexte démographique et géographique en fait un pays multiethnique (Blancs-pays, noirs, mulâtres, indiens, populations issues de l'immigration récente : Syro-libanais, Dominicains, Dominiquais, Haïtiens, Italiens, Asiatiques, métropolitains). Cette multiethnicité permet d'expliquer les fondements complexes de l'identité collective et la place du créole dans ce système.

Ainsi, de nos jours, la situation linguistique voit coexister deux langues : le français et le créole ; d'abord dans un contexte dit de diglossie comme nous l'avons expliqué en amont. Et, à mesure que les représentations du créole ont évolué, on envisage parfois de parler de bilinguisme.

Le créole quitte, au fil du temps, la sphère familiale et amicale dans laquelle la diglossie le cantonnait pour pénétrer la sphère professionnelle ainsi que les médias. Pour ce qui est des médias nous pouvons citer en référence l'article de Prudent (2003) :

« Aujourd'hui, la conjoncture de ce qui commence à ressembler à une standardisation se précise dans deux directions. La première concerne l'ensemble de l'outre-mer français et peut se rattacher à un mouvement général d'autres pays créoles (Haïti, Maurice et Seychelles, notamment). Elle a trait à l'écrit, vu comme tuteur de l'oral dans les médias. On a assisté en effet depuis quelques mois à la création d'un journal télévisé créole sur la chaîne RFO Martinique ; immédiatement un débat public s'est ouvert sur la validité de ce créole journalistique, sur sa capacité à dire les nouvelles du monde, et au-delà de la description des faits, de prendre en charge les commentaires. *Nouvèl ka tombé*, tel est le titre de ce journal télévisé quotidien, diffusé le midi, titre que l'on pourrait traduire par (...) pour garder le parallèle sémantique et la métaphore technolectale en français. En Guadeloupe, plutôt que de réaliser un journal entier en créole, la rédaction de RFO (...) de bâtir avec une rubrique intitulée *Koutzyé* (Coup d'œil), de courts sujets traitant d'un lieu spécifique, d'une pratique traditionnelle ou d'un personnage haut en couleurs. Le magazine s'appuie sur un reportage, s'inscrit donc dans un cadre narratif, soutenu constamment par une voix-off dont la fonction présentative ou explicative favorise la cohésion de l'ensemble, en ramenant les téléspectateurs aux formes discursives orales plus coutumières. En Guyane, l'équipe locale fait face au nouveau cahier des charges, en choisissant de traiter en créole un chapitre ou un dossier spécifique du journal local. »

Le créole est aussi présent dans la littérature comme en témoigne l'intervention d'Ena Eluther, docteur es lettres, lors de la conférence intitulée, « Vers une politique linguistique concertée en Guadeloupe » du 28 octobre 2014 au Conseil Général de Basse-Terre¹.

¹ Conseil Général de la Guadeloupe, Programme mois du créole 2014.

C'est aussi un terrain de recherche dans le domaine scientifique en particulier pour les linguistes.

Pour autant, quand nous considérons l'évolution du contexte, nous pouvons nous interroger sur la place laissée au créole dans l'enseignement et plus particulièrement et nous demander ce qui pousse encore aujourd'hui bon nombre d'enseignants à exclure sinon à limiter le créole dans leur classe.

1.3.2 Le créole à l'école

1.3.2.1 Rappel historique

Si aujourd'hui, l'académie dans l'archipel guadeloupéen dénombre près 5 500 élèves au premier degré et plus de 5 000 au second degré² et que le droit à la scolarité semble acquis, cela n'a pas toujours été le cas. Pour aller vite, on pourrait distinguer dans l'histoire de l'école en Guadeloupe deux périodes :

- la période coloniale de 1820 à 1946,
- la période de l'après départementalisation.

Pour ce qui est de la première période, il est à noter que le système colonial du 19^{ème} siècle s'intéresse peu à l'éducation. Dans un premier temps, seuls les enfants de la population blanche recevaient une éducation. Nous pouvons citer pour exemple en 1832 (Durizot Jno Baptiste 1996 : 113), la création de l'école des sœurs de Saint Joseph de Cluny. Les enfants libres de couleur recevaient des soins assurés par des maîtres de couleur commissionnés par le Gouverneur. Les esclaves pour leur part étaient exclus de toute éducation civile, seuls quelques prêtres pratiquaient çà et là un peu d'instruction religieuse. En 1837, l'arrivée des frères Ploërmel a permis l'accueil de quelques libres de couleur dans école confessionnelles. Il faudra attendre 1848 et l'abolition de l'esclavage pour qu'un plan d'éducation rende obligatoire la présence d'enfants de six à dix ans à l'école. Cependant, même si ce plan existe, la scolarisation de ses nouveaux citoyens français reste très limitée. C'est en réalité sous la troisième République que l'école ouvre ses portes à tous les enfants de Guadeloupe, du fait de la loi de 1881 qui rend l'école laïque, gratuite et obligatoire.

² Académie de Guadeloupe service de communication du Rectorat septembre 2014

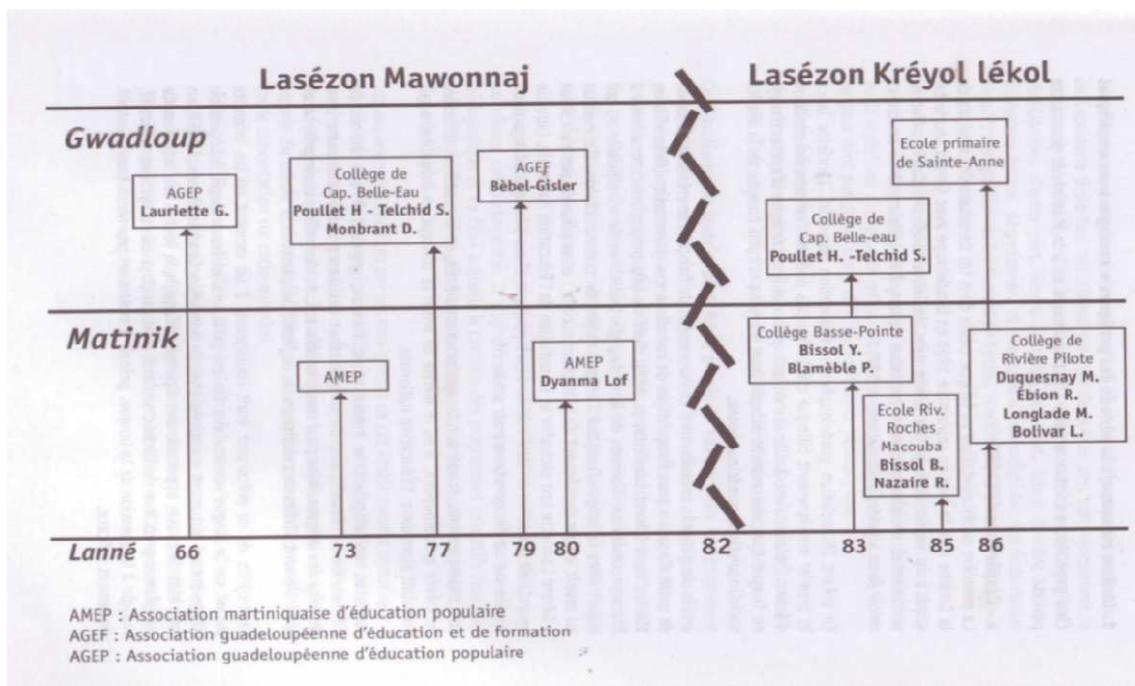
A partir de 1946, on observe un développement des infrastructures scolaires et une scolarisation de masse. L'école véhicule les valeurs de l'Assimilation et la langue française y joue un rôle central. Toutefois, l'école est vue comme un moyen d'ascension sociale. Cette idéologie de l'assimilation était déjà celle de Victor Schœlcher. De 1848 à 1946, ce mouvement d'assimilation, s'appuyant sur une valorisation des valeurs de la République, est adopté par la plupart de ces nouveaux citoyens français. Dès lors le créole vernaculaire de la plus grande partie de la population notamment en milieu agricole, est mis à la marge de l'école. Seul le français y est autorisé, instaurant alors dans la population un problème psycho-sociologie d'insécurité linguistique et de culpabilité. Le français est alors hyper valorisé au détriment du créole qui est minoré voire considéré comme vecteur de l'échec scolaire. Le créole a fait l'objet d'une véritable diabolisation.

Or s'il est vrai que nous assistons à un échec scolaire de ces enfants issus de la masse populaire, et que seuls les enfants qui parviennent à maîtriser le français ont une chance de réussite scolaire, nous pouvons aussi avancer le fait qu'un enfant qui ne maîtrise pas la langue de l'école est marginalisé, il est en insécurité et en ce sens écarté du système scolaire. Cette école prônant les valeurs de l'assimilation minore ou occulte la culture, la langue, l'environnement de l'enfant. En réaction, les mouvements nationalistes commencèrent à manifester leur opposition contre un processus d'assimilation. Et c'est ainsi que dans les années 1960, la question de la langue créole et des programmes fut posée dans l'arène idéologique et politique. Chemin faisant, les travaux de divers chercheurs et intellectuels, comme G. Lauriette, D. Bébel-Gisler, Telchid, Pouillet pour ne citer que ceux-là, ont montré l'intérêt et la nécessité de respecter la langue maternelle de l'élève. Ces derniers ont manifesté l'intérêt d'introduire le créole à l'école. Ceci en opposition avec le reste de la population dont les mentalités étaient imprégnées de l'hégémonie de la langue française comme la langue qui permettait la progression sociale.

Bien que l'idée à cette époque était le recul de l'échec scolaire, ce n'est donc pas sans difficulté que des expériences d'utilisation du créole se sont mises en place, le plus souvent en marge de l'école. Comme le fait remarquer Mirna Bolus (2009) dans sa thèse «(...) il s'agissait avant tout d'un enseignement "par" le créole, auquel des éducateurs avaient recours pour aider les locuteurs créolophones à accéder aux différents mécanismes du français. »

Pour mettre en évidence ces expérimentations, nous nous appuyons sur la frise esquissée par Nazaire, Derrien, et Prudent (2008 : 99-120) qui distinguent :

« deux grandes périodes dans l'évolution de l'enseignement du créole à l'école aux Antilles françaises : une première période qui (...) a conduit à des pratiques sauvages et empiriques (...) Lasézon Mawonnaj et une seconde, (...) étayée de recommandations officielles (...) Lasézon kréyol lékol. »



1.3.2.2 Les expériences sauvages

Pour la Guadeloupe, nous retenons l'expérience de G. Lauriette, les démarches « bwadoubout » de D. Bèbel-Gisler et l'atelier créole au collège de Telchid et Poulet, pour la période dite « Lasézon mawonnaj » période d'avant la loi Savary officialisant l'enseignement du créole à l'école.

L'institution Gérard Lauriette

En effet, Gérard Lauriette est le premier enseignant à avoir posé ouvertement les bases d'un enseignement en créole et en français. M. Lauriette personnage haut en couleur, fut considéré comme un révolutionnaire pour son époque et déclaré comme « aliéné » et exclu de l'Education Nationale. En 1966, il ouvre une institution à son nom et dirige l'Association guadeloupéenne d'éducation populaire et de lutte contre l'analphabétisme, (AGEP). Il prône une pédagogie adaptée qui prend en compte les acquis linguistiques de l'enfant, en l'occurrence le créole. Il souhaite que les deux langues aient le même statut et que les enfants comprennent les fonctionnements de l'une et de l'autre. Il s'appuie alors sur un système de comparaison ou de support d'une langue par rapport à l'autre. Selon Bolus (2009 : 89), Gérard Lauriette considère que :

« Pour celui qui connaît ce que c'est qu'une langue, cette ineptie est d'autant plus grande que la presque totalité des choses et des actions dont les appellations françaises sont présentées dans les livres des Parisiens n'existent pas en Guadeloupe... et que les appellations en français des choses usuelles et des actions courantes qui caractérisent ce pays ne figurent presque pas dans les livres mis dans les mains du Guadeloupéen qui ne connaît pas encore le parler français".

L'objectif de l'enseignant était de combattre l'échec scolaire et permettre à nombre d'élèves d'obtenir des diplômes. Pour cela, il commençait d'abord par leur apprendre à lire, à écrire en créole puis, s'appuyant sur leurs acquis, ils apprenaient ensuite le français. Il fait le choix de la langue créole pour optimiser la réussite des élèves. Aussi, d'autres vont s'appuyer sur son enseignement et suivre son exemple.

Ecole « Bwadoubout »

Dans l'année 1970, Dany Bébel-Gisler entreprend d'alphabétiser les parents afin de permettre à ces derniers d'aider leurs enfants. Tout comme G. Lauriette, elle préconise d'abord la maîtrise de la langue créole pour apprendre ensuite de façon progressive la langue française. Selon D. Bébel-Gisler, « une fois que l'on maîtrise sa propre langue, on est alors à même d'apprendre n'importe quelle autre langue.» Forte de ce succès, elle crée l'école « Bwadoubout », qui s'adresse aux enfants en difficulté. Elle considère que si les élèves réussissent que « ce succès est dû au fait que, désormais, ils savent faire la différence entre la structure linguistique française et celle du créole. »

Les ateliers créoles

Dès 1976, au collège de Capesterre Belle-Eau, Sylviane Telchid, Hector Poulet vont créer des ateliers de créole en marge des programmes et des emplois du temps ordinaires, ils obtiennent du chef d'établissement un temps officiel de sensibilisation à la langue maternelle. Ces ateliers ont lieu à des heures incongrues, mais ils suscitent un vrai enthousiasme chez leurs élèves.

1.3.2.3 L'enseignement officiel

Après cette période dite de « mawonnaj », par les auteurs déjà cités, un enseignement plus formel du créole débute sous l'impulsion de la circulaire Savary de 1982.³ La dite circulaire prévoit : « L'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale ». Cette circulaire organise les enseignements de langues et cultures régionales de la maternelle à l'université.

« Les circulaires des 21 juin 1982 (BO n°26 du 1^{er} juillet 1982 et 30 décembre 1983 (BO n°3 du 19 janvier 1984) ont conféré à l'enseignement des langues et cultures régionales non plus le statut de matière facultative, mais celui d'une matière spécifique disposant, de la maternelle à l'université, d'une horaire, de programmes, d'épreuves d'examens, de personnels formés et de programmes de recherche pédagogique et scientifique. »

C'est ainsi qu'en 1983, le Recteur de l'académie des Antilles et de la Guyane, Bertème Juminer officialise l'enseignement de la langue et de la culture régionale. Aussi, s'appuyant sur la circulaire Savary et la déclaration du Recteur B. Juminer et avec l'appui du principal du collège de Capesterre Belle-Eau, S. Telchid et H. Poulet mettent en place les premiers cours de créole dispensés de la 6^{ème} la 3^{ème}. L'objectif pour ces derniers étant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue, et la prise en compte de l'interférence créole-français. L'accent est aussi mis sur la culture, sur l'histoire. Cet apprentissage de la lecture facilité par les travaux du G.E.R.E.C. qui en 1972 a proposé une codification de la graphie du créole.

Après ces premiers cours de créole au collège, une expérience est menée à Douville (Sainte-Anne) pour de jeunes enfants. De 1986 à 1988, la recherche-action organisée par

³ Circulaire 82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary ». BOEN, n° 26, 1er juillet 1982.

Paulette Durizot Jno-Baptiste encadrée par des chercheurs comme Alain Dorville, visait à introduire le créole dans les enseignements de la langue française.

Les objectifs visés par cette recherche-action étaient de :

- Réduire l'inégalité des chances des élèves en particulier des élèves créolophones issus des milieux défavorisés
- Faire prendre conscience aux élèves des «similitudes et des différences entre le français et le créole aux niveaux phonétique, morphologique, lexical et syntaxique» (Durizot Jno-Baptiste, 1996 : 18).
- Proposer une didactique du français en milieu créolophone (Durizot Jno-Baptiste, 1996 : 147).

Il s'agissait là du premier dispositif bilingue français-créole. Cependant malgré le succès et les résultats satisfaisants l'expérimentation n'a pas été reconduite.

Pour ce qui est de l'école primaire, le *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* et de la Recherche numéro 33 du 13 septembre 2001 intitulé « *Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée* » permet l'enseignement de la langue et de la culture régionale (LCR). Ainsi, l'article 1 L. 312-10 du Code de l'éducation a réaffirmé

« La possibilité de dispenser un enseignement des langues et cultures régionales tout au long de la scolarité dans les régions où celles-ci sont en usage. L'éducation nationale se doit de faire vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission. Oublier cette responsabilité ne serait pas un signe de modernité. Ce serait au contraire une perte de substance de l'héritage culturel national. L'enseignement des langues et cultures régionales favorise la continuité entre l'environnement familial et social et le système éducatif, contribuant à l'intégration de chacun dans le tissu social de proximité. Cet enseignement s'applique actuellement au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, ainsi qu'aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje). »

Si le texte ne fait pas référence de façon explicite au créole, il servira de base pour la mise en place de l'enseignement de la LCR et ce, dès le premier degré. Ce plan général de développement des langues s'inscrit dans le système éducatif et a pour objectifs :

- préservation et transmission d'un élément de la richesse du patrimoine national ;
- contribution à la reconnaissance de la diversité culturelle au sein de la communauté nationale ;
- construction par les élèves de compétences de communication dans la langue régionale étudiée, tant en compréhension qu'en production, à l'oral et à l'écrit ;

- structuration d'acquisitions sur la langue ;
- acquisitions culturelles liées au patrimoine dans lequel s'inscrit la langue (histoire, géographie, littérature, arts, etc.).

Ce texte offre la possibilité aux Académies des DOM de former des professeurs des écoles à l'enseignement de la langue et de la culture régionale. A ce texte de base, deux autres textes officiels confortent l'enseignement de la LVR, ce sont les bulletins officiels de l'Education Nationale numéro 5 du 12 avril 2007 et numéro 9 du 27 septembre 2007.

A partir de ces textes officiels, il s'agira d'une part de développer les compétences langagières orales des élèves, de construire des compétences de communications et ce tout au long de la scolarité. D'autre part d'utilisée la langue créole dans toutes les situations d'apprentissage qui le nécessitent. Ces textes mettent l'accent sur un enseignement bilingue. En effet, dans l'annexe 1 du BO de 2007, intitulée « introduction commune », nous pouvons lire que « l'enseignement de langues et cultures régionales peut prendre la forme, soit d'un enseignement de la langue, soit d'un enseignement bilingue à parité horaire dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français.»

Dès lors en faisant du créole une "langue d'enseignement", à côté du français, cela signifie que l'enseignement d'autres disciplines sera assuré en créole.

Forte de ces recommandations officielles et du fait que désormais, nous pouvons assurer un enseignement de créole et un enseignement en créole, nous pouvons nous interroger sur ce peut être un enseignement bilingue en Guadeloupe.

2. L'enseignement bilingue en Guadeloupe depuis 2012

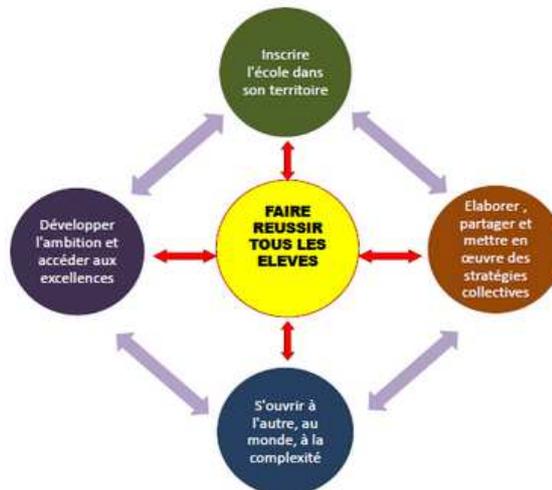
C'est en septembre 2012 qu'est décidée la création des premières classes bilingues en Guadeloupe. Nous distinguons deux divisions dans cette section, l'une réservée à l'examen de la démarche institutionnelle, l'autre aux premières réflexions que nous suggère l'organisation des choses.

2.1. La vision de l'institution

Après la circulaire Savary, c'est le décret du 9 février 2001 (instituant le CAPES de créole pour le second degré) ainsi que le BOEN n° 24 du 12 juin 2003 qui prévoient les « modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire. » Il faut bien constater que pendant une douzaine d'années, alors que les textes abordent le thème, rien ne semble fait pour une réelle instauration d'un enseignement bilingue. Longtemps le choix a été celui de l'enseignement du créole, occasionnellement d'un enseignement en créole, mais il est clair que les acteurs du système éducatif se sont surtout préoccupés du Collège et du Lycée et de l'érection d'une discipline « à part entière ». Lorsque le créole est utilisé en classe, c'est pour la prise en charge des élèves en difficulté ou alors pour le prestige d'une nouvelle discipline gagnée de haute lutte. Aussi nous continuons à nous interroger sur les facteurs précis qui ont déclenché la mise en œuvre de cet enseignement bilingue, concernant le Premier Degré.

Lors des vœux adressés en janvier 2011 aux directeurs d'école, Laurent Dever, alors Recteur de Guadeloupe, souligne que « la langue maternelle, le créole doit trouver sa place à l'école et servir davantage de point d'appui pour l'acquisition des autres savoirs, y compris la maîtrise de la langue française. » Les orientations académiques pour l'enseignement des langues vivantes régionales créoles, exprimées dans le Projet académique 2004-2008, s'appuient sur deux piliers qu'elles considèrent comme fondamentaux : la nécessité d'inscrire l'école dans son territoire et le Bulletin officiel n°32 du 8 septembre 2011. Dès lors, l'une des priorités de l'Académie de la Guadeloupe définies dans l'avenant au Projet académique de 2009-2012, est d'inscrire l'école dans son territoire.

CADRE DE REFERENCE



Avenant au Projet académique 2009-2012

En effet en réalisant l'évaluation du Projet académique 2004-2008, le Rectorat de la Guadeloupe constate un certain nombre de faiblesses, notamment le fait que le contexte géographique, historique, culturel soit insuffisamment pris en compte et que « l'Ecole est perçue comme extérieure à son territoire. » Aussi, pour inscrire l'école dans son territoire, l'Académie de la Guadeloupe propose de développer l'enseignement de la langue vivante régionale par et pour une meilleure prise en compte de l'enracinement. Mais il faudrait également « utiliser des outils pédagogiques validés, prévoir des adaptations de programmes et utiliser des ressources du patrimoine, pour contextualiser et renforcer le sens des enseignements. »

Pour développer l'enseignement de la LVR, la priorité de l'Académie est de viser un taux de couverture de 30%. Ce taux de couverture de la LVR par élève était de 7,82 % en 2012. Pour faire croître ce taux, le Rectorat décide d'agir sur le volet enseignant. Il propose d'une part, d'augmenter le nombre d'enseignants habilités en LVR et d'autre part de consolider leurs compétences. Il s'agit aussi d'assurer la formation initiale des nouveaux professeurs stagiaires (NPS) en leur attribuant une habilitation provisoire. Il faudrait également accompagner les enseignants non habilités en les sensibilisant à l'enseignement de la LVR par le biais de la formation et également par le tutorat des habilités. Toujours pour sensibiliser à l'enseignement de la LVR des groupes de ressources locales sont créés dans les circonscriptions. Au sein de ces groupes, les habilités construisent et expérimentent des outils qui seront ensuite mis à la disposition des enseignants. Nous pouvons citer pour exemple le « Krèy Bémao », groupe de travail de la circonscription de Baie-Mahault, qui regroupe 15

enseignants habilités, dont un référent chargé de coordonner les actions. Ce groupe de travail est encadré un conseiller pédagogique en LVR. Les expériences menées, les fiches, les progressions, les actions innovantes sont mises à la disposition des enseignants sur le site de la circonscription (IENBM). L'Académie encourage aussi la participation des équipes à la semaine du créole. Cette semaine a toute son importance car elle donne à voir à l'ensemble de la communauté ce qui est fait dans les écoles et permet de valoriser le créole.

Autre priorité du projet académique (Académie de Guadeloupe, *Avenant au Projet académique 2009-2012*), c'est l'approche du fait culturel. Il s'agit d'enseigner le fait culturel en LVR et de mettre en place « une pédagogie de projet culturel ». Pour cela, l'instance académique propose que « l'intégration du patrimoine et de la culture créole soit encouragée dans les autres disciplines (littérature, histoire, géographie, sciences...) ». Cet enseignement du patrimoine et de la culture dans les autres disciplines peut se faire soit en français soit en créole. Nous avons déjà là une approche de l'enseignement bilingue.

La troisième priorité s'intéresse aux apprenants et plus particulièrement à l'évaluation de leurs compétences langagières ce, en respectant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Pour assurer un enseignement efficace du créole, il est nécessaire de prendre en compte la diversité des niveaux de pratiques langagières. En effet chaque élève arrive avec un niveau de pratique différent en fonction de son milieu de vie et même si le CECRL exige le niveau A1, beaucoup d'élèves ont un niveau supérieur à celui-ci par conséquent il faut donner des occasions pour continuer à améliorer leurs compétences langagières.

Enfin la dernière priorité du projet a trait à l'innovation, la création et la mutualisation. Et c'est dans ce cadre que le dispositif des classes bilingues a vu le jour, comme le montre l'action n°10 du projet :

« Faciliter l'accès des écoles aux chercheurs et le développement de l'expérimentation et l'innovation pédagogique en y associant les formateurs et personnes ressources en français. Dans ce cadre, à titre expérimental, deux classes bilingues (à parité horaire français / créole) seront mises en place à la rentrée 2012, pour une durée de 2 ans. Le dispositif afférent s'inscrira dans un cadre réglementaire : diagnostique, projet, accompagnement, régulation, évaluation...

C'est donc dans ce cadre que l'enseignement bilingue se met en place. Désormais les modalités d'enseignement de la LVR dans l'Académie se présentent sous deux formes :

- un enseignement de la langue vivante régionale assuré par les enseignants habilités ou non,
- un enseignement bilingue, à parité horaire, assurée par les enseignants habilités.

Dès le départ, les textes offraient la possibilité de cet enseignement bilingue. Aussi on est en droit de se demander pourquoi avoir attendu le cadre de l'innovation pour créer les classes bilingues. Est-ce le contexte socioculturel ? Nous avons vu que les choses ont évolué et que le créole prend une nouvelle place tant dans la société qu'au sein de l'école. Est-ce un problème de formation des enseignants ? La formation a été encadrée dès les premières habilitations et plus récemment par la création d'une commission académique LVR regroupant des IEN et conseillers pédagogiques en LVR et des enseignants habilités. Mais est-ce suffisant ? Toutes ces questions nous conduisent à la conclusion d'une réelle difficulté dans la saisie de l'intention politique qui installe l'enseignement bilingue en Guadeloupe.

2.2 L'émergence de l'enseignement bilingue

Quoi qu'il en soit, le dispositif étant décidé, il faut se demander de quel enseignement bilingue il est question dans le système scolaire en Guadeloupe. Pour faire émerger les conceptions de l'enseignement bilingue, nous nous appuyerons sur :

- les entretiens de divers acteurs intervenant dans le dispositif classe bilingue en l'occurrence des enseignants de classes bilingues, conseillers pédagogiques, Inspecteurs de l'Education Nationale (Annexes n°1 à 4)
- les travaux faits par la Commission de suivi des classes bilingues⁴ composée des deux enseignants, de chercheurs de l'IUFM (nouvellement nommé ESPE), d'inspecteurs de l'Education Nationale.

Rappelons qu'une définition générale du bilinguisme scolaire serait l'usage de deux langues à l'école comme vecteurs de l'instruction. Le bilinguisme scolaire ne serait pas le fait d'apprendre plusieurs langues à l'école mais plutôt d'étudier différentes disciplines dans deux langues.

Pour le conseiller pédagogique chargé de mission académique des classes bilingues, l'enseignement bilingue c'est :

« Un enseignement qui part du principe qu'en prenant en compte le fameux « déjà là », et les acquis langagiers et linguistiques des élèves, on peut optimiser l'atteinte des compétences qui sont fixées dans les programmes de 2008. Cet enseignement bilingue vise une utilisation qualitative du français et du créole afin d'atteindre les compétences, afin de cibler l'apprentissage de notions. Même parfois de

⁴ Commission de suivi des classes bilingue, 2012-2013, *Classe bilingue dans l'Académie de Guadeloupe. Analyse de séance et proposition de démarche*, Académie de Guadeloupe. Document non publié

prévenir des interférences si on est dans le domaine disciplinaire, type étude de la langue. » (Entretien Mirval du 20 mars 2015 annexe N° 3)

Partant de cette définition, essayons d'apporter plus de précision sur la façon dont est perçu l'enseignement bilingue en Guadeloupe. Le premier choix opéré pour sa mise en œuvre est que la pratique des deux langues créole-français doit emmener l'élève à être un nouveau locuteur bilingue. C'est-à-dire qu'il s'agit de transformer le bilinguisme de l'enfant, en faire un bilinguisme adapté à l'école. Alors la maîtrise des deux langues doit permettre d'atteindre les objectifs fixés par les programmes de 2008 pour le Premier Degré. La Commission de suivi des classes bilingues préconise « une utilisation conjointe et explicite des deux langues dans le but d'optimiser l'acquisition des savoirs et compétences. » Ceci dans le but d'un développement cognitif de l'élève.

Contrairement aux recommandations officielles de parité horaire, la Commission de suivi propose « un enseignement bilingue décloisonné ». Il ne s'agit pas de deux enseignements monolingues juxtaposés mais la « possibilité de recourir en permanence au français et au créole ». L'enseignant comme l'élève peut utiliser indifféremment le créole ou le français. L'utilisation des deux langues se fait alors de façon complémentaire que ce soit dans des situations de classe ponctuelle ou dans le cadre de séquences d'apprentissage définies par avance.

Les objectifs poursuivis à travers la mise en place des classes bilingues sont donc de « tirer parti de la bilingualité potentielle des élèves pour optimiser les apprentissages dans les disciplines non linguistiques et d'acquérir des compétences dans le domaine de la maîtrise des deux langues. » (Entretien Mirval du 20 mars 2015 annexe n°3)

Les enjeux de cet enseignement bilingue visent à un développement psycho-cognitif de l'enfant et à développer l'apprentissage des deux langues que sont le créole et le français. Les membres de la Commission de suivi ne partent plus du fait que les élèves soient des créolophones avérés comme ce fut le cas au milieu et à la fin du siècle dernier mais plutôt comme des créolophones potentiels. Ce changement étant dû aux mutations sociolinguistiques de la société et de la sphère scolaire. Nous pouvons observer lors de situations de communication le passage d'une langue à l'autre, d'une variété de langue à une autre, mais aussi le mélange des deux langues. C'est sur la base de cette alternance des langues, des variétés de langues, de ces productions interlectales, que la construction et la transmission des connaissances et des compétences se feront. En effet c'est sur ces alternances, sur ces mélanges que l'apprenant pourra reformuler ses idées et construire les notions visées.

Nous voyons ici, que contrairement à d'autres régions françaises où il y a un enseignement bilingue français / langue régionale, il n'est pas question de mener deux enseignements monolingues juxtaposés mais il est nécessaire de prendre en compte les situations réelles d'échanges inhérentes à la société guadeloupéenne.

De ce fait la mise en œuvre des classes bilingues prend partiellement appui sur la *pédagogie de la variation* (Prudent, 2005 : 359-378) et sur le principe de contextualisation des enseignements. Si la notion de variation est inhérente à toute langue, elle prend une dimension particulière dans ce contexte de bilinguisme en milieu créole. La commission précise que :

« Dans les contextes où les enfants côtoient, dès leur plus jeune âge, deux, voire plusieurs langues, et des productions langagières, les transferts d'une langue à l'autre sont fréquents et peuvent représenter la norme de communication orale légitime pour les élèves avant leur scolarisation ou plus globalement en dehors du contexte formel de l'école » (Commission de suivi des classes bilingue, 2012-2013)

Par conséquent c'est en s'appuyant sur le « déjà là des élèves, sur leur manière singulière de parler » (Entretien Mirval du 20 mars 2015 annexe n°3) qu'il leur sera possible de maîtriser la norme du français standard attendu à l'école et, au-delà, des deux langues.

La Commission propose les recommandations suivantes:

- « Prendre conscience que les écarts à la norme du français, dans les productions du français sont naturels.
- Ne pas stigmatiser les usages du français et du créole pour éviter une mise en insécurité linguistique des élèves (...) Les aider à construire des compétences communicationnelles.
- Favoriser l'activation de compétences métalinguistiques, du fait de la mise en contraste de structurations différentes. » (Commission de suivi des classes bilingue, 2012-2013)

Par exemple, un enseignant doit autoriser les trois structures langagières suivantes « I ka fè jé épi mwen / Il se moque de moi / Il fait des jeux avec moi », pour permettre la mise en contraste en laissant jouer l'interaction entre pairs pour parvenir à la norme.

En ce qui concerne l'autre principe retenu c'est-à-dire la contextualisation des enseignements, nous pouvons dire qu'il prend appui sur les travaux menés par le Centre de Recherche et de Ressources en Education et Formation (CRREF.) Ce groupe de recherche a en charge d'identifier, de décrire, de comprendre et de quantifier les effets de contextes sur les apprentissages afin de proposer une adaptation des pratiques et des outils d'enseignement dans les territoires des Antilles et de la Guyane.

Dans le cadre des classes bilingues, il s'agit de prendre en compte le décalage entre ce que les Programmes de 2008 prévoient et ce qui relève de l'environnement des élèves. Il faut donc partir de l'environnement immédiat des élèves, ce qui est perceptible à leurs yeux, pour les emmener à comprendre des concepts dans différentes disciplines.

Ces deux classes étant retenues pour l'expérimentation, il fallait se confronter à l'absence d'outils pédagogiques et de matériel éprouvé, et il fallait opter pour des démarches nouvelles. A la question de l'existence d'une démarche spécifique dans la classe bilingue, le conseiller pédagogique précise qu' « il n'y a pas de démarche spécifique pour la classe bilingue. » Cependant la Commission de suivi propose de « formaliser quatre démarches qui semblent efficaces » :

- Démarche spiralaire : l'apprentissage se fait par la reprise constante de ce qui est acquis et une complexification progressive. Par exemple, pour faire acquérir le nom d'un arbre, s'appuyer sur les noms d'arbres issus de l'environnement de l'élève.

- Démarche contrastive, consiste à opposer deux langues pour repérer les différences.

Cette démarche peut être utilisée pour mener une étude sur le genre du nom, il s'agira de comparer les deux grammaires pour faire prendre conscience du genre en français.

- Démarche comparative : il s'agit de comparer les deux langues pour en établir les ressemblances. Cette démarche sera utilisée pour faire acquérir le lexique.

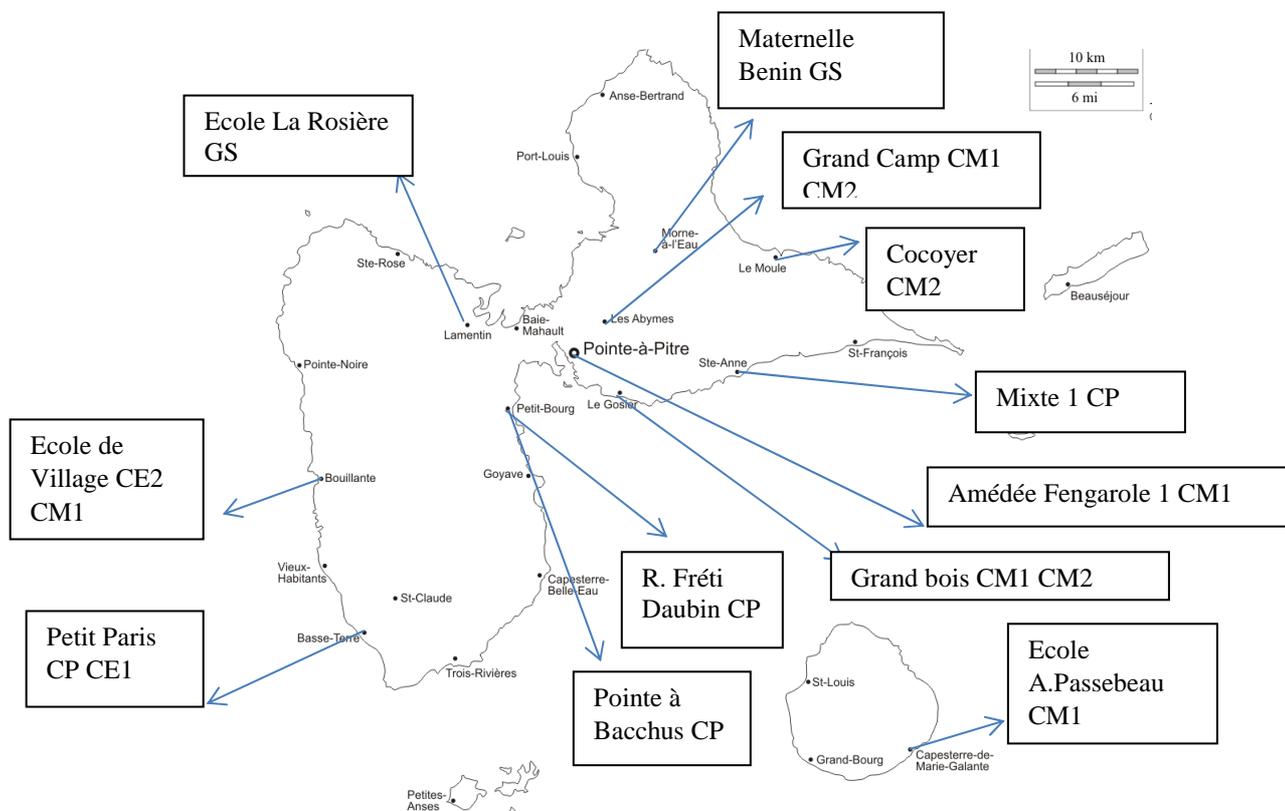
- Démarche comparative différée : la comparaison se fait dans deux moments différents. La comparaison ne se fera pas dans la même séance mais au cours de deux séances distinctes.

Ce sont ces démarches que les enseignants ont expérimentées et que les nouveaux enseignants participant au dispositif continuent d'éprouver. Mais le chargé de mission rajoute qu'il faut être prudent sur la question des démarches car « l'enseignement bilingue ne vise pas à donner des méthodes. » Il serait donc à son avis très « limitatif de dire qu'il y a des démarches et qu'il suffit de les appliquer ». Il considère que

« L'essentiel pour l'enseignant est de développer au mieux les compétences professionnelles. Il apprend à mieux concevoir, animer, mettre en œuvre des situations d'enseignement. Il apprend à mieux prendre en compte la diversité des élèves, à mieux cerner les questions d'évaluation. Il maîtrise de mieux en mieux les enjeux liés à l'enseignement de la langue française. »

Mais pour l'heure intéressons-nous à l'extension du dispositif.

Répartition des classes bilingues à la rentrée 2013



L'extension s'est faite sur la base d'une école par circonscription en gardant les deux premières écoles pour lesquelles l'expérimentation n'en était qu'à la deuxième année. Pour ces nouvelles classes, des enseignants habilités en LVR sont alors sollicités sur la base de volontariat. Cependant les instances académiques leur ont demandé de construire un projet pédagogique montrant leur implication, leur motivation, les choix en termes d'objectifs qu'ils ont opérés pour tenter d'atteindre les compétences fixées par les programmes de 2008. Cette extension se trouve conjonctuellement confortée par l'apparition de la loi d'Orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République⁵. Cette loi précise, dans son article 40 alinéa 2, que :

« les enseignants des premier et second degré sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture des programmes scolaires ».

⁵ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République

A l'examen de ce tournant pédagogique d'importance, quelques remarques méritent d'être émises :

En premier lieu, l'extension s'est faite au terme d'une année d'expérimentation, ce qui ne laisse pas objectivement un recul suffisant pour l'analyse et l'évaluation du dispositif. Cette disposition ne permet pas aux nouveaux enseignants de profiter pleinement de ce qui a déjà été produit. En effet, la première difficulté relevée était le manque d'outils, de matériel, de repères, obligeant les enseignants à créer les outils, les expérimenter, les analyser, les échanger selon un principe de bricolage pédagogique plus que de production rationnelle suivant une ingénierie adaptée.

A ce sujet, interrogée par nos soins, l'enseignante du pré élémentaire soulève le problème des outils et de l'énergie dépensée à créer ces outils. Pour elle « il faudrait qu'il y ait une formation spécifique pour la maternelle, en ce qui concerne le lexique (...) que l'on crée des outils. » Le conseiller quant à lui pense qu'il ne s'agit pas d'une question d'outils ou de modèles, car les enseignants les construiraient quotidiennement, mais plutôt une question de démarche, « de la façon d'éprouver les démarches, s'insérer la contextualisation, au quotidien, ou de manière hebdomadaire dans les séquences qu'ils construisent. »

Enfin un dernier problème surgira du premier regard jeté sur l'expérience, celui de la formation. La formation se fait entre la théorie et la pratique. Selon le conseiller pédagogique chargé de mission, la commission de suivi a décidé qu'« ancré à l'observation de la classe de l'étayage didactique, de la réflexion théorique, des observations croisées avec des enseignants chercheurs (Anciaux, Dorville, Prudent, Sainton.) » Mais le chargé de mission reconnaît que cela ne répond pas aux besoins des enseignants et qu'un accompagnement au sein de la circonscription serait nécessaire afin de permettre à l'enseignant une meilleure analyse de ses pratiques.

Pour sa part, l'enseignante interviewée aurait « préféré faire une formation en amont » puis se « lancer dans le dispositif », tout comme l'IEN qui pense que c'est en formation initiale à l'ESPE que la question de l'enseignement bilingue aurait dû être prise en charge.

Ce survol de premiers regards portés par divers acteurs sur le lancement de ces classes bilingues nous conduit à un bilan mitigé. Rien n'est négatif mais il faut bien considérer qu'il s'agit d'une expérimentation non achevée qui se généralise, et qu'il faut continuer à éprouver les démarches pédagogiques choisies et définir des indicateurs pertinents pour tester et valider l'efficacité globale du dispositif.

La prise en compte du contexte, de l'environnement linguistique et culturel des élèves était, comme nous l'avons vu, un des axes du projet académique. L'habilitation des enseignants en LVR tant au premier degré qu'au second degré, la création d'un CAPES créole, l'inscription au plan de formation des maîtres de référents en langues vivantes régionales, la mise en place à l'Université des Antilles d'un master créole étaient autant d'éléments de contexte de revalorisation culturelle, qui convergeaient vers l'émergence d'un enseignement bilingue.

La question était donc de l'interrogation à porter sur la prise en compte de ce bilinguisme dans l'acquisition des connaissances, sur les effets d'un enseignement bilingue sur le parcours scolaire et le développement cognitif des enfants, et sur ce qu'il faudrait mobiliser dans le dispositif pour améliorer les résultats et atteindre la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Les récents apports théoriques sur le sujet avancent que la compétence plurilingue n'est pas le fait de collectionner des compétences à communiquer qui seraient séparées mais bien de posséder une compétence globale qui articulerait l'ensemble du répertoire langagier dont dispose le locuteur. C'est donc, en puisant dans son capital langagier et culturel, que l'individu peut communiquer. S'agissant de l'écolier guadeloupéen, il aurait fallu mettre à profit la transversalité de ces compétences pour enrichir l'apprentissage des langues.

La compétence plurilingue a pour effet de permettre au locuteur de se décentrer par rapport à une seule de ses langues et de se construire une conscience métalinguistique. Dès lors on peut espérer que l'individu, a fortiori l'élève de la classe bilingue, devient capable de mieux comprendre les usages et fonctions de chaque langue tant comme outil de communication que comme objet d'étude.

Si le développement du langage est quotidien et se réalise durant toute la vie, il est à remarquer que c'est durant l'enfance que tout se met en place. Et, considérant que le jeune enfant acquiert très vite le lexique puis qu'il se met peu à peu à élaborer des stratégies, il faut tabler sur un enseignement qui l'aidera à identifier ses cibles propres, à discriminer ces « codes », et à corriger assez vite les approximations morphologiques et les inexactitudes syntaxiques. C'est pourquoi, l'école doit jouer un rôle décisif dans le développement du langage de chaque enfant, et plus particulièrement l'école maternelle. En effet, dès l'école maternelle, le développement du langage, est au cœur des apprentissages, comme le stipulent les programmes de 2008 (Programmes 2008, BO hors-série n°3 du 19/06/08 : 12) :

« L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre (...). Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans

l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissages spécifiques, l'enfant acquière quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé».

3. Analyse des pratiques bilingues actuelles

3.1. Protocole d'observation

Pour répondre au défi problématique de mesurer l'effet du dispositif « classe bilingue » sur les élèves de Maternelle de notre académie, nous avons envisagé au tout début d'observer trois classes de Moyenne Section où nous souhaitons comparer les stratégies des enseignants et la progression langagière des élèves soumis à des « régimes » différents : une première classe dite ordinaire, une deuxième bénéficiant d'un enseignement de la LVR et enfin une classe bilingue. Nous avons rapidement compris que le dispositif aurait été très lourd à installer pour une étude de ce format. Après observation méticuleuse, il aurait fallu recueillir des données comparables issues d'un corpus lexical, syntaxique et discursif commun, partir dans des mesures de progression calibrées, procéder à des évaluations régulières, tout cela depuis septembre. Dispositif très couteux en temps et en déplacement qui aurait nécessité des concertations complexes avec les trois enseignants relevant d'écoles et de communes différentes.

Une deuxième contrainte a trait au niveau social. Situées à Petit Bourg, les deux premières classes accueillent des élèves issus des couches moyennes pour le plus grand nombre tandis que la classe bilingue, située à Morne-à-l'Eau, accueille des enfants de milieu modeste. Ce qui signifie que les élèves relèvent d'origine sociale diverse, qu'ils disposent d'un niveau langagier très inégal, et que leur contexte familial ne leur offre pas les mêmes aides ni les mêmes sollicitations dans leurs interactions quotidiennes.

Le troisième élément qui nous a poussée à écarter ce plan de recherche tient au fait que la classe bilingue est un dispositif pour lequel, les protocoles officiels d'évaluation manquent car l'« expérience » n'est pas encore arrivée à son terme.

De plus, la description et l'analyse du simple fonctionnement de la classe bilingue (quel volume d'enseignement en créole et en français ? Quelle « politique » de répartition des systèmes, selon quelle pertinence énonciative ?), tout cela suffisait déjà comme horizon de connaissances raisonnable. Consciente de l'ambition du projet et de la modestie de nos moyens, nous avons donc décidé de nous limiter à une démarche d'observation des pratiques et d'enquêtes par entretien auprès des acteurs. Nous nous proposons donc de décrire ici

quelques séances conduites par une enseignante de classe bilingue et de tirer quelques leçons de cette mise en rapport du créole et du français dans une enceinte de ce type.

Nous avons fait le choix de l'observation car cet outil permet une analyse objective dans des situations de classe réelle. Nous avons donc observé principalement trois séquences d'appropriation du langage pour en déterminer les effets sur le développement langagier des élèves. Notre attention s'est portée de façon plus générale sur l'observation de séances dans d'autres disciplines. Ces observations permettent d'analyser les attitudes des élèves face aux deux langues et le comportement et les choix de l'enseignant.

Le choix d'une classe rend l'observation directe possible car compte tenu de la taille du groupe, elle permet à l'observateur de voir les interactions qui se mettent en place entre élèves et entre ces derniers et l'enseignant, ainsi que la qualité de la langue utilisée que ce soit en créole ou en français.

Comme nous l'avons dit précédemment, nous focaliserons notre attention sur la première phase de scolarisation des enfants. Ces enfants, bilingues pour la plupart, n'auraient pas a priori de difficultés pour comprendre les codes linguistiques utilisés par l'enseignant. En cette année scolaire 2014/2015, il existe deux classes bilingues qui répondent à ce critère une classe à double niveau de toute petite section (TPS) et petite section (PS) située au Lamentin dans la circonscription de Sainte-Rose et une classe de moyenne section située à Morne-à-L'eau, dans la circonscription de Grande Terre nord. Nous avons écarté la classe de TPS / PS du fait de la présence de tout petits. Ce très jeune public est influençable et l'aspect affectif est à prendre en considération bien plus qu'avec d'autres enfants. Il se tisse un lien particulier avec l'enseignant de la classe ; dès lors la présence d'une personne étrangère à leur univers peut les conduire vers une difficulté. Pour travailler avec les petits de deux ans il est nécessaire d'avoir une ambiance sécurisante. De plus il faut tenir compte des différences de maturité langagière de cette classe qui accueille des enfants entre 24 mois et 40 mois. Il est évident que prendre en compte le développement physique, moteur, affectif et social de ce très jeune public allait rendre l'observation compliquée. En prenant en compte des considérations, nous écartons cette classe de TPS/PS.

Par conséquent, le groupe expérimental retenu est donc la classe bilingue de moyenne section. Cette classe composée de 28 élèves (13 filles et 15 garçons) est localisée dans la commune rurale de Morne-à l'eau. L'école maternelle se situe dans le bourg. Elle reçoit des enfants du bourg et ainsi que des enfants issus d'une cité proche constituée de logements sociaux dont le niveau économique et social est modeste voire défavorisé.

3.2. Observations de classe

Les séances en maternelle sont très ritualisées, et qu'elles soient dispensées en français ou en créole, elles se déroulent sensiblement sur le même schéma :

- Une mise en train avec la pratique d'un chant pour capter l'attention des élèves.
- Une présentation de la notion et l'objectif visé.
- L'appropriation de la notion.
- La synthèse
- L'évaluation
- Un chant final pour clore la séance et passer à la séance suivante.

Le premier contact avec la classe a lieu le lundi 23 février 2015 dans l'après-midi. Après une brève présentation de l'observatrice et quelques questions provenant des élèves sur notre présence, l'enseignante leur demande de travailler comme d'ordinaire. L'installation au bureau de l'enseignante offre une vue d'ensemble permettant d'entendre ce qui se passe lors des regroupements, mais également de suivre les apprentissages spécifiques, en particulier l'atelier dirigé par l'enseignante qui se situe juste devant le bureau.

Pour organiser sa séance, elle partage la classe en deux groupes. Le premier restera dans la classe avec l'ATSEM, occupé à une activité dont l'objectif est d'écouter une histoire pour en restituer la trame. L'autre groupe part en activité d'apprentissage avec l'enseignante dans la cour de récréation. L'objectif d'aujourd'hui est de scander les syllabes de noms d'animaux en se déplaçant dans des cerceaux. On peut considérer qu'à cette période de l'année les élèves ont conscience de ce qu'est un mot, qu'ils savent articuler et écouter. Il est donc possible de leur faire percevoir l'unité sonore plus petite que le mot et dépourvue de sens qu'est la syllabe. Les programmes de 2008⁶ déclarent que :

« Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Ils scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...).

Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin).

⁶ Programmes 2008, BO hors-série n°3 du 19/06/08, chapitre Se préparer à apprendre à lire et à écrire, Distinguer les sons de la parole, p. 13)

Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). L'enseignant est attentif à la progression adoptée pour ces activités orales, exigeantes, qui portent sur des éléments très abstraits. »

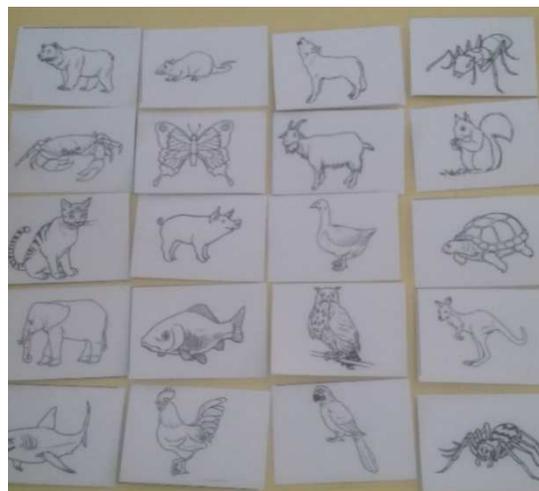
A la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- différencier les sons ;
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés. »

L'enseignant d'école maternelle doit développer la conscience phonologique des élèves en vue de faciliter l'apprentissage des relations phonème-graphème qui se fera au CP. Les élèves vont essentiellement découvrir les syllabes grâce à une segmentation des mots avec leur corps, avec des instruments de musique ou des objets. Ils vont scander, dénombrer et analyser rythmiquement les mots, établir une relation codée entre structure syllabique et comportement.

La séance s'intègre dans une séquence dont l'objectif général est « scander les syllabes d'un mot ». La séquence se décline en 4 séances (annexe 5). Pour atteindre les objectifs visés, l'enseignante a fait le choix d'utiliser les deux langues de la façon suivante : la première est faite en français, la seconde en créole, la troisième en utilisant les deux langues et la dernière séance évaluative est dirigée en français.

La première séance s'appuie sur des cartes représentant des animaux.



Cartes sans cadre pour le français

Elle a eu lieu le vendredi précédent, et son observation n'a donc pas été faite.

Au début de la deuxième séance à laquelle nous assistons, les élèves commencent par le rappel de ce qui a été fait la fois précédente. La consigne est donnée en français et les élèves répondent en français : « On a tapé le nom des animaux ». L'enseignante demande

plus de précisions et les élèves finissent par dire, en s'aidant des propositions des uns et des autres : « On a sauté dans les cerceaux pour dire les syllabes des animaux ». Et l'enseignante précise « Vous avez sauté dans les cerceaux pour dire les syllabes des noms des animaux ». Elle reprend donc le même dispositif. Elle place trois séries de dix cerceaux les uns à la suite des autres, afin de réaliser trois lignes, puis répartit les élèves en trois groupes. L'objectif est de scander les syllabes des noms d'animaux en créole. En se déplaçant dans les cerceaux donc en utilisant son corps, l'élève doit trouver le nombre de syllabes contenues dans le mot. Le geste devra être synchronisé à la parole.

Le jeu consiste pour les joueurs à tirer à tour de rôle un mot-image et à scander les syllabes du mot représenté. Les joueurs sont en fait comme les pions où les cerceaux représentent la piste du jeu. Le premier qui arrive au bout de la ligne a gagné. Si l'élève se trompe en scandant, il retourne à la place précédente. L'enseignante passe avec la boîte contenant des images afin que les élèves ne bougent pas de leur cerceau pour éviter de perdre leurs repères.

La maîtresse commence par demander aux élèves de nommer les animaux qu'ils connaissent en créole « *Ki non a zannimo zòt konnèt ?* » Les élèves nomment successivement *bèf, kochon, boukèt, founi mannyòk* (bœuf, cochon, âne, fourmi manioc). Puis, elle présente les cartes à l'ensemble du groupe qui nomme les animaux, ceci afin de s'assurer que le lexique est connu. Ces cartes sont entourées d'un cadre bleu pour que les enfants sachent qu'il faut dire les mots en créole.



Cartes encadrés en bleu pour l'utilisation du créole

Les noms d'animaux retenus pour le jeu sont : *bèf* (**bœuf**), *chyen* (**chien**), *krab* (**crabe**), *ravèt* (**cafard**), *foumi* (**fourmi**), *kabrit* (**chèvre**), *krikèt* (**criquet**), *zing-zing* (**libellule**), *mabouya* (**gecko**), *zandoli* (**lézard**), *tòti / mòlòkòy* (**tortue**), *zabèy / mouch-a-myèl* (**abeille**), *bèt a milpyé* (**scolopendre**), *koksinèl / bèt a mondyé* (**coccinelle**).

Durant cette partie de la séance, nous pouvons entendre ces échanges entre les élèves :

- « *An manjé krab, sa bon !* » (J'ai mangé du crabe, c'est bon !)
- « Moi, je ne mange pas crabe ! »

La structure n'est pas correcte en français standard, elle relève de ce que les instituteurs d'antan dénoncent comme un créolisme et que Prudent appelle depuis 1981 une forme interlectale. Mais l'enseignante n'intervient pas et laisse les élèves échanger entre eux.

Nous pouvons entendre encore :

- Fourmi

L'enseignante demande ce qu'on dit en créole, s'ensuit cet échange entre quatre élèves :

- *On foumi*
- *Foumi, tini on foumi noire.* (Une fourmi, il y a une fourmi noire)
- *Mi on foumi nwè.* (Voici une fourmi noire)
- Oui dans la fourmilière.

Nous constatons de nouveau ici que les deux langues sont « mélangées » : « foumi noire » semblerait présenter un nom créole suivi d'un adjectif épithète français. Et c'est un autre élève qui apporte une « correction » en créole « *fourmi nwè* ».

Nous relevons de nouveau un dialogue entre trois élèves :

- *On zabèy*
- *Non, sé on vonvon* (non, c'est un bourdon)
- *Men non, on vonvon nwè, gadé i pa nwè.* (Mais un bourdon est noir, regarde, il n'est pas noir)
- Sé on zabèy (c'est une abeille).

L'enseignante intervient à ce moment et apporte le mot *mouch a myèl* pour désigner en créole le mot français **abeille**. De même pour le mot **criquet** les élèves proposent *sotrèl* (**sauterelle**). C'est l'enseignante qui apporte le vocable *krikèt*. Pour **libellule**, les élèves proposent « luciole », l'enseignante offre le mot *zing-zing* et pour *koksinèl* (**coccinelle**) la maitresse apporte le mot *bèt a mondyé*.

Par contre, pour désigner la tortue, l'enseignante accepte dans un premier temps le mot « *tòti* » mais elle insiste sur le mot *mòlòkòy* car elle voudrait que les enfants acquièrent ce lexème manifestement nouveau pour le jeune public, qui désigne la tortue de terre. Après cette phase d'ajustement lexicologique et discriminant, le jeu commence.

Pour le premier tour du jeu, afin d'assurer une différenciation dans la pédagogie, l'enseignante propose aux camarades d'aider l'élève en difficulté, à scander. Ceci pour le mettre en confiance. Une autre variable sur laquelle elle agit, c'est la taille syllabique des mots. En privilégiant les mots bi syllabiques pour les élèves les moins performants et des mots plus longs pour les plus performants. Pour cela, les élèves sont placés dans les groupes en fonction de leurs compétences.

A la fin du jeu, nous pouvons noter que les élèves réussissent à scander les syllabes de la plupart des mots en créole, comme nous le montre le tableau suivant. Les items pour lesquels les élèves rencontrent des difficultés sont les mots inconnus ou les mots ayant quatre syllabes.

| Mots | Essai 1 | Essai 2 | Réussite |
|------------------------|---------|---------|----------|
| Mots à une syllabe | | | |
| Bèf | | | • |
| Chyen | | | • |
| Krab | | | • |
| Mots à deux syllabes | | | |
| Ravèt | | | |
| Foumi | | | • |
| Kabrit | | | • |
| Krikèt | | | • |
| Zing-zing | | | • |
| Mots à trois syllabes | | | |
| Mabouya | | | • |
| Zandoli | | | • |
| Mòlòkòy | • | • | • |
| Mouch a myèl | • | | • |
| Mots à quatre syllabes | | | |
| bèt a mondyé. | • | • | • |
| Bèt a mil pyé | • | | • |

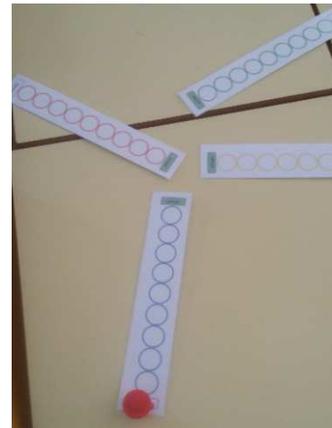
De retour dans la salle, les élèves racontent à l'autre groupe resté dans la classe, la séance. Ils rapportent le fait qu'ils ont « sauté les syllabes » : « on a dit les syllabes en sautant ». L'enseignante demande alors de taper les syllabes de la carte-image représentant la tortue. La consigne étant donnée en français le mot est restitué en français. Elle reprend la consigne en créole en ces termes « *ès zòt pé tapé silab a mo lasa ?* » Les élèves scandent *tòti*. La maîtresse leur demande si c'est le mot qu'ils ont utilisé (« *és sé mo lasa nou tapé déwò-la* »). Ils ne parviennent pas à restituer le mot *mòlòkòy* mais disent à nouveau *tòti*. Même s'ils ont entendu et scandé les syllabes du mot *mòlòkòy*, il est trop tôt pour fixer la silhouette de ce mot, d'autant plus que l'objectif premier n'était pas d'ordre lexical mais de phonologie. Il faudra d'autres occasions pour s'approprier et mémoriser ce lexème.

Avant de poursuivre, l'analyse intermédiaire s'avère opportune. Le nom des animaux entre en référence avec leur vécu. Ce sont des animaux qu'ils ont rencontrés dans leur environnement, lors d'une sortie ou dans des références familières. D'autres lexèmes sont apportés par l'enseignante telles *mouch a myèl*, *mòlòkòy*, *bèt a mondyé*, *krikèt*, *zing-zing*. Les mots pour lesquels ils ont eu des difficultés à scander les syllabes ne leur étaient pas connus ou alors sont des mots longs, composés de quatre syllabes. Proposer aux élèves de scander en créole et en français, c'est leur montrer que nous pouvons jouer avec les deux langues, manipuler deux systèmes phonologiques et lexicologiques.

De plus, ces deux langues sont proches, et il est nécessaire que les enfants entendent et restituent le bon phonème tant dans l'une que dans l'autre. Il faut donc éveiller leur vigilance sur les oppositions phoniques que l'on constate dans les paires *bèf* / **bœuf** [ɛ]/ [œ], *foumi* / **fourmi** [r]; *tòti* / **tortue** [i] / [y]. En effet, l'apparition du mot **tortue** à cette phase de la séquence aurait pu enclencher un travail à la fois comparatif et contrastif en phonologie (distinction des sons i et u, présence du r) et en lexicologie sémantique (spécificité du mot *mòlòkòy* dans le bestiaire guadeloupéen).

Nous sommes retournée le jeudi 26 février dans la classe pour voir l'évolution de la séquence de phonologie. Suite aux séances du vendredi et du lundi, l'enseignante propose un jeu de piste aux élèves. Cet exercice reprend le principe du jeu fait avec les cerceaux. Les élèves sont répartis en atelier de quatre élèves.

Chacun des quatre élèves doit prendre une carte tantôt dans la pile exigeant l'utilisation du français tantôt dans celle du créole.



Matériel utilisé : cartes pour les mots en créole, cartes pour les mots en français, 4 pistes

Le jeu est disposé sur la table et les participants sont amenés à faire des hypothèses sur les règles du jeu. Une élève, en désignant les figurines, propose de leur « faire sauter les syllabes ». Les élèves reconnaissent les cartes encadrées de bleu faisant référence au créole. Aussi, l'enseignante précise qu'il s'agit bien du même jeu mais que cette fois-ci les deux langues allaient être utilisées en fonction des cartes choisies. La consigne est donnée en français et en créole. Elle commence par choisir une carte dans la pile des mots-images en français et les élèves scandent « souris » en tapant les mains. Ensuite, elle prend une carte dans l'autre pile et les enfants scandent *zandoli* (**lézard**).

Le jeu commence par les cartes réclamant le français. Les élèves choisissent les mots suivants : **éléphant**, **hibou**, **cochon**, **fourmi**. Pour les trois premiers mots on ne note pas de difficulté. Par contre pour le mot fourmi l'élève dit « *foumi* ». L'enseignante lui demande de répéter à nouveau et il persiste « *foumi* ». Les autres élèves réagissent en invalidant le mot. L'enseignante demande, alors à l'élève, de prendre la carte dans la pile du créole. Puis pour chaque image de dire les mots (*pran zimaj a foumi-la adan sé kat a kréyòl-la é di non a zannimo-la*). A nouveau, l'élève dit « foumi ». Elle montre chacune des images aux autres élèves qui prononcent correctement. Elle accentue alors la prononciation du son [r] dans « fou**R**mi » et fait répéter les deux mots. L'élève fini par dire correctement ce qui lui permet d'avancer sur sa piste.

Un autre tour de jeu démarre avec cette fois-ci les mots en créole. Les mots-images sont : *zandoli*, *foumi*, *ravèt*, *zing-zing*. Pour *ravèt* (cafard), l'élève utilise le terme « *warèt* ». Au lieu de recourir aux pairs, l'enseignante reformule en introduisant le déterminant créole *ON*. L'introduction du déterminant pose alors problème car l'élève considère la syllabe supplémentaire comme faisant partie du mot et la scande. Le même élève au tour suivant a scandé « *on-poul* » (une poule) au lieu de « poul ».

Comme nous le montre le tableau suivant, les élèves ont globalement compris le jeu et ont réussi à scander la plupart des mots, que ce soit en créole ou en français. Les mots qui ont posés problème sont les mots pour lesquels le déterminant a été accolé au mot, ainsi que les mots le mot **fourmi** dans l’articulation du |R|

| Mots en français | Essai 1 | Essai 2 | Réussite | Mots en créole | Essai 1 | Essai 2 | Réussite |
|-----------------------|---------|---------|----------|-----------------------|---------|---------|----------|
| Mots à une syllabe | | | | Mots à une syllabe | | | |
| Ours | | | • | poul | • | | • |
| Chat | | | • | Chyen | | | • |
| | | | | krab | | | • |
| Mots à deux syllabes | | | | Mots à deux syllabes | | | |
| Souris | | | • | Ravèt | • | | • |
| Fourmi | • | | • | Foumi | • | | • |
| Hibou | | | • | Kabrit | | | • |
| Cochon | | | • | Zing-zing | | | • |
| Mots à trois syllabes | | | | Mots à trois syllabes | | | |
| Eléphant | | | • | zandoli | | | • |
| Papillon | | | • | | | | |

En termes d’analyse, nous avons observé d’une part l’habileté d’un élève, qui a compris que pour gagner il fallait choisir les mots qui avaient le plus de syllabes. Donc pour chacune des deux langues, il choisissait avec soin les mots qui avaient les plus longs (**éléphant**, *zandoli*, **papillon**). D’autre part, sensible à l’unité « fourmi », sans faire une leçon particulière, mais en saisissant l’occasion, l’enseignante insiste sur la distinction entre les deux mots, et tente de fixer à la fois le lexique et la différence de prononciation des deux vocables. En exagérant la prononciation du son [r], elle montre la différence entre les langues et essaie de l’inscrire dans la mémoire des élèves.

Enfin, nous avons carrément interrogé l’enseignante sur sa stratégie d’introduire l’article « on » devant le nom pour insister sur l’assimilation d’une notion. Elle nous répond

vouloir souligner encore plus la distinction du créole par rapport au français. Elle s'est appuyée sur le fait qu'en créole il n'existe qu'un déterminant indéfini. Mais dans l'interaction, ce qui se voulait aide notionnelle à l'élève a eu un effet contraire, du fait de la faiblesse des repérages grammaticaux contrastifs de ces jeunes enfants. L'utilisation du déterminant était inappropriée. Il aurait été souhaitable de construire un autre scénario pour faire prendre conscience aux élèves du genre du déterminant en français. Pour mener à bien cette séquence en utilisant la démarche spiralaire et la batterie des images-mots d'animaux, nous pourrions, dans une première séance en créole, introduire le déterminant indéfini « *on* » et faire prendre conscience qu'il ne change pas en créole. Dans une seconde séance, cette fois-ci en français, nous aurions conduit les élèves à distinguer le genre du déterminant du nom. Ils auraient à nommer les animaux en utilisant le déterminant indéfini, **un** ou **une**.

Nous sommes revenue dans la classe le lundi 13 avril pour observer une séance bilingue portant sur le langage. Les élèves devaient comparer des phrases pour en trouver les similitudes et les différences. En maternelle, les élèves sont amenés à construire des phrases complexes. En effet, pour « progresser vers la maîtrise du langage », les programmes de 2008⁷ préconisent qu'en

« manipulant la langue, en écoutant, des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français (...) Ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et produisent des phrases complexes. »

Pour débiter la séance, la maîtresse lit une histoire aux élèves. La consigne est d'écouter l'histoire pour répondre à une seule question : « est-ce qu'il y a quelque chose que le lapin répète tout le temps ? » A la fin de l'écoute, c'est sans difficulté que les élèves repèrent la formulette « ça ne va pas, non ! » Pour continuer la séance, elle propose un jeu. Il s'agit d'écouter et de dire si les phrases sont identiques ou différentes. Elle commence par donner des déterminants et des noms. Et progressivement, elle propose des phrases simples puis y ajoute des adjectifs ou des compléments. Elle alterne les deux langues à chaque item. Le tableau suivant, nous permet de relever les différents items :

⁷ Programmes 2008, BO hors-série n°3 du 19/06/08, chapitre Progresser vers la maîtrise de la langue française page 12

| Item | Validation des élèves | Commentaires des élèves |
|---|---|---|
| Un chat / un rat | C'est pas pareil Reformulation ce n'est pas pareil | Ce n'est pas le même animal |
| <i>On chat / on chat</i> | <i>Sé menn biten la</i> (c'est la même chose) | <i>Tini on chat, sé menm chat-la</i> (il y a un chat, c'est le même chat) |
| Un voiture rouge /une voiture verte | Ce n'est pas pareil | C'est pas la même couleur Reformulation « ce n'est pas la même couleur. » |
| <i>On fourmi wouj / on fourmi fòl</i> | <i>A pa menm biten-la</i> (ce n'est pas la même chose) | <i>-Tini on fourmi fòl é on fourmi wouj.</i> (Il y a une fourmi folle et une fourmi rouge.) <i>- An vwè on fourmi mannyòk an rékréasyon-la.</i> (J'ai aperçu une fourmi manioc pendant la récréation.) |
| Une grande maison / une petite maison | Ce n'est pas pareil | -Il y a une grande maison - <i>Ni on ti kaz</i> (il y a une petite maison) |
| <i>On krab sémafòt / on krab touloulou</i> | <i>A pa menm biten-la</i> (ce n'est pas la même chose) | <i>-Krab touloulou-la wouj é nwè.</i> (Le crabe touloulou est rouge et noir.) <i>-Krab sémafòt-la ni on gwo mòdan é on piti mòdan.</i> |
| Le chat dort/ le chat mange | Ce n'est pas pareil | Il y a un chat qui dort et un chat qui mange. |
| <i>Tigason-la ka manjé / tifi-la ka manjé</i> | <i>Apa menm fraz-la</i> | <i>-Tini on tifi é on tigason</i> (il y une fille et un garçon) <i>-Tigason-la ka manjé onlo.</i> (Le garçon mange beaucoup) <i>-Gran frè an mwen ka manjé onlo.</i> |

Pour cette séance, nous notons que pour les phrases créoles, les élèves donnent plus d'explications car ils font référence à leur vécu. Les élèves réagissent bien à l'activité et la plupart d'entre eux participent à l'échange. Mais prise par les contraintes horaires, l'enseignante passe à la séance suivante.

La séance se termine donc sans synthèse. Les enfants ont joué mais ils ne comprennent pas pourquoi ils ont fait ce travail. Ils ont, certes, réagi aux différentes phrases qu’elles soient en français ou en créole. Cependant, il n’y pas eu de lien entre l’histoire du début de séance et ce qui a suivi. La séance n’ayant duré que 15 minutes, il aurait fallu cinq minutes de plus pour faire une synthèse. Ils auraient sans doute noté que les couleurs, les formes, les personnages peuvent changer dans la phrase et c’est ainsi qu’on a des phrases différentes. En évaluation, nous aurions pu alors demander à un ou deux élèves de faire deux phrases différentes pour savoir s’ils avaient compris le fonctionnement de la phrase. Et à la séance suivante, nous aurions pu débiter par la reprise de ces phrases. La conséquence de notre observation, c’est que sans entrer dans une séance de grammaire formelle, il nous semble qu’il faudrait travailler avec des élèves de cet âge sur la notion d’énoncé : comment énoncer une idée complète en rassemblant des mots selon les principes d’une grammaire intuitive de chaque langue qu’on aura le temps plus tard de rendre plus explicite.

Notre dernière période d’observation se termine au mois de mai où nous abordons une séquence sur la phrase complexe (annexe 6). Comme dit précédemment, les Programmes de 2008 recommandent de produire des phrases. Pour atteindre cette compétence, l’enseignant propose une séquence utilisant la proposition subordonnée relative introduite par le pronom « qui ». L’objectif vise à « faire une phrase correctement construite en utilisant une subordonnée relative ». Il ne s’agit pas de faire une leçon de grammaire comme on ferait à l’école élémentaire mais, plutôt par imprégnation, par manipulation, au moyen de jeu d’identifier un moule syntaxique. L’enseignante place au tableau quatre images et demande aux élèves d’observer et de dire ce qu’ils voient.

| Images | Productions des élèves | Intervention de l’enseignante |
|---|--|---|
|  | <p>E1 : Je vois un petit garçon qui crie.</p> <p>E1 : Il met sa main dans sa bouche pour bailler.</p> <p>E2 : Non, il met sa main sur sa bouche pour bailler.</p> <p>E3 : Non, il met sa main devant sa bouche pour bailler.</p> | <p>Regarde bien ce qu’il fait.</p> <p>Il met sa main sur sa bouche, es-tu sûr ?</p> |

| | | |
|--|---|---|
|  | <p>E4 : <i>On tigason ka kouri pas li pè.</i> (Un petit garçon court parce qu'il a peur) E4 : <i>Wi i ka kouri pas i pè.</i> (Oui, il court parce qu'il a peur)</p> | <p><i>Sé vwé, i ka kouri pas i pè ?</i> C'est vrai, il court parce qu'il a peur ?</p> |
|  | <p>E5 : <i>Tigason-la ka soté.</i> (Le petit garçon saute) E6 : Il saute parce qu'il est content. E8 : Il est content, la maîtresse a donné une image.</p> | <p><i>Pouki i ka soté ?</i> (Pourquoi saute-t-il ?)</p> |
|  | <p>E7 : Le petit garçon tient deux ballons. E8 : <i>Tigason ka tenir dé balon.</i> E9 : Non, i ka tiyenn dé balon.</p> | <p><i>Qui peut dire cela en créole ?</i> <i>I ka kyenbé dé balon.</i></p> |

Pour la phase d'appropriation de la notion, c'est l'enseignante qui apporte la structure attendue en insistant sur le pronom qui : « Un petit garçon **QUI** baille. » Elle demande au groupe classe de répéter la structure puis, à quelques élèves, pour vérifier que celle-ci soit bien comprise. Pour chacune des images qu'elle montre, elle leur demande de faire la phrase. Les élèves produisent les phrases suivantes :

- Un petit garçon qui saute parce qu'il est content.
- Un petit garçon qui court parce qu'il a peur.
- Un petit garçon qui tient deux ballons.

Elle présente quatre autres images et demande aux élèves de dire ce qu'ils voient.

Un élève utilise la structure avec le pronom relatif **qui** : « Le petit garçon qui met le doigt sur la bouche ». Un autre non : « le petit garçon boude » (pour qui boude). Un autre, encore, décrit l'image en créole en utilisant le pronom relatif *ki* « *on tigason ki ka kouri avè on kouwryé* » (un petit garçon qui court un courrier à la main).

Pour clore la séance et évaluer les élèves, l'enseignant demande à chacun de désigner une image et produire une phrase. Nous pouvons dire que sur les 22 élèves présents la plupart ont utilisé la subordonnée relative (annexe 7). Nous relevons toutefois, l'utilisation de

l'expression « est en train de » dans certaines réponses comme par exemple « le petit garçon est en train de boudier/ le petit garçon qui est en train de courir ».

Pour compléter notre analyse, nous pouvons ajouter que la consigne étant donnée en français, on s'attendrait à un déroulement en français. Mais le premier temps de cette séance étant une phase d'échange, de description d'images, l'enseignante accepte les deux langues et toute la zone interletale pour faciliter la communication. En effet, le quatrième élève qui est d'origine haïtienne communique spontanément en créole. Cela incite les autres à faire autant et l'échange se fait, dès lors, dans les deux langues. Nous pouvons dire que l'objectif est atteint pour la plupart des élèves.

Quelques jours plus tard, nous sommes retournée dans la classe pour suivre l'évolution de la séquence et voir si les élèves étaient capables de faire une phrase complexe en utilisant la subordonnée relative introduite par le pronom relatif **qui**. Ce jour-là, le jeu de paires leur est proposé. Le but du jeu est de reconstituer des paires de cartes en formulant correctement sa demande à un camarade.



Quatre cartes sont remises à chaque élève et chacun, à son tour, doit demander à un camarade une carte pour reconstituer une paire. Pour ce faire, il doit utiliser le pronom relatif **qui**, pour construire une phrase complexe. Pour ce jeu, le français sera exigé. Mais dans un premier temps, l'élève peut formuler sa demande en créole à sa guise. La consigne est ainsi formulée : « Il faut avoir deux cartes identiques c'est-à-dire qui sont pareilles. Mais pour cela il faut demander correctement à un camarade. Comment faut-il demander à votre avis ? »

Après plusieurs phrases, jugées non conformes, sont alors énoncées :

« Je veux cette carte-là » en désignant la carte,

« Je veux cette carte-là s'il te plaît, tu peux me donner l'image de la pelle ? »

L'enseignante valide enfin cette formulation :

« X peux-tu me donner le petit garçon qui creuse avec la pelle, s'il te plait ». Elle fait répéter l'énoncé par les quatre participants et le jeu commence.

Sur les deux groupes, nous notons 90% de réussite. Nous constatons un enrichissement de la phrase complexe. Nous passons de la simple répétition du modèle « Tu peux me donner le petit garçon qui saute » aux phrases suivantes :

- Tu peux me donner la carte du petit garçon qui saute.
- Je peux avoir la carte qui a un petit garçon qui croise ses bras parce qu'il n'est pas content.
- Tu peux me donner la carte où il y a un petit garçon qui réfléchit, s'il te plait.

Hormis la phase de lancement du jeu, l'enseignante intervient très peu. Elle laisse les élèves valider les demandes. Ils se montrent plutôt appliqués. Si le recours au créole pour aider à la description des images et débloquent la parole s'était avéré utile lors des premières séances, les enfants montrent maintenant qu'ils peuvent réaliser une interaction complète en français.

A notre avis, il serait intéressant de faire le même jeu en créole, mais à un moment différé, pour mesurer leur capacité au réinvestissement grammatical, à partir de la phrase complexe qu'ils avaient trouvée « *Sé on tigason ki ka fouyé on trou* » (annexe 7).

3.3. Analyse des données

Toutes ces observations réunies nous fournissent une moisson de données que nous tenterons maintenant de classer et d'analyser.

Les classes bilingues reposent en France sur le principe de la parité horaire et la volonté d'équilibrer les deux langues. Ce principe supporte deux aménagements indispensables lors de son application en Guadeloupe. Premièrement, les représentations sociolinguistiques du créole et du français exigent une négociation dans et hors de la classe qui n'a toujours pas trouvé d'équilibre. Deuxièmement, vu la présence problématique d'une zone interlectale entre créole et français, il apparaît complètement impossible d'attribuer des volumes horaires équivalents à chaque « langue ».

Ainsi, tenant compte de ces contraintes, l'enseignante a fait le choix d'un fonctionnement selon trois modalités :

- des séances spécifiques en LVR (à raison d'une à deux séances par semaine),

- des séances spécifiques en français mais où certaines fois le recours au créole permet de débloquent des situations de communication.
- des séances bilingues.

A cette tripartition théorique correspond cependant une distribution des langues bien plus désordonnée ou si l'on préfère contextualisée. Nous avons pu constater qu'une majorité de prises de parole se faisait en français certes, mais dans un français que certains enseignants déclareraient « régional », « guadeloupéen » ou même « créolisé ». L'enseignante a recours au créole quand elle le juge opportun, c'est à dire quand elle espère en tirer un bénéfice pour les élèves, essentiellement pour aider à la compréhension d'une notion nouvelle ou pour apporter des compléments de connaissances culturelles ou linguistiques qu'elle juge indispensables. Les échanges entre élèves se font essentiellement en français. Le créole est utilisé lors de certains jeux, pour appuyer une demande, ou imposer une idée.

La première leçon que nous tirons de ces observations est celle de la nécessité pour l'enseignante d'élaborer une norme sociolinguistique à la fois ferme lors de certains exercices, mais aussi souple pour l'écoute des énoncés et la discussion de la validité des formes langagières de ses élèves.

En second lieu, la classe bilingue apporte un indéniable atout au maître sur le plan de la communication. En situation d'apprentissage scolaire ordinaire, la langue française est souvent imposée et les élèves ont rarement le choix de la langue d'expression. Dans une classe bilingue, la succession ou l'alternance des deux langues déclenchent une énonciation plus libérée chez l'enfant. En levant la barrière de la langue unique et obligatoire, on permet à l'élève d'entrer plus facilement en communication avec autrui, on l'autorise à faire partie d'un groupe. Au-delà de ses propos, c'est l'enfant lui-même qui est valorisé. L'utilisation des deux langues permet donc l'irruption de l'estime de soi.

Par ailleurs l'autorisation d'utiliser les deux langues apporte à la fois une sécurité à l'émission et une certaine aide à la compréhension. La capacité à user de l'un et de l'autre de ses deux systèmes élargit son répertoire et augmente ses facultés de communication. L'apport d'explications en créole par les élèves pour dénouer une situation plus ou moins complexe, comme par exemple la description d'images, permet de faciliter l'échange. Réciproquement une foule d'exercices effectués en français selon un mode comparatif ou contrastif développent des aptitudes réflexives et métalinguistiques, autant dire des progrès en créole.

En troisième lieu ? sur le plan psycholinguistique, la pratique et la stimulation des deux langues aident à l'acquisition d'habiletés langagières tant sur le plan lexical que sur le plan syntaxique. Quand nous examinons la séance en phonologie, même si la dimension lexicale n'est pas principalement visée, il reste que les élèves ont enrichi leur répertoire avec des noms d'animaux tant en français qu'en créole.

Enfin, exposer les enfants, dans une perspective pédagogique, dès la maternelle, aux deux langues, les rend plus sensibles aux différences et ressemblance, entre ces langues. Il ne s'agit pas pour autant de faire des leçons de grammaire comme on s'attend à le faire à un cycle supérieur, mais il faudrait développer leur capacité d'écoute et d'analyse.

3.4. Mise en perspective

Au regard de la situation sociolinguistique de la Guadeloupe, les enseignants devraient prendre en compte la réalité linguistique des jeunes enfants qui arrivent à l'école pour construire leur enseignement. En effet, la stratégie d'enseignement serait de s'appuyer sur les pratiques langagières des enfants pour bâtir leur progression et les séquences qui en découlent. Il faudrait relever, soit lors des évaluations diagnostiques, soit en écoutant les enfants échanger entre eux ou avec les adultes de l'école, toutes les expressions qui seraient la marque d'un interlecte. Puis classer ces formes interlectales au regard des programmes. Cependant, pour arriver à cette pratique, il faudrait que l'enseignant soit suffisamment formé. Or bien souvent la formation initiale est lacunaire. Et quand, il réalise ce travail d'évaluation diagnostique, il ne sait toujours comment traiter ces données et faire face aux situations embarrassantes.

Ce que nous constatons, c'est que l'enseignante nouvellement habilitée manifeste un immense enthousiasme, déploie une infatigable énergie, mais qu'elle est la première à réclamer une formation plus solide avant même d'être confrontée à ce défi. Derrière ses tâtonnements, nous retrouvons nos propres hésitations.

Il serait donc nécessaire de former les maîtres d'école à une didactique adaptée du bilinguisme ce soit en formation initiale ou en formation continue. Il serait également souhaitable de les rendre aptes à relever les différences et similitudes entre les structures pour attirer l'attention des élèves.

Partie en quête des enjeux de la classe bilingue en Guadeloupe en 2015, nous nous sommes demandée si nous étions en capacité de saisir quelques traits dominants d'une pratique pédagogique novatrice dans une maternelle de notre pays. Convaincue qu'un enseignement bilingue améliore l'apprentissage du langage, nous avons tenté de voir si les hypothèses habituelles de réussite se vérifiaient.

Notre travail s'achève sur l'idée que la tâche est difficile, que le chemin sera long et que nous devons persévérer dans la recherche pédagogique.

Conclusion

En Guadeloupe, comme sur tout le territoire national, le français est la langue officielle et également la langue dominante de l'école. Toutefois la Guadeloupe a de particulier que la population est, dans sa grande majorité, bilingue français-créole. De fait, l'élève guadeloupéen évolue dans cet environnement linguistique où au moins deux cibles se présentent à lui dans la vie quotidienne. La tradition coloniale puis départementale a insisté sur la nécessité de parler français correctement très tôt afin de « réussir » dans la vie. Force est de constater que c'est seulement une partie de la population qui a réussi à intégrer la discrimination entre les deux langues, même s'il est indéniable que le français s'est développé dans des couches sociales plus larges, le créole reste le système linguistique ordinaire d'une très grande partie de la population adulte.

La question qui se pose à l'école est précisément celle de la réussite aux apprentissages fondamentaux et il semble bien qu'une bonne partie de la population scolaire manifeste de sérieuses difficultés dans la maîtrise du français. Le principe d'une classe bilingue repose sur l'idée que les élèves sollicités verbalement dans leur vie ordinaire dans deux langues réussiraient mieux leur parcours scolaire si on aménageait des apprentissages dans les deux langues, ceci dès leur petite enfance. Cet enjeu demeure fondamental selon nous. Toutes les classes maternelles devraient faire une large place aux deux langues ne serait-ce qu'afin de travailler sur la familiarité des formes langagières entendues à la maison, dans la rue sur les média et à l'école.

Maintenant quelle est la didactique contextuelle que nous devons construire pour que chaque langue dispose d'une autonomie de statut, d'un regard esthétique et valorisant, d'un espace d'exercice pratique et fonctionnel ? C'est bien la question que doivent se poser les autorités académiques et notamment les responsables de l'instauration de ces classes bilingues. Inscrite dans une année de Master à l'ESPE, notre étude était nécessairement partielle et elle nous laisse insatisfaite sur bien des points. Insatisfaisante notre lecture de la littérature théorique pourtant passionnante, sur le sujet. Insatisfaisante notre analyse du dispositif bilingue déployé sur le territoire depuis deux ans. Insatisfaisante notre observation pourtant attentive et bienveillante des pratiques enseignantes dans une classe dont ne nous

saurons jamais suffisamment remercié la maitresse de nous avoir reçue avec tant de sympathie.

Cependant à la lecture de nos annexes fournies en informations insuffisamment dépouillées et à la relecture de nos quelques pages précédentes, nous croyons pouvoir dire que nous avons apporté quelques éléments de connaissance. Les élèves vivent très bien cette introduction du créole aux côtés du français. Les enseignants ressentent parfaitement les bienfaits de ce bilinguisme précoce et ils se déclarent prêts à approfondir l'expérience. L'élément le plus indiscutable est la nécessité pour les enseignants d'une formation linguistique plus poussée dans le champ notamment de la pédagogie de la variation et la volonté d'élaborer quelques outils pédagogiques étalonnés.

En attendant une analyse et une évaluation officielle des acquis des élèves dans les classes bilingues, ce travail n'est que l'une des premières approches de ce type, et laissant ouvertes bien des interrogations, nous attendons l'appréciation des autorités académiques sur cette expérience louable. Même s'ils apportent des éléments d'espoir dans une amélioration des pratiques enseignantes, les enjeux des classes bilingues en Guadeloupe méritent d'être encore questionnés. Pour notre part, tablant sur nos premiers résultats, nous nous promettons de reprendre le travail dans une étude prochaine.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Abou, A. (1988), *L'école dans la Guadeloupe coloniale*. Paris : Editions Caribéennes
- Anciaux, F. et Forissier, T. et Prudent, L. F. (2013), *Contextualisations didactiques Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Arbori, A-M. et Fournier, P. (2012), *L'observation directe*. Paris : Armand Colin
- Bolus, M. (2009), Thèse de doctorat « *L'enseignement du créole en Guadeloupe : Un regard sur les pratiques, les objectifs et les outils pédagogiques à l'école primaire*, sous la direction de Daniel Barreteau et Jean Bernabé
- Chaudenson, R. (2007), *Français et créole : du partenariat à des didactiques adaptées*. Paris : L'Harmattan. (Page 47-90)
- Commission de suivi des classes bilingue, 2012-2013, *Classe bilingue dans l'Académie de Guadeloupe. Analyse de séance et proposition de démarche*. Guadeloupe : Académie de Guadeloupe.
- Dalgalian, G. (2000), *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996), *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Fattier, D. (2006). *Vers une didactique de français en milieu créolophone*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, C. et Rubio, M-C. (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Editions Èrès
- Hubert-Deslisle, M-J. (1994), *Créole, école et maîtrise du français*. Ile de Réunion : Collection Education Formation. (page 63-73)
- Giraud, M. et Gani, L. et Manesse, D. (1992), *L'école aux Antilles. Langue et échec scolaire*. Paris : Karthala.
- Kaufmann, J-C. (2013) *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin

- Nazaire, R. et Derrien, E. et Prudent, L.F. (2008), *Langues et cultures régionales créole : du concours à l'enseignement*. Martinique : Scerèn CRDP.
- Prudent, L.F. (1980), *Des baragouins à la langue antillaise*. Paris : Editions Caribéennes.
- Prudent, L.F. et Tupin, F et Wharton, S. (2005), *Du plurilinguisme à l'école : Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Allemagne : Peter Lang.
- Siguàn, M et Mackey, W. F. (1986), *Education et bilinguisme*. Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Tirvassen, R. (2012), *L'entrée dans le bilinguisme*. Paris : L'Harmattan.
- Wharton, S. (2006), *Le créole dans l'école : Paroles nomades*. Paris : L'Harmattan.

Site web et document sur internet

- Académie de Bordeaux, *Textes relatifs à l'enseignement des langues régionales*. Repéré à http://webetab.ac-bordeaux.fr/primaire/64/oloron/themes/file/occitan/Textes_relatifs_a_lenseignement_des_langues_regionales.pdf. Consulté le 28 mars 2015
- Académie de la Guadeloupe, *Projet académique 2005-2008*. Repéré à http://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projets_dacademie/projet_dacademie_2005_2008. Consulté le 28 mars 2015
- Académie de la Guadeloupe, *Avenant au Projet académique 2009-2012*. Repéré à http://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projets_dacademie/avenant_projet_2009_2012. Consulté le 28 mars 2015
- Association pour le Développement de l'Enseignement di Bi/plurilinguisme, Université François Rabelais et Tour, *Proposition pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Repéré à [http://lefeldubilingue.org/sites/default/files/dossier_2_0111_download\(7\).pdf](http://lefeldubilingue.org/sites/default/files/dossier_2_0111_download(7).pdf). Consulté le 15 avril 2015
- Bulletin officiel de l'Education Nationale et de la Recherche numéro 33 du 13 septembre 2001, *Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm>. Consulté le 30 mars 2015

- Conseil Général de la Guadeloupe, Programme mois du créole 2014. Repéré à http://www.cg971.fr/images/stories/CULTURE_ET_PATRIMOINE/Pdf/KAM-2014_Programme.pdf. Consulté le 5 octobre 2014
- Hazaël-Massieux, M-C. (1994), *Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : donnée linguistiques et sociologiques*. Repéré à <http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf>. Consulté le 20 mars 2015
- Kremnitz, G. (1981), *Du « bilinguisme » au « conflit linguistique »*. *Cheminement de termes et de concepts*. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Igge_0458-726x_1981_num_15_61_1868. Consulté le 19 février 2015
- Marcellesi, J-B. (1981), *Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problème et tâches*. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Igge_0458-726x_1981_num_15_61_1865. Consulté le 19 février 2015
- Prudent, L.F. (1981), *Diglossie et interlecte*. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Igge_0458-726X_1981_num_15_61_1866. Consulté le 19 février 2015
- Prudent, L.F. (2003), *Les nouveaux défis de la standardisation. (Comment écrire les langues littéraires, techniques, et scientifiques en créole martiniquais)* Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_2/chapitre1.pdf. Consulté le 20 avril 2015

ANNEXES

Sommaire des annexes

| | |
|---|----|
| Annexe n° 1 Entretien avec une enseignante de classe bilingue | 68 |
| Annexe n° 2 Entretien avec M. Bescond, Inspecteur de la circonscription de Baie-Mahault | 71 |
| Annexe n° 3 Entretien avec M. Mirval, conseiller pédagogique départemental en Langue Vivante Régionale, chargé de mission académique classe bilingue | 75 |
| Annexe n° 4 Entretien avec Mme Cynthia Frénet, Inspectrice de la circonscription de Bouillante | 81 |
| Annexe n° 5 Fiche séquence: «Scander les syllabes d'un mot» | 84 |
| Annexe n° 6 Fiche séquence : «Utiliser une subordonnée relative» | 86 |
| Annexe n° 7 Grille d'évaluation formative | 87 |

Annexe n° 1

Entretien avec une enseignante d'une classe bilingue de moyenne section de maternelle.

Entretien réalisé le 23 février 2015.

1- Depuis quand participes-tu au dispositif des classes bilingues ?

C'est ma deuxième année. L'an dernier, j'avais une grande section. Cette année j'ai une moyenne section. Les élèves de cette classe découvrent la LVR et la classe bilingue.

2- Comment définis-tu une classe bilingue ?

C'est une classe où on utilise indifféremment le créole ou le français et on essaye de tirer le meilleur parti des deux langues pour faire passer les notions qui sont les mêmes que dans toutes les autres classes : faire acquérir les compétences de fin de maternelle.

La langue de l'école reste le français, c'est celle qui est attendue et le créole reste un plus. Un plus pour les enfants, un bénéfice. Encore plus de bénéfice pour atteindre les compétences. Pour moi, les enfants sont bilingues.

Les élèves sont-ils tous bilingues ?

En tout cas en réception oui.

3- En quoi consiste ton enseignement bilingue ? Quelle part du français, quelle part du créole y mets-tu ?

Il n'y a pas de quota, mis à part quand je décide d'aborder une notion dans une langue ou l'autre, donc une entrée ou un renforcement dans une langue ou l'autre. J'essaie d'utiliser les deux langues quand je fais passer les consignes. Quand je demande de me retranscrire les consignes, ils ont le choix de la langue. Je ne suis exigeante dans le choix de la langue que si c'est dans mon objectif ou alors quand je suis en LVR.

C'est le choix d'aborder une notion dans l'une ou l'autre des deux langues. Moi je travaille surtout en phonologie. Il y a des syllabes, des sons que l'on ne retrouve pas d'une langue à l'autre. J'ai la liberté de l'aborder en français, de passer en créole, de l'aborder en créole puis de passer en français, de faire le parallèle entre les deux langues.

En phonologie tout ce qui est articulatoire, avant je m'autorisais à inventer des mots, et bien là je vais utiliser l'une ou l'autre des deux langues. Cela rend les élèves vigilants sur certaines choses, sur des sons. Par exemple *Bèf / bœuf* si c'est mal articulé, on a l'impression que c'est la même chose ! Cela les oblige à articuler pour comprendre. Si j'attends le mot dans une langue et que j'ai précisé que j'attends ce mot dans cette langue là et qu'il arrive dans l'autre ce n'est pas validé.

Cela les rend vigilants sur le lexique ; d'une langue à l'autre ce n'est pas forcément le même lexique (*âne / boukèt*). Cela enrichit beaucoup leur lexique.

Avec les élèves créolophones, par exemple des enfants d'origine haïtienne, le fait d'être dans une classe bilingue permet d'enrichir rapidement le lexique et de progresser au niveau du langage.

Les élèves de la classe, comparativement aux élèves de moyenne section d'il y a deux ans, sont plus à l'aise pour communiquer avec moi et entre eux. Il n'y a pas cette barrière de la communication. Ils savent qu'ils peuvent utiliser les deux langues alors ils n'ont pas de retenue, ils communiquent plus facilement.

Du point de vue du contenu, de la structuration du langage as-tu observé des progrès ?

Mais je n'ai pas l'impression que le langage soit meilleur. En terme de qualité de langage, je n'ai pas observé de différence. Si on compare les évaluations, ils ne sont pas meilleurs par rapport à la moyenne section que j'avais il y a deux ans.

Quelles sont tes intentions pédagogiques quand tu es en français ou en créole ?

Il n'y a pas de systématisation. Cela dépend de la notion que je veux aborder et dans quel sens je veux l'aborder. Il n'y pas un choix a priori.

4- Qui a-t-il de différent entre une classe bilingue et une classe ordinaire ?

Dans mon enseignement, je n'ai pas vraiment changé ma façon de fonctionner. Quand je prépare mes séances, je me pose la question de savoir si je fais entrer le créole ou est-ce que cela **me** sera profitable ou pas de faire entrer le créole. La manière dont les enfants réagissent, comment ils me renvoient les choses est important.

5- Les classes de maternelle ont une organisation particulière en termes d'espace et de temps, a-t-il fallu une nouvelle organisation qui prenne en compte le fonctionnement en classe bilingue ?

C'est le même fonctionnement. Au niveau des affichages comme on travaille selon les fêtes calendaires, on a des phrases qui correspondent à des images donc si je leur montrer ces images, ils vont parler en créole (exemple *simitiyè Mownalo*, ils ne vont pas me dire le cimetière de Morne-À-L'eau). Pour l'affichage j'ai un coin LVR. Mais en terme de pratique peu importe où l'on est.

6- As-tu rencontré des difficultés pour mettre en place ta classe bilingue ?

An niveau pédagogique, je me suis beaucoup mis la pression la première année car pour moi, la classe bilingue, il fallait que tous les jours, il y ait du français, du créole. Et cette année j'ai mis un frein. On fonctionne comme d'habitude, en me disant que sur le plan pédagogique j'ai le choix, je peux utiliser les deux langues sans avoir à me justifier.

7- Comment, à travers ce dispositif, as-tu amélioré tes gestes professionnels, tes pratiques ?

Je ne peux pas dire que j'ai amélioré mes pratiques. Je suis plus vigilante. Par exemple en phonologie, je ferai attention au choix des mots, m'assurer du choix du lexique. Et même quand l'enfant donne un autre mot s'assurer qu'il sache quelle langue il a utilisé. Les enfants n'ont pas encore la capacité de classer dans l'une ou dans l'autre des langues, ça vient au fur et à mesure, ce n'est pas encore clair dans leur esprit. Peut-être parce qu'il n'y a pas de barrière quand on se parle.

Les enfants avaient beaucoup de problèmes articulatoires, je peux jouer sur la prononciation dans les deux langues et le bilinguisme a été favorable

8- Quels bénéfices tirent-ils sur le plan du créole, du français (vocabulaire, prononciation, articulation, expression...)?

Le bénéfice c'est un enrichissement et une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur milieu, de leur environnement. Et vis-à-vis des familles, le fait qu'il y ait beaucoup d'origine haïtienne, le fait de pouvoir communiquer en créole améliore les relations. Et les parents d'un autre milieu socioprofessionnel considèrent que c'est un plus pour leurs enfants.

9- Que tires-tu comme bilan de ce que tu as fait depuis que tu as une classe bilingue ?

Je ne peux pas encore faire de bilan. Pour moi, c'est comme un renouvellement, de nouveaux élèves, une nouvelle manière de faire, c'est comme si c'était ma première année. Chaque fois c'est une nouvelle classe c'est un nouveau public.

Est-ce que tu es satisfaite d'enseigner dans une classe bilingue, est-ce que tu vas poursuivre dans ce dispositif ?

La manière de travailler est un plus, ce sont des béquilles en plus pour faire avancer les élèves.

En termes de formation est-ce que tu estimes que tu as été suffisamment formé ?

Non, j'estime que je n'ai pas été bien formée. Pour moi, au niveau de la maternelle, le plus gros travail qu'il y avait à faire c'est au niveau du lexique et là on n'a pas eu ce qu'il fallait. Je ne suis pas spécialiste du créole, je n'ai pas fait d'études de créole, je venais de passer l'habilitation LVR et j'ai été parachutée dans la classe bilingue.

Il faudrait que l'on ait une formation spécifique pour la maternelle en ce qui concerne le lexique (*kannari, kabann, kouch, chodyè*), que l'on soit vraiment aguerri et que l'on crée des outils.

Aurais-tu préféré recevoir une formation en amont ?

Oui j'aurais préféré faire une formation en amont puis nous lancer dans le dispositif au lieu de chercher, tâtonner. C'est intéressant de tâtonner, de chercher mais je ne pense pas que cela ait été formateur.

Annexe n° 2

Entretien avec M. Michel BESCOND, Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription de Baie-Mahault.

Entretien réalisé le 26 février 2015.

1- M. l'inspecteur, vous avez en charge la mission Langue Vivante Régionale au sein du pôle Basse-Terre nord, à ce titre, quel intérêt portez-vous aux classes bilingues ?

Les aspects réglementaires, on ne va pas en parler.

Dans une stratégie de développement de l'enseignement du créole, les classes bilingues jouent un rôle particulier. C'est le rôle d'une locomotive. Il ne faut pas que ce soit un ghetto doré purement expérimental dans son coin, il faut que cela serve de référence à tout le monde. Tout le monde ne peut pas organiser un enseignement bilingue dans sa classe. Mais il faut savoir que c'est possible, il faut convaincre le plus grand nombre d'aller vers cela. Cela permet d'être sur le terrain pour des échanges pour des visites de classes pour tout un secteur. De voir une ou plusieurs collègues parmi les autres pratiquer un enseignement bilingue, c'est aussi un élément pour sécuriser, pour rassurer et pour montrer que ça peut marcher.

C'est tout un dispositif de l'enseignement des langues vivantes en général, du créole en particulier. Il y a plusieurs dispositifs possibles. Et le rôle spécifiques des classes bilingues, c'est de jouer ce rôle pilote locomotive.

2- Après une première expérience portant sur deux classes bilingues en 2012, l'Académie de la Guadeloupe décide d'élargir le dispositif, comment appréciez-vous cette extension ?

C'est une bonne chose. Mais moi je pense que c'est modeste, que la Guadeloupe est très, très en retard sur un terrain où la langue est pratiquée par la majorité de la population couramment dans la plupart des familles, si on compare avec d'autres situations hexagonales, une situation que je connais bien comme le breton. Le breton est pratiqué par moins de cinq pour cent de la population et dans des circonscriptions équivalentes à la mienne, on trouve plusieurs dizaines de classes bilingues. On a un gros retard à rattraper, c'est positif d'être passé de deux classes expérimentales créées en 2012 à douze classes créées en 2013. Ce qui serait bien c'est qu'on ne s'arrête pas là et avoir la volonté d'aller plus vite. Et que l'on ait comme perspectives des étapes et la prochaine étape serait d'avoir au moins une classe bilingue par école dans les cinq ans qui viennent. Ce qui situe bien les choses, il y a 300 écoles en Guadeloupe, il y aurait donc 300 classes bilingues. Cela me paraît tout à fait jouable à condition qu'on le veuille.

3- Qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place pour espérer cette extension ?

Il faudrait trois choses :

- D'abord une décision au plus niveau. Cette décision est possible aujourd'hui parce que la politique au plan national est claire, la signature de la Charte des Langues Européennes minoritaires avance. La

volonté du ministère est claire et on a la chance d'avoir vu arriver dans l'Académie depuis deux mois un nouvel Inspecteur d'Académie spécialiste des langues vivantes dans le premier degré et qui sera à mon avis très favorable.

- La deuxième chose c'est la ressource humaine. C'est que l'on continue et de façon très déterminée le travail que l'on a engagé depuis un certain temps déjà dans la circonscription de Baie-Mahault qui depuis s'est généralisé en Guadeloupe, la création d'un réseau d'appui qui permet aux enseignants qui se lancent dans l'enseignement de la LVR soit comme un enseignement spécifique soit comme un enseignement bilingue de s'appuyer sur la mutualisation, sur les échanges et sur une formation.
- Et la troisième chose, c'est un changement dans la politique de l'ESPE. Il faut que les enseignants tout au moins ceux du premier degré qui sortent de l'ESPE, au moins dans les années qui viennent - et le fait que le nouveau directeur soit M. Lambert Felix Prudent devrait y aider - que les enseignants aient **obligatoirement** et pas optionnellement une formation en créole comme c'est le cas pour l'anglais par exemple réputés compétents sans plus dès la sortie de l'ESPE pour assurer l'enseignement du créole. L'ESPE a me semble-t-il suffisamment d'autonomie pour prendre cette décision.

Ces trois conditions sont les conditions minimales pour fixer cette politique d'extension massive.

4- Cela voudrait dire à l'heure actuelle en terme de formation, qu'il y a beaucoup encore à faire ?

Enormément. Aujourd'hui, l'essentiel de la formation continue est assuré par deux conseillers pédagogiques. Et pour ce qui est de la formation initiale autour d'une option enseignée à l'ESPE par Mme Sainton qui arrive en fin de carrière. Il faut que l'ESPE se dote d'une équipe de formateurs en LVR compétente et dynamique, capable de répondre à la demande. Ce n'est pas la formation continue qui pourra régler le problème. Nous, on le sait pour l'expérience de l'anglais. Pour l'anglais, on considère désormais que tous les enseignants qui sortent de l'ESPE sont formés et enseignent et on ne pose pas la question. Il faut que ce soit la même chose en créole.

5- Selon les statistiques déclarées par le Rectorat en septembre 2014, la circonscription de Baie Mahault a plus de 50% de ses classes assurant de la LVR, pensez-vous que pour les autres langues et les autres disciplines le fait d'avoir ce taux de couverture en LVR a permis d'avoir des progrès pour les autres disciplines ? Pensez-vous que c'est mesurable ?

Il ne faut pas se situer dans cette perspective-là. Ce serait une erreur. Cela se comprend pendant longtemps, il a fallu avancer tous les arguments possibles pour convaincre les gens que c'était une bonne chose que d'enseigner le créole que cela allait porter ceci, cela. Mais on ne se pose pas cette question-là pour l'histoire et géographie. On considère que c'est un enseignement obligatoire, il faut le faire. Le créole fait partie maintenant des enseignements reconnus, il y a un programme officiel, il y a une volonté politique au niveau national, il n'y a pas besoin d'avoir ce genre d'arguments. On peut considérer, mais il faudrait des études sérieuses, qui n'existent pas en Guadeloupe, qu'un bon enseignement en créole ou une meilleure prise en compte du créole aboutira à

sécuriser les élèves dans leurs apprentissages, à les rendre plus aptes à apprendre d'autres langues vivantes, à mieux maîtriser grâce à des travaux effectués en classe, des comparaisons entre les structures de langues, l'intelligence des langues et des langues en général. Il y a déjà eu des travaux là-dessous relatés dans une note par le Centre de Recherche en Education de Nantes où on voit en Guyane, à la Réunion, il y a eu un impact réel sur la sécurisation des enfants les plus fragiles dans leur apprentissage face à une meilleure prise en compte du créole dès la maternelle.

Mais le but, c'est de donner sa place normale, naturelle à cette discipline et à cette langue, dans son espace naturel qui est la Caraïbe.

6- Quels bénéfices les élèves tirent-ils de l'enseignement du créole ?

Il peut y avoir des bénéfices. Tout comme dire qu'enseigner aux enfants d'ici leur histoire et leur géographie régionale ne peut être que bénéfique et ils auront un peu plus d'intérêt pour l'histoire et la géographie de façon générale. Encore une fois, on ne se pose pas cette question pour les autres disciplines, je ne vois pas pourquoi on se la pose pour le créole. Que le débat d'opinion soit là dedans mais l'Institution n'a pas à cautionner le fait que l'on se pose la question de la légitimité du créole. L'Institution doit se préoccuper du taux de couverture de la continuité au collège. On ne voit ni l'Académie, ni l'ESPE, ni le Conseil Général, ni le Conseil Régional, ni les leaders politiques se préoccuper de l'enseignement du créole en 6^{ème} alors qu'on enseigne le créole au CM2 et pourtant on parle continuité Ecole-Collège.

Il y a combien de places au CAPES créole ? Il n'y a que très peu de places au Capes créole, cela résume les choses. Tant qu'il n'y aura pas une décision ferme qui oblige les chefs d'établissement à créer des enseignements de créole, nous n'avancerons pas d'autant plus que les enseignements en 4^{ème} sont des enseignements optionnels.

7- A votre avis quel avenir pour les classes bilingues ?

Il faut que cela soit vraiment généralisé. Il faut d'abord que tous les enseignants qui ont envie d'entrer dans ce cadre puissent le faire de façon tout à fait ordinaire que cela ne soit pas un dispositif spécifique soumis à autorisation. Que cela soit soumis à contrôle comme tout enseignement, qu'il y ait des enjeux de formation comme tout enseignement. Mais aucun autre enseignement n'est soumis à autorisation préalable dès que c'est inscrit dans le cadre des programmes, normalement cela devrait être la même chose pour l'enseignement bilingue que cela devienne quelque chose à banaliser le plus possible. Ce n'est pas le cas aujourd'hui, cela fait peur, il y a besoin de faire des preuves, de montrer que cela marche, que c'est positif, qu'il faut aider, mais il faut le faire de façon déterminée pour que dans cinq ans ce soit le plus généralisé possible et que dans quinze ou vingt ans, on en parle comme une vieille histoire, complètement dépassée.

8- Pour cela ne faudrait-il pas qu'il y ait une vraie politique linguistique en Guadeloupe ?

Elle va arriver car c'est dans la nature des choses.

Je ne suis pas compétent sur la question d'une Académie de créole, mais je sais que les avis sont très partagés et la question est de savoir ce qu'on y met dedans.

Pour développer l'enseignement du créole on a besoin d'outils, de références, de recherches pédagogiques, de manuels, de supports et pour cela il faut que des institutions qui y travaillent, l'ESPE, l'Université, une institution, ou une Académie, des éditeurs.

L'expérience la plus forte qu'on ait en Europe et qui devrait servir de référence c'est le catalan à Barcelone. L'expérience de la Catalogne a démarré à la chute le franquisme. Il faut rappeler que sous le franquisme, le catalan était strictement interdit. Donc c'est quelque chose qui démarre à la fin des années 70, début des années 80, finalement à peu près en même temps que les expériences sur le créole en Guadeloupe et c'est quelque chose qui aujourd'hui est généralisé en Catalogne. L'enseignement est en catalan. Les élèves apprennent trois langues : le catalan, l'espagnol et une autre langue vivante. Et c'est ça l'horizon pour la Guadeloupe, le français, le créole et une autre langue. Les petits guadeloupéens seront trilingues. Je précise que le catalan n'est parlé qu'en Catalogne et le créole c'est une langue de l'espace caribéen, le créole francophone n'est pas limité à la Guadeloupe.

Le jour où un politique guadeloupéen se décidera à monter à la tribunes de l'Assemblée Nationale et fera un discours en créole au lieu de faire en français toutes les choses changeront.

Pour exemple en 2001, à la tribune des Nations Unis, le maire de Barcelone a fait un discours en catalan (rire) et n'a demandé l'autorisation à personne. Il n'y a que comme cela qu'on fera bouger les choses en Guadeloupe.

Annexe n°3

Entretien avec M. Olivier MIRVAL, Conseiller pédagogique départemental en Langue Vivante Régionale, chargé de mission académique classe bilingue.

Entretien réalisé le 20 mars 2015.

- 1- M. Mirval, de par votre fonction de conseiller pédagogique LVR, vous avez en charge la formation des enseignants des classes bilingues, racontez-nous la mise en place de ces classes ?

Le dispositif classe bilingue correspond à une volonté, une décision académique. En juin 2012 l'Académie de Guadeloupe a décidé à titre expérimental de la création de deux classes bilingues pour la rentrée scolaire 2012-2013, dans la circonscription de Sainte-Anne/ Marie-Galante et dans celle de Bouillante. Ces classes ont été initiées par M. Larney pour Marie-Galante (CE2) et Mme De La Réberdière pour Bouillante (CP CE1).

Par la suite, il y a eu une extension à la rentrée 2013-2014, le dispositif a été porté à 12 classes, une par circonscription. Nous en sommes toujours à 12 classes avec une répartition suivante :

- Deux classes de cycle 1 (Ms et TPS/PS)
- cinq classes de cycle 2
- cinq classes de cycle 3

- 2- Comment définissez-vous l'enseignement bilingue? Cette définition fait-elle l'objet d'une spécificité en Guadeloupe ?

C'est un enseignement qui part du principe qu'en prenant en compte le fameux « déjà là », et les acquis langagiers et linguistiques des élèves, on peut optimiser l'atteinte des compétences qui sont fixées dans les programmes de 2008. Cet enseignement bilingue vise une utilisation qualitative du français et du créole afin d'atteindre les compétences, afin de cibler l'apprentissage de notions. Même parfois de prévenir des interférences si on est dans le domaine disciplinaire, type étude de la langue.

L'enseignement bilingue, c'est une démarche de contextualisation des enseignements qui s'applique à des disciplines non linguistiques (DNL) comme l'histoire, la géographie, les sciences, les mathématiques etc. Ce qu'il faut retenir, c'est une démarche de contextualisation au sens large c'est-à-dire de prise en compte des acquis langagiers et linguistiques, de l'environnement de l'enfant.

- 3- Il y a-t-il une démarche spécifique dans une classe bilingue par rapport à une classe ordinaire ?

Il n'y a pas de démarche spécifique pour la classe bilingue. Nous avons réussi à formaliser depuis trois ans que ce dispositif existe, des types de démarches qui fonctionnent. Démarches qui fonctionnent au sens où lorsque

l'on regarde les évaluations formatives, la pertinence, l'efficacité de ces démarches en terme de résultat sur les acquis des élèves, nous avons pu formaliser quatre types de démarches qui semblent efficaces. Cela concerne l'articulation français-créole et plus précisément le registre étude de la langue, à savoir les champs disciplinaire grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire.

Il faut qu'on fasse attention sur la question des démarches et qu'on soit très prudent, l'enseignement bilingue ne vise pas à donner des méthodes. Même si de manière empirique, il y a des choses qui fonctionnent et qu'on éprouve, qu'on rode en continuant à les tester, il faut consolider chez l'enseignant des réflexes, des gestes professionnels. S'il y a plus-value de l'enseignement bilingue c'est de contribuer à une professionnalisation des enseignants, au sens où parce qu'il y a une prise en compte des deux langues, l'enseignant développe au mieux les compétences qui figurent dans son registre de compétences professionnelles. Il apprend à mieux concevoir, animer, mettre en œuvre des situations d'enseignement. Il apprend à mieux prendre en compte la diversité des élèves, à mieux cerner les questions d'évaluation. Il maîtrise de mieux en mieux les enjeux liés à l'enseignement de la langue française.

Ce serait très limitatif de dire qu'il y a des démarches et qu'il suffit de les appliquer. Les démarches existent, elles sont empiriques (Démarche spiralaire, contrastive, comparative, comparative différée.). Le mieux c'est de développer la capacité à mieux penser les compétences professionnelles et la mise en œuvre de séance, la conceptualisation de séquences, à contextualiser.

Cette distanciation, les enseignants l'ont acquise au sein des formations qu'ils ont reçues.

4- Justement, en tant qu'acteur de la formation des enseignants des classes bilingues, comment appréciez cette formation ?

On a bâti la formation entre théorie et pratique. On a ancré à l'observation de la classe de l'étayage didactique, de la réflexion théorique, des observations croisées avec des enseignants chercheurs (Anciaux, Dorville, Prudent, Sauton)

C'est un principe qui sous-tend la formation et correspond à tout dispositif expérimental.

Maintenant est-ce que cela répond aux besoins des enseignants, est-ce que cela permet de personnaliser l'accompagnement des enseignants ?

Pas forcément car le principe général sur lequel repose la formation est un cadre académique, hors localement, au niveau des pôles, des circonscriptions des besoins émergent.

Par exemple, un atelier de pratique (GEASE), un atelier où l'on veut mener un entretien de confrontation, ce n'est pas nécessairement au niveau académique que cela pourrait se définir mais s'insérer dans un accompagnement spécifique au niveau d'une circonscription ou même au sein d'une école. Que l'enseignant de la classe bilingue concerné puisse partager sa pratique, cela peut se faire au sein d'une école, au sein d'une circonscription, dans le cadre d'une formation de circonscription, au même dans un regroupement de référents de pôle, d'enseignants de classe bilingue.

Des choses doivent encore être améliorées, cela ne pourra se faire que si on repense la question de la formation en pôle et de circonscriptions comme étant une interface nécessaire par rapport au niveau académique.

5- Que pouvez-vous dire des manuels et autres outils didactiques mis à la disposition des enseignants des classes bilingue ? Pouvez-vous dire s'il existe suffisamment d'outils mis à la disposition des enseignants ?

On pourrait penser que c'est une faiblesse mais ce n'en est pas une.

Concrètement, les enseignants attendent la conception de séquences, de séances, hors ce sont des choses qu'ils construisent au quotidien.

La première année, nous sommes partis du principe, qu'il faut des outils et quasiment un manuel, un guide pédagogique. On a sorti ce guide.

Mais ce guide a été très peu consulté par les enseignants. Parce que l'étayage théorique proposé ne leur correspondait pas car de leur propre avis les séances qui y figuraient, ils pouvaient les conduire autrement.

Pour exemple, les séances en conjugaison, on apprenait aux élèves de CP/CE1, passé, présent, futur, beaucoup de collègues ont proposé de faire différemment.

Donc, on s'est rendu compte que ce n'est pas une question d'outil, de modèle, mais c'est vraiment une question de démarche, de façon d'éprouver les démarches, d'insérer la contextualisation, au quotidien, ou manière hebdomadaire dans les séquences qu'ils construisent. Concrètement au niveau académique, on a produit des séquences, on a expérimenté, expertisé des séances, on a une batterie d'outils.

Mais le meilleur outil que l'on pourrait donner à un collègue ce n'est pas un poisson, mais la canne à pêche, en l'occurrence donner à voir ce qui a marché dans une seconde version du guide pédagogique. Ce guide qui serait co-construit avec les enseignants des classes bilingues avec une expertise transversale des enseignants chercheurs.

Il y eu plein de séquences, des glossaires, des lexiques, des démarches, des exposés de démarches, des supports vidéo, audio... Maintenant, il faut formaliser tout cela.

6- Croyez-vous qu'une formation ait été nécessaire avant extension des classes bilingue ?

Oui. Les former avant l'extension ?

Nous sommes dans quelque chose qui s'apparente à une recherche action, mais qui n'en est pas une. Cela aurait été souhaitable, de préparer le terrain. Mais cela voudrait dire concrètement qu'on partirait du principe que l'on savait où on allait. Je ne peux bâtir un dispositif de formation que si je sais que j'ai telle acquisition en vue pour qu'elle soit professionnelle ou linguistique. Nous sommes fondamentalement sur une expérience c'est-à-dire qu'on a intégré dans un dispositif, des collègues qui ont accepté de jouer le jeu et qui ont pris un pari, un risque. Et donc, oui, on aurait pu à la rigueur, les former à la linguistique, à la didactique des langues, leur donner un module de formation sur la contextualisation, mais cela ne les aurait pas aidés sur leur pratique au quotidien, parce que encore une fois c'est eux qui ont construit les démarches et c'est en faisant qu'ils se sont formés. C'est en revenant dessous, en prenant de la distance qu'ils ont fait émerger, formaliser les choses. Ils n'auraient pas pu les formaliser ces démarches et contribuer à cette professionnalisation en les prenant quinze jours en formation avant, je n'y crois pas.

C'est aussi une façon de rendre hommage à ces collègues. Ils ont réussi, sur le tas, chemin faisant à construire des choses très valables, pertinentes, à remettre en cause certain aspect de la didactique du français en contexte bilingue.

Par exemple, que l'on découvre que l'on peut enseigner passé, présent futur en créole et que c'est plus intéressant de passer d'abord par la langue créole quand on aborde les articles, indéfinis, certains sons comme le son [an], quand on voit le sens propre, le sens figuré que c'est plus parlant en créole. Aucune formation ne leur aurait apporté cela, c'est vraiment eux en testant les choses.

7- Quels bénéfices les élèves tirent-ils de ces classes bilingues ?

Sur la question de l'évaluation des performances des élèves les deux premières années, nous avons une visée beaucoup plus précise que cette année.

Je m'explique, cette année à dessin, je me suis rendu compte qu'il y a une forme de lassitude qui apparaît et donc nous n'avons pas eu de retour massif comme l'an dernier des résultats d'évaluations. On a eu un retour des protocoles d'évaluations, les enseignants de cycle 2 et 3 ont fait remonter les batteries d'exercices. Maintenant ce qu'on sait de par les résultats de l'an dernier et du premier trimestre année scolaire 2014/2015, les démarches explorées permettent sensiblement de réduire les écarts de performances des élèves entre les meilleurs et ceux qui sont en situation de fragilité. Quand un collègue utilise la démarche spiralaire en s'appuyant sur l'articulation français-créole on voit concrètement que cela profite aux élèves les plus fragiles.

En testant les batteries d'exercices dans une classe ayant fait de l'enseignement bilingue et dans une autre classe ordinaire, on constate que il y a des écarts de 5 points entre le meilleur de la classe et les plus fragile dans les classe où il y eu de l'enseignement bilingue et un écart qui peut aller jusqu'à 11 points pour les classes qui n'ont pas eu d'enseignement bilingue. On constate ce fait là pour tout ce qui est de l'étude de la langue.

On sait que ces démarches, comparatives, spirales, profitent précisément aux élèves les plus fragiles.

Néanmoins, on constate qu'il y a un effet seuil et c'est une des limites du dispositif. A savoir que tout ce se passe comme si dans les classes où n'y pas de difficultés particulières, notamment pour ce qui relève des compétences métalinguistiques grammaire entre autres, les meilleurs ne profitent pas plus que cela. Ils font du créole, ils vont apprendre à réfléchir dans les deux langues, cela n'améliore pas forcément leur performance. Dans les classes qui sont de bon niveau, cela resserre les écarts mais on atteint cet effet seuil.

On voit que lorsque nous avons mis en place avec les conseillers pédagogiques en maîtrise de la langue française, des contextualisations, des supports et des démarches pour l'enseignement de la lecture compréhension, très clairement les résultats du premier trimestre, nous font voir que les démarches proposées permettent aux enfants de mieux lire, de mieux comprendre un texte. La capacité à comprendre un texte à répondre à des questions explicites, lire silencieusement, reformuler est améliorée.

Est-ce à dire que c'est grâce à un enseignement bilingue ?

Je ne pense pas, je crois qu'il y a un effet dispositif, un effet maître et un effet professionnalisation des enseignants. Avec l'analyse des séances lors de formation, les collègues apprennent à devenir de bons pédagogues de façon générale.

Au-delà de l'enseignement bilingue, cette question des performances des élèves doit nous conduire à nous interroger sur ce que c'est qu'enseigner.

Je n'ai pas vu une plus-value particulière dans l'enseignement des mathématiques, des sciences, de l'histoire et géographie et ça c'est l'une des choses à explorer pour les performances des élèves. On sait que cela donne du sens aux enseignements, mais dire que cela fait progresser les élèves c'est vraiment trop tôt pour dire.

En ce qui concerne les évaluations, êtes-vous restés au niveau de l'étude de la langue ?

Oui pour l'instant, nous sommes restés sur ce champ-là. Un champ mérite encore d'être exploré c'est le langage oral. On se donne encore une nouvelle année pour affiner nos observations et nos démarches.

8- Justement j'y venais, le dispositif compte deux classes bilingues en maternelle, avez-vous constaté des progrès en langage oral dans ces classes ?

Le retour que nous font les enseignantes concernées, c'est que les élèves se sentent mieux. En matière de compétence sociale, civique, la socialisation c'est un gros enjeu. La prise compte des deux langues a permis à certains élèves de se rassurer. Il nous faut encore progresser dans nos observations de ce qui se fait dans ces classes. Jusqu'à quelle proportion ces collègues utilisent les deux langues, construisent et mettent en œuvre des séances en utilisant français et créole, est-ce qu'il y a des temps spécifique de l'accueil, des rituels ?

Cependant les remontées d'évaluations de l'an dernier étaient très positives pour ce qui concerne « S'approprier le langage ». Par exemple, les items comme « Nommer avec exactitude les objets de la vie quotidienne », « la phonologie », il y avait une bonne cohorte d'acquis, des compétences acquises ou en cours d'acquisition.

Cette année, c'est une année un peu tampon pour le cycle 1, l'an prochain en gardant la même cohorte, proposer d'autres pistes d'observations et affiner nos ancrages, nos certitudes ou bien les construire s'il le faut.

9- A votre avis quel avenir pour les classes bilingues ?

Cela aurait bien de ne plus parler de classe bilingue d'ici quelques années mais de parler d'enseignement bilingue. Quand on regarde les textes sur l'enseignement des langues régionales, la Loi de Refondation de l'école, article L.312, on ne voit pas de référence explicite des classes bilingues ou dispositif bilingue, on voit des références explicites à l'enseignement bilingue et même à des approches spécifiques en lecture et écriture compte tenu de la spécificité de DOM et de la proximité entre le français et le créole. C'est ce dont il nous est fait référence dans les textes.

Les classes bilingues n'ont qu'une seule finalité mourir de leur belle mort mais en pérennisant :

- des démarches qui ont fonctionné,
- des réflexes professionnels ou des compétences professionnelles,
- des capacités à mieux intégrer les langues des enfants, français, créole et aussi l'interlangue
- en montrant à tous les collègues que c'est au bénéfice des élèves que d'apprendre à contextualiser, en anticipant, en évaluant les effets de son action, en y revenant. Et la question des démarches devient co-existentielle à cela.

Sans s'inscrire pour autant dans un dispositif formel, on peut concevoir que si d'ici un an, nous avons quelques recommandations, des exemples séances à l'appui de chaque recommandation, un guide pédagogique qui donne à voir certains éléments de la pratique de la classe et accessoirement des exemples de démarches qui ont fonctionné (spiralair, comparative simultanée, comparative différée, contrastive) il n'y a plus de raison de rester dans un dispositif formel.

Il faut à ce moment-là faire valider au plus haut niveau, avec des enseignants chercheurs avec les autorités académiques comme étant le kit de la formation initiale pour les PE et même un outil pour les enseignants, dans le domaine de la didactique du français en contexte bilingue.

Et les collègues qui ont capitalisé leur expérience dans l'enseignement bilingue pourraient devenir co-partenaires, tuteurs dans le cadre d'actions d'enseignement parce qu'ils ont éprouvé cela, ils ont été à l'origine des classes, ils peuvent mettre en perspective, ils peuvent être force de proposition. C'est ce vers quoi on doit aller avant de penser une extension tout azimut des classes bilingues.

Donc, selon vous cela n'a pas d'intérêt d'avoir plus de classes bilingues ?

Cela n'a pas d'intérêt parce qu'intégrer plus de classes contribue à enfermer les enseignants dans une représentation de dispositif. Il faut continuer à former plus de collègues dans ce dispositif. On conçoit difficilement d'avoir des stages avec une cinquantaine de personnes. Ce qui voudrait dire que l'on oublierait l'essentiel c'est-à-dire que l'on est sur la professionnalisation, sur la contextualisation, sur les questions d'évaluation. Plus le nombre est grand plus il est difficile de suivre, d'accompagner les personnes, de personnaliser la formation. Plus le nombre est grand plus cela devient difficile à gérer, à douze c'est déjà difficile de répondre aux interrogations de chacun.

Vous avez parlé de mise place de guide, de kit de professionnalisation, ne pensez-vous pas que toutes cette professionnalisation, tous ces outils, ne devraient pas être en formation initiale à l'ESPE ? Donc former les enseignants en formation initiale et lorsqu'ils seraient en poste avec l'appui des enseignants de classes bilingues qui deviendraient des tuteurs, faire de l'enseignement bilingue et ne plus parler de classes bilingues ?

En fait, tout au long de l'entretien, j'ai fréquemment évoqué la question des compétences professionnelles. Les enseignants en formation initiale sont titularisés sur la base de l'atteinte de l'acquisition de ces compétences professionnelles, or qu'est-ce apprendre évaluer ou apprendre à prendre en compte la diversité des élèves si ce n'est pas prendre en compte la diversité des enfants d'ici en contexte bilingue.

Pour que la formation initiale fasse sens, ce serait :

- d'y intégrer des modules de formation d'enseignement bilingue,
- prendre en compte la diversité des élèves,
- évaluer, maîtriser la langue française et son enseignement en Guadeloupe dans un contexte français-créole.

Si on joue ce pari, de l'enseignement bilingue dans la formation initiale et continue, il faut très vite départir cela d'une mission LVR. Cela doit être une volonté académique avec des formations de maîtres formateurs divers. Cela ne peut pas reposer sur une simple mission LVR. En terme de représentation cela peut être très négatif, c'est du créole or on n'est pas sur du créole, on est sur l'efficacité de pratiques, on est sur la performance des élèves. Le champ et l'enjeu sont beaucoup trop larges pour qu'on puisse se limiter à la LVR.

Annexe n°4

Entretien avec Mme Cynthia FRENET, Inspectrice de l'Education Nationale et ancienne inspectrice de la circonscription de Bouillante où a été menée la première expérimentation de la classe bilingue.

Entretien réalisé le 15 mai 2015

- 1- Madame l'inspectrice, vous avez participé à la première expérimentation de classe bilingue, en proposant une classe de la circonscription de Bouillante dont vous avez la charge, comment avez-vous été amenée à conduire cette expérience ?

En réunion d'Inspecteurs au Rectorat, il nous a été présenté le projet classe bilingue et l'Inspecteur d'Académie a demandé un volontaire. J'ai proposé ma candidature pour deux raisons. J'étais déjà sensibilisée à la question du créole. Et l'autre motif c'est qu'en tant que jeune inspectrice il fallait faire ses preuves.

- 2- Comment perceviez-vous à ce moment-là, une classe bilingue ?

Je découvrais le concept à ce moment-là et je n'avais pas d'a priori. Par la suite je me suis beaucoup documentée sur le bilinguisme et le plurilinguisme.

- 3- Quelles sont les dispositions qu'il a fallu prendre pour l'installation de cette classe bilingue ?

En Côte sous le vent, le créole est considéré plus qu'une langue mais comme un mode de vie. Ceci a facilité l'implantation de la classe bilingue, ce qui fait que les parents étaient favorables à cette expérience. Le Maire de la Bouillante sensible à la question nous a aidés en mettant à disposition des locaux.

- 4- Pourquoi le choix de ces deux secteurs la Côte sous le vent et Marie Galante ? Est-ce lié à des situations de créolophonie avérées ou est-ce dû aux difficultés relevées pour cette zone ?

Non on ne peut pas prendre cela pour justifier le choix.

Les élèves ont un potentiel tout à fait équivalent aux autres mais ce potentiel n'est exploité. Justement comme dit Dorville le « déjà là » n'est pas exploité, ce qui fait que quand on arrive sur les tâches très scolaires les élèves sont en décrochage mais pas parce qu'ils sont limités sur leurs compétences intellectuelles loin de là. J'ai assisté à une séance de soutien et pas de remédiation, mais de soutien avec une enseignante qui proposait des supports qui étaient remplis de mal entendu donc les élèves étaient tout le temps à côté. Ils ne comprenaient ce que voulait l'enseignante. Cela s'appuyait sur des choses très décontextualisées : une salade aux noix, cela ne se mange pas tellement dans les environs et l'élève devait choisir parmi plusieurs options et il n'a jamais fait celui-là, il ne

comprend pas ce que faisait des noix dans une salade, donc je comprends qu'ils soient perdus. Et il y a plein de choses comme cela. Je donne un autre exemple, la maîtresse essaie de faire écrire OISEAU et l'élève lui entend ZOZYO et épèle ZO. Et elle ne voit pas pourquoi, or dans la représentation mentale de l'élève c'est ZOZYO. Et à plusieurs reprises, il recommence ZO. C'était assez impressionnant à voir. Et de mon point de vue, c'est là qu'il y a un problème, pas tant sur la question des compétences des élèves parce que par ailleurs ils réussissent très bien les choses. Sur le même territoire, j'ai entendu un élève de CE2 présenté un texte en créole écrit par lui-même dans un registre de langue très élevé qui était vraiment très beau et j'ai été très étonnée, ce n'était pas le meilleur de la classe, ce n'était pas le moins bon. Les enfants ont un bagage intellectuel mais il faut pouvoir aller le chercher là où il est et faire la médiation vers le langage scolaire.

5- Sur quels critères avez-vous sélectionné l'enseignant de cette classe ?

J'ai eu l'occasion d'inspecter madame De La Réberdière et c'est une enseignante très compétente, très à l'écoute des élèves, sensible aux conseils, elle a de bonnes compétences professionnelles. Elle a son habilitation en Langue Vivante Régionale et elle était très motivée par l'expérience. Donc le choix n'a pas été difficile à faire.

6- Quelle était, alors, la position du Rectorat de la Guadeloupe ? Quels objectifs le Rectorat visait-il ?

Cela n'a pas été si simple, en termes d'accompagnement. On y est allé souvent de nos poches. Il n'y a pas eu de soutien matériel. Il n'y pas eu un véritable engagement. Bon pour deux classes on peut comprendre. En plus quand il s'agit d'une expérience, on ne sait pas vers quoi on va, on prend un risque et il faut avoir les moyens financiers de prendre des risques. On a très peu été soutenu, même en termes d'ouvrage, il a fallu que les enseignants achètent eux même. Maintenant sur les douze classes, ce sont des moyens humains que l'on a. Par exemple en termes de formation, ces formations sont budgétées, il y a un affichage aujourd'hui et il y a une continuité qui s'installe, donc on peut dire que l'Académie prend au sérieux cette expérience.

7- Quels objectifs visiez-vous pour les élèves de cette classe bilingue?

On avait prévu de faire un point sur trois ans, c'était des élèves de CP-CE1, on avait un regard très spécifique sur la cohorte de CP puisse qu'on se disait qu'en trois ans ils seraient au CE2, entrée du cycle 3 cela aurait pu être intéressant. Je sais qu'au bout d'un an la maîtresse a confirmé un véritable engagement dans l'apprentissage. Les élèves s'approprient l'apprentissage, ils comprennent, ils veulent comprendre ce qu'ils font. La métacognition c'est en route. Par contre, il serait complètement malhonnête de dire que les élèves ont de meilleurs scores que l'élève lambda, c'est faux ! Par contre en termes d'engagement dans les tâches et leurs capacités à interroger le savoir, il y a un net progrès. Ce parce que la maîtresse le faisait systématiquement sur la langue maternelle, elle prenait en compte toute la question des interférences, c'était assez bien travaillé. Et surtout la préhension des projets culturels interdisciplinaire a enrichi les élèves, culturellement, ils ont de bon apports.

Par contre on n'est pas capable de dire pour l'instant à quel point ces mêmes élèves sans cela, auraient les mêmes scores. On ne peut pas le savoir mais ça c'est chaque fois que l'on fait des expérimentations sur une cohorte. En

tout cas, c'est sûr qu'en métacognition on a un plus. En score de réussite on ne peut pas le dire. Il aurait fallu regarder leurs résultats cette année malheureusement comme j'ai quitté la circonscription, je ne les ai pas.

8- D'après votre expérience et les premiers résultats, avez-vous évolué dans votre appréciation de la classe bilingue ?

Oui j'ai un autre regard. J'ai un peu fouillé la question, je me suis enrichie des expériences d'ailleurs et pas seulement sur le créole-français mais sur les autres langues et même sur des expériences qui ont été menées en Suisse, au Québec. Il est clair que nous ne sommes pas monolingues et la biographie langagière des enfants construit leur identité. Et plus elle est riche, plus les élèves s'acculturent et plus ils ont une ouverture d'esprit, plus ils sont riches. Aller vers l'autre, aller vers l'altérité, c'est quelque chose qui, de mon point de vue, est essentiel. Aujourd'hui en plus, il y a une dimension presque politique. Pour un enfant s'exclure du monde ce serait s'enfermer dans sa langue et s'enfermer dans une langue que ce soit celle de l'école ou la langue maternelle. Si la classe bilingue a une carte à jouer c'est celle-là, l'ouverture à l'autre. Et du point de vue des apprentissages toutes les recherches prouvent que plus l'élève est confronté tôt à plusieurs langues, plus ses compétences métacognitives se développent. J'ai cette année une classe bilingue dans ma circonscription et en plus j'ai demandé à l'enseignante qui assure la décharge de cette classe de mettre en place des ateliers de français, ce sont des élèves qui marchent bien, ils ont de bonnes compétences en écrits en français et ils ont aussi cette richesse intellectuelle.

9- A votre avis quel avenir pour les classes bilingues ?

J'espère que ce dispositif va continuer et qu'il va s'étendre et qu'il va permettre aux gens de se positionner sur la question du langage. Car moi je suis rentrée sur la question du langage grâce à cette classe bilingue j'en ai vu l'importance. C'est aussi un levier en termes de formation, de professionnalisation. Ce n'est pas simplement l'expérience pour les élèves, certes c'est tout le volet apprentissage mais il y a le volet enseigner et former aussi et cela on ne peut pas en faire l'abstraction.

Annexe n°5

Fiche séquence: « **Scander les syllabes d'un mot** »

Domaine: se préparer à apprendre à lire et à écrire

Cycle: 1

Niveau: MS

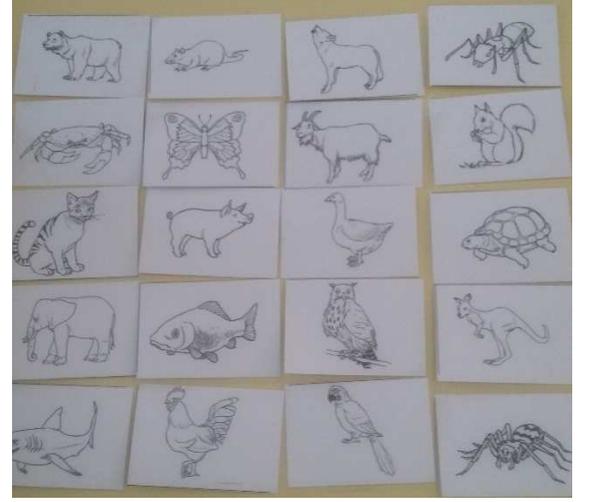
Champ disciplinaire: se préparer à apprendre à lire et à écrire (distinguer les sons de la parole)

Compétence visée: distinguer les syllabes d'un mot prononcé.

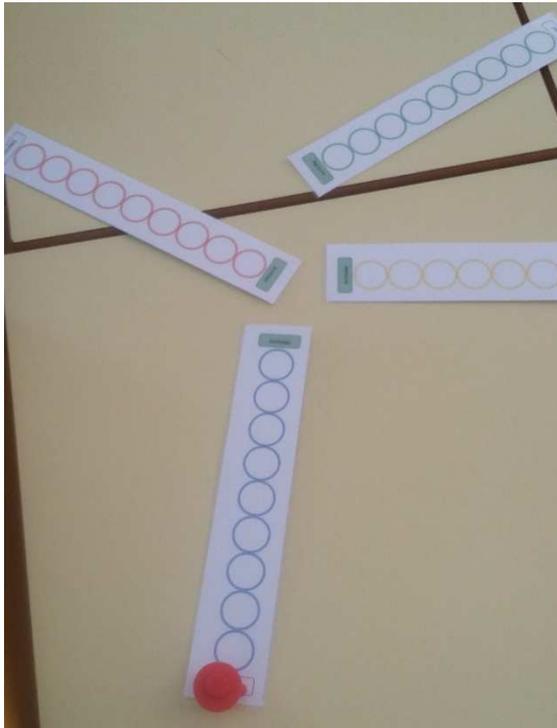
Objectif général: scander les syllabes d'un mot

| Séance | Objectifs spécifiques | Organisation | Matériel | Déroulement |
|--------|--|----------------------|--|--|
| 1 | Découvrir le concept de syllabe | Groupe classe | Aucun | Les élèves vont être amenés à parler une "nouvelle langue": le langage robot (lentement en séparant les syllabes) Les mots proposés seront dans les deux langues. Cette séance sera réitérée avec: les prénoms, des mots images |
| 2 | Scander les syllabes d'un mot en sautant: le jeu des cerceaux | Groupe de 7/6 élèves | Cerceaux, images français pour la première séance et créole pour la suivante | <i>Toutes les images sont nommées en groupe avant le début du jeu.</i> Proposer à chaque élève (un sur chaque ligne de cerceaux) une carte, il nomme l'image puis scande les syllabes en sautant simultanément dans les cerceaux à tour de rôle Cette séance sera refaite en utilisant le lexique créole. |
| 3 | Scander les syllabes d'un mot en déplaçant un objet: Jeu des cerceaux miniatures | Groupe de 4 élèves | Jetons ou figurines Pistes du jeu Images dans les deux langues | Rappel par les élèves des règles du jeu des cerceaux. Jeu: chaque élève tire une carte (les cartes sont mélangées dans les deux langues) et déplace son personnage en fonction du nombre de syllabe) <i>L'enseignant en profitera pour attirer l'attention des élèves sur des différences phonologiques</i> <i>fouRmi/foumi, chat/chat par exemple mais aussi de lexique libellule/zing-zing.....</i> |
| 4 | Scander les syllabes d'un mot en déplaçant un objet | Groupe de 4 élèves | Jetons ou figurines Piste de jeu images | Cette activité permet l'évaluation des élèves par observation. Jeu: tirer une carte et déplacer sa figurine en fonction du nombre de syllabes |

Matériel utilisés

| Cartes sans cadre pour l'utilisation du français | Cartes entourées d'un cadre bleu pour l'utilisation du créole |
|---|--|
|  |  |

Jeu de piste



Annexe n° 6

Fiche séquence : « **Utiliser une subordonnée relative** »

Domaine: s'approprier le langage

Cycle: 1

Niveau: MS

Champ disciplinaire: progresser vers la maîtrise de la langue française

Compétence visée: formuler en se faisant comprendre, une description ou une question (produire des phrases complexes, correctement construites)

Objectif général: déterminer en utilisant une subordonnée relative

| Séance | Objectifs spécifiques | Organisation | Matériel | Déroulement |
|--------|--|--------------------|--|---|
| 1 | Faire une phrase correctement construite | Groupe classe | Images d'un petit garçon qui fait diverses actions (apprendre la grammaire avec des jeux de cartes Mireille Kuhl-Aubertin éditions Retz) | Les élèves décrivent les images en disant ce que fait le petit garçon dans les deux langues. L'enseignante lors des reformulations insiste sur: <i>Je vois un petit garçon qui....</i> <i>An ka vwè on ti gason ki ka....</i> |
| 2 | Faire une phrase correctement construite en utilisant une subordonnée relative | Groupe classe | Images d'un petit garçon qui fait diverses actions (apprendre la grammaire avec des jeux de cartes Mireille Kuhl-Aubertin éditions Retz) | Retour sur les images chaque élève choisi une image et formule une phrase en utilisant une subordonnée relative quelle que soit la langue. |
| 3 | Utiliser une subordonnée relative pour formuler une demande | Groupe de 4 élèves | Les même images en format carte et en double. | Règle du jeu: chaque élève reçoit 4 cartes posées face visible. Il doit demander à un camarade la carte qui lui manque pour former une paire. Il ne reçoit cette carte que si la demande est correctement formulée. Le français sera exigé cette fois pour valider la demande même si l'élève peut dans un premier temps formuler sa demande en créole. Evaluation par observation. |

Matériel



Annexe n° 7 Grille d'évaluation formative.

| Elèves | Propositions | Essais | Réussite |
|--------|--|--------|----------|
| E1 | Un petit garçon qui boude. | | • |
| E2 | Un petit garçon qui tient deux ballons. | | • |
| E3 | Un petit garçon qui fouille dans la terre. - Un petit garçon qui fouille un trou - Un petit garçon qui creuse un trou. | 3 | |
| E4 | Un petit garçon qui creuse avec une pelle. | | • |
| E5 | On tigas on ki ka kouri. | | • |
| E6 | Un petit garçon qui saute parce qu'il est content | | • |
| E7 | Je vois un petit garçon qui court avec une lettre sur la main. - Je vois un petit garçon qui court avec une lettre dans la main | 1 | |
| E8 | Un petit garçon qui court parce qu'il est content. | | • |
| E9 | Un petit garçon qui court avec une lettre. | | • |
| E10 | Un petit garçon qui court parce qu'il a peur. | | • |
| E11 | Un petit garçon qui réfléchit. | | • |
| E12 | Un petit garçon qui croise les bras. | | • |
| E13 | Un petit garçon qui boude. | | • |
| E14 | On tigas on ki ka kreuzé - Un petit garçon qui creuse. | 2 | |
| E15 | Sé on tigas on ki ka fouyé on trou. | | • |
| E16 | Je vois un petit garçon qui court parce qu'il a peur. | | • |
| E17 | C'est un petit garçon qui tient deux ballons. | | • |
| E18 | Un petit garçon qui est en train de courir. | | • |
| E19 | Un petit garçon qui est en train de boudier. | | • |
| E20 | Un petit garçon qui est content. | | • |
| E21 | Un petit garçon qui réfléchit. | | • |
| E22 | Un petit garçon qui est baille. | | • |
| | | | |

Enjeux d'un enseignement bilingue créole – français en maternelle en Guadeloupe

Mannette-Eulalie Micheline

Résumé :

En Guadeloupe, on a longtemps parlé deux langues. Le français, pour les sujets graves et sérieux, le créole pour les occasions simples et ordinaires. Ce bilinguisme fortement hiérarchisé, des linguistes l'ont appelé naguère la *diglossie*. Instaurée depuis l'Abolition, généralisée lors de la Départementalisation, l'école s'est inscrite dans cette société d'Outre-Mer selon un modèle jacobin, sans s'apercevoir que la survalorisation du français renforçait son caractère inhibant et se transformait parfois en frein aux progrès de bon nombre d'élèves. A l'heure des bilans, il faut bien constater que cette imposition largement autoritaire et exclusive du français se révèle insuffisante sur l'ensemble de la population scolaire. Pour tenter d'améliorer les performances des élèves, des pédagogues, des chercheurs et des décideurs ont suggéré d'appliquer un dispositif expérimental de *classes bilingues*, imaginé pour rééquilibrer la relation des locuteurs aux langues. Le présent travail dresse un tableau historique de l'arrivée des classes bilingues dans cette Région. Il essaie de comprendre l'investissement des acteurs de cette expérience (Inspecteurs, Conseiller pédagogique, Enseignante de maternelle) qui font vivre ce projet et qui l'évaluent en cours de cheminement. Ce mémoire tente de comprendre ce qui se passe à l'intérieur de la classe quand deux langues y sont admises. S'inspirant de la pédagogie de la variation, il essaie de conclure sur l'opportunité d'une didactique respectueuse du contexte.

Mots clés :

Bilinguisme, diglossie, classe bilingue, maternelle, contextualisation, créole, interlecte, pédagogie de la variation.