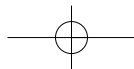
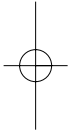
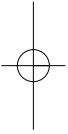


EXPRESSIONS

Novembre 2000

I.U.F.M. de la Réunion



EDITORIAL

L'IUFM de la Réunion est à l'initiative d'un projet de recherche sur l'enseignement du français en milieu multilingue et /ou créolophone et a ainsi établi un partenariat avec les IUFM d'Antilles/Guyane et du Pacifique. Dans ce contexte, une convention a également été signée entre IUFM, Université et Rectorat de la Réunion.

C'est dans ce cadre qu'est née l'idée de regrouper des articles que nous vous proposons dans ce numéro d'*Expressions* autour du thème : *Iles, francophonie, langues vernaculaires et formation d'enseignants*. Ces articles concernent les régions suivantes :

- dans le Pacifique : la Nouvelle Calédonie et Wallis et Futuna
- dans les Antilles/Guyane : la Martinique
- dans l'océan Indien : la Réunion, Maurice, Mayotte et les Seychelles.

Nous avons plus particulièrement centré la réflexion, pour chacune de ces communautés linguistiques, autour de trois axes : une description sociolinguistique de la situation, un état des recherches menées sur les questions "langue de l'école/langue de la famille" et enfin une description des dispositifs de formation des enseignants prenant en compte cette situation sociolinguistique.

Ont collaboré à ce numéro d'*Expressions*, des enseignants d'IUFM (ou d'instituts territoriaux), d'université, de collège, une IA-IPR de Lettres, un attaché linguistique et la collectivité territoriale de Mayotte.

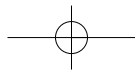
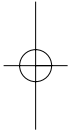
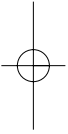
La coordination de cette parution a été réalisée par Frédéric Bourdereau et Sylvie Wharton, responsables du projet à l'IUFM de la Réunion.

Nous tenons par ailleurs à remercier vivement Michel Carayol qui, en acceptant de préfacer cette recherche, s'est extrait quelque temps de son *locus amoenus*.

Collecter des articles provenant de zones géographiques si éloignées pouvait paraître, au départ, un pari. Ce numéro a bien été mené à terme et c'est justement la variété et la diversité des situations linguistiques de ces coins du monde qui nous permettent une confrontation des plus intéressantes.

Rosalia NOBILI

PREFACE



Au moment où vient d'être instaurée une option "langue et culture créoles" dans les collèges et officiellement annoncée la création d'un CAPES de créole, l'IUFM de la Réunion a pris l'heureuse initiative d'établir un bilan de la réflexion et des pratiques engagées dans quelques territoires créolophones (créoles à base française) en ce qui concerne la prise en compte du fait culturel et linguistique créole dans l'enseignement. Trois contributions consacrées à des aires non créolophones (Mayotte, la Nouvelle Calédonie et les îles de Wallis et Futuna) viennent élargir les perspectives en présentant des situations pluriculturelles et plurilinguistiques dans lesquelles le français s'inscrit comme langue officielle.

Si le tableau des situations qui prévalent à Mayotte dans ces territoires du Pacifique est moins prégnant pour la Réunion que celui des situations martiniquaise, mauricienne ou seychelloise, il apporte un éclairage plein d'intérêt sur la confrontation, en particulier dans l'enseignement, entre le français, langue officielle, et des langues vernaculaires qui, à l'inverse des créoles, ne présentent avec lui aucune parenté génétique et structurelle. Outre la description précise et bien documentée qu'ils font de la situation sociolinguistique actuelle de leurs territoires, et de son évolution, avec ses ruptures et sa continuité, les auteurs de ces articles s'interrogent d'une manière très pertinente, comptes rendus d'expériences à l'appui, sur la place que les langues vernaculaires et le vécu des enfants devraient avoir à l'école et sur leur articulation avec le français. Les expériences menées à propos de l'enseignement du français à Mayotte, par exemple, peuvent être d'une aide précieuse à la Réunion où les enfants mahorais sont de plus en plus nombreux dans certaines classes.

PREFACE

7

S'agissant des territoires créolophones, le tableau est différent selon leur statut (pays indépendants/DOM français) et leur situation sociolinguistique.

Outre leurs différences dans l'importance et l'origine de leur population respective, les Seychelles et l'île Maurice, pays indépendants, présentent des situations sociolinguistiques contrastées.

Aux Seychelles où trois langues sont "langues nationales", le français, malgré sa relative proximité structurelle avec le créole, se trouve comme pris en tenaille entre ce dernier, langue maternelle de presque toute la population et l'anglais en constante progression. On peut s'étonner que dans un petit pays de faible population, le système scolaire n'ait pas encore réussi à mettre en place un trilinguisme équilibré dont la réalisation se trouve, de fait, projetée vers un horizon incertain. Malgré la création, en 1986, de l'Institut d'études créoles qui, depuis lors, travaille à la promotion et à la diffusion du créole par le biais d'une standardisation de la langue et de la production d'ouvrages scolaires, le créole n'est réellement présent à l'école que dans le primaire et continue à n'être considéré par la majorité de la population que comme l'instrument des échanges oraux quotidiens. Comment expliquer aussi la précarité, toujours croissante, de la position du français, alors qu'on pourrait, à juste titre, estimer que sa relative proximité structurelle avec le créole est un atout considérable pour son apprentissage, même si d'autres causes défavorables, d'ordre extra-linguistique, entrent en jeu ? Une réflexion sérieuse sur les causes de ce qu'il faut bien considérer sinon comme un échec, du moins comme un succès très mitigé, peut, me semble-il, être utile, en dépit des différences de situations, pour la prise en compte du créole à l'école dans les DOM, en particulier à la Réunion.

Dans la contribution qu'il consacre à l'île Maurice, Rada Tirvassen montre bien la complexité d'une situation sociolinguistique dans laquelle, aux trois langues créole, anglais, français, viennent s'ajouter le bhojpuri et plusieurs autres langues orientales identitaires. Si le créole reste la langue de la quasi-totalité des échanges oraux quotidiens de nature informelle, la vitalité et les fonctions de l'anglais et du français sont ici bien différentes de celles qu'elles connaissent aux Seychelles. L'anglais dont l'usage est limité, dans le domaine institutionnel, aux écrits de type administratif et judiciaire, est la langue d'enseignement, des manuels scolaires et des examens, à partir de la quatrième année du primaire. Le français, langue maternelle de la population blanche désormais restreinte appelée "franco-mauricienne", connaît un usage beaucoup plus étendu que l'anglais dans les communications sociales de la vie quotidienne (presse écrite, médias audio-visuels, littérature, religion chrétienne) ainsi que dans l'environnement familial, où il est néanmoins très largement supplanté par le créole, tandis que sa place est presque nulle en tant que langue d'enseignement, sinon en tant que langue enseignée. Quant aux langues orientales identitaires, leur pratique est presque inexistante dans les échanges quotidiens, leur usage non scolaire se limitant au rituel religieux non chrétien. Facultatifs dès le primaire comme langues enseignées, elles ne peuvent rivaliser, dans ce domaine, avec l'anglais et le français auxquels va la préférence des parents. Le bhojpuri, enfin, différent de celui du Bihar, encore parlé surtout dans les régions rurales du nord de l'île et considéré souvent comme un "patois" de l'hindi, perd petit à petit de sa vitalité.

PREFACE

9

Comment prendre en compte cette situation dans la formation des maîtres et dans la pratique scolaire ? L'auteur de l'article, s'appuyant sur des enquêtes limitées concernant les comportements langagiers des élèves et des enseignants, montre que les pratiques interlectales des premiers et parfois des seconds, proviennent surtout, comme on pouvait s'y attendre, de la coexistence du créole et du français, et que leur "gestion" en situation scolaire ne va pas sans difficultés. L'école mauricienne manque encore, en effet, des "outils" susceptibles d'aider à remplir efficacement cette tâche.

C'est la contribution que Lambert-Félix Prudent consacre à la situation martiniquaise qui me paraît le mieux à même d'enrichir la réflexion à mener sur cette question et d'aider à instaurer des pratiques pédagogiques adéquates à la Réunion. Qu'il s'agisse de la société martiniquaise qualifiée de "paradoxale", de la position du français ou de l'évolution de la question pédagogique avec la prise en compte du créole à l'école, le parallèle entre les deux DOM est évident. Avec toutefois, une différence de taille. Si l'observateur attentif de la situation sociolinguistique de la Réunion tout au long des trente dernières années peut, en effet, retrouver dans cet article la plupart des traits qui en ont dessiné l'évolution, il perçoit aussi l'important décalage temporel entre les deux situations. Même si la situation sociolinguistique et la diglossie réunionnaises ont connu depuis une vingtaine d'années et continuent de connaître une importante évolution, la situation qui prévaut à la Martinique me paraît beaucoup plus "avancée". Ce "retard" de la Réunion, imputable sans doute à plusieurs facteurs (isolement plus grand, ouverture plus tardive sur le monde et sur la France hexagonale, intellectuels moins nombreux, moins connus et moins engagés dans la

revendication identitaire etc.) peut être positivement “exploité”. Un regard lucide porté sur l’“avance” prise par la Martinique, et en particulier par son IUFM, dans ce domaine doit aider, au moment où les blocages institutionnels qui ont longtemps empêché toute évolution positive du problème se desserrent, à discerner les priorités et à éviter de tomber dans les pièges de clivages aussi inutiles que dangereux. Aussi lira-t-on avec le plus grand intérêt, les propositions très nuancées, fondées sur une observation fine des interactions scolaires, concernant la place du créole dans l’enseignement et tirera-t-on le plus grand profit, en particulier dans le domaine essentiel de la formation des maîtres, de l’élaboration des conditions de ce que Lambert-Félix Prudent appelle “une pédagogie de la variation”.

C’est dans cette perspective que s’inscrit la contribution que présentent Frédéric Bourdureau et Sylvie Wharton sous le titre “Langues et école à la Réunion”.

De leur analyse très claire de la situation sociolinguistique réunionnaise et de son évolution au cours des vingt dernières années, je retiendrai, outre la complexification du plurilinguisme en milieu scolaire consécutive à l’arrivée d’enfants issus de familles mahoraises, comoriennes ou malgaches et qui ne simplifie pas la tâche des enseignants, deux points qui me paraissent essentiels : l’accroissement des compétences bilingues des élèves assortie d’une prépondérance des pratiques interlectales qui “brouillent la ligne de partage des deux langues en présence” d’une part et d’autre part la tendance au “renversement” des fonctions du créole et du français dans la situation de diglossie : à l’inverse de ce qui se passait il y a vingt ans, l’emploi du

PREFACE

11

créole émerge dans la sphère publique d'où il était jusqu'à présent banni, au moment où, sous l'influence des jeunes mères de famille en particulier, il semble perdre de sa vitalité, au profit du français, dans la sphère familiale.

Cette évolution de la situation de diglossie ne peut être ignorée ni dans la formation des maîtres ni dans les pratiques pédagogiques. Mais c'est ici que se pose le problème crucial. En effet, comme le soulignent pertinemment les auteurs, l'École, sous l'effet d'une forte pression normative qui n'a pas perdu toute légitimité, s'accommode encore bien mal de la variation. Reste par conséquent à mener une patiente et difficile recherche-action pour concrétiser cette réalité dans une pratique pédagogique qui, écartant les approches trop rigides d'inspiration structuraliste, se fonde sur une approche communicative capable de prendre en compte la perspective variationniste et d'en assurer l'indispensable conciliation avec, par exemple dans l'enseignement du français, une nécessaire norme minimale.

Reste aussi, dans cette perspective, le problème capital de la formation des élèves-maîtres et le "recyclage" des maîtres en exercice par le biais d'une formation continue pertinente. Tâche considérable, on le voit, mais non insurmontable, puisque, première condition indispensable, semblent désormais levés les obstacles d'ordre institutionnel qui, depuis trente ans et jusqu'à ces derniers temps, ont bloqué toute possibilité d'initiative dans ce domaine.

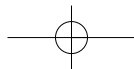
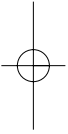
Il convient aussi de saluer, comme en témoigne cet ouvrage, l'établissement d'une collaboration et d'échanges d'expériences qui ne peuvent être que profitables à tous entre les IUFM des DOM et des TOM ainsi qu'avec les institutions universitaires des pays créolophones

du sud-ouest de l'océan Indien. Au moment où est annoncée officiellement la création d'un CAPES de créole, de telles recherches, menées en étroite collaboration, doivent être ardemment soutenues pour éviter les pièges que pourrait susciter une dangereuse précipitation.

Maintenant que les circonstances deviennent favorables et que le "désabusement" que les blocages institutionnels ont pu naguère faire naître chez quelques uns d'entre nous peut s'atténuer, il faut tout mettre en œuvre pour que les perspectives qui s'ouvrent, ne débouchent un jour sur un "désenchantement".

Michel CARAYOL

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS EN NOUVELLE-CALEDONIE**



Multilinguisme et enseignement du français en Nouvelle-Calédonie

Marie-Paule VEYRET

IA-IPR de Lettres en Nouvelle-Calédonie

Marie-Joëlle GOBBER

Professeur de Lettres au collège de Koutio. Dumbéa

La pluralité ethnique est une des caractéristiques principales de la Nouvelle-Calédonie. Le “caillou” compte en effet, à côté des *caldoches* et des *kanak* de nombreux groupes de populations venus principalement de la zone pacifique. Wallisiens, Futuniens, Indonésiens, Vietnamiens, participent pour une large part à la diversité culturelle du territoire. Celle-ci va bien évidemment se traduire, pour ce qui est du langage, en un étonnant multilinguisme facilement perceptible à l’oreille du visiteur : si le français reste la langue pratiquée par tous, les populations originaires du Pacifique ont gardé intrinsèquement une pratique régulière de leur langue maternelle. Mais la complexité linguistique de ce territoire ne s’arrête pas là, et se double de l’hétérogénéité dialectale de la communauté kanak, qui parle à elle seule pas moins de 29 langues. Ce rapide tableau tend d’ores et déjà à le prouver : la Nouvelle-Calédonie présente une hétérogénéité linguistique indéniable, qui, comme nous le verrons, n’est pas sans poser problème dans une ère tendant à l’unification linguistique. Un des enjeux majeurs de l’avenir de ce territoire réside en effet dans le choix politique du maintien et même du développement des langues maternelles, en accord avec l’inscription du pays au sein de la francophonie, et la progression de l’anglais à l’heure d’Internet et de la mondialisation, dans une zone géographique où cette langue domine.

1 - Un multilinguisme résultant d'une histoire complexe

La Nouvelle-Calédonie est une des terres les plus récemment découvertes dans le Pacifique.

James Cook aborda "la Grande Terre" le 4 septembre 1774 et lui donna le nom de sa Calédonie natale, parce que les terres rouges de ce pays lui rappelaient l'Ecosse. Il découvrit aussi Kunié qu'il appela l'Île des Pins. C'est le contre-amiral français d'Entrecasteaux qui longea et découvrit la côte Ouest en 1792. Les Îles Loyautés ("à Sa Majesté britannique") furent découvertes en 1793 par Raven. Enfin, c'est en 1825 seulement que Dumont d'Urville entreprit un relevé des côtes et des récifs. Les premiers visiteurs permanents furent des santaliers anglo-saxons, qui débutèrent l'exploitation du bois précieux en 1841 à l'Île des Pins. Les missionnaires protestants de la *London Missionary Society* s'installèrent aux Loyautés en 1840, ceux de l'église catholique sur la Grande Terre en 1843. Les missions vécurent dès le début au contact de la population mélanésienne, présente sur l'île depuis 4000 ans av. JC. Les relations entre navigateurs austronésiens et populations établies qui pratiquaient l'agriculture et la pêche sont attestées depuis plusieurs millénaires, en particulier au début de l'ère chrétienne, et depuis le XII^e siècle. C'est la prise de possession de la Grande Terre le 24 septembre 1853 par le contre-amiral Febvrier-Despointes à Balade et le rattachement de l'Île des Pins qui va tout bouleverser, celui des Îles Loyautés ne s'étant fait qu'en 1858. En effet, l'action de l'administration française va conduire à la colonisation et à l'établissement de populations allogènes.

Il reste actuellement une trentaine de langues vernaculaires dont certaines sont parlées par une population de plus en plus restreinte. On distingue traditionnellement six aires linguistiques (*nemi*, *cèmuhi*, *paicî*, *a'jië*, *drehu*, *nengone*). On assiste non seulement à une déperdition de l'oral, mais à une peur de l'écrit. L'écriture a servi au départ à transcrire la parole divine : les versets de l'Écriture en 1847 furent traduits en langue *drubéa* et le premier livre publié en 1855 fut un catéchisme en langue de Balade. La plupart des langues de Nouvelle-Calédonie sont restées pendant longtemps sans transcription. A l'exception de l'une d'entre elles (le *Faga uvea*, l'une des deux langues, avec le *iaai*, parlées sur l'île d'Ouvéa, qui fait partie des Loyautés) considérée comme polynésienne, toutes sont "mélanésiennes" et sont apparentées aux "langues d'Océanie", qui forment la subdivision orientale de la famille dite "austronésienne". En revanche, les langues mélanésiennes n'ont rien à voir avec les langues aborigènes d'Australie ou avec les langues papoues de Nouvelle-Guinée. Les plus pratiquées sont le *drehu*, langue unique de l'île de Lifou (qui est aussi beaucoup parlée à Nouméa, où réside une bonne partie de la population originaire de cette île) qui compte 11.138 locuteurs ; l'*ajië*, parlé dans la région de Houaïlou par 4044 locuteurs ; le *nengone*, que parlent 6377 locuteurs sur l'île de Maré et à Nouméa ; le *païci*, langue parlée sur la côte Est, autour de Poindimé et de Ponérihouen, et sur la côte Ouest à Koné, par 5498 personnes ; enfin le *xaracùù* la langue de Canala et de Thio, qui a 3784 locuteurs. Parmi ces langues, certaines sont en voie de disparition accélérée, comme le *pwapwâ*, qui n'est plus parlé que par 16 personnes, et le *sichö*, dont la survie repose, lors du recensement linguistique mené en 1996, sur quatre locuteurs seulement, dont deux à Nouméa. Une langue est considérée comme éteinte: le *wamwang*. Quant aux langues pratiquées dans l'extrême sud du territoire (le *drubéa* et le *numèè/ kapone*), elles sont en net recul.

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

17

La politique a conduit à une colonisation issue principalement de France. En 1863, la Nouvelle-Calédonie devient terre de bagne ; les transportés de droit commun se mêlent, à partir de 1872, aux déportés de la Commune, dont très peu resteront sur le territoire après 1880, ce qui n'est pas le cas des premiers, astreints à résidence, parfois forcée (relégués). En 1863, un décret précise que seul le français doit être enseigné dans les écoles. La Société des Missions de Paris remplace en 1891 la Société des Missions de Londres. On ne traduit plus la Bible en langues locales (ce qui a été fait en *ajië*, en *drehu*, en *iaai* et en *nengone*). La publication de ces traductions est interdite en 1921. L'accès obligatoire des jeunes Mélanésiens à l'école ne date cependant que de 1953, l'entrée dans l'enseignement secondaire de 1957. Le combat politique, marqué en 1978 par le ralliement de l'Union calédonienne (dont le slogan était à l'origine en 1953 "Deux couleurs, un seul peuple") au concept d'indépendance, est largement fondé sur une revendication culturelle : Jean Marie Tjibaou veut rendre sa dignité et ses langues au peuple kanak. Depuis 1988 cependant, le français est admis par tous comme langue de l'école. C'est que le français est la langue véhiculaire obligatoire non seulement pour les populations d'origine européenne ou kanak, mais aussi pour tous les autres peuples qui sont venus, pour des raisons diverses, en Nouvelle-Calédonie. Planteurs créoles originaires de l'île Bourbon au début de la colonie, Chinois (1884), Vietnamiens (1891), Japonais (1892), et Indonésiens (1896) venus travailler sur les mines, du fait de la découverte de l'or, du cuivre, du nickel et du chrome sur la Grande Terre, Tahitiens arrivés pour la construction du barrage de Yaté (1959), Wallisiens et Futuniens dans les années 1970, au moment du boom du nickel, Ni-Vanuatais, lorsque l'archipel des Nouvelles-Hébrides devint indépendant en 1980 sous le nom de Vanuatu, ils ont tous amenés leur langue maternelle avec eux en s'exilant. La répartition des populations esquissée en 1969 se confirme: quatre Néo-Calédoniens sur dix sont de souche européenne, quatre autres de souche mélanésienne et les deux autres de souche polynésienne ou asiatique. Et

tous sont contraints de parler français dans un pays dont on a pu dire qu'il présentait plusieurs sociétés mais pas de "peuple". Le métissage, qui est pourtant une réalité, a été occulté jusque dans les années les plus récentes (1998). En tout cas, il est loin d'être reconnu, comme il l'est en Polynésie par exemple. Le français est une nécessité pour que tout le monde puisse se comprendre. Pourtant, les enfants étant souvent au moins bilingues très tôt (quand ils ne parlent pas déjà au moins la langue de leur mère et celle de leur père, avant d'apprendre le français, puis l'anglais, première langue étrangère dominante dans le système scolaire), leur maîtrise du français est inégale, très inégale, suivant les régions dont ils sont issus et leur origine sociale. Il faut noter enfin qu'il n'y a pas de créole en Nouvelle-Calédonie, (sauf le *tayo* de Saint-Louis, à la périphérie de Nouméa), même si certains considèrent que le français parlé en Nouvelle-Calédonie est en voie de créolisation.

2 - Le français parlé en Nouvelle-Calédonie

Phonétique et syntaxe : c'est l'aspect le plus frappant pour un observateur extérieur. Les voyelles nasales sont les premières concernées [Ô] se prononce [ã], ce qui ne manque pas de créer, lors des dictées, des confusions souvent amusantes pour le correcteur, *envoi* se transformant facilement en *on voit*. L'amuïssement du [v] est aussi marqué : la *voiture* devient la *woiture*. Certains [R] et [l] ont tendance à être élidés dans des phonèmes complexes; *l'arbre* devient *l'arbe* et *c'est pas croyable* se transforme en *c'est pas croyab'*. Certaines structures syntaxiques sont très particulières, et touchent beaucoup l'usage des pronoms : *Regarde le* devient *Gad'lui* et *Le voilà, voilà lui*. *C'est bon si tu la fermes!* signifie *tais toi!*. *Comme si que* remplace systématiquement *comme si* : *C'est comme si que tu partais*. *Tu dis qu'il est bourré ou quoi?* signifie *il est ivre*. *Fin* se substitue toujours à *très* devant un adjectif pour former un superlatif absolu : *Fin valab'* veut dire *excellent, très bien*. *Je vais baigner, c'est je vais me laver*.

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

19

Lexique : c'est néanmoins dans le domaine lexical que les particularités sont les plus remarquables.

Astiquer quelqu'un, c'est le frapper violemment ; un *boulouk* est une personne corpulente, d'une force impressionnante ; un *gadin* n'est pas une chute, mais un jeune cerf et *la pansé* n'est pas le ventre, mais un châtiment corporel. *Connaître* est presque toujours le substitut de *savoir*: *le crab' mou, y connaît fin bien se plônquer !* Les interjections sont presque aussi variées qu'au Québec et se renouvellent sans cesse : *Babylone ! Katoune ! Bathyscaphe ! Bataillon ! L'enculé* ne remet pas en cause la virilité masculine, pas plus d'ailleurs que *l'ongin* ne la flatte: il s'agit simplement d'une ponctuation dans la conversation, comme *mon con* ou *awa* ou encore *tu connais!* Des mots sont d'origine anglo-saxonne (*creek* pour *ruisseau*), polynésienne (*faré* pour *maison* ou *case*), haïtienne (*gaïac* pour désigner une sorte d'acacia), kanak (*manou* pour nommer le vêtement masculin des hommes; *kalolo*, mot *drehu* qui veut dire *bon*). C'est comme cela que l'on parle *chez les nous z'outes* ou *sur le Caillou*, en Nouvelle-Calédonie...

Les langues régionales : l'enseignement est très divers, d'une Province à l'autre, du public au privé, d'un établissement à un autre, du primaire au secondaire. Dans le second degré, les langues kanak sont considérées comme des disciplines à part entière. Dans les collèges publics sont enseignés: l'*ajië* à 5 élèves, le *drehu* à 88 élèves, le *païci* à 23 élèves et le *nengone* à 28 élèves, soit 144 élèves en tout. Il y a 53 566 locuteurs, pour une population kanak de 86 788 personnes. 33 222 personnes ne parlent donc plus leur langue d'origine, soit plus de 38%. Quatre langues, les seules à dépasser le seuil des 4000 locuteurs, sont enseignées dans les lycées publics. Il y a 2 élèves en *ajië*, 86 en *drehu*, 52 en *païci* et 15 en *nengone*, soit 155 élèves. Les chiffres sont plus importants dans le privé, car l'enseignement des langues régionales est inscrit dans les finalités éducatives, surtout par l'ASEE (enseignement privé protestant).

3 - La formation des enseignants

Formation initiale : pour ce qui est des langues régionales, l'IFM-NC (Institut de formation des maîtres de Nouvelle-Calédonie) et l'ENEP (Ecole normale de l'enseignement privé), chargés de former les instituteurs du pays, consacrent deux modules aux langues et cultures autochtones, l'un obligatoire: "Langues et civilisations mélanésiennes", en 2^o année, l'autre optionnel "Littérature et culture mélanésiennes", en 3^o année. Ces 2 modules s'ajoutent, à l'IFM, au module "Langues et cultures océaniques", dispensé en 1^o et en 2^o année (tronc commun du Certificat de Fin d'Etudes Normales). Ces formations s'adressent à tous, locuteurs et non locuteurs. Elles se veulent une initiation. Elles permettent une adaptation des instituteurs aux réalités locales, mais ne leur donnent aucunement la possibilité d'enseigner une langue kanak ni d'enseigner en langue kanak. Rappelons que la Nouvelle-Calédonie n'a pas encore de professeurs des écoles et que cette formation doit être mise en place durant l'année 2001 à l'IUFM du Pacifique, l'IFM et l'IUFM se partageant dès lors la formation des maîtres du premier degré.

A l'Université de Nouvelle-Calédonie, un DEUG de langues et cultures régionales existe depuis la rentrée 1999. Le cursus proposé, de type traditionnel, ne prépare cependant pas les étudiants à l'enseignement d'une langue kanak.

Pour ce qui concerne le français, un enseignement de français langue étrangère (FLE) est dispensé à l'Université de Nouvelle-Calédonie. Il n'y a pas d'enseignement de français langue seconde.. Aucune recherche n'est menée en ce domaine.

L'IUFM du Pacifique ne dispense pas non plus de formation particulière pour les PLC2 en la matière. En revanche, elle forme des étudiants à la préparation des concours de recrutement en lettres modernes

Quant aux enseignants qui arrivent de Métropole, ils sont souvent titulaires de diplômes de FLE, mais mettent rarement en pratique sur le

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

21

terrain leurs connaissances dans ce domaine, étant déconcertés par la complexité des classes qu'ils découvrent, puisque l'hétérogénéité dans la composition des classes est pratiquée (ce qui n'est pas le cas en Polynésie française, en revanche).

Formation continue : en langues kanak, les enseignants des langues régionales du public, qui sont tous locuteurs des langues qu'ils dispensent, sont recrutés soit parce qu'ils sont déjà enseignants soit parce qu'ils ont reçu, généralement à l'INALCO (Institut des langues orientales) à Paris, une formation universitaire dans ce domaine. Il y a huit enseignants dans le public: deux maîtres auxiliaires à plein temps, deux à mi-temps, un instituteur, un certifié stagiaire de lettres modernes par liste d'aptitude (en complément de service) et deux intervenants extérieurs. Dans le privé, il y a quinze enseignants : sept maîtres-auxiliaires à plein temps, deux à mi-temps, trois enseignants en complément de service, deux vacataires et l'instituteur. Ce personnel est assez fluctuant. Il n'y a pas de concours de recrutement pour les langues kanak. La formation continue se fait sous forme de stages inscrit au Plan Académique de Formation. Elle n'est pas du tout suffisante.

En français, outre les stages de français comme dans toute académie métropolitaine, les rares stages de français langue étrangère, inscrits au plan académique de formation, sont liés à la disponibilité toute relative d'un professeur de français langue étrangère, qui enseigne au CREIPAC, organisme territorial chargé de dispenser des cours aux candidats aux différents diplômes de FLE en séjour sur le territoire. Aucun lien n'existe avec l'Université. Il n'y a aucun formateur de formateurs pour le moment.

4 - Le système éducatif institutionnel

La Nouvelle-Calédonie, territoire d'Outre Mer, est devenue un pays d'Outre-Mer en 1999, à l'occasion des Accords de Nouméa, qui ont été signés dix ans après les Accords de Matignon (1989).

La population scolaire, qui était de 35.000 élèves en 1989, est passée à 65.000 élèves en 1999. Le taux de scolarisation est à peu près désormais équivalent à celui de la Métropole. 49 % de la population a moins de 20 ans, 33 % moins de 16 ans. Une des particularités du territoire est la présence importante d'un enseignement privé confessionnel gratuit, lié à la situation historique et au rôle des missions.

Conformément à la loi organique n° 99.209 du 19 mars 1999, le transfert de compétences de l'état vers le Territoire ou les Provinces pour le premier degré était prévu en date du 1.01.2000. Mais à ce jour, il n'y a toujours pas de décret d'application. 36.700 élèves sont scolarisés dans le premier degré, 26.126 soit 71 % dans le public, et 10.541 dans le privé, soit 29%. 62 % de ces enfants se trouvent dans la Province Sud et il est prévu que ce chiffre ne cesse d'augmenter dans les années à venir (rappe-lons que la Nouvelle-Calédonie est divisée en trois provinces: Sud, Nord, et Iles). 27572 élèves sont scolarisés dans les collèges, qui dépendent des Provinces pour les bâtiments et de l'état pour la pédagogie. Les élèves des lycées, 3700 en lycées d'enseignement général ou technologique et 3451 en lycées professionnels, dépendent de l'état jusqu'à 2004, 2012 au plus. Dans le public, il y a, en 1999, 187 écoles, 20 collèges et 4 GOD (Groupes d'observation dispersée), annexes de collèges ne comprenant que des 6^o et 5^o, sans oublier 7 SEGPA. (Section d'enseignement Il y a 4 lycées professionnels, dont 3 à Nouméa, et 5 lycées (3 à Nouméa, 1 à Poindimié et 1 à Lifou). Le gros des élèves se trouve en Province Sud. En revanche, les établissements du privé sont beaucoup plus dispersés sur le Territoire, et, sauf à Nouméa, ils sont souvent en situation de complémentarité plus que

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

23

de concurrence. 3881 élèves fréquentent les maternelles privées, 6586 élèves l'élémentaire, 5872 les collèges, 2249 les lycées professionnels et 1622 les lycées. Il y a 95 écoles, 22 collèges, 1 GOD et 25 SES, 8 LP et 3 lycées. Le privé dépend de trois directions, une pour l'enseignement catholique et deux pour l'enseignement protestant. Il y a donc une très (trop) grande complexité des autorités de tutelle, et ce d'autant que le premier degré privé reste pour l'instant sous compétence de l'Etat. Les problèmes les plus actuels sont d'abord le passage d'un ensemble quantitatif à un ensemble qualitatif, qui est un vrai défi de l'avenir dans le domaine éducatif. Ensuite, l'implication des parents dans les études de leurs enfants (66% des parents, en Province Nord, n'ont aucun diplôme). Enfin, l'insertion des jeunes dans le monde du travail en Nouvelle-Calédonie : l'offre d'emploi est très inférieure à la demande, et trop d'adolescents sortent du système éducatif sans aucun diplôme.

Une des causes les plus fréquemment reconnues de l'échec scolaire est la difficulté que les élèves rencontrent dans le maniement de la langue française, et que prouvent chaque année les résultats, stagnants sinon déclinants, à l'évaluation faite en classe de 6^o, qui sont globalement inférieurs de 15 % à ceux de la Métropole (ils sont à peu près égaux à ceux de Métropole dans trois collèges de Nouméa seulement), sachant que les résultats de mathématiques sont encore plus insuffisants.

C'est pourquoi, suite à un questionnaire élaboré par le conseiller pédagogique de l'enseignement privé protestant, nous avons en partie repris ce travail et demandé aux élèves qui entraient en 6^o dans le public en 1998 de le remplir, soit 2944 élèves. 30% des réponses ont été saisies et treize questions retenues sur les vingt posées. Le but de cette enquête était bien entendu de mieux connaître la réalité du terrain et de cesser de fonctionner en se fondant sur des stéréotypes dépassés.

5 - Enquête linguistique

La langue maternelle : il s'agit de celle qui a été parlée en premier par un individu. Une forte proportion d'élèves (70%) affirme avoir parlé le français en premier. Ce résultat est particulièrement révélateur d'une forte évolution récente en faveur du français, lorsqu'on le met en relation avec la langue maternelle des parents : 33,3% des pères et 34,7% des mères seulement sont de langue maternelle française. Il y a donc une nette progression, dans les relations parents-enfants de la génération des "Accords", du français comme langue de communication et une volonté de l'utiliser, sans doute en vue de favoriser la réussite scolaire des enfants. La langue maternelle qui arrive en second est le *drehu* (langue de Lifou) avec 6,1%, à peu près à égalité avec le *nengone*.

Le français langue seconde : la proportion des élèves ayant une autre langue maternelle que le français reste importante, puisqu'elle comprend 30% des effectifs. Pour ces enfants, le français est une langue apprise ultérieurement, mais présente autour d'eux dans l'environnement quotidien, les médias, l'enseignement. Elle est aussi la langue véhiculaire de communication entre locuteurs parlant par ailleurs d'autres langues.

Le kanak : ce terme ne recouvre aucune réalité linguistique. 1% des élèves se servent pourtant de ce mot. C'est un phénomène nouveau où le locuteur ne nomme pas sa langue (ou ne sait pas la nommer), mais la désigne par un terme d'origine politique. Doit-on voir là l'influence de l'acculturation?

Le wallisien : c'est la première des langues exogènes. 1,83% ont parlé le *uvéa* en premier. Il faut rappeler la forte présence d'une communauté wallisienne en Nouvelle-Calédonie (12.000 locuteurs potentiels).

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

25

Répartition par collèges : elle peut se faire en trois groupes largement dominants (plus de 70%). Il s'agit de ceux de l'agglomération de Nouméa et du Grand Nouméa, du collège de Bourail et celui de la Foa, pour la Province Sud. Pour la Province Nord, de celui de Koumac. Or, il y a plus de 20% d'écart entre les résultats du collège Mariotti à Nouméa et celui de Koumac à l'évaluation 6°. La langue n'est donc absolument pas seule en cause.

Les collèges où le français langue maternelle cohabite avec d'autres langues : cette situation concerne le collège de Koné (*français / païci*) celui de Thio (*français / xârâguré*) celui de Houaïlou (*français / ajië*) et celui de Poindimié (*français / païci*) (Province Nord)

Les collèges où le français est minoritaire : tous les autres. A Canala, le *xaracùù* et l'*ajië* dominant ; à Hienghène, ce sont le *fwâï* et le *némi* qui arrivent en tête. (Province Nord) Dans la Province des Iles : Tadine et la Roche affichent la suprématie du *nengone*, et Wé celle du *drehu*.

Rappelons qu'il n'y a pas de collège public à Ouvéa (où l'on parle deux langues, le *iaai* et le *faga uvéa*).

Les deux dernières catégories demanderaient une politique de français langue seconde, si les autorités politiques le souhaitent, ce qui n'est pas évident. Mais même dans les collèges où le français domine, il est associé à une multiplicité d'autres langues, ce qui pose le problème de prise en compte ou non de ces minorités linguistiques diverses, issues de flux migratoires récents. Les problèmes posés à chaque établissement sont de nature variée, ce qui ne facilite pas les choses. Mais le plurilinguisme est présent partout, surtout à Nouméa. Il n'est en effet *aucune* langue qui ne soit pas pratiquée dans la zone urbaine de la capitale. Les langues issues des migrations ne sont parlées qu'à Nouméa et nulle part ailleurs.

La seconde langue : la question posée : “Quelle autre langue parles-tu?” a été mal comprise.

Beaucoup d’enfants ont répondu “l’anglais” deuxième langue vivante *enseignée* à tous les élèves du territoire, et ont négligé les autres langues parlées à la maison, en famille. **On peut ramener la proportion des élèves bilingues à 50%**. On observe les mêmes tendances que pour la langue maternelle. *Le français reste en tête*, c’est donc aussi la première deuxième langue parlée en Nouvelle-Calédonie.

Les langues des Loyautés suivent, ainsi que les langues dominantes de la Grande Terre.

D’autres langues, jusque là très minoritaires, apparaissent : le wallisien, le tahitien, le bichlamar (*pidjin* parlé au Vanuatu), les langues asiatiques ou européennes.

Pour tenter de décrire ce multilinguisme, on peut comparer la liste des locuteurs de langue maternelle et celle des locuteurs de deuxième langue. On peut alors observer trois tendances :

- *Certaines langues kanak sont bien pratiquées et vivaces* : c’est le cas du nengone, du *paici*, et du *xaracùù*. La transmission de la langue se fait au sein de la famille et de la tribu. Il y a aussi transmission d’une culture et de valeurs, auxquelles on donne une nette priorité.

- *Un groupe intermédiaire* offre une situation équilibrée. C’est le cas pour le *drehu* et l’*ajië*, dont les locuteurs sont souvent en contact avec le français, les langues étant alors de facto en situation de rivalité linguistique.

- *Certaines langues sont majoritairement parlées comme deuxième langue*: les langues asiatiques (sauf l’indonésien et le vietnamien) et européennes (sauf l’anglais) n’apparaissent que dans ce groupe. L’essentiel de ce dernier est constitué par les langues issues des migrations post-coloniales, à savoir le futunien, le tahitien, et le bichlamar. Malgré l’attachement à une culture d’origine, il y a une volonté d’intégration par la pratique du français.

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

27

On constate donc que la situation du bilinguisme concerne essentiellement les langues kanak. Là aussi, il s'agit d'une question qui relève du politique et qui impose dans son traitement des choix, surtout en Province Nord, la situation étant plus claire en Province des Iles.

Conclusions de l'enquête : le français est la langue maternelle et la langue seconde la plus pratiquée en Nouvelle-Calédonie. Cependant, *une minorité d'élèves* ne parle le français qu'à l'école à Maré, à Lifou, à Canala. Une forte proportion d'élèves ne parle le français qu'à l'école à Poindimié, à Thio, à Koné, à Houaïlou, à Bourail, à Hienghène. Partout ailleurs, il existe une frange d'élèves, plus ou moins importante, pour qui le français est une langue seconde. Aucun collègue n'est exclu de ce problème véritablement.

Par ailleurs, le nombre de locuteurs qui utilisent le français dans une relation de proximité (avec les camarades) est plus important que le nombre de locuteurs qui sont de langue maternelle française.

De même, des parents de plus en plus nombreux utilisent le français avec leurs enfants, même si ce n'est pas leur langue maternelle. Il y a donc une confirmation de la progression du français dans la sphère intime et dans la relation de proximité. L'usage de la langue vernaculaire de ce fait a tendance à s'affaiblir, mais il y a une permanence de la tradition et de la coutume, puisque les langues continuent à se transmettre. Pour ce qui est des langues polynésiennes, elles ne sont pas parlées entre camarades, mais uniquement en famille. Donc, à l'exception du français, les langues sont transmises avec des déperditions plus ou moins fortes. Si leur usage se modifie, c'est toujours au profit du français. L'école et les médias affaiblissent les langues locales. Celles qu'on enseigne risquent de tuer les autres et de les faire disparaître. Les résultats ne seraient pas les mêmes s'il s'agissait de l'enseignement privé, où une politique volontariste est menée pour que les langues vernaculaires se maintiennent.

Mais cette politique a ses limites (concurrence des options en lycée, par exemple) et le nombre d'élèves scolarisés dans le privé s'affaiblit globalement.

6 - Conclusion générale

Véritable mosaïque linguistique, la Nouvelle-Calédonie consolide ces dernières années sa prédominance francophone. La mondialisation économique, l'accentuation des échanges commerciaux mais aussi culturels, aboutissent à une présence de plus en plus perceptible de l'étranger dans un territoire pendant longtemps assez fermé à l'influence extérieure, comme toutes les îles. Qui dit influence extérieure, dit bien évidemment accentuation de l'usage du français, qui s'impose comme langue véhiculaire et institutionnelle. Cependant, comme on l'a montré, ce français n'est pas un français normé. En Province Nord, il est plus utilisé à l'écrit qu'à l'oral, ce qui est paradoxal. Sa maîtrise est très contrastée suivant les différents endroits du territoire, et, on l'a vu, l'usage qui en est fait parfois est au mieux celui d'une langue seconde, au pire celui d'une langue étrangère. Or le système institutionnel repose sur une homologie avec la Métropole, du fait de la délivrance d'examens français. On peut noter une progression de la langue française au détriment des autres langues, notamment et dans le cadre familial, car la maîtrise du français est justement perçue comme associée à la réussite scolaire et donc sociale, et dans le mode de communication de la nouvelle génération, principalement urbaine.

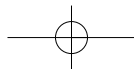
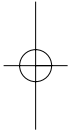
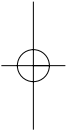
Rappelons que, dans la Province Sud, la population scolaire est passée de 37.628 élèves en 1991 à 42.908 en 1999, pendant qu'elle allait de 11.898 à 14.172 sur la même période en Province Nord, et de 7639 à 8086 en Province des Îles. Les réalités sont fort contrastées suivant la situation géographique.

**MULTILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN NOUVELLE-CALEDONIE**

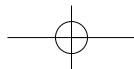
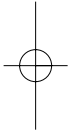
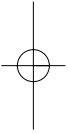
29

C'est pourquoi, après l'effort quantitatif qui a été mené principalement des Accords de Matignon aux Accords de Nouméa, il serait temps d'en venir à des efforts qualitatifs. Mais il faut constater que le système éducatif n'est plus seulement en cause. Les langues vernaculaires ne peuvent pas et ne doivent pas disparaître, c'est certain. Mais comment articuler leur développement avec celui du français? La langue maternelle n'est pas la seule en cause. L'enseignement préélémentaire n'est pas encore assez répandu en Nouvelle-Calédonie, avec toutes les possibilités qu'il offre de développer autre chose que l'intelligence abstraite. Il pourrait permettre de ménager un passage entre langue kanak (ou autre) et français. En outre, les collèges de la Province Nord et de la Province des Iles, qui ont les élèves les plus en difficultés au vu de l'évaluation 6°, ont souvent des professeurs moins diplômés que ceux de la Province Sud (en particulier un nombre élevé de maîtres auxiliaires), parce que le centre urbain attire les enseignants autant que les élèves, et que les professeurs ne se sentent pas toujours prêts à aller enseigner ailleurs qu'à Nouméa, principalement les fonctionnaires territoriaux, ce qui est pour le moins paradoxal. C'est donc au gouvernement de ce pays de dire et de faire savoir ce qu'il veut. Les pédagogues seront les exécutants des décisions prises.

Marie-Paule VEYRET
Marie-Joëlle GOBBER



**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS EN MILIEU MULTILINGUE
A WALLIS ET FUTUNA**



Recherche sur l'enseignement du français en milieu multilingue

**Claire MOYSE FAURIE
CNRS LACITO**

**Charles André LEBON
Directeur adjoint IUFM du Pacifique
Responsable de l'antenne de Wallis et Futuna**

Contexte culturel antagoniste et évolution des langues

Charles André LEBON

Cette partie permet de voir dans quel contexte culturel évoluent les langues vernaculaires sur le territoire des Iles Wallis et Futuna. Par commodité, le terme de wallisien est utilisé souvent seul, il convient de lire à chaque fois wallisien et futunien.

Les langues wallisienne et futunienne doivent être analysées, étudiées et enseignées dans leur contexte culturel car sans la pérennité de cette culture, les langues auraient déjà disparu du fait de la faiblesse du nombre de locuteurs (30 000 personnes maximum) et de l'ouverture de ces îles qui s'est accélérée depuis une trentaine d'années. La langue îlienne est indissociable de son contexte culturel insulaire.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

33

Les langues wallisienne et futunienne ne peuvent être abordées que si on les inscrit dans un espace plus grand sur le plan linguistique et politique. Ainsi elles doivent être perçues dans un ensemble linguistique polynésien, dans la culture de l'Océanie et dans celle du Pacifique par conséquent un contexte culturel favorable alors que le contexte politique est plus conflictuel. En effet, la langue de ces deux îles non seulement s'intègre dans la famille linguistique polynésienne, mais elle s'affirme aussi par rapport à une autre langue soit par différenciation soit par plagiat de certains éléments. La langue des îles est donc une entité au sein des langues océaniques avec ses similitudes, ses différences et son évolution particulière par rapport à la situation géopolitique.

Du fait de la spécificité linguistique wallisienne et futunienne, l'Education Nationale conduit inévitablement à une acculturation et à un étouffement de la langue locale sur du long terme. Le cadre juridique et statutaire a cependant limité cette destruction.

La langue est une expression forte de la culture du territoire ; le wallisien comme le futunien sont issus de la famille des langues polynésiennes, mais le wallisien est proche du tongien dans la mesure où il a intégré un certain nombre d'expressions et de mots tongiens. Le futunien est plus proche du samoan.

Le premier dictionnaire de wallisien a été l'œuvre de Mgr Bataillon ; il a été publié en 1932. Comme toute langue îlienne, elle emprunte du vocabulaire étranger, certains mots étrangers ont été transformés pour être intégrés dans la langue wallisienne.

Cependant dans la structuration des phrases, on perçoit que l'antagonisme linguistique est fondamental car la langue wallisienne est ergative alors que la langue française est accusative.

L'affirmation politique actuelle de la langue wallisienne et futunienne se cristallise parce que le wallisien est confronté à la langue d'enseignement, venue de l'extérieur. Toute langue a tendance à se renforcer face à l'adversité ; ce phénomène résulte de cette volonté naturelle de se protéger de la dualité. Des prises de conscience émergent et se traduisent par des actions telles qu'expérimentations en classes maternelles ou encore relance de l'Académie par les services culturels. Cependant la langue n'est pas menacée du fait de l'adhésion de toute la population et de sa reconnaissance par le pouvoir républicain et les institutions.

En ce qui concerne le contexte historique, il convient d'insister sur les ruptures et les continuités dans l'évolution de la langue wallisienne et futunienne :

- La première rupture est évidemment l'évangélisation de la population qui non seulement transmet de nouvelles valeurs morales et religieuses mais surtout modifie le système de relations existant entre les habitants de l'île. Celles - ci n'étant plus uniquement fondées sur des rapports de force provoquent des modifications linguistiques inhérentes à cette nouvelle situation.

La Mission mariste a modifié la culture traditionnelle, les croyances ont été transformées, les mœurs ont bien sûr perdu de leur libertinage et des "tapu" ont même été affermis. Le langage dédié aux divinités et utilisé lors des rituels a disparu par bannissement.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

35

L'évangélisation a procédé à une acculturation dans la mesure où elle apporte aussi la scolarisation. Elle impose l'écrit et un certain nombre d'éléments culturels et surtout de nouvelles structures linguistiques. Ce passage à l'écrit conduit lentement à une mutation du processus de pensée, conduit inévitablement un recul linguistique de la langue maternelle.

Il s'agit bien d'une rupture dans la mesure où les missionnaires ont bien procédé à une transcription graphique de cette oralité première de la langue.

Les missionnaires maristes ont mis en place une stratégie simple à deux niveaux pour évangéliser : maîtriser la langue et s'associer au pouvoir temporel pour dominer les âmes.

Culturellement l'influence de la mission a été très forte, voire étouffante dans la mesure où les deux pouvoirs religieux et politique, en s'unissant, se sont légitimés aux yeux de la population. Ils se sont renforcés mutuellement, au cours de l'histoire, pour mieux imprégner les mentalités. Aujourd'hui encore, Religion et Coutume sont fortement "imbriquées voire complices", la fusion semble parfaite.

- La deuxième rupture est l'évolution politique du territoire : le passage de "pays indépendant" à celui de Protectorat n'a eu que de faibles répercussions sur la langue du fait de l'effacement des résidents. L'accession au statut de Territoire d'Outre-Mer (TOM) par contre a modifié les rapports de la population à la langue.

Les aspects juridiques, définis par le nouveau statut, sont essentiels car ils définissent un nouveau cadre politique, administratif et linguistique dans lequel l'identité culturelle évolue et se modifie. Le français devient de fait langue officielle, relègue le wallisien à une seconde place, même si sur le territoire et au sein de la population, elle reste de fait la langue première.

Historiquement, la politique coloniale d'assimilation a été très faible pour diverses raisons historiques. De même, la "territorialisation" n'a aucunement détruit le phénomène culturel existant, toutefois l'organisation politique nouvelle - se doublant de profondes modifications économiques, sociales et surtout scolaires - engendre inexorablement des bouleversements dans la langue et dans la perception de celle-ci. On peut parler de lentes mutations.

Le désenclavement évident depuis 1961 a permis à la langue d'avoir de nouvelles expressions, les échanges avec les populations installées "à proximité" ont aussi ouvert la langue, ainsi de nombreuses expressions calédoniennes envahissent la langue. Cependant, dans certaines cérémonies coutumières, les expressions n'ont pas changé depuis des siècles par exemple le rituel linguistique utilisé lors de la cérémonie du kava.

La culture wallisienne se fonde essentiellement sur l'oralité, qui est à la fois un moyen de maintenir la cohésion de la communauté et moyen de transmission et d'intégration familiale. L'oralité est une pression supplémentaire au bénéfice de l'adhésion à la culture, mais cette oralité traditionnelle rencontre de plus en plus l'opposition de l'écrit de la vie quotidienne ce qui génère au sein de la société wallisienne un certain nombre d'interpellations ; et la langue n'échappe pas à cette interpellation.

Au niveau de la langue, par exemple, on passe à l'écrit, on définit un vocabulaire qu'on enrichit, on construit une grammaire ... La langue se structure et se renforce à travers de nombreux travaux écrits.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

37

La population wallisienne est donc confrontée à un dilemme qui provoque quelques secousses et de lentes mutations se mettent en place dans la coutume. La monétarisation de l'économie, l'émergence de la société de consommation (une petite partie de la population seulement) et l'ouverture sur le monde engendrée par les médias et le développement des communications provoquent bien évidemment un glissement des mentalités vers l'égoïsme, mais surtout génèrent une destructuration de la société originelle fondée sur l'inégalité entre Aliko et Tua. Le langage est contraint de suivre ces remises en cause profondes de la société et de s'adapter à l'évolution. La vision collective est ainsi ébranlée par l'individualisme issu de l'évolution économique qui crée de nouvelles catégories sociales remettant en cause la hiérarchie traditionnellement définie et les structures linguistiques s'y rapportant.

Le régime politique nouveau a apporté beaucoup d'emplois publics, longtemps réservés aux Aliko mais aujourd'hui ouverts à toute la société. Ces responsabilités nouvelles acquises par les classes "soumises" et ces transferts d'argent transforment les relations au sein de la communauté, modifient les échanges et tout le vocabulaire s'y rapportant.

Présentation géographique

Charles André LEBON

Au dernier recensement (3 octobre 1996), Wallis comptait 9528 habitants, Futuna 4800. Près de la moitié de cette population a moins de vingt ans.

Des phénomènes migratoires importants ont eu lieu dans les décennies 1950-1970 : de nombreux Wallisiens et Futuniens décidèrent, pour des raisons économiques, de migrer au Vanuatu (ex Nouvelles Hébrides), d'où ils revinrent en quasi-totalité après l'indépendance, puis en Nouvelle-Calédonie, où résident actuellement de nombreux ressortissants wallisiens et futuniens (environ 17 000 en 1996, estimation à 20000 actuellement).

Cette petite population évolue sur un territoire situé en plein milieu de l'immense Pacifique. Ce territoire est composé de deux îles Wallis et Futuna qui sont en situation d'opposition géographique et séparées de 240 km.

Ces îles sont marquées par de nombreux particularismes géographiques :

- La distance par rapport aux autres Territoires est importante. Situées à 2850 km de la Polynésie française, à 2130 km de la Nouvelle-Calédonie et à 22 000 km de la Métropole, les îles Wallis et Futuna sont plus que des ultra - périphéries et la distance multiplie les coûts.

- L'exiguïté et l'insularité font que la pression démographique est rapide et continue. Cette pression conduit à une forte émigration, sur-

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

39

tout vers la Nouvelle-Calédonie. Cet exutoire calédonien se referme petit à petit depuis les accords de Nouméa.

- L'organisation sociale est hiérarchisée et fondée sur l'inégalité juridique, des populations sont encore attachées à leur rang de "Alik" (noble), alors que les Tua "non nobles" essayent tant bien que mal de s'élever dans cette société.

- La structure économique dominée par la ruralité informelle persiste malgré l'arrivée massive, ces vingt dernières années, d'un tertiaire non productif car public.

- L'organisation politique est originale dans la mesure où elle permet une cohabitation récente entre pouvoir républicain et pouvoir coutumier monarchique. C'est surtout une cohabitation de pouvoirs et de contre-pouvoirs.

Ces quelques éléments de géographie physique et humaine ont conduit à l'émergence d'un microcosme et ils permettent de se faire une idée de l'attachement vis-à-vis de la culture et de la langue

Description sociolinguistique

Claire MOYSE FAURIE

Données linguistiques

La presque totalité de la population est d'origine polynésienne et parle wallisien à Wallis, futunien à Futuna dans la grande majorité des activités quotidiennes, familiales et sociales. À Wallis et à Futuna, la vitalité de ces deux langues est très bonne, mais leur statut laisse à désirer.

Le français - langue de la république - sert essentiellement de langue de communication interethnique et de langue d'enseignement.

Le wallisien et le futunien appartiennent à la famille des langues polynésiennes, qui compte une trentaine de membres. Les langues polynésiennes font partie du groupe océanien, lui-même inclus dans la grande famille des langues austronésiennes.

Les systèmes phonologiques du wallisien et du futunien permettent d'utiliser les caractères latins pour la grande majorité des sons distinctifs à l'exception de la consonne glottale et des voyelles longues. Futunien et wallisien ont les mêmes voyelles : 5 brèves et 5 longues ; le wallisien possède 12 consonnes, le futunien 11.

Des travaux linguistiques récents ont permis de fixer des normes d'écriture :

- Concernant la graphie : pour la consonne glottale, le signe conventionnel adopté est l'apostrophe'. Pour marquer la longueur de la voyelle,

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

41

on utilise le “macron”, c’est-à-dire un petit tiret suscrit, placé au-dessus de la voyelle. Ces signes conventionnels sont ceux qui sont utilisés dans d’autres langues polynésiennes occidentales.

- Concernant les problèmes de césure : quelques règles simples ont été élaborées mais faute d’enseignement adapté, elles ne sont pas encore mises en pratique.

Il existe quelques variantes de parler (essentiellement lexicales) entre les différents districts de l’île, Hihifo, Mu’a et Hahake pour le wallisien, et entre les deux royaumes à Futuna.

Il existe aussi (surtout à Wallis) un registre de langue plus respectueux utilisé pour s’adresser au roi ou à un chef.

Éducation

En ce qui concerne le système éducatif, l’enseignement primaire est confié à la Direction de l’Enseignement catholique ; l’enseignement secondaire, collèges et lycée, est public. L’éducation se fait uniquement en français, à l’exception, depuis 1998, de quelques classes maternelles expérimentales dans lesquelles l’enseignement est effectué en wallisien ou en futunien. Et d’une heure hebdomadaire de wallisien ou de futunien dispensée dans les collèges et au lycée depuis une vingtaine d’années (wallisien), ou depuis seulement cinq ans (futunien). La langue de l’administration est le français. La télévision et la radio présentent quelques émissions d’information en wallisien ou en futunien et l’unique journal de l’île, l’hebdomadaire Te Fenua fo’ou, offre un ou deux articles en wallisien ou en futunien.

Politique linguistique

À Wallis et à Futuna même, le contexte linguistique et culturel apparaît ainsi extrêmement favorable à la préservation des langues vernaculaires : des communautés homogènes, une langue par île, un bon taux de scolarisation, une bonne sensibilisation des parents et des chefferies coutumières.

Pourtant, si une politique d'enseignement bilingue n'est pas engagée rapidement, l'avenir du wallisien et du futunien est loin d'être garanti. La pratique ultra jacobine du "tout français" l'a trop longtemps emporté.

La Direction de l'enseignement catholique (DEC), qui a en charge l'enseignement des premiers cycles, s'est ouverte depuis quelques années à des essais d'accueil en langue vernaculaire à l'école maternelle. Sous l'impulsion de son ancien directeur (l'actuel sénateur, Robert Laufoaulu), une réflexion a été menée parmi les enseignants locaux de maternelle et de primaire, tous futuniens et wallisiens, suivie d'une enquête en milieu parental portant sur l'opportunité d'introduire les langues vernaculaires à l'école, à laquelle plus de 90 % des parents ont répondu favorablement.

Quelques classes pilotes ont commencé à fonctionner à Wallis et à Futuna. Ce ne sont encore que des expériences bien timides, puisqu'elles ne concernent que l'enseignement à l'école maternelle.

Études linguistiques et ethnolinguistiques à Wallis et Futuna

- Bataillon P., 1932, Langue d'Uvea (Wallis). Grammaire Dictionnaire uvea-français. Dictionnaire français-uvea-anglais, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner, 640p.
- Biggs B., 1971, The languages of Polynesia, Current Trends in Linguistics, ed. Thomas A. Sebeok, vol. 8, pp. 466-505
- 1974, Some problems of Polynesian Grammar, Wellington, Journal of the Polynesian Society, n°83, pp. 401-426
- Clark R., 1976, Aspects of Proto-Polynesian Syntax, Te Reo Monographs, Linguistic Society of New Zealand, 129p. Frimigacci D., Keletaona M., Moyse-Faurie C. et Vienne B., 1995, Ko le fonu tu'a limulimua. La tortue au dos moussu. Textes de tradition orale de Futuna, Paris, éd. Peeters, coll. LCP 11, 515p.
- Direction de l'enseignement catholique (DEC), 1999, Ko te 'u fagana o 'Uvea-nei. Les légendes de 'Uvea "Wallis", 1999, Livret bilingue ronéoté, 79p.
- Grezel Isidore, 1878, Dictionnaire futunien-français avec notes grammaticales, Paris, Maisonneuve et Cie, 301p. (réédité par Karl H. Rensch, 1986, Tikisionalio Fakafutuna-Fakafalani, Dictionnaire futunien-français, Canberra, Pacific Linguistics Series C n°90, 327p.)
- Mayer R., 1973, Miscellanées, Un millier de légendes aux Iles Wallis et Futuna et divers centres d'intérêt de la tradition orale, Paris, Journal de la Société des Océanistes tome 29 (38), pp. 69-100.
- 1976, Les transformations de la tradition narrative à l'île Wallis (Uvea), Paris, Musée de l'Homme, Publications de la Société des Océanistes 38, 311p.

- Moyse-Faurie C., 1992, Verb classes and argument structure variation in Futunan, *Oceanic Linguistics* vol. 31, n°2, pp. 209-227.
- 1993, Dictionnaire futunien-français avec index français-futunien, Peeters (LCP8), 521p.
- 1994, Le futunien, langue à double construction ergative et accusative, *Modèles Linguistiques*, Tome XIV fasc. 2 (1992-1993), Presses Universitaires de Lille, pp. 47-74.
- 1997, Syntactic and pragmatic functions of pronominal arguments in some Western Polynesian languages, *Oceanic Linguistics*, vol 36, n°1, pp. 6-28
- 1997, Grammaire du futunien, Nouméa, Centre de Documentation Pédagogique, coll. Université, 240p.
- Nguyen-Ba-Duong, A., 1995, Le wallisien. Etude des unités significatives. Thèse soutenue à l'Université Paris V,
- O'Reilly P., S.M., 1964, Bibliographie méthodique, analytique et critique des Iles Wallis et Futuna, Publication de la Société des Océanistes n°13, Paris, 68p.
- Rensch Karl H., 1981, Palalau Faka'uvea. La langue de Wallis (Uvea) en 24 conversations enregistrées sur cassette, Canberra, Australian National University, 57p
- 1982, Mots tongiens dans la version originale du "Dictionnaire wallisien" de P. Bataillon (1851), *Journal de la Société des Océanistes* 74-75, pp. 177-200.
- 1984, Tikisionalio Fakaueva-Fakafalani. Dictionnaire Wallisien-Français, Canberra, *Pacific Linguistics*, Series C-86
- 1987, East Uvean, Nuclear Polynesian ? Reflections on the methodological adequacy of the three model in Polynesia, in D. C. Laycock and W. Winter eds, *A world of language : papers presented to Pr. S.A. Wurm on his 65th birthday*, *Pacific Linguistics* C-100, pp. 565-581.

Langues vernaculaires, langue d'enseignement et milieu scolaire

1 - Langues vernaculaires

Dans l'emploi du temps des élèves des collèges et lycée, il est prévu une heure hebdomadaire de la langue vernaculaire : du futunien à Futuna et du wallisien à Wallis. Cette heure n'est pas obligatoire, mais elle doit faire l'objet d'une dispense parentale ; en raison d'une organisation de la vie scolaire, pour le contrôle des absences. Cette langue pourrait être considérée comme une option dans la mesure où les notes obtenues en langues vernaculaires sont prises en compte dans la moyenne de l'élève.

Cette discipline est suivie par 87 % de la population scolaire totale du territoire, englobant wallisiens et non wallisiens ; si l'on enlève la population "papalagi", la fréquentation locale est de l'ordre de 97,5 %. La population non wallisienne ("papalagi" ou "z'oreils") est par contre peu importante à fréquenter les cours de langue vernaculaire, à peine 20 %.

2 - Français, Langue d'enseignement et langue enseignée

Il convient de différencier l'enseignement en français de l'enseignement du français. Sur le territoire, tout l'enseignement se fait en français, comme dans n'importe quelle région de France. L'enseignement ne pourrait être assuré en collèges et lycée dans une autre langue, faute de personnel et faute de moyens. La langue d'ensei-

gnement relève d'une décision politique, elle dépasse par conséquent le cadre de la réflexion de l'antenne de l'IUFM. Par contre concernant la langue enseignée, la compétence revient à l'Education nationale.

Pour l'enseignement du français, les programmes ne sont pas adaptés aux spécificités linguistiques du territoire. En effet, les contenus et les objectifs de savoirs et de savoir faire sont les mêmes que pour un élève métropolitain. Les programmes officiels métropolitains sont appliqués sur le territoire sans prise en compte officielle de la situation de bilinguisme. Aucune adaptation des programmes, aucune réflexion n'est menée dans ce sens.

Les élèves passent les épreuves de français au baccalauréat, mais ils ne peuvent pas faire valoir une option en langue vernaculaire.

Il y a donc une contradiction fondamentale : on perçoit le français comme langue non maternelle, on reconnaît la situation allophone, - voir à ce sujet les directives ministérielles pour le recrutement des enseignants - mais on enseigne le français comme si c'était la langue maternelle de la population, dans la mesure où on applique les mêmes pratiques, les mêmes objectifs qu'en métropole et l'on vise les mêmes compétences.

Les résultats en français, si on prend en compte les évaluations de sixième, sont nettement en dessous de la moyenne métropolitaine et même nettement en dessous de la moyenne ZEP métropolitaine.

Les élèves de Wallis et Futuna ne réussissent que 45,8 % des items en français quand ceux de la métropole réussissent 66,5 % au niveau du score global ; l'écart est donc important. Les résultats territoriaux se situent donc en dessous de la moyenne.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

47

Si on prend en compte les différents champs évalués et dans un souci de comparaison avec la métropole, les champs “Maîtrise des outils de la langue” et “Compréhension” sont moins bien réussis, par contre le champ “Production d’écrits” est mieux réussi. Les élèves ont donc des compétences pour la production d’écrits, mais ils ont des difficultés quand il s’agit d’analyser les ressources acquises. Les élèves du territoire possèdent des compétences pour produire des écrits cohérents, mais ont des difficultés pour comprendre la langue, les textes. Il existe donc un décalage net entre la lecture et l’écriture. La situation est donc à l’inverse des milieux créolophones où le blocage se situe surtout à la production d’écrits.

Au sein des collèges du territoire, d’importantes disparités existent à plusieurs échelles :

- Un décalage important est relevé entre Wallis et Futuna entraînant par conséquent un écart plus fort entre Futuna et la moyenne métropolitaine de l’ordre de 33 points.

-Des petites disparités entre les collèges de Wallis, le district du sud présentant un score plus faible. Ces différences entre districts sont liées à des facteurs extra scolaires.

Les faibles résultats en français sur le territoire trouvent leur explication dans des facteurs endogènes et exogènes.

La situation linguistique du territoire, la situation économique et sociale, la relative jeunesse de l’Education nationale et le poids de la société traditionnelle font que la langue enseignée et d’enseignement pose problème.

Mais l'explication est aussi endogène au milieu scolaire. Vu la distance existant entre les deux langues ne doit-on se poser cette question : ne devrait-on pas enseigner le français d'une autre manière ? Ne devrait-on pas trouver une cohérence entre la perception de la langue française et la façon de l'enseigner ?

La différence entre Wallis et Futuna est interpellante aussi bien sur les facteurs exogènes que les endogènes.

La qualité de l'enseignement primaire n'est – elle pas remise en cause sur cette île ?

Formation initiale et langue vernaculaire à l'IUFM du Pacifique

L'antenne de Wallis et Futuna est la seule du Pacifique à avoir compétence pour la formation initiale des instituteurs "ancien régime" débouchant sur le diplôme d'Instituteur (DI). Dans cette formation initiale, la langue wallisienne et futunienne est intégrée dans la maquette de formation générale. Mais l'antenne de l'IUFM n'est pas seule à accorder de l'importance à la langue vernaculaire, en effet, le Vice Rectorat et la Direction de l'Enseignement Catholique (DEC) ont intégré la langue vernaculaire dans le cursus scolaire des élèves et mené des actions.

1 - Les langues vernaculaires

Les cours de wallisien et futunien sont dispensés par des professeurs wallisiens, l'antenne a recruté pour cette unité de formation un certifié d'histoire géographie et une institutrice, personnes qui sur le territoire sont reconnues pour leurs compétences dans le domaine de la langue wallisienne. Le CAPES de wallisien et de futunien n'existe pas.

En première année de formation initiale, 52 heures sont consacrées à l'étude des langues vernaculaires. En deuxième et troisième années de formation, 26 heures de cours y sont consacrées soit treize heures par année de formation. Soit un total de 78 heures, autant que l'Histoire Géographie mais beaucoup plus que la psychologie, par exemple ...

Cette unité de formation est considérée comme toutes les autres, elle est évaluée de manière continue sur les trois années de formation et de manière terminale en fin de troisième année. Bien sûr cette unité n'a pas le poids du français, des maths ou de la pédagogie qui sont considérées comme disciplines fondamentales au niveau de la validation de la formation mais elle est au même niveau que l'histoire ou les sciences de la vie ... C'est donc bien une matière à part entière.

2 - français et formation initiale

Les cours de français représentent par contre 156 heures de formation réparties de manière équitable entre les trois années et en trois unités de formation. Le programme, les objectifs et les contenus pour les formateurs sont les mêmes que ceux des anciennes écoles normales métropolitaines quand elles formaient, à l'époque, les instituteurs (textes officiels de 1978). Deux grands axes de formation sont ainsi définis :

- Langage, communication et expression.
- Apprendre à lire et à écrire.

Cette unité de formation est essentielle dans la validation de la formation. Le français, les mathématiques et la pédagogie sont exclus des unités non validées. Ces unités de formation en français sont complétées par trois unités de valeur du DEUG mention Premier degré.

3 - DEUG Mention Premier Degré

Les instituteurs stagiaires en formation à l'antenne doivent, pour se voir délivrer le DI, obtenir le DEUG Mention Premier degré, diplôme délivré par l'Université de la Nouvelle - Calédonie. Cette formation pluridisciplinaire, réalisée par des enseignants de l'Université et par les formateurs de l'antenne de Wallis, regroupe trois unités de valeur de Lettres, permettant une approche différente du français.

Les cours de "français langue non maternelle" sont présentés pour moitié sous forme de cours magistraux et l'autre moitié sous forme de travaux dirigés. Ainsi 54 heures de formation sont proposées aux instituteurs stagiaires de l'antenne. Les instituteurs formés ont donc une idée du français en tant que langue étrangère.

De même, une unité de valeur de linguistique familiarise les instituteurs avec le fonctionnement d'une langue. Dans cette unité de valeur, il est fait régulièrement référence à la langue wallisienne. Enfin la troisième unité de valeur à valider concerne la littérature française.

4 - Formation continue

L'antenne de Wallis et Futuna n'est que l'opérateur de la formation continue pour les premier et second degrés.

Pour le premier degré, des stages sont organisés pour les instituteurs wallisiens et futuniens dans le domaine de la communication orale et écrite, mais aucun stage ne concerne la situation d'apprentissage du français en milieu allophone. Aucun stage n'est centré sur la langue vernaculaire, qui doit être mieux maîtrisée par la population enseignante toute d'origine wallisienne.

Pour le second degré, un stage permet aux nouveaux professeurs arrivant sur le territoire de se familiariser avec la langue wallisienne afin de faciliter le contact avec les élèves et leur intégration. Il s'agit plus en fait d'une sensibilisation à la culture wallisienne. Ce stage a aussi pour objectif une meilleure connaissance des élèves du territoire. Cela permet une rapide prise de conscience des problèmes de communication, des problèmes relatifs à la langue et des problèmes relationnels. Approche linguistique du milieu et initiation à la langue vernaculaire font partie des thèmes traités durant ce stage.

Sauvegarde des langues et enseignement bilingue

Claire MOYSE FAURIE

Les linguistes ne peuvent ignorer l'intérêt qu'il y a à se battre pour la sauvegarde des langues, et ceci pour deux raisons essentielles :

- La première est que les langues ne sont pas seulement un instrument de communication, mais, comme le rappelait le ministre samoan de l'Éducation, Fiame Naomi, à la 4ème conférence des décideurs des îles du Pacifique en 1993 : "En tant que ministre de l'Éducation, je voudrais saisir cette opportunité où j'ai l'attention des décideurs des pays du Pacifique, pour faire un appel : celui de travailler à maintenir et à développer les langues autochtones [...]. Autour de cette table nous parlons anglais et français [...]. À ce niveau de consultation [internationale], l'usage de l'anglais et du français est approprié. Cependant, pour que nos idées et nos concepts puissent être diffusés parmi les populations que nous servons, il est nécessaire que nous utilisions nos langues maternelles. La langue véhicule avec elle son bagage culturel. Elle est porteuse des valeurs, des idéologies, des coutumes et des traditions. Si nous pensons que la dimension culturelle fait partie intégrante du développement, alors nous ne pouvons ignorer l'importance de nos langues maternelles respectives.

Notre langue est l'outil avec lequel nous fabriquons nos concepts et le véhicule avec lequel nous transportons nos idéologies".

Les langues sont donc dépositaires de cultures, de traditions, de modes de vie et d'expression qui contribuent à donner un sentiment identitaire à leurs locuteurs natifs.

- La seconde raison est que les langues ont un intérêt scientifique, basé sur leur valeur propre. La reconnaissance de l'importance de la biodiversité, qui semble acquise pour la faune ou la flore, doit l'être aussi pour les langues. Au plan cognitif, la diversité des langues nous offre des représentations et des conceptions du monde infiniment riches et variées. Ainsi, par exemple, les langues océaniques présentent des systèmes de numération aussi bien décimal que quinaire et vigésimal ; il existe différents procédés grammaticaux de détermination nominale dont les emplois dépendent de ce que l'on possède, de ce que l'on mange ou de ce que l'on boit ; les systèmes d'orientation dans le temps et dans l'espace, les nomenclatures (terminologies de la parenté, des couleurs, classifications vernaculaires de la faune ou de la flore, etc.) sont aussi extrêmement diversifiés et souvent originaux...

On connaît bien à présent les bénéfices d'une éducation en langue vernaculaire, tels que les résume Jeff Siegel (1996) à partir de données recueillies sur différentes politiques linguistiques en cours dans le Pacifique sud :

- les élèves apprennent mieux dans leur langue maternelle : on ne peut apprendre à lire et à écrire une langue avant de la connaître ; aussi faut-il consacrer du temps à l'apprentissage de la langue avant d'alphabétiser ;

- même quand le but final du système éducatif est d'apprendre une seconde langue, le temps passé à apprendre la langue vernaculaire n'est pas du temps perdu ; la maîtrise du lettrisme peut facilement être transférée d'une langue à une autre, et l'apprentissage d'une langue seconde est facilitée lorsque la maîtrise de l'écriture et de la lecture est acquise dans la langue première ;

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

55

- le bénéfice lié à l'usage de la langue vernaculaire à l'école est double : l'adaptation du petit enfant à l'école est plus facile si l'enseignant parle la même langue que lui ; le développement cognitif de l'enfant est plus aisé s'il est capable d'utiliser sa propre langue pour réfléchir et s'exprimer ;

- le bénéfice est social : le fait de parler à l'école la même langue que les parents permet à ces derniers de suivre l'apprentissage de leurs enfants, d'en discuter, de les aider, de s'impliquer dans la vie scolaire ;

- le bénéfice est culturel : l'éducation en langue vernaculaire est une garantie que les enfants ne seront pas marginalisés dans leur mode de vie et éloignés de leur culture, sous l'effet de l'impact culturel lié à l'apprentissage d'une autre langue ; l'utilisation de la langue vernaculaire dans le système éducatif officiel lui confère une valeur symbolique, du prestige, un rôle dans le développement du pays ; l'éducation en langue vernaculaire permet d'assurer le maintien d'une langue et d'une culture ;

- le bénéfice est financier : on constate qu'il y a moins de redoublement et d'abandon dans les systèmes d'éducation bilingue.

De nombreuses études ont été menées en Océanie sur l'utilisation des langues vernaculaires à des fins éducatives. Les plus récentes parviennent aux conclusions suivantes :

- douze ans sont nécessaires à un enfant pour apprendre à maîtriser une première langue ;

- les enfants plus âgés et les adolescents apprennent plus facilement une seconde langue que des enfants plus jeunes ;

- les enfants qui ont eu la possibilité de développer l'usage de leur langue maternelle apprennent une seconde langue plus facilement que ceux qui n'ont pas eu cette possibilité.

La principale conclusion de ces études est qu'en matière d'apprentissage, la langue maternelle devrait être utilisée comme langue d'enseignement au cours des premières années de scolarisation et tout au long de l'enseignement primaire, quand, parallèlement, l'enfant commence à apprendre une langue seconde. Il est souhaitable dans la mesure du possible de conserver la langue vernaculaire comme matière d'enseignement au cycle secondaire. L'apprentissage cantonné aux seules classes maternelles n'est pas suffisant.

Le choix de la langue maternelle est essentiel pour un bon apprentissage de la lecture. En outre, il semble préférable d'introduire la seconde langue lorsque le lettrisme est acquis dans la première. Ce dernier point s'oppose à l'idée communément admise que plus longtemps on étudie une matière, mieux on la maîtrise.

Pour qu'un enseignement bilingue ait de bonnes chances de réussite, il faut aussi qu'il soit assorti des conditions suivantes :

- le soutien des parents, de la communauté et des institutions ; en effet, le succès d'un programme d'éducation en langue vernaculaire dépend essentiellement de l'implication de la communauté, de la pertinence culturelle de l'enseignement, l'éducation devant être en étroite relation avec le mode de vie des parents et des enfants ;
- une bonne organisation scolaire et des outils pédagogiques adéquats ;
- des enseignants bien formés, connaissant à la fois la langue vernaculaire et la langue seconde. Si l'enseignant n'a pas été scolarisé dans sa langue maternelle, il doit recevoir une formation ayant pour but de le rendre à l'aise dans l'écriture et la lecture de cette

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

57

langue et de lui faire comprendre la place essentielle qu'il faut lui accorder dans le système éducatif officiel.

Le succès d'un enseignement bilingue sera jugé à ses résultats en matière d'assiduité, de fréquentation, de diplômes obtenus et de durabilité.

Expérimentations en langues vernaculaires à l'école maternelle

Charles André LEBON

Après une année de réflexion et de préparation (1997), les classes expérimentales ont été mises en place en 1998 en petite section de maternelle.

Cette expérimentation a des objectifs précis et clairement définis. Il s'agit dans un premier temps de développer, chez des enfants du pré élémentaire, les compétences langagières dans la langue maternelle pour que celles-ci soient mieux réinvesties dans l'apprentissage du français. Et dans un deuxième temps, la finalité est de comparer le rythme de développement intellectuel des enfants d'une classe expérimentale et d'une classe classique qualifiée de classe témoin.

À partir de ce postulat, il a été défini une progression de l'introduction du français dans les classes expérimentales de maternelle comme langue d'enseignement :

- En petite section, on passe de 0 % de français en début d'année à 10 % en fin d'année c'est-à-dire que l'enseignement se fait en wallisien, et l'on introduit progressivement le français en cours d'année et la langue française ne représente que 10 % en fin de petite section.

- En moyenne section, l'enseignement passe progressivement à 50 % en wallisien et 50 % en français en fin d'année.

- À la fin de la grande section, on doit arriver à 90 % d'enseignement en français en fin d'année scolaire et l'on garde 10 % de wallisien.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

59

Cette expérimentation est suivie par un groupe d'études qui travaille selon trois axes :

- Une première équipe constitue une banque de données sur les fiches pédagogiques, le travail consiste donc à réaliser des outils pédagogiques pour les langues vernaculaires. Un important investissement pour produire plusieurs livrets destinés aux enseignants.
- Une deuxième équipe s'est constituée en cellule de réflexion sur l'expérimentation.
- Une troisième équipe est chargée de l'évaluation des différentes expérimentations.

Un travail considérable a été effectué pour la mise en place et la réalisation de cette expérimentation. Deux fois par an, les différentes cellules de travail rendent compte de l'évolution de ces expérimentations et le bilan dressé est généralement jugé positif. Sur le territoire, la tendance serait pour la généralisation de cette situation et étendre la langue vernaculaire au primaire avec l'accord parental. Aussi les résultats de l'année 2000 sont-ils d'une grande importance.

Organisation matérielle de cette expérimentation

Issue d'une volonté commune de la Direction de l'Enseignement catholique et du Vice Rectorat, l'expérimentation demande une mobilisation de moyens dans l'organisation.

Les classes expérimentales ont fait l'objet d'un accord parental et d'un volontariat des maîtres et élèves. Il faut deux maîtres par classe, un qui enseigne uniquement en wallisien et un qui enseigne en français pour éviter qu'il y ait utilisation des deux langues en même temps, mettant en application le principe : une maîtresse - une langue. Dans certaines écoles, il est possible de faire utiliser des locaux différents : la classe de wallisien et celle du français.

En 1998, une classe expérimentale de petite section est créée dans chacun des trois districts de Wallis et dans chacun des deux royaumes de Futuna soit cinq petites sections expérimentales. En 1999, les petites sections de 98 continuent l'expérimentation en moyenne section et l'on crée de nouvelles classes en petite section et ainsi de suite.

Dans la mesure où nous sommes en début d'année scolaire 2000, nous ne disposons pas de tous les résultats de la grande section. Wallis applique l'année scolaire conforme à l'année civile.

L'expérimentation à Futuna a tourné court pour diverses raisons et elle a été relancée en cette année 2000. Futuna a donc deux ans de retard sur Wallis.

Les outils pédagogiques

Dans la conception des outils pédagogiques, le groupe de travail traduit des fiches qui existent en français, offrant ainsi aux instituteurs trois livrets de “fiches pédagogiques à l’usage des enseignants” dans les trois langues : français, Wallisien et Futunien.

Du fait de la traduction des fiches, l’enseignement se fait uniquement en wallisien ou en futunien et de manière superficielle sur le plan linguistique et culturel, c’est-à-dire sans s’ancrer dans la culture wallisienne ou futunienne. La richesse culturelle locale au niveau des contes, le vécu culturel (Kataoga, Kava, Fatogia ...) et la richesse du milieu ne sont pas exploités de manière efficace.

Le fonds documentaire et pédagogique utilisé est un fonds culturel occidental, pensé à partir de références métropolitaines, ensuite traduit en wallisien et en futunien. Les valeurs développées à travers cette démarche ne sont pas celles qui sont représentatives de la culture wallisienne.

Cette situation de non-ancrage sur le vécu, sur des situations linguistiques et sur le culturel se traduit par l’émergence de problèmes d’incompréhension. Prenons quelques exemples :

- Concernant la perception du temps vécu, il existe une différence fondamentale entre les repères temporels français et wallisiens. La perception du temps est différente entre les expressions françaises et les expressions vernaculaires. Pour le Wallisien, le passé c’est ce qui est devant lui, traduit par le terme “mua” qui signifie aussi bien “avant que devant” et de fait, le futur représente ce qui est derrière “muli”, alors que pour une perception à l’occidentale, le passé est ce qui est derrière et le futur ce qui est devant. C’est pour cette raison que pour avancer le walli-

sien regarde toujours dans son passé et n'a pas la perception de la prévision du long terme. Par contre, il peut remonter très loin dans son passé par la tradition orale.

- Concernant la perception de l'espace :

Au niveau de l'espace large, la cardinalité n'existe pas dans le langage vernaculaire, les repères sont liés à la navigation et aux vents dominants. Au niveau de l'espace proche ou restreint, les repères se font souvent par rapport à la position d'une personne qui se situe toujours par rapport à la mer ou l'intérieur. Aussi les notions spatiales simples, comme devant, derrière... sont loin d'être anthropocentriques, comme elles le sont en français.

On pourrait étendre l'analyse aux pronoms personnels, ou encore aux formes du pluriel. Le wallisien utilise des duels, des triels ... pour marquer le pluriel, qui sont inexistantes en français. Le "nous" est utilisé en langue vernaculaire de manière inclusive ou exclusive, alors qu'en français, cette richesse n'existe pas.

C'est pour cela que se limiter à traduire des expressions françaises n'aboutit pas à développer les compétences langagières dans la langue maternelle. Au contraire, c'est détruire les perceptions locales pour contraindre à des perceptions occidentales. C'est donc procéder à une déculturation par destructuration de la conceptualisation du temps et de l'espace. Or en maternelle, la perception du monde est essentielle.

Cette traduction conduit parfois à des situations qui n'ont aucune prise dans le contexte culturel ni aucun lien avec le vécu des enfants wallisiens.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

63

A Wallis, dans les écoles maternelles de moyenne section, on apprend aux élèves à “faire” des tartines à l’européenne. Le vocabulaire en français et en langue vernaculaire à acquérir est conséquent : beurrer, étaler, se servir... confiture, beurre, cuillère, couteau, assiette ...

Le type de phrase à faire acquérir est “j’étale le beurre sur la tartine” (voir cahier de fiches pédagogiques).

Cependant, il faut savoir que des mots français n’existent pas en wallisien, que le mode de pensée sujet –verbe–complément est propre à une langue accusative et ne correspond pas à la langue ergative wallisienne.

La démarche est donc en contradiction avec l’organisation et la structuration de la langue vernaculaire. De plus, le fait que le mot n’existe pas dans la langue conduit souvent à la “wallinisation” du mot ou à son emploi en français.

Cette traduction des fiches pensées en français pose le problème de fond, remettant en cause la crédibilité de l’expérimentation dans la mesure où la langue vernaculaire n’est plus le dépositaire de la culture locale et n’est plus le moyen de la transmission culturelle.

Les fiches traduites sont en contradiction avec les objectifs définis au préalable, celui de développer les compétences langagières dans la langue maternelle pour mieux acquérir le français. Or on croit transmettre des compétences langagières wallisiennes en traduisant en wallisien des compétences langagières françaises.

Les évaluations

Les évaluations concernent les classes expérimentales et une classe témoin pour comparer une classe avec enseignement en langue maternelle et une autre avec enseignement en langue non maternelle. D'une manière générale, les évaluations sont réalisées en début et en fin d'année.

En petite section, les évaluations sont réalisées en wallisien à Wallis.

En moyenne section, elles sont en langue maternelle en début d'année et en français en fin d'année. En grande section, elles sont en français.

Les évaluations concernent deux champs et se présentent sous la forme d'items regroupés en titres :

Champ n°1 : Expression orale

Nombre de mots
Nombre d'idées
Nombre de phrases simples
Compréhension des mots interrogatifs

Champ n°2 : Compétences langagières et développement intellectuel

Aptitude à la communication
Compréhension d'énoncés
Compréhension des termes spatio-temporels
Épreuve du développement intellectuel

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

65

Depuis les années 1998, 1999 et début 2000, les résultats sont analysés par la commission d'évaluation et le bilan global est jugé positif.

Il convient de relativiser les analyses des résultats de ces évaluations avec précaution :

- L'absence de données sociales et économiques sur le milieu familial des populations évaluées fait que l'analyse manque quelque peu d'objectivité. À ce propos, les résultats de la classe expérimentale sont au départ supérieurs à ceux de la classe témoin.

- Les conclusions se fondent sur l'analyse des données brutes de fin d'année scolaire et comparant uniquement les deux groupes. En effet, aucune analyse porte sur l'écart entre les scores obtenus au départ et ceux qui sont obtenus en fin d'année, afin de comparer les évolutions de chaque groupe sous forme de progrès ou non.

- L'absence aussi de données sur les compétences des maîtresses qui participent à cette expérimentation.

Résultats de l'année 1998 :

En fin de petite section, les résultats de la classe expérimentale sont supérieurs et l'écart le plus important entre les deux groupes se situe au niveau du développement intellectuel. Si l'on prend en compte les écarts qui expriment les progrès dans certains items ceux de la classe expérimentale sont significatifs.

En fin de petite section, le français en tant que langue d'enseignement a perturbé le développement des compétences langagières en langue vernaculaire, ce qui était prévisible. L'enseignement en langue vernaculaire a permis, par contre, de développer de meilleures compétences lan-

gagières. La Commission propose comme bilan : “Les résultats du groupe expérimental sont supérieurs dans deux épreuves : nombre d’idées et développement intellectuel.

Résultats de l’année 1999

En fin de moyenne section, les évaluations sont faites en français et le groupe témoin présente des scores supérieurs dans tous les titres sauf dans celui du développement intellectuel où le groupe expérimental semble creuser un écart important.

Le bilan proposé par la commission est “Au terme de deux années d’expérimentation, le groupe expérimental obtient des résultats significativement supérieurs dans une épreuve : celle du développement intellectuel”.

Résultats du début 2000

La commission estime qu’il n’existe pas de différence significative entre les deux groupes et que c’est surtout la compétence des enseignants impliqués qui fait la différence. Cependant l’évaluation du développement intellectuel est nettement supérieure chez les élèves scolarisés en langue vernaculaire.

Analyse des résultats de 1998 à 2000

De nombreux éléments n’ont pas été observés et l’analyse de la commission est incomplète. L’analyse, qui suit, se fonde sur des données chiffrées fournies par la commission d’évaluation sur les années d’expérimentation.

- Les écarts entre les groupes n’ont pas été pris en compte, ni les variations d’une évaluation à l’autre. Les progrès et les régressions ne sont pas perçus donc non analysés.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

67

• Les évaluations en une seule langue pose un problème, il est impossible de différencier l'introduction du français entre la petite section et la moyenne. Il aurait été intéressant de voir si en fin de moyenne section l'introduction tardive du français avait plus perturbé les compétences langagières wallisiennes aussi fortement qu'en petite section.

Au niveau de l'expression orale champ n°1

Une comparaison des données (de fin 1998 à début 2000) permet de noter une déperdition plus forte pour le groupe expérimental :

• Entre la fin 1998 et le début 1999 alors que les évaluations sont faites en wallisien et avec les mêmes items, le recul du groupe expérimental durant la période non scolaire est plus évident, il est même inquiétant. En effet entre novembre 1998 et avril 1999, le groupe expérimental connaît un recul de 7,95 points.

• Les tests du début 2000 montrent une progression plus lente entre fin 1999 et début 2000 pour le G Exp.

=> L'écart qui était au départ de l'ordre de 3,96 en avril 1998 est passé à 16,08 en début 2000 au profit de la classe témoin.

• Ces résultats montrent que l'introduction du français dès la petite section a perturbé le développement des compétences langagières vernaculaires. A l'inverse, elle a permis de creuser un écart conséquent en français au début de l'an 2000.

=> L'objectif de développer les compétences langagières vernaculaires pour mieux apprendre le français n'est donc pas atteint si l'on prend en compte les résultats du champ n°1.

=> Ce qui signifie que les élèves du groupe expérimental ancrent moins bien leurs acquis. Ce plus faible ancrage des compétences résulte sûrement d'un non-travail sur l'écrit et de cette superficialité du fonds enseigné, qui lui ne baigne pas dans la culture locale. L'expérimentation, en se limitant à un enseignement oral, conduit à une acquisition superficielle. En moyenne section, un ancrage par l'écrit et une visualisation des mots wallisiens ne semblent pas poser problème vu que la difficulté orthographique n'existe pas en langue vernaculaire.

=> Cela permettrait aussi d'agir sur deux aspects des représentations mentales, les auditives et les visuelles. En effet, les élèves qui pratiquent les deux images mentales réussissent mieux car la mémorisation en est facilitée.

Au niveau du champ n°2 : compétences langagières et développement intellectuel

Le titre "aptitude à la communication" a été abandonné en cours d'expérimentation, il est dommage parce que cela aurait permis d'analyser les comportements linguistiques des élèves en situation de jeu et entre eux.

L'écart à l'avantage du groupe expérimental s'est creusé passant de 0,12 à 7,90. Dans ce champ, le groupe expérimental régresse petitement entre fin 1998 et début 1999, confirmant ainsi la tendance du champ 1. Toutefois, le GE fait de plus gros progrès, même si les écarts entre les variations ont tendance à se réduire, passant de 3,63 à 2,62.

Dans ce champ, c'est essentiellement le développement intellectuel qui fait la différence au profit du groupe expérimental. En effet, si on enlè-

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN MILIEU MULTILINGUE**

69

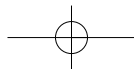
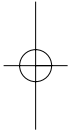
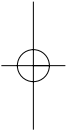
ve les données du titre 4, l'écart entre les deux groupes ne dépasse jamais un point, 0,98 au début de 2000.

Ce qui signifie que les deux groupes sont restés proches et que l'expérimentation n'a pas atteint les objectifs fixés sur les compétences langagières, c'est-à-dire de démarquer réellement le groupe expérimental du groupe témoin.

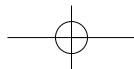
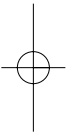
Une telle expérimentation demande donc une longue réflexion et une analyse des résultats sur du long terme. En ce sens, analyser des données statistiques sur 3 ans semble léger pour généraliser l'expérimentation.

De plus, la participation de spécialistes en linguistique et de psycholinguistes est fondamentale avant et après l'expérimentation, ce qui n'a pas été le cas.

Claire MOYSE FAURIE
Charles André LEBON



**LANGUE ET CULTURE CREOLES
EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES
ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**



Langue et culture créoles en Martinique : Réflexions didactiques et pratiques pédagogiques

Lambert Félix PRUDENT
Professeur à l'Université des Antilles et de la Guyane.
Directeur d'Etudes I U F M au Centre de Martinique

Une société paradoxale au discours identitaire exacerbé

À bien des égards, et malgré un discours politique dont la tonalité dominante est principalement de revendication, la Martinique se présente aujourd'hui comme l'un des pays les plus "riches" de la Caraïbe. Évidemment, compte tenu de la faiblesse de l'appareil de production, il s'agit d'une richesse par délégation, et aux yeux de certains observateurs, elle n'est que le pendant apparent de l'acceptation par cette population du maintien d'un statut de dépendance quasi colonial. Il n'empêche que les Martiniquais ont une conscience diffuse mais bien réelle de leur confort global assuré par d'importants transferts économiques, et que peu d'entre eux seraient prêts à troquer leur budget régional contre celui d'un territoire voisin et comparable sur le plan strictement géographique. C'est en effet le Département français d'Outre-Mer qui depuis un demi-siècle a engrangé le plus de succès, et dont les indicateurs socio-économiques peuvent susciter l'envie des communautés proches. Que ce soit au niveau des infrastructures scolaires et routières, de l'équipement technique et administratif, des indices relatifs à la santé, à l'alphabétisation, à la création d'emplois ou tout simplement à l'activité économique, la Martinique

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

73

se retrouve dans le peloton de tête des D.O.M. et des pays de la Caraïbe. Il peut donc paraître incroyable qu'au moment où quasiment tous les partis politiques s'entendent pour envisager l'adoption d'un nouveau statut, personne ne se soit réellement occupé de dresser un bilan objectif, chiffré et comparatif de la Départementalisation. Tout se passe comme si, discours politiquement correct oblige, il fallait à tout prix majorer les manques et les insuffisances, rappeler la soif populaire du toujours plus, et ne relever jamais les éléments positifs ou encourageants.

En choisissant de présenter ainsi la société martiniquaise, je veux éclairer d'emblée deux de ses traits qui me semblent caractéristiques : la part de l'**identitaire misérabiliste** dans le social, et la **dimension paradoxale**, ambiguë, voire contradictoire, des positions affichées par bien des acteurs sociaux, notamment des universitaires lorsqu'ils parlent de leur propre pays. Une certaine coquetterie pseudo-scientifique veut en effet que les départements français d'Amérique soient appréhendés sur le mode tiers-mondiste de la récrimination, du déni, et du règlement de compte racial. Coïncidant récemment avec la célébration d'anniversaires historiques ou symboliques, on a vu poindre une nouvelle définition du "devoir de mémoire" : dorénavant toute présentation du pays doit passer par le rappel solennel de l'esclavage redéfini crime contre l'humanité, l'énumération détaillée des souffrances endurées, le catalogue exhaustif des martyrs de la résistance, la dénonciation crue des inégalités et disparités avec la norme métropolitaine, bref l'exposition circonstanciée de notre histoire malheureuse qui a accouché d'un peuple malade dans son identité et dans son fonctionnement social, maladie dont le remède ne se trouvera que dans notre opposition totale au modèle blanc européen dominant et dans la célébration de notre "créolité".

Décrire la situation sociolinguistique de ce pays exige par conséquent qu'on prenne en compte à la fois cette dimension hypersensible du corps social, et le facteur considérable qu'est le changement radical qui s'est produit tant sur le plan matériel que dans les mentalités, dans les cinquante dernières années. Qu'on en juge par un simple exemple ! Voici comment en 1983 je décrivais la rencontre de l'élève et de l'école : "Le petit Guyanais ou le petit Antillais qui arrive en classe vers l'âge de trois ans découvre un univers scolaire relativement éloigné de son monde de référence préalable. La structure familiale antillo-guyanaise est composée en effet selon un modèle anthropologique distant de celui de la France 'métropolitaine', et il faut bien reconnaître que les programmes élaborés à Paris pour les DOM américains n'ont quasiment jamais été conçus en fonction de cette divergence. L'élève de maternelle ou de cours préparatoire rencontre à cette occasion un personnage nouveau doté d'une autorité inconnue : le maître, qui parle une seule langue : le français. S'il est faux de penser que la langue française serait complètement étrangère à l'enfant (il l'a déjà entendue, quelle que soit son extraction sociale à la radio, chez des parents, des voisins, au cinéma ou ailleurs) il importe de rappeler qu'elle constitue pour lui *une* des possibilités linguistiques de son environnement, précisément le code le plus "officiel", le plus "sérieux", le plus "standard", alors que le créole occupe le plus grand volume énonciatif de la communauté lors de ses échanges ordinaires (les jeux, les récits, les blagues, les chansons, les insultes)", (Prudent, 1983 : 2073-2074). J'insistais encore sur le fait que, insensible au vernaculaire, l'école plaçait les élèves dans la situation inconfortable de ne pas pouvoir comprendre ce que disait le maître, ce qui instaurait alors un conflit psychopédagogique grave. Je ne me rendais pas compte à ce moment-là, que

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

75

déjà mes propos ne devaient sans doute plus refléter l'actualité, car je m'appuyais sur des observations partielles et des souvenirs de ma propre scolarité (1956-1970). Aujourd'hui plus aucun maître et surtout plus aucun sociolinguiste sérieux ne reprendrait ce message tel quel à son compte. Le français s'est peu à peu installé dans bien des cadres énonciatifs, les enfants et les adultes s'en servent de plus en plus ; et lorsque l'équipe pédagogique d'une école évoque la "créolophonie" d'un élève, c'est pour souligner sa singularité par rapport à ses compagnons, et signaler ainsi un handicap social (ses parents sont extrêmement pauvres), ou alors suggérer qu'il est de famille immigrée (haïtienne, sainte-lucienne ou dominiquaise). En l'an 2000, la majeure partie des élèves martiniquais parlent les deux langues de manière courante, ce qui ne signifie pas sans particularisme ni interférences. En tout cas s'ils varient dans leur usage du créole selon l'environnement et le sujet de conversation, ils sont tous capables de comprendre les énoncés français qui leur sont adressés. Cela ne veut évidemment pas dire qu'il n'y a pas de problème linguistique. Cela signifie que la nature du problème a changé, qu'il est devenu difficile sinon impossible de dire que le créole est la langue maternelle ou première de la population jeune qui fréquente l'école, et que les images habituelles du conflit diglossique créole français sont à réviser.

Dans cette contribution, je me propose premièrement de rappeler le cadre sociolinguistique dans lequel se pose la question pédagogique, deuxièmement de présenter l'analyse et les résolutions du groupe que j'anime face aux positions glottopolitiques ambiantes, et troisièmement de donner quelques illustrations du travail effectué dans les formations du centre IUFM de Martinique.

1 - Evolution de la question pédagogique créole en Martinique

1.1 - Du patois nègre à la langue de la libération

Depuis que l'école française a vu le jour en Martinique, la question de la correction de la langue a été liée au progrès social. D'une manière générale, au siècle dernier, les maîtres et les parents s'accordaient sur la position des politiciens schoelchéristes, et désiraient l'avènement de ce qu'il est convenu d'appeler l'**Assimilation**. Victor Schoelcher et ses amis abolitionnistes avaient en effet soutenu dès 1840 que les esclaves deviendraient des hommes à part entière, des citoyens, grâce à l'éducation. Dès ce moment, l'école a reçu la mission sacrée d'élever une population hier esclave au plus haut rang de la dignité, et pour ce faire l'enseignement du français le plus correct possible était attendu de tous. J'ai montré dans des travaux précédents que c'est d'ailleurs l'origine spécifique de la minoration linguistique martiniquaise : plus le français était désiré comme langue d'émancipation et de promotion, plus le créole apparaissait comme un frein au développement et au progrès. Les parents l'utilisaient le moins possible vis-à-vis des enfants, et ils attendaient en tout cas de ces derniers un usage exclusif de la langue haute. C'est d'ailleurs entre 1860 et 1960 qu'il reçut l'étiquette de **patois**, qui lui est restée appliquée comme un nom propre, et c'est sans doute à ce moment que le concept de diglossie a été le plus valide pour rendre compte de la situation. Cette **épilinguistique** de la minoration active du créole en vue d'une accession plus rapide au français reste l'un des phénomènes marquants de la période et explique en grande partie la passion des débats contemporains.

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

77

Néanmoins, il s'est trouvé assez tôt des pédagogues pour penser qu'une certaine prise en compte du créole pouvait faciliter la tâche des enseignants. On garde trace de divers auteurs qui se sont mis en tête de se servir du créole comme moyen d'apprentissage ou qui ont compris que l'adjonction de quelques points d'histoire et de géographie locales, et l'adaptation d'éléments de la flore, de la faune et de l'environnement régional servaient malgré tout le projet républicain d'Assimilation. Sans jamais remettre en cause l'opportunité même de l'école française, des personnages comme Marc Larcher ou André Terrisse ont été les précurseurs de ce qui s'est appelé plus tard une **antillanisation** des programmes et des méthodes. Larcher, ancien instituteur radical, écrit en 1901 *Les vacances de Gérard*, version locale du *Tour de France par deux compagnons*. Son but est de donner à ses collègues le goût pour les choses d'ici, et de susciter des pôles d'intérêt indigènes pour les élèves. Dans cette démarche on continue bien sûr à faire primer les matières essentielles que sont français et mathématiques, mais on admet désormais comme légitime le savoir concernant l'introduction du café à la Martinique et la distance entre les communes de Saint Esprit et de Rivière Pilote. Terrisse de son côté est un Inspecteur métropolitain qui se préoccupe, après guerre, de détourner ses élèves de la pratique des créolismes, qui s'appuie sur la présentation des contes et des récits locaux et la chasse aux formes impropres pour améliorer ses résultats. D'autres érudits produiront des *géographies* et des *histoires* locales et des livres de sciences tournés vers les réalités endogènes.

A partir des années 1960, la question de la langue et des programmes "indigènes" revient sur le tapis. A la lumière des thèses de Frantz Fanon sur l'aliénation, des enseignants nationalistes invalident les contenus habituels de l'école : la fameuse expression "Nos ancêtres les Gaulois..." devient le

symbole du refus définitif de l'application sans nuance des programmes élaborés en Europe. Une certaine lecture du courant de la Négritude pousse les professeurs locaux à assumer de nouveaux référents liés à l'ethnicité et à marquer la différence Outre-Mer / Hexagone. Dans la foulée de diverses déclarations de l'Unesco sur la nécessaire alphabétisation en langue maternelle, des esprits progressistes exigent la mise à l'écart du français et décrètent une pédagogie de l'authenticité et de la langue "maternelle". On voit alors les premiers militants poser les prémices de cours en créole, tandis qu'arrivent les questions relatives à l'élaboration d'une orthographe, d'une grammaire et d'un dictionnaire codifiant l'idiome aux yeux de ses usagers. L'hypothèse était simple : le créole est la langue maternelle des Martiniquais, le français est par conséquent une langue étrangère, il ne faut plus enseigner à cette population en jeune âge dans une langue qu'elle ne comprend pas. Les enfants antillais ont une culture spécifique, il faut arrêter -sous peine de collusion avec le colonialisme- de leur présenter comme familiers des objets étrangers à leur horizon ordinaire. Cette idée d'une révolution pédagogique vernaculaire provenait évidemment des jeunes au passé universitaire européen récent. Il n'était pas rare à l'époque sur les campus français de voir se réunir des organisations estudiantines pratiquant l'obligation d'user du créole "langue nationale" pour débattre du devenir commun, et l'on peut dire que beaucoup de professeurs de linguistique, de psychologie et de sociologie du Vieux Monde ont contribué à l'émergence d'une nouvelle conscience linguistique et pédagogique chez leurs étudiants antillais. Dans le même temps avec la nouvelle politique gaulliste, la Martinique voyait s'ouvrir des dizaines de nouveaux établissements d'enseignement à tous les degrés, le nombre d'enseignants locaux croissait, la radio et la télévision développaient leur emprise sur un public captif, et la pratique courante du français augmentait chaque jour.

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

79

**1.2 - Les deux dernières décennies :
avancées et clivage**

C'est dans ce contexte qu'en 1974 un linguiste martiniquais est recruté au Centre Universitaire Antilles Guyane et qu'il crée avec des collègues et des étudiants le Groupe de Recherches sur la Créolophonie. L'année suivante Jean Bernabé participe en Haïti à un Colloque international consacré à la graphie des créoles ; puis le Gerek publie sa première revue *Espace créole* dans laquelle on découvre ses "Propositions pour un code orthographique intégré" ; et on verra paraître au fur et à mesure divers textes qui seront synthétisés plus tard dans sa thèse *Fondal natal*. C'est ainsi que le Gerek deviendra la place forte de la réflexion sur le créole martiniquais, en conciliant deux lignes à la fois : déployer une activité militante et produire des analyses et des outils à caractère ou à prétention scientifique. Quatre publications, chacune avec une orientation propre, sont créées : *Espace créole* est dévolu à la recherche fondamentale, *Mofwaz* est censé faciliter la vulgarisation, *Textes Etudes & Documents* relève essentiellement du domaine littéraire et *Kabouya* est un journal laboratoire destiné à tenter des expériences graphiques. L'histoire de chacun de ces périodiques mériterait d'être écrite et tout chercheur désireux de comprendre l'évolution du mouvement créole martiniquais est contraint de dépouiller cette littérature pour bien saisir ce qui s'y est passé. En plus de cette activité éditoriale foisonnante, des rencontres scientifiques sont aménagées, des formations sont lancées, une graphie est mise en avant, une forme de littérature reçoit le soutien de l'équipe, des interventions dans les médias sont assurées. Renforcé par une conjoncture faste (grande activité musicale et artistique d'un côté et militantisme pédagogique de l'autre), ce Groupe a joué un rôle déterminant dans tout ce qui

s'est fait au sujet de la promotion du créole en Martinique. Un aperçu du travail fourni se trouve dans la *Charte Culturelle Créole* (1982), dans les productions qui accompagnent l'Université d'été (*Linivèsité Livènaj Kréyol 1984*) orientée vers la formation des maîtres, et surtout dans la thèse de doctorat que Bernabé soutient en 1983 et qui affirme le caractère central ("fondal-natal") du créole dans la société. L'ensemble de la démarche est soutenu par le credo de la primauté et de la priorité du créole sur le français, de l'existence d'une vraie frontière démarcative entre créole et français, et de l'urgence d'organiser la créolité comme un mouvement social qui dépasse la simple dimension esthétique. Le concept de basilecte est redéfini, et dans la recherche d'équipement de ce basilecte, la notion de **déviante maximale** est articulée pour exprimer l'idée qu'il faut lutter contre la décréolisation et que dans cette lutte, le choix du terme le plus éloigné du français est nécessaire.

C'est en 1981 que j'ai rejoint le Gerec. Jeune universitaire formé à la sociolinguistique et moins convaincu de la priorité des questions de graphie, d'écriture, de norme déviante du français, j'ai participé pendant quatre ans à toutes les activités mentionnées plus haut, incluant la rédaction de la *Charte*, la conduite de l'Université d'été, la conception et le lancement du Diplôme d'Université en Langue et Culture Créoles (DULCC) destiné aux professionnels désirant un approfondissement des connaissances et une validation des acquis au niveau de la Maîtrise. Au début, la participation à ce déploiement activiste n'empêchait pas l'expression critique, et durant cette période diverses occasions furent données aux membres de l'équipe d'exprimer leur divergence. Peu à peu cependant il fallut se rendre compte de l'étendue des désaccords : au gré des avancées du mouvement global de revalorisation linguistique et culturelle, deux conceptions sociolinguistiques distinctes tentaient de cohabiter au sein du

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

81

Gerec, et les positions s'avéraient de plus en plus inconciliables. Pour simplifier, on dira qu'à un courant créoliste radical prônant un interventionnisme fort s'opposait une tendance souple refusant le principe du tout basilecte. La distance était de plus en plus grande entre ces deux camps, et il devenait nécessaire de clarifier les divergences. Tant sur l'appréciation de la situation antillaise interne que sur l'évaluation de la participation au mouvement international *Bannzil Kréyol* qui avait vu le jour en 1981 à Sainte Lucie, il devenait évident que des voies séparées étaient tracées. En 1985 je quittais le Gerec pour tenter de poursuivre les recherches entamées dans la même direction avec une nouvelle démarche. Dans les années qui suivirent il m'apparut nécessaire de créer une structure associative pour permettre aux étudiants et aux enseignants qui avaient parcouru un bout de chemin déjà, de poursuivre le travail entamé. Ce fut la naissance de Cresh Caraïbes, (Collectif de Recherches en Sciences Humaines dans la Caraïbe) qui devait publier en 1988 un numéro de la *Nouvelle Revue des Antilles*, faisant le point sur les désaccords et sur les enjeux.

La particularité de la Martinique sera dès lors de compter au sein de son université une activité de recherches clivée, de même que parmi les divers enseignants intervenant de manière plus ou moins officielle au sein du système scolaire on distinguera deux courants : d'une part le Gerec crée une Licence et une Maîtrise de Langue et Culture Régionales, recrute des enseignants chercheurs dans la discipline, poursuit le combat pour l'utilisation du créole dans les médias et les institutions, et affirme la revendication de création d'un Capes local, d'autre part des enseignants chercheurs liés à des praticiens élaborent des conditions d'une **pédagogie de la variation** et d'une formation des maîtres intégrant le créole sans jamais en faire une exclusive ou même une priorité. Outre quelques éclats

dans la presse difficilement compréhensibles aux non-initiés, les deux courants s'affrontent dans un relatif silence public, dans une certaine indifférence du corps social et des autorités académiques.

2 - Analyse et propositions du Gredilc

En 1991, l'IUFM est créé dans l'académie et y trouvant un poste privilégié tant pour l'observation des interactions scolaires que pour la formation des maîtres, l'occasion m'est donnée d'y installer notre modeste unité de recherche qui deviendra le GREDILC (Groupe de Recherches en Didactique des Langues de la Caraïbe), unité cherchant toujours à allier le travail des universitaires à celui des praticiens, et composée par conséquent d'enseignants à tous les niveaux, d'étudiants et de stagiaires, de travailleurs sociaux, etc. Durant cette dernière décennie, notre travail a consisté à réfléchir sur le langage en général et sur la place du créole en particulier dans la formation des maîtres. L'analyse sociolinguistique pose le concept d'interlecte et la pratique de formation gravite autour du concept de pédagogie de la variation.

Le simple examen des écoles de notre pays montre que la situation linguistique ne peut être réduite à une simple opposition créole langue première Vs français langue première. Tout d'abord les enfants sont beaucoup moins créolophones que ne le laisserait supposer une lecture superficielle des choses. Les parents et notamment les mères s'adressent à leurs enfants principalement en français (March, 1990). Les radios et les télévisions diffusent des programmes essentiellement en français. Les journaux et les livres, les jeux électroniques, les occasions de rencontre sportive ou

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

83

artistique donnent lieu à des prises de parole en français. Enfin l'école qui a eu un travail spécifique depuis quarante ans a "naturalisé" le français qui reste la langue cible des élèves et des parents. Certes le créole n'a pas disparu, il est toujours vivant dans bien des circonstances de la vie, mais il intervient différemment et, il faut bien le reconnaître, de manière artificielle dans des contextes : ainsi les radios libres ont voulu lui faire une place noble. Mais on en arrive à entendre lors des journaux d'information des propos calqués sur des schèmes français, traduits quasiment mot à mot des dépêches d'agence. Il en va de même pour la "Dictée créole" créée par des militants : il semble que l'essentiel se réduise pour eux à obtenir des amphithéâtres remplis de participants enthousiastes, stimulés par la perspective d'une retransmission des télévisions et médias locaux, et que jamais l'opinion des participants ou que la simple "logique" des fautes d'orthographe commises ne soit prise en compte. La dictée créole ressemble à la dictée de Bernard Pivot, jeu épilinguistique gratuit, hautement symbolisé, récompensé par des cadeaux matériels, ou instrument de propagande plutôt que temps de débat et d'intervention sur la nécessaire normalisation d'une langue populaire.

Pourquoi donc poser la question de l'entrée du créole à l'école ? Ce n'est absolument pas parce que les petits Martiniquais ne comprennent pas le français du maître ! Ce n'est pas davantage parce que le français serait une langue, voire qu'il véhiculerait une culture étrangère ! Outre les postes de radio, de télévision, de téléphones qui ont métamorphosé les modalités de l'échange linguistique, il faudrait compter le nombre croissant de Métropolitains venus ici et de Martiniquais partis là-bas pour réduire en ruines la thèse du solipsisme ou de la primauté créole. Si nous décidons de mettre le créole à l'école c'est principalement pour deux

séries de raisons. Tout d'abord, le créole est une langue vivante qui joue un rôle réel dans la vie sociale. Il mérite donc d'être traité comme la banane et l'ananas, comme la Mer des Antilles et les ouragans, comme la Traite des esclaves et la constitution d'une habitation. C'est un fait culturel et linguistique incontournable qui joue un rôle dans l'interrogation identitaire qui traverse les Antilles ; à cet égard, la découverte de l'histoire et de la géographie relatives aux mondes créoles permet aux Antillais de se comparer entre eux, de comprendre aussi différences et spécificité. Deuxième raison, après avoir joué la carte du jacobinisme forcené durant des siècles, l'État français découvre les vertus de la régionalisation, de la décentralisation et de la reconnaissance du local. Il est légitime que l'on enseigne les langues régionales dans les régions françaises et que par conséquent les territoires créolophones bénéficient des mesures prises ailleurs dans l'ensemble français. A cet égard, la présence du créole induit dans le français martiniquais un certain nombre de faits de langue qu'aucune pédagogie moderne ne peut écarter. L'interlecte martiniquais est un phénomène massif et il faut à tout prix tenir compte du créole pour traiter cette manière de parler parfois spontanée chez les élèves et les maîtres, parfois calculée chez les écrivains et les professionnels du verbe (publicitaires, journalistes, animateurs, politiciens).

On enseignera donc le créole comme un élément fort de la réalité du pays, comme un fait linguistique et culturel qui autorise l'affirmation d'une identité régionale. Dès lors la revendication de la création d'un Capes, certificat d'aptitude à l'enseignement est juste et je ne trouve aucun argument recevable préconisant que soit interdit ici ce qui est légitime ailleurs. Cela dit l'argument "nous voulons un CAPES de créole parce qu'il existe un CAPES de corse" est un peu court et risque même de

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

85

se révéler dangereux. Le créole en Martinique a sans doute une vitalité énonciative autre que les “langues régionales” de France. Comment organiser ce CAPES ? avec quelles intentions déclarables ? dans quelle économie ? comment lier une pédagogie créole déjà présente quoique sauvage dans les collèges et les lycées à un projet de réappropriation de la “langue maternelle” à l’école élémentaire ? Voici quelques unes des questions telles qu’elles se posent. Nous n’y répondrons pas ici, mais on voit bien que le débat est riche d’enjeux graves, et j’ai peur que les responsables politiques qui décideront de la création de ce CAPES soient loin d’en avoir pris toute la mesure. Nous nous limiterons maintenant à analyser l’histoire récente de la question, à repérer le rôle de certains acteurs, et à expliquer la politique de certains individus et certains groupes.

3 - Les formations à l’IUFM

Compte tenu du contexte, le choix a été fait dès le départ de travailler cette question dans la sérénité. Puisque les Martiniquais ont l’habitude de se déchirer de manière publique sur l’opportunité d’enseigner le créole, nous décidons d’adopter une épilinguistique de la conciliation. Dès que nous avons posé le principe de la reconnaissance du fait culturel et linguistique créole, l’idée était d’interroger constamment les professeurs de manière qu’ils puissent nous informer sur leurs compétences, leurs appétits et ce qu’il est raisonnable d’envisager et d’autre part de tenir compte constamment de l’opinion publique. Autrement dit nous avons refusé la réforme pensée par les savants et imposée par les politiques. Tant qu’à faire d’admettre le créole à l’école, nous préférons le faire avec souplesse et en pratiquant la concertation. Le plus clair de notre temps nous

entendions les étudiants venus d’horizons dogmatiques nous expliquer qu’il fallait ceci qu’il fallait cela alors qu’il était entendu par l’ensemble des étudiants que nous ferions primer la préparation au concours, et par les stagiaires que nous cherchions à construire ensemble un curriculum acceptable par tous. Un point particulier pour les professeurs métropolitains et antillais coupés du milieu culturel se dessinant peu à peu.

Au centre IUFM de Martinique cinq enseignements distincts relevant de la “discipline” **Langue et culture créoles** sont offerts aux étudiants pour un volume global de 150 heures par an. En première année, les candidats au professorat des écoles reçoivent cinquante heures de cours pour préparer les deux épreuves qui leur sont ouvertes au concours. Ce module des PE1 s’articule en deux sous-parties. L’une d’une dizaine d’heures permet aux étudiants de se préparer aux activités de **traduction** demandées pour l’option de langue. Beaucoup d’étudiants viennent apprendre à se familiariser avec des textes créoles aux graphies fluctuantes et réfléchir aux difficultés de passer d’une langue familière orale aux subtilités d’une langue littéraire : le français. Dans l’autre sous-module de 40 heures nous nous attachons à préparer l’épreuve telle qu’elle est décrite dans les textes : écoute de bandes magnétiques, réponse à l’oral à un entretien d’explicitation d’un document iconographique, réflexion sur l’introduction d’une séance créole dans une pédagogie martiniquaise.

Pour les PE2 l’offre est plus large. Nous disposons de deux modules mieux dotés en heures. Dans le module LVO d’un volume de 40 heures, nous avons monté un scénario qui donne aux stagiaires métropolitains et antillais non ou peu créolophones l’occasion de recevoir un ensemble de connaissances en culture (aires créoles, genèse et histoire de la Caraïbe et

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

87

de la Martinique, sensibilisation à la faune, à la flore locales, découvertes de l'artisanat) et une assurance en langue (phonétique, grammaire, lexicque, littérature) tant pour leur expression que pour l'analyse des productions d'autrui. A sa création ce module a suscité quelques réactions, la critique anonyme nous accusant d'apprendre le créole aux "zorèy", et de leur faciliter ainsi l'accès au monde local ! A l'usage ce cours se révèle l'un des plus fréquentés et des plus valorisés par la communauté des stagiaires, qu'ils soient blancs ou noirs, nés aux Antilles ou en Europe. L'autre module, optionnel celui-ci, se destine à des stagiaires créolophones confirmés qui pendant 30 heures pratiquent un rappel des connaissances de base, découvrent avec un conseiller pédagogique les possibilités de monter un curriculum ou une séquence ou d'animer des séances en créole.

On doit signaler enfin, la présence du module **Enseigner le français en milieu créole**, qui est ouvert aux jeunes titulaires du CAPES de Lettres. Sur une trentaine d'heures, deux activités sont privilégiées : 1°) la réflexion sur la langue réellement parlée et écrite par les élèves (et quelquefois les maîtres). On met en évidence la présence de l'interlecte et des créolismes dans la salle de classe (quelle(s) langue(s) parle l'élève ? Et le maître ?) ; on tente d'évaluer le poids de ces phénomènes à l'oral et à l'écrit, on ouvre les ouvrages de grammaire comparée disponibles, et on cherche des voies pédagogiques pour améliorer les choses. Certaines hypothèses de la démarche comparative reposent sur l'idée d'une Martinique à langue première créole, et certaines préconisations diffusent la thèse qu'il suffit d'enseigner la grammaire et l'orthographe créoles pour développer les compétences des maîtres; quoi qu'il en soit il est toujours précieux d'aborder ces thèmes avec des professeurs débutants qui ne tar-

dent pas à se rendre compte de la faiblesse de certaines approches. 2°) Il est proposé aux stagiaires d'aborder des textes écrits par des auteurs antillais, en français et en créole, et d'en tenter le traitement avec leurs élèves comme s'il s'agissait de textes littéraires français "ordinaires". Là encore la production de mini dossiers pédagogiques est recommandée et nous commençons à disposer d'une documentation locale non négligeable, réutilisable d'une année à l'autre. Le CRDP a publié des études utiles sur des auteurs locaux, mais c'est encore insuffisant. Lorsqu'il s'agit des auteurs à succès comme Glissant, Chamoiseau ou Confiant, la difficulté d'analyse est réelle et peu de modèles sont vraiment disponibles pour traiter de cette littérature en français créolisé. Comme pour le volant élémentaire de l'approche langue et culture régionales, un ouvrage est en cours de rédaction.

Le programme de chaque unité découle d'une réflexion rigoureuse et variée. La bibliographie de travail n'est pas mince. La production de documents à conserver (dossiers, films, cassettes, mémoires, etc.) est systématiquement encouragée, et nous disposons d'une petite bibliothèque fournissant des pièces utiles aux promotions d'une année à l'autre. Ce travail devrait déboucher sur une publication collective prévue pour l'année 2001. Au moment où il semble acquis que le CAPES créole sera créé, nous pensons plus que jamais que l'élaboration des programmes créoles reposant sur des heures d'apprentissage de "l'orthographe créole du Gerec", sur la littérature vue sous un seul angle (Chamoiseau & Confiant, 1991) ou encore sur la répétition des articles de foi du créole langue fondamentale n'est pas justifiable. Il faudra nécessairement refuser l'hégémonie d'une structure, fût-elle universitaire et académique, et solliciter tout l'éventail des contributeurs expérimentés dans le champ. Sinon il faudra admettre qu'il ne s'agirait que de démagogie nationaliste et de poudre aux yeux.

**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

89

Conclusion

Dans un contexte de revendication identitaire forte, les responsables de la formation des maîtres de l'IUFM de la Martinique ont choisi une position pragmatique. Faire ce qui est compatible avec des programmes existants, ne pas majorer le poids symbolique de la créolité contre une prétendue aliénation, ne pas brusquer les consciences très peu engagées sur ce plan, ne pas susciter la déception chez les étudiants, stagiaires, parents d'élèves.

En présence de ce qu'on nommera avec Louis Jean Calvet un discours politico-linguistiquement correct qui gauchit considérablement l'appréhension de la situation, et dans un contexte épilinguistique très chahuté, il nous semble que la poursuite de ce cap avant la convocation d'une réunion de tous les partenaires concernés est la seule voie raisonnable de l'aménagement linguistique raisonnable de notre communauté.

Lambert Félix PRUDENT**Bibliographie**

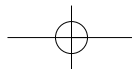
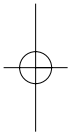
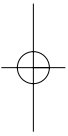
- BERNABE J., 1976, "Propositions pour un code orthographique intégré des créoles à base lexicale française" *Espace créole* 1, Fort-de-France.
BERNABE J., 1983, *Fondal natal. Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais*, L'Harmattan, 1559 p.

- BERNABE J., 1987, *Grammaire créole fondas kréyol-la*, L'Harmattan.
- CHAMOISEAU P. & CONFIANT R., 1991, *Lettres créoles. Tracées antillaises et continentales de la littérature*, Hatier, 127 p.
- DAMOISEAU R., 1984, *Eléments de grammaire du créole martiniquais*, Hatier Antilles.
- DAMOISEAU R., 1999, *Eléments de grammaire comparée français – créole*, Ibis rouge Editions.
- FANON Frantz, 1952, *Peau noire masques blancs*, le Seuil.
- GEREC, 1983, *Charte culturelle créole*, Université des Antilles et de la Guyane.
- GLISSANT E., 1981, *Le discours antillais*, Seuil.
- LARCHER M., 1901, *A travers la Martinique ou les vacances de Gérard*, Fort-de-France réédition 1954 Les presses artisanales.
- MARCH C., 1990, "L'attitude des mères martiniquaises dans le processus de minoration linguistique", *Nouvelle Revue des Antilles* 3 : 53-63.
- MARCH C., 1996, *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*, L'Harmattan, 286 p.
- MARKHOFF C, 1999, *Le gâchis est-il inéluctable ?*, CRDP des Ardennes.
- PINALIE P, 1992, *Dictionnaire élémentaire français créole*, L'Harmattan.
- PINALIE P & BERNABE J, 1999, *Grammaire du créole martiniquais en 50 leçons*, L'Harmattan,
- PRUDENT L.F., 1980, *Des baragouins à la langue antillaise*, Editions Caribéennes.
- PRUDENT L. F., 1983, "La langue créole aux Antilles et en Guyane (enjeux pédagogiques, espaces artistiques et littéraires, intérêts scientifiques)", *Les Temps Modernes* 441-442, pp. 2072-2089.
- PRUDENT L.F., 1993, *Pratiques langagières martiniquaises*, Thèse de

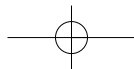
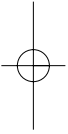
**LANGUE ET CULTURE CREOLES EN MARTINIQUE :
REFLEXIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

91

- Doctorat d'Etat, Université de Rouen haute Normandie.
ROMANI J.P., 1994 "Interlecte martiniquais et pédagogie" *Etudes créoles*
XVII 1, 84-105.
ROMANI J.P., 2000, *L'interlecte martiniquais. Approches sociolinguistiques des rapports langue idéologie dans une communauté antillaise*,
Thèse de Doctorat de Linguistique, Université de Rouen, 581 p.
TERRISSE André, 1948, *Lectures antillaises*, Imprimerie Départementale
de la Martinique, 405 p.



LANGUES ET ECOLE A LA REUNION



Langues et école à la Réunion

Frédéric BOURDEREAU
IUFM de la Réunion
Sylvie WHARTON
IUFM de la Réunion et LCF-UMR 6058 du CNRS

Langues et école à la Réunion : la question agite le débat public depuis de nombreuses années, et les mêmes questions semblent éternellement posées, en termes souvent véhéments et polémiques. Le débat, en effet, n'est pas seulement d'ordre pédagogique, et il serait vain de conférer aux didacticiens et pédagogues un pouvoir ou une influence qu'à l'évidence ils ne possèdent guère : ils ne peuvent pas toujours faire entendre leurs arguments dès lors que les enjeux se déplacent, légitimement d'ailleurs, vers le terrain de l'identité culturelle et linguistique. Néanmoins, à défaut d'un réel consensus, sans doute introuvable, de réelles évolutions se font jour dans l'académie, laissant peut-être augurer d'une certaine décrispation. Cette contribution se propose dans un premier temps de dresser un tableau sommaire de la situation sociolinguistique actuelle, avant d'établir un état des lieux de la réflexion didactique ; nous évoquerons enfin la manière dont la formation des enseignants tente de prendre en compte le rapport langue de la famille / langue de l'école.

1 - Situation sociolinguistique

La société réunionnaise a connu depuis deux décennies¹ environ des évolutions considérables, parfois même de véritables mutations : urbanisation, modification des modes de vie et de consommation, allongement

de la scolarité, constituent les indicateurs les plus massifs de ces métamorphoses, parfois d'autant plus spectaculaires qu'elles se produisent dans un espace insulaire. Cette dynamique s'accompagne de changements moins massifs peut-être, mais néanmoins réels, dans la situation sociolinguistique de la Réunion : si la diglossie demeure un modèle explicatif encore puissant permettant de comprendre la situation respective du créole et du français, de nombreuses évolutions plaident en faveur d'une révision de l'approche diglossique, en particulier dans le cadre de l'institution scolaire. Nous souhaitons ici éclairer plus particulièrement la nature de ces évolutions, ainsi que les conséquences qu'elle peuvent avoir dans une perspective didactique et pédagogique.

1.1 - Les langues en présence

Comme c'est souvent le cas, on manque de chiffres précis pour cerner la réalité linguistique de la Réunion, faute sans doute d'enquête sur un échantillon suffisant et avec des outils et des méthodes rigoureuses. Par ailleurs, la nature même de la relation créole / français, et l'absence de frontière de langue entre les deux codes rend difficile le recensement des locuteurs de l'une et l'autre langue, et plus difficile encore le recensement des compétences bilingues ou monolingues. L'intuition de l'observateur, et plus concrètement la réalité des classes dans lesquelles nous sommes amenés à travailler plaident bien évidemment en faveur de la vitalité du créole, langue première d'une très grande majorité d'enfants, sans préjuger pour l'instant des compétences bilingues. Dans *Apprendre à communiquer en maternelle*², ouvrage publié en 1999, les auteurs estimaient que sur leur échantillon de 464 enfants, entrant en 1996 en petite section de maternelle, 79,3% pouvaient être considérés comme "créolophones unilingues", 8,8% étant francophones unilingues, 9,2% locuteurs bilingues et 2,3% locuteurs d'une autre langue. Ces chiffres sont certes à manier avec prudence, car ils sont tributaires du choix des classes retenues dans le

cadre de cette recherche-action, qui ne cherchait pas à recueillir un échantillon à valeur statistiquement représentative. On constate d'assez grandes variations en fonction des micro-régions de l'île, et en fonction des quartiers. D'autres enquêtes corroborent ces estimations : une enquête de l'URAD³, menée en 1993 avec le soutien logistique de l'INSEE estime à 72 % la proportion des 15-24 ans "s'exprimant le plus volontiers en créole", 19 % citant d'abord le français. On peut donc estimer qu'il existe non seulement une grande vitalité du créole, mais aussi une grande stabilité, en diachronie, des pratiques langagières des jeunes, que la scolarisation ne paraît pas modifier en profondeur, dès lors qu'il s'agit, au moins, des pratiques spontanées. En revanche, nous le verrons, la mobilité linguistique se manifeste dans l'accroissement des compétences bilingues et dans la prépondérance de pratiques interlectales.

Néanmoins, il est prudent de souligner que ces chiffres, concernant les 15-24 ans, s'appuient davantage sur des représentations que sur la réalité de pratiques observées. Il serait légitime de s'interroger sur la nature de ce que les locuteurs nomment créole, ou perçoivent comme étant du créole. La variété des pratiques linguistiques des jeunes de cette tranche d'âge⁴, ainsi que leur grande exposition aux jargons, registres et "modes" langagières partagés par les jeunes de métropole plaident en faveur d'une vision moins figée de la diglossie.

Il ne faut pas oublier, en outre, que les langues représentées dans les écoles réunionnaises ne se réduisent pas au créole et au français : de nombreux élèves viennent de différentes îles de l'Océan indien, en particulier de Mayotte, collectivité territoriale française, dans laquelle le français est langue officielle d'enseignement mais où la population parle mahorais⁵, d'enfants comoriens, parfois malgaches. Certaines écoles de l'île (au Port, mais aussi à Saint-André, à Saint-Denis) connaissent ainsi une situation de plurilinguisme d'autant plus difficile sur le plan pédagogique que ces

enfants ont tout d'abord comme langue-cible celle des échanges informels, le créole, et non le français de l'école. On mentionnera, enfin, les langues d'origine de certaines communautés ayant peuplé la Réunion, parmi lesquelles le chinois et le tamoul, dont la pratique est devenue rare parmi les jeunes générations, mais qui connaissent actuellement un regain d'intérêt, comme en atteste l'introduction du tamoul dans un ou deux collèges de l'île.

1.2 - Evolutions de la diglossie à la Réunion

Les sociétés diglossiques sont prises dans une situation paradoxale, que la Réunion illustre bien : d'une part, la diglossie, telle que Ferguson la définit, se caractérise par une relative stabilité dans le temps, les deux codes coexistant sans que l'un en exclue définitivement un autre ; d'autre part, le conflit diglossique, et les tensions qu'il entraîne, sont générateurs d'évolutions sensibles, à la fois structurelles et fonctionnelles. Ce sont ces évolutions que nous voudrions maintenant éclairer.

Le phénomène de décréolisation est difficile à cerner : il se caractérise en tout cas par une tendance à l'érosion du basilecte, et à une évolution générale vers des formes davantage acrolectales. Certains traits du créole ont une forte vitalité, tels par exemple la morphologie du pronom, alors que d'autres traits subissent davantage cette érosion. Il s'ensuit une zone d'indétermination, souvent décrite comme un *continuum linguistique*, zone de variations intenses dont la description n'est pas toujours aisée. L'approche idéologique de la diglossie entretient l'illusion d'une frontière marquée des langues, et l'approche pédagogique elle-même a pu se satisfaire d'une telle conception, qui favorisait le recours à des approches contrastives ou encore l'emprunt massif aux méthodes de français langue étrangère. Or la tendance est davantage à une superposition partielle des codes, au sein d'un macrosystème incluant *et* le français *et* le créole.

Par ailleurs, on assiste aussi à une évolution fonctionnelle de la diglossie : d'une part, le créole accède à davantage de diffusion, à travers notamment les radios, certaines ayant exclusivement recours au créole, et d'autres lui accordant une large place dans les émissions "interactives", à travers la presse ou la publicité parfois, grâce enfin à la chanson, vecteur primordial de la vitalité de la langue⁶, la littérature et le théâtre. Mais cette émergence coïncide paradoxalement avec un moindre usage du créole au sein des familles, comme semble l'indiquer une enquête récente de L'INSEE, au titre spectaculaire⁷, qu'il faut cependant accueillir avec prudence : selon les chiffres publiés par cet organisme, "une femme sur cinq à qui l'on parlait créole dans l'enfance déclare ne plus le parler ordinairement à ses propres enfants". Comme on pouvait le supposer, les pratiques langagières des mères sont fortement déterminées par leur niveau d'études. Or celui-ci s'accroît fortement chez les jeunes filles qui accèdent de plus en plus à l'enseignement supérieur, ce qui laisse augurer, peut-être, d'une moindre vitalité du créole dans la sphère familiale et intime. Notons que ces phénomènes avaient été décrits, il y a une dizaine d'années, en termes comparables par des chercheurs martiniquais⁸. Cela semblerait indiquer que l'écart souvent constaté entre pratiques langagières dans la famille et langue de l'école pourrait, sur le long terme, se réduire.

La situation est donc paradoxale : d'une part, émergence lente mais réelle de l'emploi du créole dans des sphères publiques dont il était jusqu'alors banni ; d'autre part, apparente perte de vitalité au sein de la famille. Si elles se confirment, ces tendances risquent, au moins autant que les évolutions structurelles de la langue, de remettre en cause l'approche traditionnelle de la diglossie, qui est fondée sur une répartition fonctionnelle stable des deux langues, alors que nous assistons à une plus large superposition ou coexistence du créole et du français dans des aires d'emploi où les deux langues étaient jusqu'alors en distribution complémentaire.

On constate donc, structurellement et fonctionnellement, une évolution sensible qui a pour conséquence immédiate un brouillage de la ligne de partage des langues en présence, et sans doute (pour le meilleur) une atténuation du conflit diglossique.

1.3 - Interlectes et variations : conséquences pédagogiques

La description sociolinguistique permet donc de faire évoluer les représentations : au delà d'une diglossie que les enjeux idéologiques et symboliques ont contribué à figer, la situation est désormais placée dans une perspective variationniste. Les descriptions s'orientent donc vers une prise en compte des interlectes, en particulier en milieu scolaire : dans ce domaine, beaucoup reste à faire. Il est également nécessaire de former les enseignants afin qu'ils soient davantage conscients du rôle d'une norme langagière qu'ils ont eux-mêmes tendance à survaloriser. L'approche variationniste, si elle paraît fructueuse dans le cadre de la recherche, pose encore de nombreux problèmes lorsqu'il faut l'intégrer dans la formation des enseignants. A la Réunion comme ailleurs, l'école s'accommode mal des écarts et des variations ; les enseignants, en formation initiale comme en formation continue, sont souvent déstabilisés par une approche qui leur semble accorder trop peu de place à une norme dont la maîtrise leur paraît – à juste titre – nécessaire à la réussite sociale des élèves. L'institution scolaire a des demandes auxquelles les linguistes ne peuvent pas toujours répondre, et le passage de la description à l'intervention didactique risque d'être délicat. L'histoire de la réflexion didactique sur la question des langues à la Réunion nous montre d'ailleurs que cette dichotomie est toujours difficile à surmonter.

2 – Travaux menés dans le champ de la didactique du français à la Réunion

La question des langues en présence à l'école à la Réunion a suscité sans doute bien davantage de débats publics que de travaux de recherche. Ceux-ci existent cependant, et l'on doit regretter qu'ils soient peu connus ou mal diffusés au sein de la sphère enseignante. Certains infléchissements récents dans la politique de l'académie et les travaux émanant de différentes équipes de recherche laissent cependant augurer d'évolutions sensibles dans un proche avenir. Notre souhait est de présenter, de manière synthétique, les principaux travaux existants, et surtout de les situer à la fois au sein du débat public et au sein des débats d'ordre davantage didactique et pédagogique. L'objectif poursuivi n'est en aucun cas de porter de jugement de valeur sur ces travaux, mais plutôt de dégager les principales options qu'ils représentent, ainsi que d'évaluer leur diffusion et leur influence dans les pratiques enseignantes, que ce soit sur le "terrain" ou dans la formation initiale et continue. Les regroupements que nous opérons n'ont qu'une justification méthodologique, et tentent de rendre compte des grandes tendances de la réflexion dans le champ de la didactique du français à la Réunion.

2.1 - Les travaux fondateurs

Les travaux et les recherches menés dans le champ de la didactique du français en milieu créole se sont appuyés sur un assez riche corpus, celui des études créoles. On remarquera d'emblée que les chercheurs regroupés au sein du Laboratoire d'Etudes Créoles et Francophones, à l'Université de la Réunion et à Aix en Provence, ont toujours porté une grande attention aux questions scolaires que Robert Chaudenson évoque dans plusieurs de ses ouvrages⁹. On retrouve des préoccupations similaires dans les travaux de Michel Carayol et de Pierre Cellier, qui, pour s'être

respectivement intéressés à la phonologie et à la syntaxe du créole, n'ont pas négligé de prolonger leurs travaux par une réflexion d'ordre didactique et pédagogique. On en prendra pour preuve les textes publiés en 1997¹⁰ par ces deux chercheurs, qui déplorent que vingt ans après leurs travaux, les mêmes questions se posent en termes comparables : "Comment ne pas être étonnés de voir encore posées en 1996 les questions déjà formulées en 1972 ?"¹¹ ou encore : "Plus de vingt années ont passé au bout desquelles le créole est toujours là ; et la question qui nous occupe toujours actuelle. Vingt années au cours desquelles, il nous faut bien le reconnaître, notre espoir n'était qu'illusion puisque la seule action entreprise dans ce domaine par les autorités académiques a consisté à mettre en place périodiquement des "commissions de réflexion" manifestement destinées à enterrer le problème et à éviter de prendre les mesures qui s'imposaient".¹²

Ces réflexions quelque peu désabusées sont instructives : elle marquent bien le fait que les travaux universitaires n'ont qu'assez peu contribué à modifier les pratiques réelles, et que les difficultés évoquées par exemple par R. Chaudenson n'ont pas été réellement traitées par l'institution. La virulence (intermittente, cependant) du débat public n'a évidemment pas contribué à créer un climat favorable à la réflexion pédagogique.

Les années 70 ont donc été très fécondes, à la Réunion, dans le domaine de la linguistique créole ; or, à la même époque, on assiste à une massification sans précédent de la scolarisation, en particulier dans le secondaire. La réflexion linguistique ne pouvait que croiser la didactique, et peut-être la féconder. On remarquera pourtant que, en dépit de quelques avancées, les spécialistes d'études créoles n'ont que peu influencé les démarches d'enseignement du français : il a sans doute manqué les relais nécessaires, c'est-à-dire une véritable transposition didactique menée à partir des recherches universitaires, ainsi qu'une véritable diffusion de ces

travaux par le biais de la formation initiale et continue des enseignants. Néanmoins, les années 70 nous ont légué d'importants travaux, que nous reprenons pour l'essentiel dans la bibliographie. Certains, comme la syntaxe comparée français / créole, de P. Cellier, n'ont pas été remplacés et pourraient encore rendre de précieux services aux enseignants. Il est vrai que les perspectives adoptées, d'ordre structuraliste puis transformationniste, n'en facilitent pas toujours la diffusion. Il y aurait donc place pour de nouveaux travaux : une grammaire du créole de la Réunion est actuellement en préparation¹³, qui rendrait de précieux services aux enseignants, dans la mesure où elle actualiserait la description du créole réunionnais et permettrait de mieux appréhender la dynamique linguistique à l'œuvre. On notera par ailleurs que dans le champ du lexique, des ouvrages récents, en particulier celui de Michel Beniamino¹⁴, permettent d'aborder non seulement le créole, mais aussi le lexique propre au français régional, ce qui pourrait ouvrir d'intéressantes perspectives pédagogiques dans une approche variationniste de la langue. La question, en effet, n'est pas seulement celle de la diglossie français / créole : on s'achemine également vers une réflexion sur la place de la variation au sein de la langue de l'école. Dans ce cadre, l'émergence et la vitalité d'un français régional de la Réunion permettraient de dépasser le conflit diglossique dans lequel on a tendance à enfermer la situation scolaire, et qui ne correspond pas toujours à la réalité contemporaine, comme on le montrera plus loin. La prise en compte de variétés intermédiaires au sein d'un "macrosystème" ne se réduisant pas à la diglossie français / créole s'avérerait sans doute intéressante sur le plan pédagogique, et permettrait de valoriser des répertoires langagiers jusque là peu sollicités sur le plan scolaire.

On dispose par ailleurs d'un nombre important de mémoires de maîtrise ou DEA et de thèses portant sur certains aspects de la situation linguistique ; parmi ceux-ci, beaucoup sont consacrés au moins partiellement à des questions d'ordre didactique ou pédagogique. La richesse

potentielle de ces travaux, et les prolongements qu'ils pourraient trouver dans le champ par exemple de la formation des enseignants font regretter leur absence de diffusion. Depuis cette année, cependant, et dans le cadre d'une convention avec le Rectorat, un enseignant a été spécialement détaché auprès de l'Université (Laboratoire de recherches sur les Espaces Créolophones et Francophones, UMR 6058 du CNRS) pour dépouiller l'ensemble de ces travaux.

On le voit, le domaine des "études créoles" a fourni un point de départ majeur de la réflexion sur l'enseignement du français à la Réunion ; les travaux, pour l'essentiel, étaient de nature descriptive, dans les champs de la phonologie, du lexique comme de la morphosyntaxe. Les transferts didactiques, parfois excessivement applicationnistes, ont souvent privilégié l'approche contrastive, l'objectif restant toujours l'acquisition du français scolaire, langue cible.

2.2 - Corpus pédagogique

On doit bien admettre que nous ne disposons pas d'outils ou de supports très nombreux permettant de prendre en compte la réalité linguistique de l'île et la pluralité des pratiques langagières des enfants accueillis dans les écoles. Cette question est d'ailleurs au cœur des travaux et recherches actuellement en cours à l'IUFM de la Réunion. Néanmoins, il paraît utile de faire justice aux tentatives qui ont été faites, et dont certaines sont loin d'être négligeables.

En premier lieu, il faut souligner que nous ne pouvons pas traiter ici de certains travaux, faute d'y avoir accès : travaux non publiés, non achevés, ou n'ayant pas été pris en charge par une institution telle que le CRDP. L'absence d'outils pédagogiques validés et bien diffusés a par ailleurs une conséquence dommageable : on voit parfois fleurir, chez des

éditeurs locaux, des publications dont la valeur est plus que discutable, et qui risquent d'ajouter à la confusion. Par ailleurs, nombre d'enseignants tentent empiriquement de construire des outils dont certains peuvent être fort intéressants, mais qui demeurent confidentiels.¹⁵ Diffusion, formation et concertation seraient absolument nécessaires si l'on souhaite éviter la marginalisation de ces expériences.

La fin des années 70 et le début des années 80 ont été les périodes les plus fastes pour la production d'outils et de supports spécifiques, si l'on en juge en tout cas par les publications du CRDP. Quelques brochures ont tenté de fournir aux maîtres des outils, des exercices, des textes, adaptés aux élèves de l'île. Globalement, quelle était l'inspiration de ces travaux ? Dans la plupart des cas, il s'agissait d'une perspective correctrice, éventuellement d'une perspective contrastive, toutes deux liées à une approche structuraliste de la langue. Cette démarche ne valorise jamais les registres langagiers de l'enfant, qui ne sont que le point de départ vers l'acquisition de la langue cible. En outre, cette approche favorise les exercices structuraux, selon une pédagogie béhavioriste inspirée de la didactique des langues étrangères en vigueur à cette époque. On ne peut guère estimer, faute de sources, la diffusion de ces travaux. De manière empirique, cependant, notre expérience des classes nous montre que les exercices de type structural sont encore couramment employés dans les classes de maternelle, pour corriger un "tour" considéré comme fautif, pour mener les élèves à se débarrasser d'un supposé "créolisme" ou pour tenter de mettre en place une structure du français dit standard¹⁶. De la même manière des maîtres (et parfois des stagiaires) nous interrogent sur le profit que les élèves pourraient tirer des exercices de phonétique correctrice. L'idée est encore répandue, selon laquelle la répétition de formes et de structures, indépendamment de toute situation d'énonciation, serait seule à même de "corriger" la langue des élèves.

En 1985, un fascicule¹⁷ destiné aux élèves ayant choisi l'option "langue et culture régionale" dans les collèges adopte une démarche intéressante, en confrontant, à travers des textes d'auteurs, différents usages du "continuum" français-créole, y compris les variétés régionales du français. Cette démarche aurait pu inspirer d'autres travaux, mais il semble qu'à partir de la fin des années 80, plus rien ou presque ne se fait dans le domaine de l'enseignement du français à la Réunion.¹⁸ On pourrait y voir un signe de la "banalisation" de la situation, due à une certaine érosion du créole, au moins du créole basilectal, qui rendrait inutile toute didactique spécifique. Néanmoins, cette banalisation, voulue ou défendue par certains enseignants, n'est pas confirmée : outre la vitalité évidente du créole, on constate par ailleurs des difficultés persistantes dans la maîtrise du français, (mises également en évidence par les évaluations nationales de CE2 et 6ème, mais l'analyse devrait être considérablement affinée), difficultés qui appellent sans doute une réponse didactique adaptée. Celle-ci ne peut être construite à partir de concepts linguistiques ou de méthodes apparaissant maintenant comme caducs dans le champ général de la didactique du français, que celui-ci soit langue maternelle, étrangère ou seconde. Les orientations récentes prennent davantage en compte la réalité du répertoire linguistique de l'enfant, et sont fondées sur une approche communicative de la langue. C'est surtout autour de l'entrée de l'enfant réunionnais en maternelle que cette réflexion s'est développée jusqu'à présent.

2.3 - Vers une approche communicative ?

On remarquera en premier lieu que la réflexion sur l'enseignement du français à la Réunion emprunte fort logiquement ses concepts aux champs de la didactique du français, langue maternelle ou seconde. L'approche structurale, dont témoignent les documents des années 70-80, révèle la forte influence des méthodes audio-orales qui ont marqué l'en-

seignement des langues étrangères à cette même époque. D'une manière générale, cependant, le recours à des méthodes issues du français langue étrangère (FLE) n'apparaît guère pertinent étant donné la forte présence du français à la Réunion d'une part, et étant donné la proximité des codes en présence : il n'est guère d'enfant réunionnais pour qui le français soit "langue étrangère"¹⁹ au sens strict du terme, et il n'est guère d'enfant qui ne soit capable de réaliser nombre d'énoncés sinon en français "central", du moins dans une variété acrolectale du créole. On mesure ici le défi que cela représente pour tenter de définir une didactique du français adaptée à la situation de l'île : les concepts et les méthodes ne peuvent être empruntés sans donner lieu à de sérieuses adaptations ou transpositions.

Les travaux récemment menés, dans le cadre d'une recherche-action unissant le Rectorat, l'Université et l'IUFM de la Réunion cherchent à approcher autrement la question langue de l'école / langue de la famille, en mettant l'accent sur le seuil décisif, l'entrée de l'enfant en maternelle²⁰. C'est là, en effet, que l'enfant réunionnais va construire son rapport au français et va prendre conscience de la pluralité des codes en présence. C'est là, surtout, que va en partie se jouer la construction de compétences bilingues, sur le mode additif et non soustractif. Les travaux de l'équipe de Paule Fioux²¹ reposent donc sur une valorisation de l'ensemble des répertoires linguistiques de l'enfant de petite section de maternelle, et sur une approche résolument communicative. Il s'agit avant tout de ne pas provoquer d'insécurité linguistique précoce, qui serait génératrice de difficultés pour la suite de la scolarité. L'approche communicative permet à l'enseignant de ne pas se fixer indûment sur la norme, et met l'enfant en situation de réussite, à travers des situations de langage essentiellement ludiques et fonctionnelles. La notion "d'accueil" de la langue de l'enfant, le développement de compétences bilingues, le recours précoce à une prise de conscience métalinguistique de l'alternance des codes français / créole dans l'espace de la classe sont autant de pistes fruc-

tueuses, qui sont également prises en compte dans la formation des professeurs stagiaires. Ces idées et ces méthodes doivent cependant être davantage diffusés auprès des enseignants en charge des classes, par le biais notamment de la formation continue.

2.4 - Perspectives

Comme on vient de le montrer sommairement, les recherches et les travaux menés à la Réunion sont tributaires des interrogations qui traversent l'ensemble du champ de la didactique du français. Nous sommes à la recherche d'une voie originale, qui s'inscrirait globalement dans une approche variationniste de la langue. En effet, la complexité de la situation réunionnaise, comme celle des autres entités ou pays ayant contribué à cet ouvrage, conduit à remettre en cause toute démarche étroitement applicationniste : ni les modélisations didactiques ni les disciplines de référence ne fournissent de réponses immédiates. En revanche, nos préoccupations rejoignent souvent celles qui se dessinent dans d'autres situations au sein de l'ensemble français : la diversité du statut des apprenants, la diversité de leurs répertoires verbaux, le degré variable d'exposition au français, sont autant de paramètres à intégrer dans la recherche de solutions adaptées. On le comprend lorsqu'on vérifie, par le biais de la formation continue ou initiale des maîtres du premier degré que ni la didactique du français langue maternelle, ni la didactique du français langue étrangère ne répondent tout à fait aux demandes exprimées, par les enseignants, parfois avec véhémence²². Si "l'ère des grands édifices méthodologiques est révolue", comme l'écrit Louise Dabène²³, il faut trouver une voie originale, et surtout former des enseignants capables d'adapter leurs pratiques et leurs outils à des situations d'enseignement-apprentissage variées et rarement reproductibles. La situation réunionnaise pourrait être, comme d'autres, un lieu privilégié d'élaboration de ce que certains nomment une "sociodidactique"²⁴ du français, et qui n'est rien d'autre qu'une

prise en compte fine des réalités locales. Les écoles réunionnaises, en effet, selon les aires géographiques et les bassins de population, n'offrent aucun caractère homogène. L'insécurité linguistique est manifeste dans certaines classes, et à peine perceptible dans d'autres, pour un observateur extérieur. Des élèves s'expriment spontanément en créole, quand d'autres semblent très tôt l'exclure de leur répertoire dans l'enceinte de la classe. Cette situation n'est pas aisée pour les enseignants, en particulier pour les débutants, et les "méthodes" ne sont pas toujours d'un grand secours. Tout plaide donc en faveur d'une formation renforcée des enseignants, dans le champ de la sociolinguistique comme de la didactique des langues. C'est à cet état des lieux que nous allons maintenant procéder.

3 - Formation des enseignants et répertoire langagier des élèves : du bilan aux perspectives

L'action de l'IUFM de la Réunion autour de cette problématique se situe à plusieurs niveaux. On retiendra dans un premier temps ce qui apparaît dans les plans de formation, puis on s'intéressera à un programme de recherche avant de conclure sur quelques projets.

• Des modules de formation timides ou discrets...

De fait, on peut distinguer deux orientations dans les choix opérés par l'IUFM :

D'une part, une voie linguistique, littéraire et culturelle :

- dans le cadre de l'option facultative au CRPE²⁵, un module de 20 heures de créole pour préparer à cette option. L'épreuve consiste en une version créole / français.
- Deux conférences sur la littérature réunionnaise d'expression française en direction des PLC2.²⁶

- Plusieurs modules optionnels, portant respectivement sur :
 - les représentations de l'identité à La Réunion, module de 12 heures en direction des PE2²⁷ ;
 - une approche sociologique de la Réunion, module de 12 heures s'adressant à tous les publics.
 - l'école dans le contexte culturel réunionnais, module de 12 heures en direction des PE2 ;
 - l'histoire de La Réunion, module de 24 heures destiné aux PLC2.

D'autre part, une entrée didactique et sociolinguistique :

Un module obligatoire un module de 10 heures intitulé "Enseigner le français en milieu créolophone" est inscrit dans la formation des PE2. Après avoir réfléchi aux caractéristiques sociolinguistiques de l'enseignement du français à La Réunion, les stagiaires sont amenés à s'interroger sur leurs propres représentations d'une langue en général, du français, du créole. L'objectif de cette phase vise à inscrire la didactique du français dans une perspective variationniste. Les séances suivantes sont consacrées à la fabrication d'outils spécifiques pour la classe. La particularité de ces outils, c'est de faire une place, au sein de la classe, aux contacts de langues française et créole, et de proposer des activités en réponse aux difficultés exprimées par les enseignants face à certains enfants.

Dans la maquette de formation des PLC2 ou des PLP2²⁸, la prise en compte de la langue première des élèves n'apparaît pas en tant que telle. Certes, il est entendu par les formateurs qu'elle est "transversale", "obligatoire", "automatique"... On peut néanmoins regretter qu'un volume d'heures ne soit pas réservé à cette réflexion. Mais au-delà de ce constat, on doit comprendre qu'un environnement diglossique (ou en tout cas à fort héritage diglossique) a aussi des répercussions sur le système de formation et ses acteurs. Les positions radicales des uns peuvent en effet entraîner réticences, voire blocages des autres.

Les questions liées à la présence du créole à l'école font toujours l'objet de courriers de lecteurs qui se déchirent par quotidien interposé. Certaines associations de militants suscitent en outre une grande méfiance chez de nombreux parents réunionnais qui ne se reconnaissent pas dans certains discours idéologiques fortement marqués. Dans ce paysage, on peut comprendre que dans un premier temps, l'IUFM ait souhaité s'engager avec sérénité sur cette question et privilégié la voie de la recherche en inscrivant la question dans l'un des deux axes du projet d'établissement.

• ...dans l'attente d'un outil éprouvé

Une équipe de recherche s'est donc attelée à la tâche et un outil destiné à la formation des enseignants est en cours d'élaboration. Une convention avec les IUFM des Antilles-Guyane et du Pacifique a été signée, une autre avec l'Université de La Réunion.

Les travaux ont commencé par une observation fine de la situation scolaire, et particulièrement des pratiques langagières des enfants à l'entrée du CP. Début avril 2001, un séminaire de travail regroupera didacticiens, linguistes et sociolinguistes, enseignants, conseillers pédagogiques et autres acteurs du système éducatif, tous experts de leurs domaines. Ces participants seront chargés de réagir aux propositions d'outils que l'équipe de recherche leur soumettra. Des représentants des Seychelles, de Maurice et de Mayotte se joindront à la réflexion, et on espère pouvoir compter aussi sur les Antilles, la Guyane et le Pacifique.

S'il est maintenant reconnu à peu près par tout le monde qu'il faut développer la langue première de l'enfant, y compris pour asseoir d'autres apprentissages linguistiques, l'intervention pédagogique pour sa part est confrontée aux difficultés quotidiennes de la classe : comment procéder ? Comment concilier cette démarche avec les programmes existants ? En

s'appuyant sur les différents travaux de linguistique et sociolinguistique, mais aussi de didactique des langues, il s'agit donc de relever un défi : celui de la transposition didactique.

• **... et novateur**

Pour ce faire, on doit s'écarter d'une certaine "orthodoxie pédagogique"²⁹ et imaginer un produit qui intègre les apports récents des champs scientifiques concernés par la langue. Cela suppose par conséquent qu'un volet "formation" soit inclus dans le support didactique, de manière à fournir aux enseignants certaines clés pour mieux comprendre et analyser des situations de classe de plus en plus complexes et diverses.

De fait, la complexité des situations sera au cœur de l'outil produit qui se gardera de prescrire des recettes, mais qui au contraire privilégiera le libre arbitre de l'enseignant dans les choix qu'il opérera, après analyse selon des critères objectifs.

• **En projet : des formations nouvelles**

Depuis juin 2000, le Recteur a mis en place dans l'Académie de la Réunion une Commission des Langues et Cultures Régionales, chargée de réfléchir aux conséquences pédagogiques de l'application probable de la Loi Deixonne³⁰ dans les départements d'Outre-Mer.

L'une des premières décisions prise par les membres de cette commission, à laquelle l'IUFM est représenté par un de ses enseignants-chercheurs, c'est de proposer dès cette année un stage de formation centré sur la langue créole, en direction des enseignants assurant déjà une option "Langues et Cultures Régionales", mais aussi des enseignants –stagiaires du second degré. Il est probable que cette mesure ne restera pas longtemps seule dans son champ...

Conclusion

Ainsi que la description sociolinguistique l'a fait apparaître, on assiste, du moins au sein de l'Ecole, à une décrispation relative sur la question du créole. Il y a moins de tabous, et davantage d'acceptation. C'est probablement qu'il faut laisser le temps au temps pour remplir sa mission. C'est probablement la preuve qu'une réforme linguistique décrétée "d'en haut" ne vaut pas la maturation lente mais efficace d'un projet de société chez les membres de la communauté eux-mêmes.

Frédéric BOURDEREAU
Sylvie WHARTON

Notes

1 Nous n'aborderons pas ici l'historique des langues à la Réunion, pas plus que la genèse et l'évolution du créole. On se reportera aux ouvrages cités en bibliographie.

2 Fioux P., (sous la direction de), *Apprendre à communiquer en maternelle*, Rectorat de la Réunion 1999.

3 Enquête sur la jeunesse réunionnaise, URAD, Saint-Denis de la Réunion, 1993.

4 Un laboratoire de l'Université mène actuellement un programme de recherche consacré aux "parlers jeunes à la Réunion".

5 Cf. *infra*, article consacré à Mayotte.

6 On citera, parmi une production très importante, les noms de Daniel Waro, de Ziskakan, ou encore de Gramoun lélé, chanteurs dont les textes sont exclusivement en créole

7 Economie de la Réunion, 2ème trimestre 2000, publication de l'INSEE Réunion. L'article s'intitule "Le créole en régression comme langue maternelle".

8 C. March, *Les discours des mères martiniquaises*, Thèse, Rouen, 1993.

9 Certains de ses articles ont été regroupés dans l'ouvrage *Créoles et enseignement du français*, Paris, L'Harmattan 1989.

10 *Contacts de langues, contacts de culture, créolisation*. Mélanges offerts à Robert Chaudenson, Paris, L'Harmattan 1997.

11 P. Cellier, *Français-Créole, école*, opus cité p. 413

12 M. Carayol, "Vingt ans après", opus cité, p.429

13 Gillette Staudacher-Valliamée, à paraître.

14 M. Beniamino, *Le français de la Réunion, inventaire des particularités lexicales*, Paris Edicef 1996.

15 C'est ce qu'a révélé un colloque académique portant sur la maîtrise des langues, qui s'est tenu fin 1999. De nombreux participants au groupe de travail "Enseigner en milieu créolophone" ont exposé des pratiques innovantes. Ce colloque devait avoir des suites, pour l'instant non concrétisées.

16 C'est ainsi par exemple que des maîtres tentent, par le biais d'exercices structuraux, de mettre en place le pronom de 1ère personne "je" (le créole utilisant *mi*).

17 A. Caro, *Langues régionales et français standard*, CDDP de la Réunion, 1985.

18 On remarquera cependant l'intéressante anthologie de littérature réunionnaise de langue française, citée en bibliographie.

19 C'est néanmoins le cas pour les enfants malgaches, comoriens ou mahorais scolarisés à la Réunion. Ces enfants doivent accéder à la fois aux deux codes linguistiques en présence à la Réunion, le créole et le français scolaire. On peut penser que pour ces enfants "primo-arrivants", la tâche est encore plus compliquée qu'elle ne l'est en métropole pour des enfants de familles immigrées.

20 Des travaux antérieurs avaient déjà porté sur ces questions : voir en particulier les ouvrages de P. Cellier et de C. Boyer, cités en bibliographie.

21 *Apprendre à communiquer en maternelle*, Rectorat de la Réunion, 1999.

22 On pourrait penser trouver des pistes de réflexion dans le concept de "français langue seconde". Cette approche, si elle est pertinente pour décrire certaines situations sociolinguistiques liées à l'histoire, n'a guère débouché pour l'instant sur une didactique spécifique.

23 L. Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris 1994.

24 Terme utilisé par C. Vargas, "Lutte contre l'échec scolaire socioculturellement déterminé", *Skholé* N°9, IUFM d'Aix-Marseille, 1999.

25 Concours de recrutement des professeurs des écoles.

26 Professeurs des lycées et collèges, 2ème année.

27 Professeurs des écoles, 2ème année.

28 Professeurs de lycées professionnels.

29 Postface de R. Chaudenson à l'ouvrage *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion*, Travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de La Réunion, p. 227.

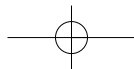
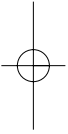
30 La Loi Deixonne, du 11 janvier 1951, rend possible l'enseignement des langues et cultures régionales dans l'enseignement public. Jusqu'à présent, les D.O.M. n'étaient pas concernés par cette mesure. La Loi d'Orientation pour les DOM, si elle est ratifiée, proposera l'application de cette loi.

Bibliographie

- 50 activités de prononciation et d'articulation pour les enfants réunionnais*, CDDP de la Réunion, 1979.
- Armand A. : *Dictionnaire Kréol réunionné/français*, la Réunion, Océan Editions, s.d.
- Baggioni, D. : *Dictionnaire Créole réunionnais/Français*, Université de la Réunion, 1990.
- Baissac J.F. : *Exercices systématiques de phonétique corrective pour élèves créolophones réunionnais du CMI à la 4ème*, CDDP de la Réunion, 1979.
- Baissac, J.F. : *Exercices systématiques de rattrapage en orthographe pour élèves francophones réunionnais*, CDDP de la Réunion, 1980.
- Bavoux Cl. "Existe-t-il un parler jeune à la Réunion?" in *Etudes créoles*, 2000.
- Bavoux Cl. éd. *Français régionaux et insécurité linguistique*. L'Harmattan. 1996.
- Beniamino M : *Le français de la Réunion. Inventaire des particularités lexicales*, Paris EDICEF 1996.
- Beniamino M. et Baggioni D. : "Le français, langue réunionnaise", in *Le français dans l'espace créolophone*, Paris, Champion 1993.
- Boyer, C. *L'enfant réunionnais à l'école maternelle*, St Denis de la Réunion, Editions du Tramail, 1990.
- Bretnegnier Aude 1998 *Sécurité et insécurité linguistique. Approches socio-linguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, Thèse, Formation doctorale "Langage et parole", Université de la Réunion / Université Aix-Marseille I. 1086 p. + Annexes (corpus).
- Calmy G. : *Apprendre à parler aux jeunes enfants réunionnais*, CDDP de la Réunion 1976.
- Carayol, Chaudenson Barat : *Atlas linguistique et ethnographique de la Réunion*, Paris, CNRS, 1984.
- Carayol, M. : *Le français parlé à la Réunion : phonétique et phonologie*, Paris Champion 1977

- Carayol, M. : *Particularités lexicales du français réunionnais*, Paris, Nathan 1985.
- Caro A. : *Langues régionales et français standard*, CDDP de la Réunion, 1985.
- Cellier P. : *Rapport sur le langage de l'enfant réunionnais*, Rectorat de la Réunion, 1985
- Cellier, P. : *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français*. Université de la Réunion 1985.
- Chaudenson R. : *Créoles et enseignement du français*, Paris, L'Harmattan 1989.
- Chaudenson R. : *Le lexique du parler créole à la Réunion*, Paris, Champion 1974.
- Chaudenson, R. : *Les Créoles*, Paris, PUF – Que sais-je ? 1995.
- Dautriat M.M. : *Contribution à une étude des dysfonctionnements linguistiques chez les élèves créoles de la Réunion*, thèse de Doctorat, Montpellier 1995.
- Fioux P.: (sous la direction de) : *Apprendre à communiquer en maternelle*. Académie, Université et Région Réunion 1999.
- Fioux, P. : *Enseigner le français à la Réunion*, St Denis de la Réunion, Editions du Tramail, 1993.
- Fioux, P. : *L'école à la Réunion entre les deux guerres*, Paris Karthala 1999.
- Hazaël-Massieux M.C. et de Robillard D. (ed.) : *Contacts de langues, contacts de culture, créolisation*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Hubert-Delisle M.J. : *Créole, école et maîtrise du français*. St Denis de la Réunion 1994
- Lauret K. et al. : *Comptines, poèmes, contes pour nos enfants*. Réalités et actions, Sainte-Clotilde 1983.
- Lauret, D. : *Le créole de la réussite*, St Denis de la Réunion, Ed. du Tramail 1989.
- Relevé et classement des principales difficultés du français*, CDDP de la Réunion, 1983.
- Simonin J. et Wolff E. : *Etudes et perceptions scolaires parentales à la Rivière des Galets*, Ville du Port, Rectorat de la Réunion, 1992.

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE
EN CONTACT : QUELLE FORMATION
ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**



La didactique d'une langue en contact : quelle formation assurer aux enseignants du français à Maurice ?

Rada TIRVASSEN
Mauritius Institute of Education
&
UMR 6058 du CNRS

Introduction

Le titre de cet article annonce une tentative d'éclairage sur un aspect précis de la didactique du français à Maurice (désormais DDFM) à partir de quelques outils conceptuels empruntés à la sociolinguistique et aux travaux concernant l'acquisition des langues. En gros, il s'agira de se demander comment la situation de contact de langues dans laquelle se retrouve le français à Maurice pourrait être prise en compte lorsqu'est définie l'orientation du programme de formation destiné aux stagiaires que l'on forme pour l'enseignement du français dans le cycle primaire. De façon plus spécifique, on analysera le poids du non-dit au sujet des langues vernaculaires dans la formation des enseignants.

Implicite à l'argumentation développée dans cet article est la négation de la situation sociolinguistique du français à Maurice lorsque l'on forme des enseignants chargés de faire apprendre le français : cet implicite repose sur des observations réalisées depuis une dizaine d'années et qui font l'objet d'une analyse critique dans R. Tirvassen : 1997 et R. Tirvassen : 1998. Cet article se limite donc à la question de la prise en compte de la situation de contact de langues dans laquelle se retrouve le

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

119

français à Maurice dans le cadre de la formation des enseignants. Le premier volet de notre réflexion est consacré à une présentation de deux aspects du contact que le français entretient avec les autres langues à Maurice. Le premier concerne la répartition fonctionnelle entre le français et les autres langues dans les institutions mauriciennes ainsi que les enjeux qui déterminent cette répartition : en gros, il s'agit de présenter le contact des langues à Maurice d'un point de vue macro-sociolinguistique. Le second porte sur la gestion du multilinguisme mauricien dans les familles où il y a des enfants scolarisés. Le second volet de notre analyse est consacré à ce que nous appelons 'le comportement langagier' des deux acteurs majeurs de l'école que sont les apprenants et les enseignants. Nous tenterons de montrer, en effet, à quel point le contact des langues est indissociable de ce comportement langagier. Pour aborder ce point, nous nous contenterons de juxtaposer des données issues de recherches réalisées ces dernières années. Les éléments saillants qui émergeront de ces analyses devront nous permettre d'appuyer notre proposition pour une prise en compte du contact entre le français et les autres langues sur des aspects concrets de la réalité des langues à Maurice.

1.0 - La situation sociolinguistique mauricienne

Ce n'est pas le nombre de langues (en gros, on associe une douzaine de langues avec la communauté mauricienne) qui est à l'origine de ce qu'on appelle la complexité de la situation sociolinguistique de Maurice. En fait, la situation sociolinguistique mauricienne présente la particularité de s'organiser autour d'enjeux multiples: il y a les pratiques langagières et leur impact non seulement sur la répartition fonctionnelle des langues mais aussi sur les valeurs symboliques qui leur sont attribuées. Parmi ces pratiques, il y a celles qui respectent la réglementation officielle, celles qui sont tolérées et celles qui sont ignorées parce qu'elles ne respectent pas les règlements; il y a les règlements officiels ainsi que leur interpréta-

tion qui peuvent varier selon les institutions et les acteurs concernés; enfin, l'on peut aussi évoquer les conflits qui varient selon les acteurs, la période, etc. On se rend compte que démêler l'écheveau de la réalité des langues à Maurice n'est pas aisé. Ces constats interpellent toujours le chercheur confronté à la question de savoir par quel biais présenter cette situation. La présentation à laquelle on s'est risqué est limitée; elle a pour seul objectif de présenter les grands traits de la réalité des langues à Maurice et de poser un cadre à partir duquel peut être menée la réflexion dans laquelle on s'est engagé. Pour une connaissance plus précise de cette situation, le lecteur se reportera avec profit à deux études détaillées (D. de Robillard : 1991 ; D. Baggioni et D. de Robillard 1991) dont nous sommes inspiré et qui demeurent fort utiles compte tenu de la qualité des informations qu'elles fournissent aux lecteurs. Enfin, une place plus importante sera consacrée à l'analyse de la répartition des fonctions des langues dans le système éducatif afin d'offrir aux lecteurs un maximum d'informations (dans les limites des contraintes éditoriales imposées) sur ce secteur qui est au centre de notre intérêt.

1.1 - Les langues à l'Île Maurice : aperçu général

On commencera cette présentation en reprenant à D. de Robillard (1991) un tableau synthétique qui a l'intérêt de résumer de manière précise les diverses fonctions qu'assument les langues à Maurice.

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

Tableau 1 : Typologie des langues à l'Île Maurice
(Source D. de Robillard : 1991 : 16)

Langues	Fonctions	Statut de fait	Légitimité
Anglais	Assemblée nationale, judiciaire, éducation, communications formelles de l'État, audiovisuel	Véhiculaire écrit, formel et officiel	Langue quasi officielle
Créole	Langue maternelle, véhiculaire national non standard, communication de masse dans les médias audiovisuels, travail, scolarisation	Véhiculaire national populaire informel non standardisé	Langue tolérée
Français	Langue maternelle, de socialisation, véhiculaire standard de prestige, législation, média audiovisuel, presse écrite, travail, littérature, religions, édition	Véhiculaire national standardisé de prestige	Langue admise
Bhojpuri	Langue maternelle de socialisation, véhiculaire restreint, travail, langue ayant une composante identitaire	Langue identitaire de soutien (à l'hindi notamment)	Néant
Urdou Marathi Hindi Gujrathi Tamoul	Religion, identité	Langue identitaire	Néant sauf à l'école

Le tableau montre bien que quatre langues se partagent les tâches communicationnelles à Maurice : l'anglais, le français, le créole et le bhojpuri. Parmi ces quatre langues, le bhojpuri est une langue de communication ethnique dont le nombre de locuteurs diminue de manière sensible d'une génération à l'autre alors qu'inversément, on a tendance à attribuer au créole le statut d'une langue nationale; le créole et le bhojpuri sont des langues non standardisées, ce qui les exclut des communications écrites formelles. Ce sont l'anglais et le français qui occupent l'aire des communications formelles; alors que seul l'anglais est employé dans les communications écrites formelles (c'est aussi la seule fonction qu'il occupe), le français est employé dans les communications formelles à l'oral dans le secteur privé, traditionnellement francophone et dans les communications

sociales des francophones surtout. L'hindi, l'urdu, le télégou, le marathi et le gujrathi sont des langues qui ont une fonction identitaire et ne sont employées que dans les rituels des cérémonies religieuses et à l'école primaire où elles sont enseignées comme une matière facultative.

1.2 - La question de la langue officielle et les pratiques langagières dans les institutions officielles

L'État mauricien ne s'est jamais donné de langue officielle (R. Chaudenson : 1979 : 568) même si l'on a tendance à attribuer ce rôle à l'anglais non seulement dans le grand public mais aussi dans des documents émanant des instances officielles où il est question d'aménagement linguistique : c'est en effet le cas dans le rapport du Comité d'élite sur les Langues orientales, rapport présenté au Président de l'Assemblée nationale en 1986. S'il n'y pas de langue officielle, l'Etat s'est contenté d'un certain nombre de repères car les communications officielles dans les institutions officielles se fondent sur des règlements spécifiques qui, eux-mêmes s'adaptent, en général, aux pressions des besoins communicationnels des Mauriciens. Les usages concrets montrent le poids de la pression sociolinguistique sur les règlements officiels, les limites et la nature du changement (par exemple, le poids des facteurs exogènes est déterminant pour ce qui est des changements dans le domaine de l'audio-visuel) ainsi que la résistance de ces règlements, c'est-à-dire les éléments sur lesquels les acteurs de l'Etat sont intransigeants.

L'article 33 de la Constitution qui définit l'anglais comme la langue de travail de l'Assemblée nationale et la manière dont il est traduit dans les faits illustre ce qui est affirmé ci-dessus. Selon les pratiques langagières observées, l'anglais qui est employé dans 81,6 % des débats selon C. Cziffra (1982 : 125) est la langue officielle de la plupart des débats de l'Assemblée nationale alors que le français (14,6 % des échanges) est

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

123

toléré. Le créole est la langue des réparties humoristiques ou des invectives, mais ces échanges ne figurent jamais dans les comptes-rendus officiels. Ainsi qu'on s'en rendra compte, seul l'écrit est exempt de toute la pression sociolinguistique que l'île a connue ces dernières décennies. En effet, dès lors que l'on passe à l'écrit, la situation est totalement différente. Les textes de loi et les textes administratifs sont exclusivement en anglais.

Si l'Assemblée nationale n'accorde qu'une place anecdotique au créole, tel n'est pas le cas pour le judiciaire. Le judiciaire illustre le poids symbolique de l'anglais dans certaines institutions (comme l'Assemblée nationale et les Cours de justice), la pression sociolinguistique, l'origine de cette pression et les acteurs qui assurent la permanence de l'anglais. Tous les officiers des cours de justice (juges de la Cour suprême, magistrats des cours de district, huissiers, officiers de police, etc.) s'expriment entre eux, en anglais; les membres du public (témoins, accusés, etc.) s'expriment dans la langue de leur choix, en général le créole. Des observations réalisées par C. Cziffra (1982 : 83) qui affirme que l'ensemble des jugements de la Cour est rédigé en anglais avec de longues citations en créole ou en français. Si l'on veut résumer cette situation, on dira que toutes les communications officielles entre les officiers des cours de justice se font en anglais ; le français est toléré dans les plaidoiries alors que la majorité des interrogatoires se fait en créole.

L'usage des langues dans l'exécutif est une autre illustration de l'émergence de règlements situationnels. En gros, seuls les documents officiels qui ne concernent pas le grand public résistent à toutes les formes de pression sociolinguistique. Toutefois, dès lors qu'il s'agit de s'assurer de la compréhension vitale de certains documents ou annonces destinés au grand public, le recours au français, pour l'écrit et à l'oral est obligatoire. À cet égard, le formulaire d'impôt est en version bilingue (anglais et

français) alors que le message du Premier Ministre lu dans les écoles primaires et secondaires à l'occasion des célébrations qui marquent l'accession de l'île à l'indépendance est en français.

La permanence de l'anglais à l'écrit est illustrée par le rôle réservé à cette langue dans le secteur privé : l'anglais occupe les fonctions de la langue de la communication écrite. En revanche, dans les conversations tant formelles que sociales, le français joue un rôle bien plus important. De la même manière, quelques municipalités rédigent certains documents officiels en français: l'essentiel est toutefois en anglais. Dès que l'on passe à la communication orale, l'anglais disparaît pratiquement totalement pour laisser la place au créole et au français. Par ailleurs, en zone rurale, dans des communications familières entre fonctionnaires qui se connaissent, il n'est pas impossible de rencontrer des échanges en bhojpuri, mais compte tenu de la dynamique des langues à Maurice, cette probabilité est de moins en moins grande. Dans les interactions avec le public, si les fonctionnaires et le public ont des compétences en français, la communication peut se faire dans cette langue dépendant des stratégies revendiquées par les locuteurs. Sans risque d'erreur, on peut affirmer que la majorité des communications orales se fait en créole. Cette analyse de la répartition fonctionnelle des aires de communication orale et écrite ne peut esquiver le poids du français dans la presse écrite; si la presse écrite semble faire exception au poids de l'anglais dans la communication écrite, en réalité, elle confirme tout simplement le fait que l'anglais est surtout une langue des écrits de type administratif.

1.3 - L'audio-visuel et l'impact de la "mondialisation"

Parmi l'ensemble des institutions officielles, non seulement la radiotélévision joue un rôle différent dans la répartition fonctionnelle des langues mais aussi elle illustre le poids des facteurs exogènes dans la vie

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

125

culturelle du pays. Selon la réglementation officielle, la station de radio-télévision nationale doit respecter "l'équilibre linguistique" de l'île par une répartition équitable du temps d'antenne entre les langues. C'est ce qu'elle a fait dans les premières années de l'accession de l'île à la souveraineté nationale. En effet, le gouvernement a toujours tenté de conserver cet équilibre jusqu'à la récente "libéralisation des ondes" qui fut suivie par l'ouverture des ondes hertziennes aux émissions de Canal Plus et de Skyvision, une chaîne britannique. Par ailleurs, les Mauriciens peuvent capter France Inter et la radio internationale de la BBC, ce dont ne se prive pas une partie de la population qu'on ne peut chiffrer faute de données précises. À présent, l'équilibre a été totalement bouleversé. En effet :

1) la répartition du temps d'antenne à la télévision et à la radio a connu un profond bouleversement avec l'ouverture des ondes hertziennes aux stations de télévision étrangères ; la répartition "équitable" des langues sur les chaînes nationales est une opération essentiellement symbolique.

2) le caractère symbolique de cette action est d'autant plus évident que les programmes en langues orientales sont suivis, en général, uniquement par les adultes. Les enfants et les jeunes ont tendance à leur préférer les programmes en langues européennes.

3) par ailleurs, les radios dont les émissions sont vraiment suivies sont RM1 et FM1 ; enfin, les principaux bulletins d'informations sont tous en français.

1.4 - Les langues orientales: le poids des symboles

La religion est à la fois un indicateur de l'espace réduit qu'occupe les langues orientales ainsi que la fonction uniquement identitaire qu'elles assument. En effet, si l'on associe le français au catholicisme, religion de 30 à 35 % des Mauriciens, l'anglais au protestantisme (le pourcentage de la population pratiquant cette religion est

extrêmement réduit), les langues orientales et en particulier l'hindi à l'hindouisme, et l'urdu ou l'arabe à l'islam qui est la religion de 16-17 % de la population, les observations rapides montrent que ces langues se limitent aux rites. C'est en fait le créole qui assume l'ensemble des communications orales dans les lieux de culte. En gros, c'est lui qui est la langue la plus employée dans les échanges verbaux des lieux de culte.

1.5 - Le marché de l'emploi

Sans jeu de mots, le marché de l'emploi constitue un indice du marché des langues à Maurice. Un Mauricien monolingue créolophone a les compétences linguistiques minimales pour une intégration professionnelle (et sociale) limitée aux emplois réservés aux ouvriers non qualifiés. La mobilité professionnelle n'existe pas pour ces ouvriers. Une compétence active minimale surtout en français offre des possibilités de promotion professionnelle. Si à cette maîtrise minimale du français s'ajoute une compétence même très limitée en anglais, ces possibilités peuvent devenir réelles. Ce sont les compétences écrites dans les langues européennes et notamment en anglais qui ouvrent la voie aux emplois à col blanc. On peut donc associer les langues européennes à la réussite sociale et professionnelle. Si les diplômes obtenus dans les pays européens et en Inde sont considérés comme équivalents, une maîtrise de l'anglais utilisé dans les affaires est une nécessité pour les postes de responsabilité. Cette évolution vient en quelque sorte stabiliser la situation de l'anglais en raison du nombre de plus en plus important de Mauriciens qui font leurs études dans des universités françaises. Les langues orientales offrent, elles, d'autres types de possibilités. La maîtrise de ces langues permet d'obtenir certains postes, notamment dans l'éducation nationale.

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

127

1.6 - L'éducation

Le secteur éducatif confirme que:

1° le cadre posé par l'Etat peut faire l'objet d'une interprétation dans des "limites acceptables";

2° les pressions sociolinguistiques qui pèsent sur les acteurs sont à l'origine de l'émergence de règlements situationnels;

3° assez paradoxalement, le système éducatif montre que ce n'est pas la seule efficacité de la communication qui fait émerger les pratiques observées; les représentations que se font les acteurs constituent un des éléments majeurs déterminant les choix.

Selon l'Education Ordinance de 1957, loi qui contient toute la réglementation concernant le choix des langues d'enseignement et les langues à enseigner dans les cycles primaire et secondaire, les enseignants peuvent utiliser les langues de leur choix pour la communication pédagogique. À partir de la quatrième année du primaire, seul l'anglais doit être utilisé. En effet, si les instituteurs peuvent utiliser la langue qui, selon eux, transmet le plus efficacement le message, à l'écrit, la seule langue utilisée est l'anglais. Tous les manuels de mathématiques et des sciences d'éveil (environmental studies) sont exclusivement en anglais. Par conséquent, la marge de manoeuvre offerte aux enseignants est réduite compte tenu des éléments suivants :

1) les représentations que les enseignants se font au sujet des langues ; certains considèrent le créole comme "un patois", d'autres comme une langue impropre à la communication pédagogique ;

2) les représentations que se font les parents et les directeurs d'établissements scolaires ou même les inspecteurs ; de nombreux enseignants se plaignent du fait qu'on leur impose l'usage obligatoire des langues européennes alors que la réglementation officielle leur offre une liberté de choix au moins jusqu'à la quatrième année du primaire ;

3) les difficultés qu’entraîne l’emploi du créole : cette langue n’a pas été instrumentalisée et, par exemple, il est difficile aux enseignants de trouver des équivalents lexicaux de termes techniques employés en mathématiques et en sciences.

On peut résumer, sous forme de tableau, quelques uns des traits essentiels des langues d’enseignement :

Tableau 2 : Synthèse des traits essentiels des langues d’enseignement

Anglais	Français	Créole
Langue d’enseignement exclusive de l’écrit		
Langue d’enseignement obligatoire à l’oral à partir de la 1 ^{re} année du primaire	Langue tolérée à l’oral dans tous les établissements	Langue tolérée sauf dans les établissements "francophiles".

Si l’on tente de faire le point sur l’usage des langues d’enseignement, on peut affirmer que parmi les trois langues utilisées, l’anglais occupe une place bien plus importante que les deux autres. D’abord, selon la réglementation officielle, c’est la seule langue acceptée à partir de la quatrième année du primaire. Ensuite, concrètement, l’anglais est la langue unique des manuels. Pour ce qui est des communications orales, on peut raisonnablement affirmer que les trois langues, l’anglais, le français et le créole sont plus ou moins également utilisées. Ainsi qu’on l’a affirmé ci-dessus, ce sont les phénomènes de représentation des enseignants qui déterminent, au moins pour partie, les choix concrets effectués.

L’enseignement des langues vivantes étrangères commence, de manière formelle et systématique, dès la première année du primaire. Tous les élèves des écoles publiques mauriciennes apprennent l’anglais et le français qui sont deux langues non maternelles pour pratiquement tous les enfants mauriciens. Pour être plus précis, on peut penser que

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

129

pour 10 à 15 % d'enfants, le français est une L1 ou une L2. Si l'anglais et le français sont les deux langues obligatoires au primaire, le coefficient de l'anglais aux examens de fin de cycle primaire est supérieur à celui du français : l'anglais compte pour trois cents points et le français pour deux cents seulement. Par ailleurs, dans le secondaire, le français est perçu comme une langue obligatoire aux examens de School Certificate (B.E.P.) et optionnel aux examens de Higher School Certificate (baccalauréat) : en fait le français n'est guère obligatoire dans le secondaire alors que l'échec en anglais est éliminatoire.

Outre les langues européennes, les langues orientales sont aussi enseignées dans le cycle primaire. Selon les statistiques officielles, 70 % des élèves mauriciens apprennent une langue orientale. Le gouvernement mauricien tente d'ailleurs de valoriser ces langues en trouvant une formule acceptable pour que les notes obtenues dans une de ces langues aux examens de fin de cycle primaire soient prises en compte pour le classement des élèves établi à l'issue de ces examens. Ce classement détermine, en effet, l'accès aux écoles secondaires qui sont hiérarchisées en fonction de la qualité de leur enseignement.

Il est important de souligner qu'il existe à Maurice cinq écoles primaires privées et deux écoles secondaires privées où l'on enseigne une des deux langues européennes comme L1 et où l'on offre la deuxième langue européenne comme langue étrangère à partir de la troisième année du primaire. Si le nombre total d'enfants scolarisés dans ces établissements est peu élevé (5 000 au maximum), la ruée vers ces écoles dont les frais de scolarité représentent la moitié du salaire moyen d'un Mauricien, peut constituer une indication que les Mauriciens sont prêts à sacrifier le bilinguisme (dans les langues européennes) approximatif au profit d'une bonne maîtrise d'une langue européenne.

Conclusion

L'île Maurice est une communauté multilingue à laquelle on associe une douzaine de langues. Ce multilinguisme est géré sur le mode de la répartition des divers types de fonctions communicationnelles (l'écrit et l'oral; formelles et sociales, etc.) et symboliques que remplissent des langues dans une société multi-ethnique où les stratégies de revendication identitaire sont constitutives de la vie économique, politique et culturelle de l'île. Comme toutes les langues, le français a son espace social et symbolique, un espace contigu à celui d'autres langues, en particulier le créole et l'anglais. La description de la réalité sociolinguistique que nous avons effectuée offre une idée de ce contact d'un point de vue macrosociolinguistique. Nous tenterons maintenant de rendre compte de certaines enquêtes qui ont porté sur l'environnement linguistique des enfants et sur les phénomènes de gestion de langues en milieu familial pour que la photographie proposée soit plus complète.

Au-delà de ces constatations à caractère général, il est nécessaire de souligner que seuls le créole, le français et le bhojpuri assurent les fonctions de langues vernaculaires si par langues vernaculaires on entend "les langues utilisées dans les échanges informels, entre proches du même groupe" (L. J. Calvet: 1997:292).

2.0 - L'environnement linguistique des enfants mauriciens

Cette partie se limite à un survol de données issues d'enquêtes de terrain et se veut complémentaire à la présentation réalisée dans la partie précédente. Elle présente, nous le pensons, trois intérêts :

-elle offre quelques informations générales sur le profil linguistique des enfants en début de scolarisation ;

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

131

-elle montre que le multilinguisme mauricien se résume, pour les enfants, à un trilinguisme actif (créole-français-anglais) qui, lui-même s'oppose au bilinguisme créole-français de l'environnement familial (l'anglais étant surtout la langue de l'école) et au tétralinguisme (créole, français, anglais et une langue orientale classique) des enfants apprenant une langue orientale à l'école ; il est à noter qu'il existe aussi un pentalinguisme où des enfants qui sont en contact avec ces quatre langues peuvent aussi être en contact avec le bhojpuri ;

-elle donne quelques informations sur la gestion linguistique des parents, c'est-à-dire sur les choix des parents, leurs désirs, etc.

**2.1 - Les compétences linguistiques des enfants
mauriciens en début de scolarisation**

Il existe très peu d'études réalisées sur l'environnement linguistique des enfants mauriciens. Une des premières enquêtes menées sur cette question (R. Tirvassen : 1993) a surtout porté sur la description et l'analyse des compétences linguistiques des enfants en début de scolarisation dans le primaire. Des trois langues que peuvent maîtriser les enfants à ce stade de leur scolarisation, deux (le créole et le français) ont été retenues dans cette étude en raison de leur importance démo-linguistique (le créole est parlé par tous les enfants mauriciens) et, surtout, qualitative : dans la plupart des écoles pré-primaires, la langue associée avec la scolarisation est le français. L'étude a consisté à réaliser des enquêtes sur les compétences linguistiques et communicationnelles développées par les enfants au tout début de leur scolarisation dans le primaire. Elle a permis de constater qu'environ 85% des enfants arrivent à l'école avec la seule maîtrise du créole. Environ 15% développent une compétence de compréhension et d'expression élémentaire en français qui s'ajoute à leur compétence dans ce qui est pour la grande majorité des enfants mauriciens leur L1.

2.2 - La répartition fonctionnelle des langues en milieu familial

Une deuxième enquête permettant d'obtenir quelques renseignements sur l'environnement linguistique des enfants a surtout été consacrée à la gestion des langues, par les parents, en milieu familial. Cette enquête a été menée auprès d'un premier groupe d'enseignants qui préparent un diplôme de Teacher's Diploma (une formation professionnelle d'une durée de trois ans à temps partiel destinée à des enseignants détenteurs du Higher School Certificate, l'équivalent du baccalauréat) et qui ont, en moyenne, 40 ans. Le deuxième groupe est constitué de cinq enseignants licenciés en lettres modernes. Enfin, nous avons interrogé deux témoins. Deux aspects de la gestion des langues en milieu familial nous ont intéressés : nous avons tenté d'obtenir des informations sur l'usage des langues entre ces témoins et leurs parents (quand ils étaient enfants), leurs conjoints et, enfin, leurs enfants; ensuite, nous avons interrogé les témoins sur leurs rapports subjectifs avec les langues et sur les langues qu'ils voudraient faire acquérir à leurs enfants.

Les réponses obtenues à la suite de ces enquêtes offrent quelques éléments d'informations sur la nature de la dynamique sociolinguistique mauricienne. Dès lors qu'il s'agit des attributs sociaux des langues, il semble exister un rapport étroit entre certains traits (appartenance ethnique, appartenance géographique et appartenance à une classe socio-professionnelle) et l'usage des langues de la génération des parents de nos témoins qui, ont, eux, en moyenne 40 ans. Pratiquement tous les parents des témoins hindous des régions rurales employaient le bhojpuri entre eux ; le seul témoin sino-mauricien affirme que ses parents employaient le hakka alors que les Créoles de milieu bourgeois employaient le français.

Si maintenant l'on analyse la dynamique des langues sur trois générations on peut faire les constatations suivantes :

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

133

-plus de deux tiers de ces témoins issus de familles bhojpurophones n'emploient pas le bhojpuri avec leurs conjoints ; pratiquement tous ceux issus de familles bhojpurophones qui ont employé le bhojpuri à la maison n'emploient pas le bhojpuri avec leurs enfants.

S'agissant des témoins qui affirment que leurs parents employaient le créole, il existe deux tendances. La plus forte est marquée par l'usage du créole avec le conjoint et l'utilisation du créole et du français avec les enfants. L'autre est caractérisée par un usage du créole avec tous les membres de la famille.

Dès lors qu'il s'agit des préférences linguistiques des témoins, les réponses obtenues montrent une hétérogénéité de points de vue. Des quinze témoins qui ont répondu à cette question, six affirment aimer le couple "français-créole" ; sinon, deux témoins affirment qu'ils aiment le couple "anglais-français", deux le créole et le bhojpuri, deux autres le créole, le bhojpuri et le français, deux l'anglais et le créole ; un témoin dit avoir une préférence pour l'anglais, le français et le créole et enfin un prétend qu'il aime uniquement le français. En revanche, lorsqu'il s'agit des langues qu'ils veulent que leurs enfants maîtrisent, sur les seize réponses obtenues, sept veulent que leurs enfants connaissent l'anglais et le français ; ces deux langues se retrouvent ensuite dans les autres réponses où les témoins souhaitent que leurs enfants apprennent trois langues.

Ces réponses montrent que dès lors qu'il s'agit d'exprimer des points de vue subjectifs, les sentiments exprimés peuvent être divers. En revanche, lorsqu'il s'agit de l'avenir, de la dimension fonctionnelle des langues, les choix sont fondés sur des éléments rationnels, c'est-à-dire qu'ils peuvent être expliqués. Ces réponses permettent de voir pourquoi, alors que les règles du jeu de la vie socio-économique sont claires, il est difficile de réconcilier les points de vue des acteurs d'une communauté multilingue pour ce qui est de leurs choix subjectifs.

Conclusion

Le français n'est pas la première langue qu'acquièrent les enfants mauriciens, ni d'ailleurs la seule qu'ils apprennent pendant les toutes premières années de leur scolarisation. Cette langue est une des trois langues qui font partie de l'environnement linguistique des enfants mauriciens (ceux qui apprennent une langue orientale sont en contact avec quatre langues). Le processus d'appropriation de cette langue, la nature des énoncés produits par les enfants dans cette langue, la gestion des frontières du français, pour nous limiter à ces aspects sont indissociables de cette réalité. C'est en tout cas ce que nous montrerons dans les pages qui suivent. Si maintenant l'on analyse la question qui constitue le fil conducteur de ce projet éditorial, on peut conclure que le créole est la langue vernaculaire pour la quasi-totalité des enfants mauriciens, le français assumant ce rôle pour une toute petite minorité.

3.0 - Du contact des langues aux pratiques 'langagières' des acteurs de la didactique du français

Jusqu'à présent, les observations dont nous avons rendu compte portaient sur le contexte extra-scolaire. Nous allons maintenant évoquer des enquêtes réalisées sur les "pratiques langagières" de deux catégories d'acteurs concernés par l'enseignement et l'apprentissage du français, c'est-à-dire les enseignants et les apprenants. Nous montrerons comment ces pratiques (dans le cas des enseignants, il s'agit de leur gestion des frontières entre le français et le créole) sont indissociables du contact entre le français et, surtout, le créole. En même temps, il sera aussi question du choix d'outils adéquats car l'usage du terme "interférence" peut entraîner des perceptions biaisées concernant le rôle de la L1 lors de l'appropriation de la L2.

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

135

3.1 - La gestion des frontières

La première enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée par l'UPRES A de l'université de la Réunion sur le problème de l'insécurité linguistique (Bavoux: 1997). Nous avons soumis deux rédactions à deux groupes d'enseignants qui préparaient, en 1998, des diplômes de formation professionnelle au Mauritius Institute of Education. Le premier était déjà détenteur du *Teacher's Diploma* (en gros l'équivalent du D.E.U.G.) et préparait un diplôme d'enseignement qui est l'équivalent de la licence-ès-lettres. Le second était détenteur du baccalauréat et préparait le *Teacher's Diploma* pour pouvoir enseigner l'anglais et le français en fin de cycle secondaire.

Les enquêtes ont montré que les enseignants n'arrivent pas toujours à établir de manière systématique les frontières entre les variétés de français. Cette constatation est confirmée par une étude qui porte sur l'utilisation, par des journalistes mauriciens, des marques indiquant les frontières des langues (D. de Robillard :1993. Il arrive à la conclusion qu'il n'y a pas, chez les journalistes, une perception claire des frontières entre les diverses variétés de français employées à Maurice. En fait, ces comportements s'expliquent par le fait que tous les mauricianismes (en gros, des termes fréquemment employés dans le français régional mauricien) ont un statut ambigu. Toujours selon l'enquête réalisée, deux catégories de termes échappent à la réaction négative des témoins: ce sont les termes dont la présence est attestée en français standard ("pistache") mais qui ont en FRM un sens partiellement différent de celui qu'ils ont en français standard. Il y a aussi le cas des termes qui ont été assimilés sur le plan phonique et graphique ("rotis", "samoussas"). En fait, les termes couramment employés compte tenu des besoins communicationnels des Mauriciens sont légitimés par tous les locuteurs. Toutefois, ces termes peuvent faire l'objet d'une attitude de rejet dépendant des compétences, en français, du locuteur et de l'identité qu'il veut revendiquer.

On peut donc conclure qu'en zone franco-créole, le lien de parenté génétique entre le créole et le français ainsi que les contacts quotidiens que ces deux langues entretiennent permettent un passage fréquent de termes d'une langue à l'autre, même si l'on sait que ce passage ne se fait de la même manière et n'a pas la même signification selon qu'on emprunte au français (la langue prestigieuse) ou au créole. En général, les locuteurs se méfient des termes qui sont empruntés au créole. Compte tenu de la situation particulière dans laquelle se trouvent les enseignants puisqu'ils doivent confronter les productions langagières avec "la" norme, ils sont souvent dans une situation particulièrement inconfortable eu égard à l'absence d'une codification d'une variété de langue qui est employée couramment. Ceci est évident dans la manière dont certains enseignants sanctionnent les écarts. Il est donc évident qu'en l'absence d'un aménagement du FRM, la nécessité d'offrir aux enseignants quelques outils leur permettant de gérer, de manière aussi rationnelle que possible, les productions langagières des apprenants (et, sans doute aussi, les leurs) constitue une priorité si la formation ne veut pas ignorer les exigences du terrain.

3.2 - Une interview réalisée auprès d'un apprenant en début de scolarisation

L'extrait ci-dessous est une partie d'une interview réalisée auprès d'un apprenant du français qui a le créole comme L1 et qui vit en situation de bilinguisme. Nous nous livrons à une petite analyse de cet extrait qui a été soumis à des stagiaires que le Mauritius Institute of Education forme pour enseigner le français dans le cycle primaire. Notre objectif est de montrer que si le contact entre le français et, en particulier le créole, ne peut être ignoré dans tout programme de formation des enseignants, une absence d'outils adéquats permettant aux enseignants d'analyser les productions langagières des apprenants de manière précise peut conduire à des interprétations inexactes.

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

137

Extrait d'une enquête réalisée en 1999 auprès d'un apprenant ayant 4 ans.

Quand tu arrives à la maison, qu'est-ce que tu vas faire?

E - Je vais jouer... Cédrick, elle m'a battué ...

R - Et toi

E - Moi je l'ai pas battué moi ...

R - Pourquoi il l'a battué?

E - Elle m'a griffé là ...

R - Qu'est-ce que la maman a fait?

E - Ma maman a battué Cédrick.

R - Aujourd'hui, tu vas jouer avec Cédrick?

E - Avec Chrystel je vais jouer....

R - A quoi vous aller jouer?

E - A le médecin...

R - Ce matin quand tu t'es réveillée, qu'est-ce que tu as fait...

E - C'est tout

R - Et hier à la mer?

E - J'ai nagé... Après j'ai parti jardin d'enfants

E - Ma maman a regardé... après j'ai glissé ...

R - Il y a balançoir ... balançoire bébéte est cassée ...

Si l'on se limite à l'analyse des syntagmes verbaux produits, lors de l'enquête, par le témoin, on peut dire qu'ils s'inscrivent dans la même dynamique que celle qui caractérise des systèmes linguistiques en voie d'acquisition:

1° il a tendance à surgénéraliser l'auxiliaire avoir au détriment de l'auxiliaire être; si l'on replace l'analyse dans le cadre de l'ensemble de l'enquête, on peut dire que sur seize énoncés contenant des auxiliaires, il emploie correctement l'auxiliaire avoir neuf fois; il emploie correctement l'auxiliaire être quatre fois mais la substitue à l'auxiliaire avoir à trois reprises;

2° il n'emploie pas la tournure pronominale et substitue la forme active à la forme passive :

balançoire bébête est cassée.

3° il y a une variation prépositionnelle où la préposition à alterne avec la préposition zéro:

j'ai parti jardin d'enfants;

Au niveau des désinences verbales du passé composé, le témoin maîtrise la forme de la première personne des verbes à une base verbale, et à deux bases sauf pour le verbe battre pour lequel elle emploie la désinence d'un verbe à une base:

Moi je l'ai pas battu; elle m'a battu.

Sans entrer dans les détails, on peut dire que les écarts que contiennent les productions langagières de cet apprenant peuvent, au pire, être classés dans un "fatras de faits aléatoires" (Jo Arditty: 1986:19) ou, au mieux, être catégorisés comme des erreurs qu'il faut corriger. Toutefois, les instruments les plus appropriés pour rendre compte de ce genre de productions langagières sont issus des travaux réalisés sur l'acquisition des langues. En effet, les productions langagières de cet apprenant :

- sont marquées par une certaine régularité et une systématité;
- renvoient à ses compétences individuelles;
- sont de nature transitoire puisque c'est un apprenant en situation d'apprentissage.

En fait, le concept le plus approprié pour modéliser ce type de productions langagières est le concept d'interlangue.

Cet extrait, ainsi que d'autres caractérisés par les mêmes traits, a été soumis, dans divers cours de formation, à des enseignants. Dès qu'ils voient des structures marquées par la simplification de structures com-

**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

139

plexes ou la surgénéralisation, ils ont systématiquement tendance à les mettre sur le compte de l'influence de la L1 en employant d'ailleurs le terme d'interférence que les spécialistes de l'acquisition des langues veulent à tout prix éviter (Corder:1994). Ceci nous permet d'avancer que si la gestion des frontières des langues appelle une prise en compte du contact entre le français et les autres langues, il est nécessaire de fournir les instruments adéquats aux enseignants pour que les écarts dans les productions des apprenants ne soient appréhendés qu'à partir d'outils inadéquats qui offrent une explication biaisée de la manière dont le français est appris.

Pour revenir à la question plus spécifique de la place des langues vernaculaires dans le dispositif de formation des enseignants, on peut dire qu'elle a une présence implicite: on ne nie pas leur présence dans l'environnement sociolinguistique des apprenants et dans leur parcours d'apprentissage. On les pose, en particulier le créole, comme un obstacle à l'appropriation du français.

Conclusion

Le survol de la réalité des langues à Maurice, de quelques aspects de l'environnement linguistique des enfants mauriciens et des pratiques langagières des acteurs directement concernés par l'enseignement du français, révèle quelques faits incontournables :

-au plan linguistique, le contact, au sens presque littéral du terme, entre le français et les autres langues entraîne une difficile gestion des frontières entre le français et le créole surtout; les enseignants, investis de la mission de transmettre une langue normée sont les premiers concernés par cette difficulté;

-au plan sociolinguistique, le français ne peut être dissocié des enjeux symboliques constitutifs de la vie communautaire: on peut penser,

que pour partie, les choix qu'effectuent les enseignants quand ils gèrent les questions linguistiques à partir de leurs propres représentations sont déterminés par ces enjeux;

-à l'école, le processus acquisitionnel appelle une capacité à apprécier les productions langagières des apprenants en évitant de les associer de manière systématique avec la L1.

Il est alors évident que la formation des enseignants ne peut ignorer la nécessité de transmettre des outils adéquats qui permettent de saisir la vraie nature des productions des apprenants et qui leur offrent des informations les aidant à mieux assurer la difficile gestion des frontières entre le français et les autres langues. Deux éléments doivent caractériser ces outils : la prise en compte du contact entre le français et les autres langues constitue une nécessité incontournable; ce n'est pas sur le mode de la culpabilisation linguistique qu'il faut aborder (implicitement, certes, mais le non-dit est toujours puissant) le rôle que jouent les langues vernaculaires sur l'appropriation des L2. Sinon, l'école continuera à véhiculer des stéréotypes peu propices au respect de l'identité de l'apprenant...

Rada Tirvassen

Bibliographie

- ARDITTY Jo, 1986: "Présentation", in Acquisition d'une langue étrangère, Perspectives de recherches, Actes du colloque international, Aix-en-Provence, Réunis par A. Giacomi et D. Véronique, Université de Provence, pp. 19-22.
- BAGGIONI, D. et ROBILLARD, D. 1990 : Ile Maurice, une francophonie paradoxale, Espace Francophone, L'Harmattan, 185 p.
- C. BAVOUX, (Éd.), 1997: *Français régionaux et insécurité linguistique*,

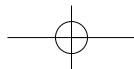
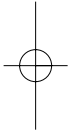
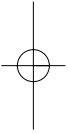
**LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE EN CONTACT :
QUELLE FORMATION ASSURER AUX ENSEIGNANTS
DU FRANÇAIS A MAURICE ?**

141

- L'Harmattan/Université de la Réunion, pp. 135-150.
- CALVET, L.-J., 1993 : La sociolinguistique, Presses Universitaires de France.
- CHAUDENSON, R., 1979: "Le français dans les îles de l'Océan Indien", *Le français hors de France*, Valdman A., éd., Paris Champion, 543-617.
- CHAUDENSON, R., 1984 : "Vers une politique linguistique et culturelle dans les Dom français", in *Études Créoles*, Vol. VII, Nos. 1et2, Didier Érudition, p. 126-141.
- CHAUDENSON, R., 1989 : Créoles et enseignement du français, L'Harmattan, Paris, 198 p.
- CHAUDENSON, R., et ROBILLARD, D., 1989 : Langues, économie et développement, Coll. Langues et développement, Tome I, Marquis, Montmagny, (Québec) 257 p.
- CZIFFRA, C., 1982 : Statut et fonctions de l'anglais et du français à l'Ile Maurice : les pouvoirs législatif et judiciaire et la presse écrite, Mémoire de maîtrise, Université de la Réunion, 144 p.
- PIT CORDER, 1993: "A role for the mother tongue", in *Language Learning and Language Transfer*, S. Gass & L. Selinker (eds.), John Benjamins Publishing Company, pp. 18-31
- ROBILLARD, D., 1991 : "Développement, langue, identité ethnolinguistique : le cas de l'Ile Maurice, in Langues, Economie et développement, Tome 2, F; Jouannet et al., pp 123-181.
- ROBILLARD, D. ,1993: "Le langage des gens, c'est beaucoup leur maison": Perception et traitement des (variétés de) langues en contact dans la presse écrite à l'Ile Maurice: étude d'une gestion de la "citation de la langue" à travers un sondage sur les "marques" dans la presse, in *Études Créoles*, Vol XVI, No.2, AUPELF-ACCT, Diffusion Didier Érudition, pp 9-39.
- TIRVASSEN, R. ,1993: "Le bilinguisme créole français des enfants à l'Ile Maurice" in *Les Enfants, les langues, l'école : les cas du Congo et de Maurice*, F. LUMAMWU, M. MISSAKIRI, C NTSADI, et R.

- TIRVASSEN, Marquis (Québec) Montmagny, pp.75- 152.
- TIRVASSEN, R., 1998: *Langues, éducation et développement: le cas de Maurice* (550 pages). Thèse soutenue en mars 1998 à l'université de Provence sous la direction du Professeur Robert Chaudenson., Paris.
- TIRVASSEN, R., 1997: Le développement des aptitudes communicationnelles au pré-primaire à l'île Maurice ou la négation de l'apport de la sociolinguistique à la didactique des langues in *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, L'Harmattan, pp 373-387.
- TIRVASSEN R., 2000: *Français régionaux et insécurité linguistique*, 12 pages, non-dif.

LES LANGUES AUX SEYCHELLES



Les langues aux Seychelles

Marielle RISPAIL

IUFM de Nice

Avec la complicité de Claude COLIN
attaché linguistique aux Seychelles

1 - Situation sociolinguistique

1.1 - la cohabitation de trois langues

On sait que les Seychelles affichent trois langues nationales : le créole, l'anglais, le français. Ce statut d'égalité recouvre des pratiques en fait très inégales.

Le créole est la langue maternelle et / ou du quotidien¹ de quasi toute la population, nous y reviendrons. Dans l'espace public, Radio-Seychelles émet trois bulletins d'information en créole par jour, et trois programmes réguliers par semaine².

L'anglais est la langue courante de communication écrite, affichée dans les rues et sur les murs, et la langue spontanée avec les étrangers et les administrations³. Il est principalement employé à l'Assemblée, dans certaines transactions commerciales et dans la correspondance officielle ou commerciale. C'est, de plus, la langue judiciaire. Radio-Seychelles émet le plus souvent en anglais et il existe deux journaux quotidiens en anglais. Sa connaissance est indispensable pour exercer des professions libérales et participer au monde des affaires.

Le français se fraie difficilement un chemin dans ce bilinguisme bien partagé : si tout le monde ou presque, au moins en ville dans l'île principale (Mahé)⁴, vous répond en français si vous adressez la parole dans cette langue, l'usage en reste limité, peu aisé, réticent parfois. Il est toutefois fortement soutenu par un usage religieux quasi exclusif (clergé, relations avec l'Eglise, cours de religion à l'école). Certaines personnes âgées l'utilisent encore dans la correspondance privée et lors d'occasions officielles et solennelles (fêtes de familles, anniversaires, etc.) ; l'assemblée législative l'admet officiellement aux côtés de l'anglais et il est parlé souvent couramment par la bourgeoisie seychelloise. Ces usages, même quantitativement minoritaires, en font une langue qui reste de prestige : pour combien de temps encore ?

Sur le plan des médias, l'Alliance française et RFI diffusent certes des émissions en français. Mais sur les ondes locales, seulement trente minutes par jour sont en français, pour donner des informations. En revanche, il existe deux périodiques d'expression française, ce qui confirme le niveau socioculturel des francophones.

1.2 - Le système linguistique scolaire

Que se passe-t-il à l'école ?

A la crèche et dans les deux premières années du primaire, les enfants sont accueillis puis alphabétisés en créole. Cet enseignement se poursuivra jusqu'en fin de primaire. Une sensibilisation orale au français est pratiquée dans le même temps (jeux, comptines, écoute d'histoires, apprentissage de chansons), qui soulève l'enthousiasme des élèves et des parents. A partir de la classe de P3 (3ème année de primaire), on introduit le français et l'anglais, qui deviendront peu à peu langue unique d'enseignement pour toutes les disciplines - sauf la religion. L'élève aura

ensuite à choisir entre ces deux langues, suivant le diplôme (*haut level*) qu'il choisira de préparer.

On tire de ce qui précède trois remarques :

- le français est introduit dans les toutes petites classes à côté du créole, comme langue facile, de loisir, de plaisir, voisine de la langue maternelle ;
- à aucun moment de la scolarité les trois langues ne sont à égalité (enseignées + d'enseignement) ;
- ce déséquilibre bascule très vite au profit de l'anglais à partir du moment où cette langue devient langue d'enseignement pour toutes les disciplines, reléguant le créole aux oubliettes (pas d'enseignement en école secondaire) et le français au rang de langue étrangère.

On devine quel sera le choix de la majorité des élèves à l'entrée en *haut level*.

1.3 - Représentations des langues

Cette répartition scolaire n'étonnera pas si on se réfère aux représentations linguistiques de la population, dont elle se montre en fait un fidèle reflet.

Il serait en effet prétentieux de prétendre que j'ai pu avoir accès aux représentations des Seychellois sur ces trois langues. Toutefois les nombreux entretiens que j'ai pu avoir (directifs, semi-directifs et informels) avec des personnes très diverses semblent confirmer ce que savent les quelques chercheurs qui se sont penchés sur la situation seychelloise.

LES LANGUES AUX SEYCHELLES

147

Même partagé par tous, le créole seychellois est néanmoins tenu pour une langue de communication principalement orale et familière, vouée aux usages du quotidien - comme toutes les langues minorées, régionales ou d'immigration, dans le monde. L'orthographe, fixée par l'Institut d'Etudes Créoles qui tente aussi de maîtriser l'étymologie des néologismes, en rend la lecture oralisée facile, en particulier pour des francophones. Elle occupe toutefois une très petite place dans l'espace médiatique écrit et tous les actes officiels se font en anglais : le créole est ainsi discrédité, comme langue incapable d'assumer les fonctions "sérieuses" et "modernes" de la communication et du réel. Une grande majorité des enseignants affirment de plus, même parmi les francophones et francophiles, que son enseignement trouble l'apprentissage des langues futures (anglais et français) et le rendent responsable entre autre du faible niveau des enfants en orthographe.

De fait et curieusement, à la diglossie galopante anglais / créole, s'oppose un désir fort de certains locuteurs francophones, qui élimineraient volontiers le créole du paysage linguistique seychellois.

L'anglais est plébiscité tous azimuts, comme langue "facile et indispensable" dans le monde actuel. Il sert au tourisme et au commerce, les deux mamelles des Seychelles. Soutenu de plus par une anglicisation totale de la vie quotidienne et de la société (horaires de travail et de vie, cursus scolaire, structures de vie, habitudes vestimentaires et alimentaires, etc.), il est même revendiqué par certains Seychellois comme "langue première des Seychelles".

Le français se trouve quant à lui dans une situation précaire. Enseigné au rabais (langue enseignée et non d'enseignement), langue de la classe mais non scolaire (on parle créole ou anglais dans la cours de récréation et en salle des professeurs), abandonné si l'élève le décide en

fin d'études secondaires, peu utilisé dans les actes sociaux, son apprentissage apparaît comme une impasse sans avenir. On s'étonne presque que certains s'y risquent et même y persistent ! Si les enfants y mettent beaucoup d'entrain jusqu'à la fin du primaire, une forte désaffection, bien compréhensible, portée par l'aspect "inutile" de l'apprentissage, se fait jour dès le secondaire et s'accroît au fil des années. Car la langue est de plus en plus coupée de la vie - sauf dans les familles francophones et le dimanche matin lors de la messe⁵.

Certains affirment de plus que "les Français ne sont pas aimés" (voir tous les Seychellois qui soutenaient toute autre équipe que l'équipe de France de football, lors du Championnat du monde ou du Championnat d'Europe), affirmation paradoxalement opposée au fait que la population couramment francophone est souvent très francophile et quasi militante pour le français : personnes âgées ayant fait leurs études dans des pensionnats religieux francophones, enseignants de français, professionnels côtoyant le milieu francophone. Mais il ne s'agit pas des mêmes tranches de la population !

On sent ainsi un clivage dans la population, que nous ne pouvons pas chiffrer, qui se répercute sur l'évolution et les néologismes du créole, partagé entre les influences anglophones et francophones. Que ce soit pour des raisons historiques ou autre qui seraient à élucider, le français n'est en tout cas pas la "langue du coeur" à fort coefficient affectif qu'on trouve par exemple en Asie du sud-est, dans certains endroits du Maghreb (zones berbérophones en particulier) ou dans certains pays d'Afrique. Dangereusement affirmé par certains de ses défenseurs mêmes comme la forme supérieure du créole qui devrait supplanter ce dernier (on pense à certaines positions sur l'allemand face à l'alsacien), le français ne peut en tout cas pas partager à parts égales l'espace linguistique avec l'anglais, et apparaît à peine comme une langue étrangère seconde.

2 - Gros plan sur l'école

On vient de brosser les grandes lignes du paysage dans lequel s'inscrit le motif de l'école. Arrêtons-nous quelque temps sur la structure scolaire pour en déduire les richesses et les faiblesses du système actuel, sur les plans linguistique et didactique.

2.1 - l'enseignement des langues

On l'a dit : on assiste en parallèle à une double chute du créole, au fil des années, tant en terme qualitatif (intérêt des élèves) que quantitatif (heures d'enseignement), entre la crèche et la fin du secondaire. Cela accrédite l'opinion des parents selon laquelle le créole n'aurait pas sa place à l'école. Les documentalistes consultés dans plusieurs écoles secondaires confirment que les rayons des bibliothèques où se trouvent les quelques ouvrages de littérature de jeunesse en créole ne sont jamais consultés spontanément par les élèves. De leur côté, les enseignants, s'ils maîtrisent parfaitement l'usage oral de leur langue maternelle, n'ont aucune habitude concernant sa pratique écrite ou lexicale. Il s'ensuit que les écrits intersticiels de la classe (journaux, dictionnaires, notes échangées entre enseignants ou élèves, notes aux parents) ne sont pas en créole mais en anglais. Cette tendance est renforcée en école secondaire, et encore davantage lors du *haut level*, du fait du nombre grandissant de professeurs étrangers enseignant aux Seychelles (Français, Anglais, Malgaches, Indiens, Sri Lankais, Australiens, etc.) entre lesquels la langue de communication courante et instituée est l'anglais.

Citons, pour l'anecdote, cette collègue française qui postulait sur un poste pour enseigner le français dans un Institut supérieur : son entretien d'embauche s'est fait ex abrupto en anglais. Il faut ajouter enfin qu'elle doit, pour être en accord avec les usages, enseigner actuellement le fran-

çais ... en anglais (consignes de travail, annotations sur les copies, interactions pédagogiques et non didactiques concernant la vie de la classe, etc.) !

On a compris que les élèves et les acteurs du système scolaire vivent une pratique diglossique : le créole pour les échanges de l'intime et du quotidien, l'anglais pour le scolaire et le socio-scolaire. On n'en veut pour preuve que les traces écrites sur les murs des établissements scolaires : noms des écoles, règlements intérieurs, bulletins des élèves, convocations aux parents, noms des salles et bureaux, titres des rayonnages dans les bibliothèques, notes sur les murs dans les salles des professeurs, etc.

L'utilisation écrite du créole dans les espaces publics se fait toujours de façon signifiante et appuyée et reste exceptionnelle. Certaines campagnes par exemple, dont on veut particulièrement qu'elles touchent les jeunes et qu'elles aient des répercussions sur leur vie quotidienne, se font en créole. J'ai ainsi assisté, dans un collège secondaire, à une superbe exposition en créole qui avait pour objet les comportements sociaux entre les jeunes : jalousie, aide, violence, dialogue entre petits et plus âgés⁶, etc.

La volonté de trilinguisme affichée dans les textes de loi n'a donc aucune répercussion à l'école où on pourrait attendre des affichages symboliquement, sinon totalement, trilingues. Il en va de même dans l'Institut de formation, le NIE, même si les usages sont plus nuancés et les compétences des personnels plus ouvertes.

L'environnement scolaire et social est donc nettement défavorable au français et à son enseignement même si, passant outre certains mauvais souvenirs laissés dans la mémoire collective par la colonisation française,

le marché économique place la France comme premier partenaire des Seychelles. Il est donc utile, voire indispensable, pour le pays de conserver un vivier de francophones actifs et compétents, qui pourront être des interlocuteurs valables et valorisants dans les échanges touristiques et commerciaux. D'où ce maintien, à la force du poignet, d'une francophonie plus déclarée et virtuelle que vécue et concrète.

2.2 - le créole seychellois

Avant d'aller plus loin, il convient d'apporter quelques données linguistiques de base concernant le créole seychellois.

Issu, comme le réunionnais, le mauricien et le rodriguais, du créole bourbonnais, parlé à Bourbon au début du XVIII^e siècle (Chaudenson), le seychellois trouve son origine dans son histoire. Chaudenson prouve que 90% de son lexique provient, comme celui de tous les créoles indo-océaniens, du français populaire ou dialectal du XVII^e siècle. On le classe dans la catégorie des "créoles de troisième génération", car, apparu un demi-siècle au moins après le mauricien, il fait des emprunts aux deux générations précédentes : celles du bourbonnais puis du mauricien.

Il s'est formé dans le commerce langagier entre esclaves et colons et se présente sous différents niveaux⁷ :

- le "créole fin", très francisé, parlé par la bourgeoisie et certains Blancs pauvres ;
- le "gros créole", parlé par les ruraux ou certaines couches de la population jugées comme inférieures ;
- le "créole artificiel", parlé et écrit dans les médias. Caractérisé par de nombreux emprunts à l'anglais, il s'adapte à l'actualité et au monde moderne, mais ne correspond pas à une situation de communication réelle.

Pour ce qui concerne le système phonologique, on notera surtout la simplification de certains groupes consonantiques (“trouble” est devenu “troub”) et la disparition presque totale du phonème r en-dehors des finales et initiales (“deux ou trois” se dit “detwa”).

Après une orthographe empirique “à la française” couramment utilisée par les Seychellois, l’Institut d’Etudes Créoles a instauré une orthographe unifiée, qui se rapproche d’une orthographe phonétique et prend en compte les spécificités morphologiques et phonétiques du créole. Par exemple :

- la graphie “e” est lue comme e ou ;
- la graphie “k” transcrit le phonème k , etc. “Créole” s’écrit ainsi “kreol”, et “qui” s’écrit “ki” ; le yod est transcrit par un “y”, la double voyelle suivie du a qu’on trouve dans “endroit” est transcrite par “wa” et le son par “en”. Voici à titre d’exemple un texte de publicité pour un spectacle relevé dans un quotidien⁸ :
- “Aste ou tiket lotri festival greol, 5 roupi selman, kot sekretaryat festival kreol, bibliotek nasyonol, kot ladministrasyon distrik, e lezot landrwa lo Mae, Pralen e Ladig. Bonn sans.”

On voit qu’un des traits typiques de la morphologie du créole est l’agglutination fréquente du substantif et d’un article défini ou de son dernier phonème pour créer un nom, ce qui marque, à l’origine, un découpage spécifique de la chaîne parlée :

“lera” se traduit par “rat”, et “zanfan” par “les enfants”. Cela donnera des expressions du type “son laboutik” pour dire “sa boutique”, ou “bann lera” pour “les rats” ou “en lakaz” pour “une maison”.

En revanche les termes récents du XX^{ème} siècle n’ont pas été asservis à cette étymologie, et “télévision” se dit “televi~~syon~~”.

Le pluriel, les démonstratifs, les groupes verbaux, la syntaxe, sont régies par des règles propres, qui peuvent souvent apparaître comme plus complexes que celles du français.

Quant au lexique, il a évidemment subi des distorsions depuis son origine française ; il s'est "créolisé", s'adaptant à la réalité seychelloise. Les problèmes actuels sont posés par les néologismes, spontanément anglicisés par la population, là où l'Institut créole préférerait garder une unité étymologique latine.

2.3 - Problématique et enjeux actuels

Tous ces traits définitoires montrent qu'on a du mal à décrire le créole seychellois autrement qu'à travers des comparaisons avec le français. Toutefois son unité, son autonomie et son prestige relatif sont bien réels, sans doute grâce à l'unité et l'autonomie politique réelles de la communauté de ses locuteurs.

Créé en 1986 par les autorités, l'Institut d'études créoles a pour but de promouvoir le créole aux Seychelles : manifestations culturelles, recherches linguistiques, productions d'ouvrages scolaires et de lecture, traductions, sont ses principales activités. Il a beaucoup joué pour la diffusion, la promotion et la standardisation de la langue et s'est adjoint un Centre de Documentation très bien fourni et relativement bien fréquenté dès 1987.

Au vu de ce qui précède, on se rend bien compte que les Seychelles sont, d'un certain point de vue, en avance sur d'autres pays ou régions créolophones dans leur promotion du créole, son affirmation face aux autres langues parlées sur le même territoire et la volonté manifeste de

favoriser à long terme un trilinguisme national : depuis 1982, alphabétisation en créole, éditions d'ouvrages et de manuels, etc.

On comprend aussi que la proximité des langues créole et française puisse favoriser des contresens linguistiques : vision du créole comme "sous-langue" ou "langue du handicap" par exemple. Il est donc nécessaire que la volonté politique s'accompagne de mesures et recherches en didactique et pédagogie pour que l'apprentissage des trois langues promues profite de ce trilinguisme au lieu d'en subir des inconvénients. Cela suppose que des pratiques nouvelles soient instaurées, grâce à des recherches spécifiques menées à partir de la situation sociolinguistique spécifique des Seychelles.

3 - Quelle place pour l'enseignement du français dans ce contexte ?

Intéressons-nous donc à présent à ce qui se passe pour l'enseignement du français.

3.1 - Des efforts et du travail

Des efforts sont faits depuis plusieurs années pour que le pays mérite l'adjectif de "trilingue".

Des efforts individuels ou à petite échelle d'abord. Par exemple, l'une des écoles primaires visitées a instauré, sous l'impulsion de sa directrice, une partition en deux de la semaine scolaire : la moitié du temps (2 jours et demi), on parle français, la moitié du temps on parle anglais, dans la cour de récréation, en salle des professeurs et dans les bureaux. "C'est curieux, dit la directrice avec humour, les jours du français, il y a beaucoup moins de collègues qui prennent la parole lors de la réunion plénière".

Des efforts collectifs ensuite : toutes les visites dans les établissements primaires ou secondaires témoignent d'un dévouement inégalé pour leur discipline de la part des enseignants. Des réunions régulières, organisées par les coordonnateurs d'écoles, des recherches mises en commun, des échanges de pratiques et de documents, des devoirs organisés de façon collective, montrent une vie pédagogique et didactique de qualité, où les enseignants de français donnent beaucoup de leur énergie et de leur temps libre. Leur discours est inquiet, exigeant, leur désir de formation continue ou leur regret devant la pénurie de matériel scolaire à leur disposition évidents. Ils se soucient aussi beaucoup des élèves qui ne suivent pas et déplorent un système par niveaux où les "bons" se retrouvent ensemble - ainsi que les "mauvais" - mais où, par désir d'équité et de justice, tous ont les mêmes manuels, les mêmes devoirs aux mêmes dates et les mêmes exercices. "Quand je travaille avec le niveau 1, explique une enseignante de collège, mes élèves suivent sans problème sur le livre ; quand je suis en niveau 6, aucun ne comprend le moindre texte du même livre. Comment leur faire faire des progrès dans ces conditions ?".

Les enseignants de français demandent aussi explicitement des formations spécialisées concernant la didactique des langues et les élèves en difficulté.

Rien d'officiel n'étant actuellement en place sur ces plans-là, une très active et bénévole Association des enseignants de français des Seychelles a pris le relais des préoccupations des maîtres. Elle réunit ses adhérents au moins une fois par mois pour qu'ils s'informent, échangent, s'auto-forment et invite régulièrement des intervenants extérieurs, regroupant chaque fois plusieurs dizaines de participants. Elle attend, pour devenir plus efficace, un local et une reconnaissance officielle : cela lui permettrait d'accroître ses moyens d'action, entre autres en termes d'échanges d'outils didactiques et de liaison avec les enseignants éloignés de la capitale.

3.2 - Les obstacles auxquels se heurte l'enseignement du français

De nombreuses visites dans les écoles de l'île principale, Mahé, nous ont convaincue de conditions de travail qui pourraient être améliorées.

Le plus gros problème est d'ordre matériel : les ouvrages scolaires sont rares, vieux, parfois inexistantes suivant les sections ou les écoles. Certaines classes n'ont pas du tout de livres, d'autres ont des livres inadaptés, d'autres travaillent sur photocopies.

N'ayant aucun support linguistique social sur lequel s'appuyer, élèves et enseignants devraient pouvoir disposer de bibliothèques bien fournies ; or celles-ci sont le plus souvent exsangues, voire vides ou uniquement anglophones. Les enseignants n'ont en particulier aucun document à exploiter pour monter leurs séquences et en sont réduits à utiliser des documents souvent très périmés, datant de leurs propres études en France.

Il est particulièrement regrettable que les élèves n'aient pas à leur disposition des journaux et ouvrages adaptés à leur âge, qui pourraient leur donner envie de lire en français et du français.

Que dire, on s'en doute, du matériel pédagogique autre : cassettes audio ou vidéo, magnétophones, magnétoscope, disques, journaux, etc., complètement inexistant dans la plupart des écoles.

Cette pénurie décourage de nombreux enseignants.

3.3 - Un contexte à faire évoluer d'urgence

Aucune réforme scolaire ne pourra cependant être crédible ou efficace si elle n'est pas accompagnée d'une réforme du paysage linguistique dans la vie de tous les jours.

Il semble en effet nécessaire par exemple de rendre lisible l'égalité des trois langues sur les affiches, sur les murs, les enseignes de commerçants et dans les écrits officiels. Le trilinguisme écrit est possible, de nombreux pays en montrent l'exemple, et des actes d'écriture symboliques sont possibles. Le quotidien *Seychelles-Nation*, par exemple, pourtant en majorité anglophone, écrit la date dans les trois langues sur sa première page.

A l'école aussi, et dans les organismes de formation, on attend que le trilinguisme s'affiche : dans les discours, les titres des établissements, les papiers à en-tête, les affichages, les échanges avec l'extérieur, les prospectus et dépliants, les annonces d'événements ponctuels...

Enfin, la lecture / écriture ne se développera jamais si la majorité des productions proposées au public (dans les bibliothèques et les librairies) est uniquement en anglais.

Tout cela relèverait d'un plan d'ensemble concerté et peut-être coûteux, mais il y va de l'avenir - pas seulement linguistique ! - de toute une nation.

3.4 - Enseigner le français à partir du créole

Un très grand travail de réflexion, d'information et de théorisation a été entrepris ces dernières années au NIE, grâce à la collaboration entre sa directrice et l'équipe issue de la Mission qui y travaille.

Ce travail a donné naissance entre autre à la rédaction des curricula pour chaque discipline : chaque équipe d'enseignants a ainsi été invitée à définir, pour chaque niveau du primaire et du secondaire, les compétences attendues chez les élèves. Ce souci de mise en cohérence est en train de porter ses fruits, ne serait-ce que par les échanges entre équipes qu'il a déjà suscités.

La réflexion concernant les langues (créole, français, anglais, par ordre d'apparition à l'école) a été particulièrement fructueuse. L'élaboration des curricula s'est en effet faite en parallèle et a mis à jour les caractéristiques communes des trois enseignements :

- appui sur la typologie des textes,
- référence à la grammaire textuelle,
- travail lié du lire / écrire,

En revanche, l'analyse critique et comparée des trois curricula a montré aussi que si ce travail d'harmonisation avait porté ses fruits sur le plan des principes didactiques et linguistiques, il n'avait en tout cas pas réussi à créer les passerelles souhaitées entre l'enseignement des trois langues. Les trois textes introductifs mettent en effet en avant la nécessité de doter les élèves de compétences méta- et translinguistiques, qui les rendraient capables de comparer, choisir, différencier, les trois langues, sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, et d'appuyer l'apprentissage de l'une sur celui des deux autres et réciproquement.

On imagine ainsi des activités de transferts et de comparaisons, où les compétences acquises en lire/écrire en créole pourraient aider l'apprentissage du français et plus tard de l'anglais.

Cela supposerait la mise en place d'outils didactiques adaptés à cette situation paradoxale où le français, langue étrangère enseignée après

l'alphabétisation en langue maternelle, serait traitée comme une langue voisine qui s'appuie sur l'apprentissage du créole.

Où trouver les outils didactiques nécessaires à la concrétisation de cette volonté ? Sur quels produits éditoriaux s'appuyer ? Quelles évaluations de ces nouvelles compétences translinguistiques mettre en place, en rupture avec les évaluations traditionnelles et étanches actuelles ? Quelles méthodes employer ? On voit qu'il y a place pour des recherches fondamentales et des recherches-actions nombreuses et précises : cela pourrait constituer un chantier prochain et passionnant pour les équipes en place.

3.5 - Recherche et formation

Cela irait obligatoirement de pair avec une formation nouvelle des enseignants de langue, créole/français/anglais, facilitée dans le primaire puisque l'enseignant y est souvent, mais pas toujours, unique. Les passerelles personnelles y seraient donc plus faciles à expérimenter et à mettre en place concrètement.

Dans quel sens aller ? Enumérons brièvement quelques voies de recherches :

- Fournir une éducation au plurilinguisme et à l'interculturel.
- Créer des outils didactiques du français à partir du créole.
- Aller vers un vrai trilinguisme, en termes de compétences et de choix d'utilisation des langues.
- Eduquer des compétences et savoir-faire métalinguistiques, de réflexion sur les différentes langues, leur fonctionnement et leurs enjeux culturels.

Conclusion

Il est évident que les Seychelles ne peuvent entreprendre ce chantier de façon isolée. Une solution semble résider dans le travail commun possible avec la région de l'océan Indien où d'autres territoires présentent des caractéristiques linguistiques et sociolinguistiques comparables. Même en respectant les différences qui rendent unique chaque site, une réflexion commune peut être construite pour déboucher sur l'élaboration d'outils didactiques appropriés.

On pourrait s'appuyer particulièrement sur des recherches déjà engagées en France et en Europe, et s'assurer la collaboration de chercheurs travaillant sur les thèmes que nous venons d'évoquer : didactique des langues voisines, construction de savoir-faire transversaux et métalinguistiques plutôt que seulement linguistiques chez les élèves.

Marielle RISPAIL
Claude COLIN

Notes

1 De nombreux habitants d'origine étrangère l'ont appris et le parlent ou au moins le comprennent.

2 Toutes les informations sur les médias et la vie économique ont été tirées du mémoire de licence en sciences du langage, de Sandrine Alfano et Chrystel Maire, sur les Seychelles, 1994-95, réalisé à l'Université de Grenoble, sous la direction de Jacqueline Billiez.

3 On évalue sa "connaissance" (on sait tous les guillemets qu'il faut mettre à l'évaluation de compétences linguistiques) à environ 45% de la population.

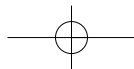
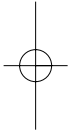
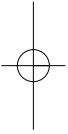
4 Evaluation : 38% des Seychellois "parleraient" français. Ces chiffres, ainsi que ceux de la note précédente datent de 1988.

5 On avance le pourcentage de 90% de Seychellois catholiques.

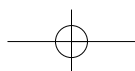
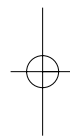
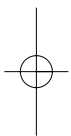
6 Quelques titres de panneaux : "*zalouzi, fodre ou strik avek ou zanfan kan i mal-konport li*", etc ...

7 cf. Mémoire de licence déjà cité.

8 *Seychelles-Nation*, 16 mai 2000, p. 7



**MAYOTTE : PRISE EN COMPTE DU
SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE
DES LANGUES REGIONALES**



Mayotte : Prise en compte du shimaore et du kibushi dans la charte européenne des langues régionales.

David JAOMANORE

Hortense BLAISE

Djamila SOIDIKI

Mohamed M'TREGOUENI

Haladi MADI

Daniel MADI MOUSSA

Mohamed ABDOU

SOUS LA DIRECTION DE ALI SAID ATTOUMANI

**Collectivité Territoriale de Mayotte
Délégation Territoriale aux Affaires Culturelles
Institut de Recherche sur l'Apprentissage du Français**

Introduction

La proposition gouvernementale portant sur les 39 engagements pour la valorisation des langues va modifier le paysage linguistique et sociolinguistique de Mayotte. En effet, le document intitulé “ Langues parlées par les ressortissants français sur le territoire de la République ” ouvre une autre dimension à la réflexion à Mayotte : désormais, le débat sur l'être ou le non être des langues mahoraises est clos, l'opportunité leur est offerte non seulement d'exister, mais surtout de bénéficier de l'appui de toutes les instances concernées, quant à leur inscription dans le systè-

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

165

me éducatif, et à leur développement en vue de l'établissement effectif du bilinguisme à Mayotte. Le présent document, motivé par une volonté forte de contribuer à l'ancrage des caractéristiques spécifiques de la culture mahoraise dans la République française, et partant, dans le paysage européen, et ce au travers des langues mahoraises, propose quelques réflexions sur l'impact de la prise en compte effective de celles-ci, notamment aux plans éducatif et sociolinguistique, juridique, politique et institutionnel.

I - État des lieux de la situation linguistique à Mayotte

A - Présentation de Mayotte

L'île de Mayotte se trouve dans le canal de Mozambique, entre Madagascar et l'Afrique. Par sa situation géographique, cette île est un carrefour naturel de peuples, de langues et de cultures. Ceci confère à sa population un caractère composite.

Historiquement, la population mahoraise d'aujourd'hui est le résultat d'un long brassage entre Africains orientaux, Arabes, Malgaches, Comoriens, Créoles et Indiens.

- La composante africaine de la population majoritaire dans l'île, est rattachable au groupe makwa du Mozambique, Swahili de Zanzibar et Comorien d'Anjouan et de la Grande Comore.
- Quant à la composante malgache, elle se rattache plutôt au groupe sakalava du Nord Ouest, et accessoirement aux Antalaotsy de Majunga, Antalawutsi.
- A côté de ces deux composantes qui forment le "noyau dur" de la population, il existe une minorité créole et indienne.
- Vivent également à Mayotte des "non Mahorais" essentiellement composés de:
 - * 4 000 Métropolitains et Domiens
 - * 26 000 Comoriens
 - * 1 500 Malgaches, Seychellois et Mauriciens

La population mahoraise qui s'élevait à 131 320 habitants en 1997, est estimée aujourd'hui à près de 150 000 habitants, du fait d'un taux de natalité élevé et d'un solde migratoire important. L'examen des classes d'âges fait apparaître que 60% de cette population ont moins de 20 ans. A

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

167

l'instar de sa population cosmopolite, l'île de Mayotte abrite plusieurs langues. La langue française est la langue officielle depuis 1841.

B - Situation linguistique à Mayotte**1 - Un contexte plurilingue**

Le paysage linguistique de Mayotte reflète la diversité des origines de son peuplement et son histoire politique récente. En 1997, l'INSEE a interrogé 73 136 personnes, âgées de 15 ans et plus, sur les langues qu'elles parlaient :

- 86,2% ont déclaré parler le shimaore ;
- 55,2% le français ;
- 43,4% le comorien ;
- 32,8% le kibushi ;
- 11,2% d'autres langues.

Le shimaore et le comorien : Le shimaore de Mayotte fait partie de parlers comoriens au même titre que sont le shingazidja parlé à la Grande-Comore, le shindzuani parlé à Anjouan et le shimwali parlé à Mohéli. Ces parlers se divisent en deux parties : un groupe occidental composé du shingazidja et du shimwali, et un groupe oriental composé du shimaore et du shindzuani. La similitude phonologique et morphologique permet une intercompréhension aisée à l'intérieur de chaque groupe.

Le comorien et le swahili : Ces derniers appartiennent à la famille linguistique bantoue qui comprend les parlers de l'Afrique de l'Est dont le swahili auquel le comorien a été longtemps assimilé. Cette confusion a été entretenue par la situation diglossique qui prévalait à l'époque avec d'un côté le prestige international du swahili et de l'autre des parlers particuliers mais qui présentent néanmoins des caractéristiques qui les rap-

prochent des parlers de Zanzibar. Cette ambiguïté a été levée en début de ce siècle par Ch. Sacleux, qui a constaté les spécificités des langues comoriennes. Depuis la linguistique comorienne dans l'ensemble a connu quelques évolutions.

Le kibushi : c'est une des langues premières à Mayotte ; il s'agit d'un dialecte malgache, parlé dans une dizaine de villages. On peut le rattacher au dialecte du Nord Ouest de Madagascar, le sakalava. Il comporte deux variantes : le kibushi kimaore et le kiantalaotsi.

Quelques études sur la linguistique comorienne. Les travaux linguistiques de Philippson et Lafon portent sur le shingazidja et sont encore incomplets car n'y sont étudiés que certains aspects de la langue. Chamanga, un natif de l'île d'Anjouan s'est intéressé à sa langue maternelle, le shindzuani, consacrant plusieurs études dont une thèse à l'EPHE. Le shimaore, une des langues de Mayotte, a fait l'objet d'une thèse (1983) de la part de M-F Rombi. Cette thèse présente la phonologie et le système grammatical de la langue. Le kibushi (dialecte malgache de Mayotte) l'autre parler de Mayotte a été étudié par N-J Geunier. Par ailleurs, on notera que les parlers comoriens ont fait l'objet de plusieurs mémoires universitaires. A Mayotte ceci répond en grande partie aux demandes des populations et participe également à la sauvegarde des valeurs culturelles par l'écriture.

La Charte européenne sur les langues régionales arrive à Mayotte dans un contexte où l'on s'interroge sur la manière de prendre en compte les langues locales dans l'acquisition d'une langue non maternelle jouissant d'une position élevée.

2 – Une situation diglossique

Une hiérarchie de fait s'est établie à Mayotte autour des langues

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

169

pratiquées sur l'île, compte tenu du nombre de locuteurs et de l'intérêt socio-politique représenté par chacune d'elles.

- **Statut du français** Le français, bien que pratiqué par seulement 30,7% des Mahorais (toutes tranches d'âges confondues) occupe la position dite haute de la hiérarchie. Cette position est due au fait que le français est la langue institutionnelle (langue administrative, langue d'enseignement). C'est la langue de la promotion sociale et professionnelle, ainsi que de l'ouverture sur le monde. Par ailleurs, le français est en passe de devenir la langue maternelle de nombreuses familles mahoraises.

- **Statut des langues locales** Les langues locales (shimaore et kibushi) utilisées dans les relations familiales, les échanges domestiques, dans des proportions variables, à la télévision et à la radio, occupent la position dite " basse ". Elles n'ont pas droit de cité à l'école, bien que langues de contact entre les élèves mahorais. Du fait de la proximité, un nombre non négligeable de vocables français sont passés dans le lexique mahorais en shimawore et en kibushi, sans pour autant qu'un phénomène de créolisation soit mis en route. Cependant, les interférences linguistiques cachent un double niveau de malaise ressenti par le Mahorais vis à vis de la langue française. Ce malaise est directement lié au statut inégalitaire des langues en contact à Mayotte.

**3 - Les conséquences culturelles et identitaires
de la situation diglossique**

La supériorité de la langue française est à l'origine d'un certain malaise qui se manifeste par:

- une réticence quant à son apprentissage, d'une part ;
- un mépris des langues locales jugées sans avenir, d'autre part.

Blocage de l'apprentissage du français : celui-ci se trouve sérieusement

ralenti par la gêne qu'il installe dans la société mahoraise. Le recours à la langue française tend à "distinguer" le locuteur qui est vite taxé de vantard. La pratique du français est comprise comme un phénomène de désappartenance à la culture et à la société mahoraises. Parler la langue d'autrui revient à se projeter dans une culture autre que la sienne. Il s'ensuit un blocage auquel se rajoute un sentiment d'insécurité linguistique. Le locuteur qui est incertain de la justesse de ses propos s'auto-censure, et préfère le cas échéant déclarer forfait plutôt que de s'exposer à d'éventuelles critiques. Ce hiatus concerne moins les jeunes scolarisés (collégiens, lycéens) qui s'expriment bien volontiers dans la langue française. Dans le prolongement de la désappartenance au groupe engendrée par la pratique du français, se situe la peur qu'il ne vienne laminer les valeurs identitaires locales. Ces différents niveaux de gêne réduisent la pratique du français au seul domaine administratif, soustrayant ainsi de l'effort de développement entrepris par les pouvoirs publics une tranche non négligeable de la population.

Mépris des langues locales : parallèlement à la réticence à apprendre et à pratiquer le français dans la vie quotidienne, nombre de Mahorais mésestiment les langues ancestrales, qui sont jugées sans avenir, et ne donnant accès ni à l'emploi (sauf cas exceptionnels), ni à la qualification. Cette attitude a pour conséquence la perte à plus ou moins brève échéance des caractéristiques spécifiques véhiculées par ces langues qui de surcroît ne disposent pas encore de formes écrites. Dans les milieux éducatifs, la cause majeure des échecs est la non maîtrise du français. Et les cas d'illettrisme et d'analphabétisme qui frappent une grande majorité de Mahorais concernent le français.

II - les potentialités du développement des langues régionales

A - La littérature orale mahoraise

La littérature mahoraise est une littérature essentiellement orale ; elle n'en est pas moins riche et variée. Si les contes en constituent une part importante, d'autres genres sont également représentés.

- Les contes.

Les contes constituent en effet une des plus anciennes manifestations de la littérature populaire de transmission orale. La littérature des contes, apparemment spontanée et fort variée, véhicule tout un ensemble d'informations sur les hommes et les choses, que les générations se communiquent et se lèguent, pour que les plus jeunes apprennent de leurs parents et de leurs aînés ce que ceux-ci ont connu avant eux-là. Les renseignements que le conteur fournit à travers son récit peuvent se rapporter à l'univers, son origine et sa fin, au pays, aux animaux, petits et grands, domestiques et non domestiques, aux plantes, aux pierres, aux eaux, aux phénomènes naturels, etc. Au centre de ce vaste environnement se trouve l'homme dont le conte évoque l'origine, les conditions de vie et de survie, les ambitions et les réalisations, les passions et les aspirations, l'organisation en société, les relations avec les autres hommes et les autres réalités de la nature, etc. C'est ainsi qu'un récit, apparemment banal, peut constituer un reflet riche de renseignements sur la société qui l'a vu se forger. Le conte constitue pour la société mahoraise une sorte d'école dans laquelle les jeunes s'instruisent auprès des vieux, de préférence pendant la période de la récolte du mil, ou le soir lorsque parents et enfants se réunissent au complet. La richesse de cette littérature, quant au fond et à la forme, explique l'intérêt dont elle est aujourd'hui l'objet tant de la part du public en général que des milieux scientifiques en particulier.

- Les chansons

La chanson est un texte mis en musique, divisé en strophes ou couplets, avec ou sans refrain. Sous cette étiquette nous pouvons mettre :

- Les berceuses qui sont des chansons de femmes destinées à un univers infantin. Ce sont des chansons que la mère, la grande mère ou les autres nourrices chantent en l'honneur de l'enfant ou pour apaiser ses pleurs. C'est un mode d'expression libre et révélateur, qui n'est pas exécuté non selon un style infantin.
- Les chansons rituelles chantées lors d'une circoncision ou de la consommation du mariage.
- Les chansons du mariage chantées dans le Shigoma, le Mlelezi ou Mshogoro, les Mbiwi et le Wutende.

Pourquoi devons-nous nous intéresser à cette littérature orale mahoraise? Tout simplement parce que cette littérature est en voie de disparition dans notre société. En effet, nous n'avons ni monuments ni bibliothèques. Nos monuments à nous et nos bibliothèques, ce sont les traditions orales qui disparaissent avec nos vieillards qui meurent. En outre, nos institutions subissent l'irruption agressive de la modernité. Désormais, notre culture reste une culture fragile. La disparition de cette littérature est synonyme de la disparition et de l'anéantissement de notre identité, car elle est le support de notre langue et de notre civilisation. Il est donc impératif pour nous de réagir rapidement si nous voulons la préserver. Pour faire revivre cette littérature, il est absolument nécessaire de collecter et transcrire la tradition orale de notre pays. En effet, transcrire la tradition orale, c'est sauver du néant tout un patrimoine culturel, héritage de l'expérience unique de nos aïeux. La collecte de la tradition orale mahoraise a déjà été amorcée à travers les archives orales de Dzaoudzi. Ce programme devra être complété par un volet de transcription et traduction. La table ronde n° 4 d'aujourd'hui n'est pas une table ronde pour des spécialistes ni des experts, c'est une invitation que nous faisons à la jeunesse mahoraise

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

173

pour qu'elle tienne tête à une éventuelle "acculturation" qui pousserait plus tard les Mahorais dans une profonde crise d'identité. En outre, c'est un éclairage que nous apportons à ceux qui connaissent mal le berceau de notre culture et qui n'ayant peut être séjourné qu'à Dzaoudzi et Mamoudzou, seraient tentés d'affirmer qu'ils n'ont jamais entendu parler de la littérature orale mahoraise.

B - Le développement des langues locales**1 - La littérature mahoraise.**

Le développement des langues mahoraises passe inéluctablement par la transcription. On disait auparavant que la langue mahoraise ne possédait pas d'écriture. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas car un alphabet standard officiel adopté par le Conseil Général le 3 mars 1997, est à notre disposition à la Délégation Territoriale aux Affaires Culturelles. À l'heure actuelle il est donc possible d'écrire en shimahoré. Certains, pour justifier leur le fait d'écrire en français au détriment de leurs propres langues, affirment que le shimahoré n'a pas de grammaire. Cela conduit à s'interroger sur la notion de "grammaire". Qu'est-ce que la grammaire d'une langue? À notre humble avis, la grammaire d'une langue est sa structure. Le shimahoré est bien une langue structurée, il a donc une grammaire comme toutes les autres langues du monde. Donc, pour le développement de nos langues, il serait souhaitable que la littérature mahoraise soit écrite dans les langues locales. Ce la permettrait de respecter davantage la pensée de nos aïeux, de conserver l'originalité des textes mais aussi de favoriser une meilleure connaissance de nos langues. En effet, écrire en shimahoré implique de lire le shimahoré et de l'enseigner. En outre, cette littérature mahoraise avant de s'adresser à un public métropolitain, doit d'abord être restituée aux premiers intéressés qui ne sont autres que les mahorais eux-mêmes. Ecrire en shimahoré pourrait aussi réveiller tous les talents qui

dorment dans ce pays à cause de la langue française. C'est ainsi que nous pourrions perfectionner nos langues mahoraises.

2 - L'utilisation des langues locales pour l'alphabétisation.

Nous allons ici aborder la question de l'utilisation des langues locales (shimahoré, shibushi) pour l'alphabétisation, afin d'apprendre aux Mahorais à lire et à écrire leur langue en caractères latins. En quoi cet apprentissage peut-il permettre le développement des langues mahoraises, et quel peut être l'impact de cet apprentissage sur la culture puisque l'objet principal de ce débat est de définir la politique à mettre en place à Mayotte ?

Cet apprentissage permettrait aux Mahorais de maîtriser leur propre langue aussi bien oralement que dans la lecture et l'écriture pour une communication orale, mais également écrite qui soit efficace cela signifie-t-il que les mahorais ne maîtrisent pas leur propre langue ? C'est en effet le cas pour certains, à l'oral, et pour tous, à l'écrit.

On peut faire un constat simple mais non moins affligeant : la jeune génération a des difficultés à s'exprimer correctement en shimahoré. Pourquoi ? La recherche de la modernité ne se situe pas uniquement au niveau de la tenue vestimentaire. Elle se retrouve également au niveau de la langue : la tendance est d'utiliser le langage de la modernité, le français. Le shimahoré, de moins en moins utilisé par ces jeunes, se perd. Une meilleure maîtrise de l'une et l'autre langues permettra la coexistence harmonieuse des deux. Et ce bilinguisme harmonieux peut être un des aspects de la traduction d'une culture riche qui aura su se nourrir judicieusement d'une modernité indéniablement liée au développement en s'appuyant sur les racines et les valeurs de la tradition.

Ainsi, l'apprentissage des langues mahoraises favorisera une meilleure maîtrise par les Mahorais eux-mêmes de leur propre langue et donnera la

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

175

possibilité aux autres personnes d'y avoir accès (développement dans le sens géographique, extension de la langue). Praticué, reconnu comme tel, le shimahoré aura un véritable statut.

Enfin, la langue est un outil de communication. Elle est un vecteur qui exprime et transmet des valeurs d'une population, d'une société. En ce sens elle est un véhicule de la culture. À Mayotte, cette langue de communication, ce véhicule de la culture est uniquement oral et s'adresse ainsi uniquement aux personnes qui ont cette langue comme langue maternelle, ce qui limite considérablement son expansion car, non seulement toute la richesse se perd avec la disparition des hommes et des femmes qui la détiennent si elle n'est pas consignée et conservée quelque part, mais elle sera limitée aux Mahorais eux-mêmes.

Le résultat nécessite alors la transcription préalable de cette langue à l'aide de l'alphabet standard reconnu de tous. Il faut donc établir la structure de la langue pour pouvoir l'enseigner (du moins dans sa dimension d'écriture et de lecture, et une partie de ce travail est en cours de réalisation.)

3 - L'introduction des langues locales en milieu scolaire.

L'introduction des langues minorées à l'école ne manquera pas de susciter débats et réticences. C'est de toute façon une étape inévitable. Les Mahorais, nous en sommes convaincus, seront les premiers à nous réserver des surprises. Il est en effet admis dans notre société que nos langues (shimahoré ou kibushi) ne sont d'aucune utilité hormis le cadre communicationnel entre locuteurs natifs ou originaires de Mayotte. Pour beaucoup, enseigner ces langues serait une perte de temps considérable.

En outre, du fait de l'appartenance de notre île à l'ensemble français, les grandes lignes de la politique linguistique de la France se retrouvent à Mayotte : dans ce cadre, comment pourraient être interprétées nos propositions visant à introduire les langues locales dans le système scolaire ?

Il est fortement à craindre que nos discours soient assimilés à une déclai-

ration d'indépendance ou de rattachement aux îles voisines. Nous tenons donc à souligner que nos démarches n'ont rien à voir avec les questions statutaires de l'île. Depuis 1980, en particulier à travers le rapport Giordan, commandé par le Ministère de la Culture, la situation glottopolitique a changé : l'objectif visé est l'instauration des premières bases d'une véritable démocratie culturelle en prenant en compte les langues et les cultures minoritaires. Le plus important est de constater l'émergence, au niveau de l'état, d'un nouvel aménagement sociolinguistique, accordant une certaine valeur aux langues minorées. Même si cette évolution est quelque peu folklorique pour certains, il faut reconnaître que l'état vient de franchir le pas. A l'heure où nous exposons, des licences des langues régionales se préparent dans quelques universités françaises: le Breton et Celtique (Rennes II), l'occitan (Montpellier III)... Il faut noter que ce changement ne modifie en rien la place et le rôle de la langue française. On est maintenant en droit de demander pourquoi alors enseigner les langues mahoraises à l'école?

III - L'enseignement des langues minorées comme base de toute politique linguistique

Nous nous attachons ici à développer trois points stratégiques, trois éléments constitutifs de notre proposition:

- Les langues mahoraises doivent être au service de la francophonie. Rien ne vaut une parfaite connaissance de sa propre langue, de ses subtilités, avant d'entamer l'apprentissage d'une autre langue.
- La diversité linguistique doit assurer la promotion de nos langues et cultures au niveau territorial, national et régional.

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

177

- Le contexte socio-politique de Mayotte n'est aucunement propice actuellement au développement de la francophonie. Globalement, il faut donc une autre politique, une politique plus démocratique de la langue, et pour ce faire nous devons mettre l'accent sur l'information en direction des différents responsables, des élus, d'une part, de la population en général, d'autre part. Il est bien évident que notre proposition n'aura l'impact recherché que si elle a une assise solide dans le pays, suivie de mesures incitatives. Comme nous l'avons souligné au début de notre intervention, du côté de l'état, la situation s'est débloquée et il ne reste plus à présent que la volonté populaire pour aller de l'avant, vers la pluralité linguistique.

A. Vers un respect de la pluralité linguistique

Le but n'est pas de concurrencer le français mais d'arriver à un bilinguisme équilibré. Nos détracteurs n'hésiteront pas à parler de complication pédagogique. Les études ont montré que ce n'est pas le bilinguisme qui est responsable des échecs scolaires mais les facteurs socioculturels et psychologiques conduisant à un bilinguisme sous-tractif (où le locuteur de la langue minorée entretient un sentiment d'infériorité par rapport à la langue dominante). Ceux qui préconisent l'utilisation des méthodes FLE (Français Langue Étrangère) n'apportent pas non plus des solutions : réellement, peut-on parler du FLE quand l'apprenant a du mal à maîtriser sa propre langue ? Les méthodes FLE gardent leur utilité lorsque l'apprenant manie parfaitement sa langue maternelle aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. La situation telle qu'elle se présente à Mayotte doit se résoudre par la normalisation, une sorte de démarche qualité permettant aux langues locales d'accéder à certaines fonctions réservées à la langue française. La normativisation a aussi pour avantage d'aider la culture à se développer dans toutes ses potentialités.

B. Vers la sauvegarde de la culture mahoraise

Il est temps que chaque membre de la communauté, quelle que soit son origine ethnique, oeuvre pour la protection et l'épanouissement de nos valeurs culturelles. C'est sûrement un plus pour la France. À l'heure de la départementalisation et des spécificités, la valorisation de ces dernières reste une priorité territoriale. Et sa mise en oeuvre ne peut se réaliser que par le biais de l'école, seul appareil disponible en cette période dite de "conflits de générations". Il y a en effet une quasi-rupture des relations parents/enfants, entraînant avec elle la fin du mode de transmission (classique) des connaissances pratiques ou spirituelles, fondement de notre culture. L'enseignement de nos langues en milieu scolaire et extra-scolaire constitue un espoir. Comme tout le monde le sait, il n'y a pas d'enseignement neutre, de contenus neutres ou de savoirs naïfs. Tout enseignement véhicule un mode de pensée, une civilisation. Le milieu scolaire s'avère donc être l'endroit idéal pour toucher toute une génération.

C. Autres propositions

La concrétisation de l'ensemble de ce qui est dit ici nécessite la mise en place d'un organe de réflexion et d'étude, une commission territoriale pour la protection des langues locales par exemple, qui serait chargée d'arrêter les graphies officielles et de réfléchir à la politique de diffusion de nos langues et cultures au niveau de la Collectivité Territoriale (presse, enseignement...), de la France tout entière. Soyons réalistes, faisons du tourisme linguistique pour faire connaître Mayotte. Enfin, convaincre les populations de l'utilité de leurs langues nécessite une campagne de sensibilisation s'étalant sur plusieurs années et mettant en oeuvre des moyens et compétences débordant largement le cadre éducatif. La valorisation des langues procède également de leur intégration dans le paysage linguistique national. Cet engagement doit être accompa-

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

179

gné de mesures locales : langues enseignées à l'école primaire, inscrites dans le programme au secondaire.

IV - Implications pédagogiques

La volonté de l'état de s'engager dans la valorisation des langues locales est une chance pour Mayotte, une opportunité aux avantages énormes en ce qui concerne les domaines pédagogiques et psycholinguistiques. Cette idée pour l'instant ne suscite aucun engouement chez la population ; certains esprits s'érigeront certainement contre l'intégration du shimaore et du kibouchi dans le paysage scolaire. Il n'en demeure pas moins nécessaire que soit posée la problématique de la place et du statut de ces langues dans un cadre plus institutionnel.

A l'heure actuelle, l'idée fait son chemin en direction de certains élus locaux, les mieux placés pour la porter afin de gagner l'ensemble de la population..

A -Le shimaore et le kibushi à l'école, un choix pédagogique.

A l'école maternelle : L'arrivée tardive de l'école maternelle à Mayotte est perçue comme l'une des raisons de la non pratique par les Mahorais de la langue française. En effet, plus l'apprentissage d'une langue non maternelle est précoce, plus il est efficace. Mais cette démarche suppose que la langue maternelle est bien maîtrisée par l'enfant, ce qui présente le double avantage de faciliter l'apprentissage de la langue non maternelle, d'une part, et de préserver la langue maternelle, d'autre part. Il n'est pas besoin de rappeler le choc ressenti par l'enfant confronté à une langue non maternelle lors de ses premiers pas dans la vie, dans la situation nouvelle et traumatisante que représente l'école. La langue

maternelle est pour l'enfant la langue de ses émotions, de ses rêves, de ses interactions avec les adultes. Nous proposons donc que la petite section de la maternelle soit faite exclusivement en langues locales, du moins pour les enfants dont les parents ne pratiquent pas le français à la maison avec eux. Les langues locales ne sont pas des matières à enseigner ; elles doivent aider les enfants dans leurs activités de découverte du monde, de leur environnement immédiat. A partir de la moyenne section, l'introduction progressive du français est souhaitable cependant que l'on continue la fixation de la langue maternelle. On insistera sur la fonction communicative de la langue. La grande section de la maternelle verra le début de l'apprentissage du français, et la diminution du recours aux langues locales; celles-ci déjà fixées, n'auront plus besoin d'apprentissage systématique. L'objectif est qu'à la fin de la grande section (entrée au CP) l'enfant soit bilingue.

A l'école primaire : Des possibilités de recours aux langues locales doivent être offertes aux élèves, pour leur permettre, entre autres, de restituer la parole traditionnelle (proverbes, devinettes, contes et légendes, comptines et chants, etc.). Au niveau du primaire, les langues locales ne feront pas l'objet d'un enseignement systématique (grammaire, orthographe, vocabulaire); elles doivent plutôt servir de prétextes à des productions orales en vue de productions écrites en français. Toutefois, pour un minimum de correction orthographique, des rudiments de leur transcription seront donnés pour permettre aux élèves la prise de note, l'enquête, le compte-rendu, voire l'entretien de correspondances épistolaires.

Au collège : le shimawore et le kiboushi pourront être enseignés comme deuxièmes langues vivantes. Les élèves découvriront alors la grammaire, la phonologie, l'orthographe de ces langues, au même titre que l'espagnol, ou l'arabe. Au niveau juridique, la prise en compte du shimawore et du kiboushi peut entrer dans le cadre de la loi Deixonne de 1951,

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

181

ce qui permettra de rehausser la Collectivité Territoriale de Mayotte au même rang que les autres collectivités d'Outre-Mer. S'agissant de la charte européenne des langues régionales, Mayotte doit être traité sous le même régime que les autres départements et collectivités ultra-marins.

B - Aspects politiques et institutionnels.

Les élus de Mayotte doivent être mis à même de s'exprimer sur la politique d'aménagement linguistique qu'ils souhaitent pour la Collectivité.

Au niveau de l'opinion, le débat a commencé depuis 1997. En réalité, de 1976 à 1996, les élus étaient hostiles à une telle idée. Depuis 1997, les élus ont voté une délibération et dégagé des moyens pour permettre l'étude des langues régionales mahoraises. Aujourd'hui il s'agit d'indiquer aux élus que la charte européenne et la loi Deixonne leur permettent de rejoindre le droit commun du statut des langues régionales. Par contre il faut rappeler que le développement des langues régionales est de leur compétence puisque la compétence de l'état est de promouvoir la langue nationale. Il s'agit de préciser l'impact financier, l'impact en termes de moyens à mobiliser pour se conformer aux différents paragraphes de la loi Deixonne qui constitue un schéma minimal ou bien se conformer aux 39 engagements de la charte, auquel cas il faudrait communiquer ces décisions au vice-rectorat.

Conclusion

Les langues locales de Mayotte, parlées par plus de 90% de la population, ne connaissent pas une forme écrite officielle. La transmission de ces langues à travers les générations s'est faite selon les traditions de l'oralité. L'ouverture de l'île à son environnement régional a promu l'utilisation d'une langue véhiculaire qui est le français. Au delà de cette fonc-

tion, cette langue se trouve être aussi la langue de l'école, de l'administration mais aussi de la promotion sociale, ce qui renvoie les langues locales à une position dite minorée. Il est donc urgent pour éviter la mort de ces langues qui va de pair avec la mort de la culture qu'elle véhicule, de leur attribuer une forme écrite. Cette démarche de fixation des langues locales est un fait récent dans l'île, ce qui implique que la documentation reste limitée à quelques mémoires et thèses. La documentation fournie par la région, Comores, Madagascar a permis d'accélérer l'étude dans la mesure où ces pays ont déjà franchi cette étape. D'autre part, les autorités de l'île ont débloqué des moyens considérables notamment dans la création d'un institut chargé de jumeler les initiatives pour la sauvegarde et la promotion de ces langues.

David JAOMANORE

Hortense BLAISE

Djamila SOIDIKI

Mohamed M'TREGOUENI

Haladi MADI

Daniel MADI MOUSSA

Mohamed ABDOU

SOUS LA DIRECTION DE ALI SAID ATTOUMANI

**Collectivité Territoriale de Mayotte
Délégation Territoriale aux Affaires Culturelles
Institut de Recherche sur l'Apprentissage du Français**

**LA PRISE EN COMPTE DU SHIMAORE ET DU KIBUSHI
DANS LA CHARTE EUROPEENNE DES LANGUES REGIONALES**

183

Bibliographie

1- Ouvrages et mémoires portant sur la description des langues en présence.

- ABDOU *Le statut de la langue Française à Mayotte*, mémoire de fin d'étude au cours normal de Mayotte, 1994. Politiques linguistiques
- BLANCHY S. *Dictionnaire français-Mahorais*, l'Harmattan, 1996.
- CHAMANGA A. M. *Le shindzuwani, phonologie, morphologie, lexique*, thèse de l'EPHE Paris 1991.
- CHAMANGA Ahmed en coll avec LAFON M. et. SIBERTIN J.L *Projet d'orthographe pratique du comorien*
- CHEICK M. *Essai d'orthographe du comorien*, CNDRS Moroni 1986.
- GUEUNIER N.J *Lexique du dialecte Malgache de Mayotte* INALCO, Paris, 1986.
- HALADI Madi *Le shimawore, parler Bantou de l'île de Mayotte, Analyse Phonologique et relevé lexical, mémoire de maîtrise*, Université Stendhal Grenoble 3.
- LAFON M. *Le shingazidza, une langue bantu sous influence arabe*. Etudes Océan Indien Paris INALCO 1987.
- PHILIPPSON G. *L'accentuation du comorien, essai d'analyse métrique* Etudes Océan Indien n° 9 INALCO 1988.
- ROMBI M. F *Le shimaoré*, SELAF, Paris, 1984.

2- Ouvrages de référence : sociolinguistique et politique des langues.

BAZIN Louis *La réforme linguistique en Turquie*, Hambourg, 1985.

CALVET L. J. - *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris Payot, 1987.

Les politiques linguistiques, Que sais-je, PUF, 1996.

Sociolinguistique, Que sais-je, Paris, PUF 1993.

CHAUDENSON R. *Vers une révolution francophone*, Paris, l'Harmattan, 1989.

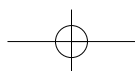
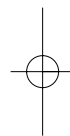
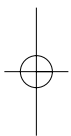
CUQ J. P. *Contact de langues, contact de didactiques? De la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie*. LIDIL, n°6, PUG 1989.

JARDEL J. D. *Bilinguisme et diglossie*

MACKEY W. F. *Bilinguisme et contact de langues* Ed Klincksiek, Paris 1976. Mariame

WALD et MANESSY, *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*, l'Harmattan, Paris 1979.

**AU SOMMAIRE
DES PRECEDENTS NUMEROS**



AU SOMMAIRE DES PRÉCÉDENTS NUMÉROS

NUMÉRO 1/NOVEMBRE 1992

Recherches disciplinaires

Raymond MESPLÉ, *Recueils hymnologiques de la London Missionary Society à Madagascar*, p. 7 ; Bernard MEYER, *Le trope et le néorhétorique*, p. 37 ; Jean-Michel RACAULT, *Le Voyage dans la lune de Cyrano de Bergerac, ou la circularité du livre*, p. 61 ; Gérard VEYSSIÈRE, *Le miracle, miroir de la société*, p. 75 ; Serge MEITINGER, *Forme de l'île*, p. 95.

Recherches pédagogiques

Jean-Albert CHATILLON, *La représentation spatiale de l'enfant à la Réunion*, p. 101 ; Danièle HOUPERT, *Éducation en procès, processus en éducation dans les Essais de Montaigne*, p. 107 ; Bernard JOLIBERT, *La place de la philosophie de l'éducation dans la formation des maîtres*, p. 141 ; Daniel LAURET, *Le français tel qu'on l'enseigne*, p. 153.

NUMÉRO 2/MAI 1993

Recherches disciplinaires

André GRANGE, *Les fonctions de l'œuvre d'art (analyse du "musée égoïste" constitué par cent amateurs éclairés)*, p. 5 ; Jean-Marc HOUPERT, *Erôs Energumène : notes pour une poétique valéryenne*, p. 29 ; Gwenhaël PONNAU, *Paul et Virginie et "Virginie et Paul" de Villiers de l'Isle Adam : de l'idylle au conte cruel, ou le mythe à rebours*, p. 51 ; Michel POUSSE, *Le mal dans The Man Eater of Malgudi*, p. 59 ; Bernard TERRAMORSI, *Une cure d'amour : note sur La morte amoureuse de Théophile Gautier*, p. 71 ; Daniel-Roland ROCHE, *Les heures sont les cheveux des jours...*, p. 87.

Recherches pédagogiques

Jean-Albert CHATILLON, *De l'école institutionnelle à l'école communicationnelle*, p. 93 ; Philippe GUILLOT, *L'environnement socio-économique de cinq lycées de la Réunion*, p. 125 ; Danièle HOUPERT, *École et intégration aux États-Unis*, p. 161 ; Bernard JOLIBERT, *Rôles et limites de la psychologie dans la formation des enseignants, d'après les Conférences sur l'éducation de William James*, p. 169 ; Christian LARBAUT et Claude PARAIN, *Les ambitions du système éducatif pour l'an 2000*, p. 189.

NUMÉRO 3/NOVEMBRE 1993**Recherches disciplinaires**

Jean-Louis GUÉBOURG, *Le cœlacanthe, la fin d'un mythe ?*, p. 5 ; Rafika BEN AMOR, *Le vocabulaire des pêcheurs de Sfax (Tunisie)*, p. 11 ; Bernard CHAMPION, *Note pour une approche anthropologique de la sémantique d'Othello, de Shakespeare*, p. 41.

Recherches pédagogiques

Danièle HOUPERT, *Argumenter dans le résumé*, p. 61 ; Daniel LAURET, *Apprentissage du français à la Réunion : les interférences phonologiques créole/français. Quelle remédiation ?*, p. 95 ;

Cahier spécial "mathématiques" : Bernard JOLIBERT, *Logique et langage (initiation interdisciplinaire à la réflexion logique pour ceux qui se sentent perdus, ou s'en croient incapables)*, p. 121 ; Dominique TOURNÈS, *Place de l'histoire des mathématiques dans la formation des enseignants du secondaire*, p. 145 ; Jean-Marc BRESLAW, *Enseigner les mathématiques en lycée professionnel : la clé du paradoxe*, p. 169 ; Yves MARTIN, *Cabri géomètre. Applications didactiques*, p. 189.

NUMÉRO 4/MAI 1994**Recherches disciplinaires**

Jean-Pierre CAMBEFORT, *Approche éthopsychanalytique de la société réunionnaise*, p. 5 ; Jean-Louis GUÉBOURG, *Espace et hiérarchie sociale en Grande-Comore*, p. 29 ; Yvan COMBEAU, *Étudier le 6 février 1934*, p. 61 ; René DUBOIS, *De Joseph Priestley à Gandhi, ou le retour de la philosophie hindoue après sa diffusion en Nouvelle-Angleterre*, p. 101 ; Serge MEITINGER, *Un exercice de lecture : Petit air, I et Petit air, II, de Mallarmé (approche de la poésie moderne)*, p. 117 ; André GRANGE, *La communication, un concept fédérateur ?*, p. 135.

Recherches pédagogiques

Bernard JOLIBERT, *La pédagogie de la rupture chez Gaston Bachelard*, p. 153 ; Christine BONNARDI et Charlie GALIBERT, *Le marmaye invisible : réflexions sur quelques représentations dans le domaine de l'éducation*, p. 165 ; Françoise BONNE, *Qu'appelle-t-on "compétences" ?*, p. 185 ; Jean-Pierre RESCHE, *Jeu de rôles et préparation à l'oral de l'épreuve anticipée de français*, p. 213.

NUMÉRO 5/NOVEMBRE 1994**Recherches disciplinaires**

André GRANGE, *Le parti-pris des mots*, p. 5 ; Alain SEBBAH, *Les Liaisons dangereuses : la lecture du film*, p. 25 ; Aurélie GAILLARD, *Le fabuleux en France sous Louis XIV : une stratégie du regard*, p. 53 ; Rosalia NOBILI, *Un stratège féminin : Madame de Merteuil dans Les Liaisons dangereuses, de Choderlos de Laclos*, p. 63 ; Serge MEITINGER, *De l'Italie : Madame de Staël et le sud*, p. 79 ; Bernard JOLIBERT, *Apprendre à dire : non !*, p. 87 ; Jean-Pierre RESCHE, *Les écrivains et l'argent à la veille de la Révolution*, p. 97 ; Yvan COMBEAU, *Novembre 1870 : les premiers jours de la III^e République à la Réunion*, p. 109 ; René DUBOIS, *La communauté vietnamienne aux États-Unis*, p. 125 ; Danièle et Jean-Marc HOUPERT, *Paludes, qu'est-ce que c'est ?*, p. 137.

Recherches didactiques

Bernard JOLIBERT, *Vocabulaire à l'usage des débutants dans l'IUFM*, p. 165 ; Pascale JACQUÉTY, *La place des sciences sociales dans l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée*, p. 171 ; Daniel LAURET, *Apprentissage de la lecture : la méthode, quelle importance ?*, p. 197.

NUMÉRO 6/MAI 1995**Recherches disciplinaires**

Philippe GUILLOT, *Les politiques monétaires depuis 1945 et leurs fondements théoriques*, p. 5 ; Marc JAMBON, *Limites à partir des suites de référence*, p. 45 ; Mohamed IBRAHIMA, *Entre traditions et modernité : les relations familiales et la différence entre les sexes aux Comores*, p. 57 ; Evelyne COMBEAU-MARI, *Les politiques scolaires à la Réunion : le tournant des années soixante*, p. 77 ; Bernard JOLIBERT, *Un modèle technologique au XVII^e siècle : l'imprimerie à l'école*, p. 109.

Recherches didactiques

Daniel LAURET, *L'analyse d'un document pédagogique*, p. 125 ; Jean-Pierre RESCHE, *Analyser une page de manuel*, p. 139 ; Frédéric PAULUS, *Groupes d'expressions d'adolescents dans un lycée professionnel à caractère social*, p. 155 ; Florent LEPELIER, *Lecture d'une œuvre intégrale en classe de sixième : exploitation d'une séquence de lecture suivie de Poil de carotte, de Jules Renard*, p. 187 ; Frédéric SOLÈRE et Richard YUS, *Initiation à la recherche documentaire en maternelle*, p. 213.

NUMÉRO 7/DÉCEMBRE 1995**Recherches disciplinaires**

Bernard JOLIBERT, *L'idée de laïcité chez Jules Ferry*, p. 5 ; Albert LOPEZ, *La population réunionnaise : histoire d'une transition démographique*, p. 27 ; Bernard CHAMPION, *La "culture des analgésiques" et l'individualisme : données pour une approche anthropologique et culturelle de la douleur*, p. 49 ; Jean-Pierre CAMBEFORT, *Mondes de vie et difficultés scolaires : le cas des lycées professionnels*, p. 55 ; Aurélia GAILLARD, *Voiles et toiles : l'art du drapé dans la peinture classique*, p. 89.

Recherches didactiques

Mohamed ANLI, Abdou IBRAHIME, Bacar MOUSSA, Mohamed MOUSTAFA, Madi YOUSAFI, *Poèmes*, p. 103 ; Christian RUBIN, *Langage, expression écrite et lecture. Une expérience menée en classe de perfectionnement*, p. 107 ; Marianne PAILLARD, *Chanter sur le chemin de la vie... C'est fou, des fois, l'école !*, p. 147 ; Valérie GENET, *Pourquoi jouer avec les sons au cycle 1 ?*, p. 167.

NUMÉRO 8/MAI 1996**Recherches disciplinaires**

Danièle HOUPERT, *Éduquer dans l'Antiquité. Le point de vue de Plutarque*, p. 5 ; Bernard JOLIBERT, *Éducation et instruction chez Tolstoï*, p. 29 ; Marie-Françoise BOSQUET, *Féminité et expérimentation imaginaire dans Imirce ou la fille de la nature, de l'abbé du Laurens*, p. 49 ; Alain SEBBAH, *Les Liaisons dangereuses : deux formes de l'adaptation cinématographique ?*, p. 63 ; René DUBOIS, *Arthur Miller contre Joseph Mac Carthy : récurrence des procès machiavéliques*, p. 93 ; Christian PETIT, *Identité et normativité juridique à la Réunion*, p. 111.

Recherches didactiques

Philippe GUILLOT, *C.A.P.E.S. de sciences économiques et sociales : du programme aux sujets*, p. 127 ; Pascal ESPÉRANCE, *De l'utilisation des représentations en sciences économiques et sociales*, p. 147 ; Nathalie DOVAL, *De l'utilisation pédagogique des visites d'entreprises en classe de seconde*, p. 173 ; Bernard JOLIBERT et Jacques ROLLIN, *IUFM : index des sigles les plus usités*, p. 195.

NUMÉRO HORS-SÉRIE/JUILLET 1996
TANGRAM

Mélanges offerts à Claude Wanquet

Articles réunis et édités par Jean-Marc HOUPERT,
 Bernard JOLIBERT et Rosalia NOBILI

Envoi, p. 6 ; Albert LOPEZ, *Cinq ans à la direction de l'IUFM : ce qu'il en restera après avoir tout oublié*, p. 9 ; Françoise BONNE, *La société de l'esprit*, p. 27 ; Marie-Françoise BOSQUET, *Éduquer la femme : une utopie ?*, p. 41 ; Jean-Luc CLAIRAMBAULT, *Espaces et trous noirs en syntaxe*, p. 55 ; Yvan COMBEAU, *Leçons de patriotisme au lycée de Saint-Denis (1870-1914)*, p. 63 ; Catherine DOUCE, *Musique et pensée dans la Chine ancienne*, p. 71 ; René DUBOIS, *L'adieu à l'IUFM*, p. 84 ; Gilles ERNST, *Temps, lieu et cri dans Rhinocéros*, p. 85 ; Gilles FERRÉOL, *Du contrat aux conventions*, p. 97 ; Aurélia GAILLARD, *Point de lendemain, de Vivant Denon, ou l'éloquence du corps vivant*, p. 117 ; Pierre GÉRAUD, *Plotin et la tradition hellénique*, p. 127 ; Bernard GUIDOT, *Le cadre narratif de Renaut de Montauban : un espace de l'imaginaire*, p. 143 ; Jean-Marc HOUPERT, *Vertiges de l'écriture*, p. 153 ; Danièle HOUPERT, *Des chiots de Lycurgue ? Ou du dressage en éducation*, p. 173 ; Bernard JOLIBERT, *La double tentation du philosophe*, p. 183 ; Pierre LEROYER, *Jeux de vers*, p. 193 ; Albert LOPEZ, *La transition épidémiologique : de l'analyse de l'exemple réunionnais à l'utilisation de la transition démographique comme indicateur de développement*, p. 195 ; Jean PEYRAS, *Les communautés religieuses ethniques de l'Afrique mineure à l'époque romaine*, p. 205 ; Gwenhaél PONNAU, *Entre l'Ancien Régime et l'après-Révolution : pauvre diable et homme en gris*, p. 221 ; Jean-Pierre RESCHE, *Esthétique de la réception amoureuse, ou comment aimer sans satiété ?*, p. 229 ; Jacques ROLLIN, *Publius Naso*, p. 239 ; Alain SEBBAH, *Partie de campagne, de Jean Renoir : sur les ombres du texte, la lumière du film*, p. 249 ; Dominique TOURNÈS, *Les lambroquins à la Réunion : géométrie du quotidien, géométrie de l'infini*, p. 259 ; Gérard VEYSSIÈRE, *Quelques réflexions à propos du cartulaire de Trinquetaille, ou de l'intérêt de l'étude d'un cartulaire pour l'historien*, p. 269.

SOMMAIRE DES PRECEDENTS NUMEROS

191

NUMÉRO 9/JUIN 1997**Recherches disciplinaires**

Bernard JOLIBERT, *Les pensées éducatives confucéenne et taoïste*, p. 5 ; Jean-Pierre CAMBEFORT, *Un projet d'éducation de mineurs délinquants en alternative à la prison : révélation des dysfonctionnements sociaux et propositions pour une sociothérapie*, p. 21 ; Marie-Françoise BOSQUET, *De la difficulté d'éduquer la femme : triste utopie de Restif de la Bretonne*, p. 33 ; Laurence POURCHEZ, *Grossesse, naissance et petite enfance à la Réunion : une situation conflictuelle*, p. 53 ; Chantale MEURE, *D'un texte à l'autre : La réécriture de Cervantes par Robert Challe*, p. 71.

Recherches didactiques

Jean-Albert CHATILLON, *Quel mémoire pour quelle professionnalisation ?*, p. 83 ; Sophie BOISSET, *Explorer un texte, une démarche à rénover*, p. 113 ; Michel LEBON, *De l'apprentissage de la dissertation économique et sociale dès la classe de seconde*, p. 137 ; Marie-Blanche PAYET, *Une approche du texte de théâtre en seconde B.E.P.*, p. 167.

NUMÉRO 10/NOVEMBRE 1997**Recherches disciplinaires**

Alain SEBBAH, *L'art des jardins ou le meurtre de la nature*, p. 5 ; Richard BONNEAU, *Une tempête d'Aimé Césaire : l'utilisation d'un thème shakespearien pour un théâtre nègre*, p. 21 ; Aurélie GAILLARD, *Paroles précieuses et indiscrettes : des mots-bijoux aux bijoux parlants (Perrault, M^{elle} Lhéritier, Diderot)*, p. 41 ; Marie-Françoise BOSQUET, *Julie ou La Nouvelle Héloïse de Rousseau : variations féminines d'un genre à l'autre*, p. 55 ; Patrice UHL, *Le voyage de l'amphisbène au Nouveau Monde : à propos du "serpent à deux têtes" dans le Voyage en Amérique de Chateaubriand*, p. 77.

Recherches didactiques

Jean-Albert CHATILLON, *Les cinquante ans du plan Langevin-Wallon*, p. 87 ; Bernard JOLIBERT, *Le Grand Siècle et la bâtardise : l'édit royal de juin 1670*, p. 103 ; Agnès ROUSTAN, *La kinesthésie en E.I.L.E.*, p. 121 ; Sylvain ISCAYE, *De l'utilisation de l'audiovisuel en classe de première E.S.*, p. 139 ; Isabelle JEZIORNY, *L'auto-évaluation en sciences économiques et sociales en classe de seconde : un support d'apprentissage autant qu'un guide pédagogique*, p. 161.

NUMÉRO 11/MAI 1998**Recherches disciplinaires**

Bernard MEYER, *Étude stylistique d'un poème de Rimbaud : Honte*, p. 5 ; Aurélia GAILLARD, *La pastorale chez Fontenelle : une idylle sans bergers ni brebis*, p. 27 ; Marie-Françoise BOSQUET, *Libertinage et mythe utopique de l'hermaphrodite dans La Terre australe connue de Foigny et l'Isocameron de Casanova*, p. 41 ; Bernard JOLIBERT, *Le citoyen selon Leconte de Lisle*, p. 69 ; Gilles FERRÉOL, *Théories du changement social et dynamiques urbaines*, p. 87 ; Pascal VILLECROIX, *L'imaginaire spatial et la micro-insularité : l'exemple de Nosy-Boraha et de Mayotte*, p. 101.

Recherches didactiques

Bernard JOLIBERT, *L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires*, p. 123 ; Christophe MARSOLLIER, *Le "rapport à l'innovation", un analyseur de l'implication professionnelle de l'enseignant*, p. 139 ; Nathalie AYMÉ et Dominique TOURNÈS, *La TI-92 en première S : compte rendu d'une expérience menée en 1996/97 à la Réunion*, p. 153 ; Thierry MALENFANT, *Quels activités, types de supports et stratégies pour favoriser le savoir-lire au CP ?*, p. 165.

NUMÉRO 12/DÉCEMBRE 1998**Recherches disciplinaires**

Danièle HOUPERT, *L'éducation est-elle légitime ? La réponse de Luther*, p. 7 ; Jean-Pascal ALCANTARA, *L'éducation au fil du texte cornucopien : Erasme, les mots et les choses*, p. 21 ; Patrice UHL, *Les fatras de Jean Régnier : un retour aux sources de la poésie médiévale du non-sens*, p. 51 ; Myriam KISSEL, *l'élégie latine*, p. 65 ; Frédéric BOURDEREAU, *Réalisme exotique et idéologie des races : lecture des Sortilèges de Marius-Ary Leblond*, p. 75 ; Bernard JOLIBERT, *Kant : l'inertie et ce qui n'est pas elle*, p. 89.

Recherches didactiques

Philippe GUILLOT, *Baccalauréat économique et social : des exigences de plus en plus fortes en S.E.S.*, p. 103 ; Gilles FERRÉOL, *Violence scolaire et projet d'établissement : les enseignements d'une monographie*, p. 125 ; Christine BOSCH, *Intégrer les technologies nouvelles à l'école*, p. 153 ; Daniel LAURET, *Traduire une langue régionale : enjeux théoriques et symboliques*, p. 173 ; Danièle HOUPERT, *La formation continue comme art de vivre*, p. 181 ; Christophe MARSOLLIER, *Former les enseignants à une professionnalité : quelle "analyse de pratique" ? Ou comment articuler théorie et pratique ?*

NUMÉRO 13 / MAI 1999 : Histoire et Géographie**Recherches disciplinaires**

Martine TAVAN, *Histoire et géographie : des représentations disciplinaires à la construction des savoirs*, p. 7 ; Jean-Christophe GAY, *L'espace discontinu de Marcel Proust*, p. 15 ; Virginie CAZES-DUVAT, *La gestion des littoraux des îles Seychelles*, p. 35 ; Guy FONTAINE, *Géographes, îles et monde*, p. 55 ; Pascal VILLECROIX, *Les littoraux à Zanzibar : des espaces investis et subvertis par le tourisme*, p. 69 ; Jean-Marie DESPORT, *Quelques remarques à propos de l'Amsterdam du siècle d'or*, p. 91 ; Yvan COMBEAU, *République et républicains : la Réunion (1876-1879)*, p. 109 ; Albert LOPEZ, *La population de la Réunion sur support CD-ROM : présentation des contenus et des objectifs*, p. 131.

Recherches didactiques

Guy LANCELOT, *Enseigner, au collège et au lycée, la démographie de la Réunion*, p. 147 ; Martine VAUGIEN-CHEUNG-HOI-PING, *Les représentations spatiales des enfants mafatais : un ancrage fort sur le vécu*, p. 155 ; Francette VILLENEUVE et Pascal VILLECROIX, *Comment ils voient le monde...*, p. 171 ; Fabien BRIAL et Olivier ROUX, *L'histoire et la géographie locales en modules de seconde*, p. 183 ; Martine VAUGIEN-CHEUNG-HOI-PING, *Pourquoi faut-il garder la tête dans les nuages ? L'étude du climat à l'école primaire*, p. 189 ; Jocelyne BRIZOU, *Liaison CM2-sixième*, p. 199.

NUMÉRO 14 / NOVEMBRE 1999**Recherches disciplinaires**

Patrice UHL, *Le Pataffio : non-sens à la florentine au Quattrocento*, p. 7 ; Françoise KISCHINEVSKY, *Kathleen Raine et la tradition autobiographique*, p. 27 ; Jean-Pierre RESCHE, *Comment parlent les vers*, p. 47 ; Pierre GÉRAUD, *Quelques remarques à propos d'Amers, de Saint-John Perse*, p. 71 ; Bernard JOLIBERT, *Érasme et Comenius : deux modèles éducatifs à l'échelle de l'Europe*, p. 103 ; Charles COUTEL, *Instituer le citoyen selon Condorcet*, p. 117.

Recherches didactiques

Danièle HOUPERT, *Formation didactique et formation de terrain : quelles interactions ?*, p. 133 ; Michel LATCHOUMANIN, *La psychologie dans et hors de l'école dans quelques pays du sud-ouest de l'océan Indien*, p. 149 ; Christophe MARSOLLIER, *L'accessibilité des informations, une variante déterminante pour les rapports des enseignants à l'innovation*, p. 167 ; Françoise BONNE, *Professionnalisation de la formation et du métier de conseiller principal d'éducation et utilité d'un référentiel*, p. 187.

NUMÉRO 15 / MAI 2000 : *Le mémoire professionnel.*

Recherches disciplinaires

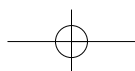
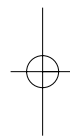
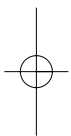
IUFM de la Réunion, *Le mémoire professionnel à l'IUFM de la Réunion*, p. 7 ;
Frédéric BOURDEREAU, *Écrire un mémoire professionnel dans le champ du français : quelques éléments de méthode*, p. 25 ; Danièle HOUPERT, *Rites*, p. 45 ;
Jean-Albert CHATILLON, *Le mémoire professionnel à l'épreuve de la réflexivité*, p. 67.

Recherches didactiques

Geneviève HOAREAU-THIREL, *Donne à moin la main, ou Détour par la main en expression artistique pour l'intégration*, p. 85 ; Davy EÏTO, *Un essai de pédagogie différenciée : la pédagogie du contrat*, p. 121 ; Fabian NAULLEAU, *Réguler les interventions en classe de seconde : apprendre aux élèves à communiquer*, p. 147.

NB. Le numéro 3 est épuisé.

NORMALISATION DES ARTICLES
à compter du numéro 17



NORMALISATION DES ARTICLES à compter du numéro 17

Afin d'aider la rédaction à améliorer la présentation de la revue, nous demandons aux auteurs de bien vouloir se conformer aux règles de présentation suivantes :

Titre de l'article : times 14 gras, centré, majuscules ; sous-titre en times 14 gras minuscules, centré.

Nom de l'auteur : times 12 gras, centré, majuscules ; prénom en minuscules.

Établissement d'exercice : times 11, centré, caractères réguliers, immédiatement sous le nom de l'auteur.

Retrait à gauche au début de chaque paragraphe : 0,5 cm.

Titres des paragraphes, par ordre décroissant d'importance (par exemple, dans l'ordre : I, A, 1) :

- times 14 gras, minuscules ;
- times 12 gras, minuscules ;
- times 11 gras, minuscules.

Texte de l'article : times 11.

Pour les citations de plus de trois lignes : à la ligne, times 10 *italique*, retrait de 0,5 cm de chaque côté.

Résumé de l'article en première page de l'article, sous le titre : times 10 ; et sa traduction en anglais (*abstract*), times 10 *italique*.

Un saut de ligne entre chaque paragraphe.

Noms propres en minuscules (sauf l'initiale, naturellement !) aussi bien dans le corps du texte que dans les notes. Titres des revues et des livres cités en *italique*.

Sigles en majuscules sans point.

Notes, en fin d'article : times 10 ; un point juste après le numéro de la note.

Pour ne pas les multiplier, il apparaît souhaitable que les références soient indiquées entre parenthèses dans le corps du texte de la façon suivante : (nom de l'auteur, date de parution de l'ouvrage, page, éventuellement).

**NORMALISATION DES ARTICLES
À COMPTER DU NUMÉRO 17**

197

Références bibliographiques (sous-titre en times 12 gras, minuscules), dans l'ordre, avec retrait de 0,5 cm seulement en deuxième ligne et caractères en times 11 :

- le nom de l'auteur en majuscules ;
- le prénom de l'auteur, en toutes lettres si possible, et en minuscules ;
- l'année de publication de l'ouvrage cité entre parenthèses ;
- le titre du livre (ou d'un film, d'un logiciel, ou encore d'un CD-ROM) en *italique*, ou celui de l'article en caractères normaux entre guillemets, suivi, le cas échéant, de la mention "trad. fr." (traduction française) ;
- pour un livre : la ville où il a été édité, puis le nom de l'éditeur, et éventuellement la collection, entre guillemets ;
- pour un article : la revue (ou le livre), en *italique*, où il a été publié, suivi éventuellement du nom de l'institution qui l'a publié, puis de son numéro, de la date précise de sa parution (hors l'année déjà mentionnée) et de sa pagination.

-
- Exemples de présentation, 1. de livre :
 GUILLOT Philippe (1998), *Introduction à la sociologie politique*, Paris, Armand Colin, collection "Cursus / Sociologie".
2. d'article :
 JOLIBERT Bernard (1998), "L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires", *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 11, mai, pages 123-137.
-

Pour faciliter l'insertion de l'article dans la maquette de notre revue, nous demandons aux auteurs dont l'article est accompagné de tableaux et/ou de schémas, de bien vouloir – dans la mesure du possible – respecter la mise en page suivante :

- marges : en haut, 6,3 cm ; en bas, 5,8 cm ; gauche et droite, 5 cm.
- en-tête : 5,8 cm.

Logiciels : Word pour le texte, Excel pour les tableaux et les graphiques, EPS pour les dessins. Fournir une disquette avec une copie de l'article dans ce (ou ces) format(s) et une copie en format rtf.

En cas de dessins, graphes, illustrations, proposer, sur la disquette, la version

originale afin d'en permettre une importation correcte.

Une sortie sur papier est absolument nécessaire pour suivre la mise en page.

Est-il nécessaire, enfin, de préciser que les articles proposés doivent être corrigés et définitifs ? N'hésitez pas à utiliser les outils "grammaire" et "orthographe" de l'ordinateur : une faute de frappe est si vite arrivée...

La rédaction se réserve la possibilité de refuser tout article qui ne respecterait pas ces règles de présentation.

**NORMALISATION DES ARTICLES
À COMPTER DU NUMÉRO 17**

