

DIRECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue

ADAPTATION DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS
AUX SITUATIONS DE CREOLOPHONIE

GUIDE DU MAÎTRE : SAINTE-LUCIE

CORDELIA FEVRIER

Antheia CADETTE-BLASSE

Lindy ALEXANDER

Paule TURMEL-JOHN

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
FEVRIER 2010

© **LeWebPédagogique**, 2010
www.lewebpedagogique.com/oif

Le web pédagogique
Partagez la connaissance !

Chapitre Premier

AVANT-PROPOS	5
DES SEYCHELLES (DECEMBRE 2006) AUX SEYCHELLES (SEPTEMBRE 2009) EN PASSANT PAR LA DOMINIQUE, SAINTE-LUCIE ET HAÏTI VERS UNE DIDACTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ADAPTEE AUX SITUATIONS DE CREOLOPHONIE	6
Un précurseur oublié d'une didactique du français adaptée au créole haïtien : Charles-Fernand Pressoir	6
Petit mais indispensable rappel : les créoles français	7
Comment se sont constituées les langues créoles ?	8
Les situations de créolophonie	9
Petit historique du contrastivisme en didactique des langues	11
Les études et voies de « l'intégration » de la pédagogie et de la didactique	12
Et la langue première dans tout cela ? Pourquoi la linguistique contrastive n'a-t-elle pas engendré d'outils didactiques ?	13
Coexistence pacifique, éducation bilingue et didactique convergente	14
Vers une didactique réellement spécifique du français en milieu créolophone	17
Les principes d'une didactique spécifique du français en milieu créolophone : « convergence » et/ou « adaptation ». Illustration par les cas du Mali et des aires créolophones	19
Méthode « intégrée » ou « méthode adaptée »	21
Parenté des langues et didactiques des langues parentes	21
Vers des méthodes réellement adaptées	23
Un exemple de grammaire : l'interrogation dans la phrase simple	26
« Mieux vaut apprendre à pêcher que de se voir offrir un poisson »	28
A propos de la notion de progression	28
Progression didactique : appropriation « sauvage » et créolisation du français	29
D'un Premier livre de français à la conception de Guides des maîtres	30
Les types et les formats des fiches	31
L'aspect idéologique et politique : réaménager les rapports entre français et créoles	33
Formation et information	35
À ne jamais oublier : la réalité quotidienne des classes	36
Pour conclure : rappel de quelques principes essentiels de cette didactique adaptée	38
TOUT CE QUE VOUS AIMERIEZ SAVOIR SUR LA DIDACTIQUE ADAPTEE SANS AVOIR JAMAIS OSE LE DEMANDER.....	42
1. Pourquoi faut-il adapter les méthodes d'enseignement du français là où les enfants (une majorité ou, au moins, un grand nombre d'entre eux selon les cas) parlent un créole ?	42
2. Pourquoi n'a-t-on pas entrepris plus tôt une adaptation si logique, si évidente et si indispensable ?	42
3. Ce projet implique-t-il un enseignement du ou en créole ?	43

4. À quel stade de l'enseignement du français cette didactique adaptée se situe-t-elle et quelle est sa durée ?	43
5. Pourquoi et sous quelle forme doit se faire l'information sur ce projet de didactique du français adaptée aux milieux créolophones ?	44
6. Pourquoi ne pas continuer à utiliser les méthodes de français qui sont actuellement en usage ?	44
7. Pourquoi ne fait-on pas une seule méthode de français pour tous les pays créolophones dans le cadre de cette didactique adaptée ?	45
8. Le français est-il une langue réellement étrangère dans les pays du Sud où sont en usage des créoles français ?	45
9. Les créoles sont-ils vraiment des langues ?	46
ANNEXES.....	48
Chronologie du programme	48
Liste des participants aux divers séminaires du programme	48
Ouvrages ou articles publiés sur la problématique puis dans le cadre de ce programme	49

AVANT-PROPOS

Le programme « Améliorer les capacités des formateurs des enseignements du français en didactique convergente ou adaptée » relève de l'axe 2 « Enseignement du français en contexte multilingue » de la programmation 2010-2013 de la Direction de l'Éducation et de la Formation de l'OIF, qui vise à mettre en place dans les zones arabophones, créolophones et en Afrique subsaharienne, un plan d'action répondant aux besoins, tant des enseignants que des pays qui sont engagés dans la voie de l'adaptation de l'enseignement du français aux contextes linguistiques et culturels en cause.

Dans le contexte du monde créolophone, cette action s'est traduite par une réflexion pratique sur la conception de cette didactique du français adaptée aux créoles. Les différents ateliers organisés à la Dominique, à Sainte-Lucie, à Paris, en Haïti et, enfin, aux Seychelles ont permis, dans le cadre d'une large et constante concertation entre tous les partenaires, de concevoir une planification d'activités pour promouvoir la formation des formateurs à cette didactique ; cet objectif est apparu comme la première des urgences et, à cette fin, il a fallu engager un travail de conception et d'élaboration de guides des maîtres, outils indispensables, tant à l'expérimentation ultérieure de la démarche qu'à l'information et à la formation des enseignants comme des formateurs de formateurs.

De ce fait et à ces fins, dans le cadre du projet « monde créolophone », non seulement ont été produits, de 2006 à 2008, six ouvrages qui rendent compte de l'ensemble des réflexions et des recherches collectives menées par les participants, du Nord comme du Sud, engagés dans le projet, mais paraissent aujourd'hui huit guides copieux rédigés par les équipes nationales qui, dans la phase suivante du projet, seront la base des actions et l'agent des actions d'expérimentation et de formation qui formeront la phase suivante de ce programme.

Par ce travail, l'OIF entend contribuer à la qualité de l'enseignement du français dans un contexte multilingue et au développement des pratiques de formation et d'enseignement dans ce domaine qui est celui de la didactique du français dans ses rapports avec les créoles.

Ce document dont l'usage doit être souple et contextualisé, est appelé à être régulé et enrichi au cours des sessions de formation des formateurs et des enseignants.

Soungalo OUEDRAOGO

Directeur de l'Éducation et de la Formation

Chapitre premier

DES SEYCHELLES (DECEMBRE 2006) AUX SEYCHELLES (SEPTEMBRE 2009) EN PASSANT PAR LA DOMINIQUE, SAINTE-LUCIE ET HAÏTI VERS UNE DIDACTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE ADAPTEE AUX SITUATIONS DE CREOLOPHONIE

ROBERT CHAUDENSON

Dans une dizaine de territoires, tant de la zone américano-caraïbe (Haïti, La Dominique, Sainte-Lucie, Départements d'Outre-mer français de la Guadeloupe, de la Guyane et de la Martinique) que de l'océan Indien (Maurice, Seychelles, Département français d'Outre-mer de la Réunion) sont en usage des créoles français. L'essentiel des matériaux linguistiques de ces langues est issu de la langue française et même si les créoles constituent aujourd'hui des systèmes linguistiques autonomes par rapport au français, comment ne pas être stupéfait qu'on y enseigne, toujours et partout, cette langue exactement de la même façon qu'on le fait en Chine ou en Turquie, zones où les apprenants ont des langues premières radicalement différentes.

Pire encore, certains soutiennent même le point de vue, quelque peu paradoxal, que la proximité de la langue première des apprenants (un créole) avec la langue-cible (le français) serait un élément de difficulté supplémentaire ; la chasse aux « créolismes », c'est-à-dire aux interférences, constitue la stratégie pédagogique majeure, alors que ces interférences ne font souvent que témoigner de la parenté des systèmes.

Il est stupéfiant que l'on n'ait jamais songé à créer des méthodes d'enseignement du français à l'usage spécifique des créolophones¹. À ma connaissance, la seule exception notable est due à un professeur de français et créoliste haïtien, Charles-Fernand Pressoir qui a engagé quelques réflexions sur les rapports entre ces deux langues. Il est donc juste de consacrer quelques mots à son initiative et de lui rendre hommage, même si sa tentative est très loin d'être satisfaisante sur le plan didactique.

Un précurseur oublié d'une didactique du français adaptée au créole haïtien : Charles-Fernand Pressoir

Charles-Fernand Pressoir est plus connu comme écrivain que comme pédagogue et didacticien. Le titre complet de sa méthode de français, destinée, de façon logique, aux débuts de l'enseignement du français en Haïti mérite d'être cité, en dépit de son étendue modeste et de ses faiblesses didactiques : *Méthode de français oral à l'usage de l'Haïtien débutant en 45 leçons (passage du créole au français). Conversation, grammaire, lecture, copie, dictées*, Port au Prince, Deschamps, 119 pages, 1954.

¹. Je limite mon propos au cas des créoles français car je ne connais pas assez celui des créoles anglais ou portugais. Je suis prudent, même pour les créoles français, puisque l'ouvrage que je cite un peu plus bas est quasiment inconnu, même en Haïti ; il pourrait donc en exister d'autres, ailleurs, dont je n'ai pas connaissance.

L'idée de base de Ch.-F. Pressoir est simple et raisonnable. On enseigne le français en Haïti (nous sommes dans les années 1950) par l'apprentissage quasi exclusif de la lecture de cette langue, que naturellement les enfants ne parlent pas et qu'ils n'ont jamais entendue, pour la plupart. L'auteur précise, dès l'avertissement « Ce manuel se situe après le premier livre de lecture ». Toutefois, si cette première année est consacrée uniquement à la lecture, il semble qu'on enseigne aussi la grammaire, puisque Pressoir pose cette question : « Après un an passé à réciter des règles de grammaire [*la première année de l'école, de toute évidence*], combien de nos compatriotes – surtout à la campagne – parlent un français même élémentaire ? » (chap. I).

Tout cela est un peu confus, même si apparaissent quelques idées :

- la nécessité de la mise en contact réelle avec le français oral, comme le montre le titre du livre. C'est là l'idée-force de départ, plus encore peut-être que l'exploitation pédagogique des ressemblances entre les deux systèmes linguistiques ;

- la proximité des systèmes (« L'emploi de la langue officielle [français] par l'Haïtien débutant est une pure question de grammaire et de conversation, le vocabulaire de base de la langue populaire étant français », *ibidem*) ;

- quoique présentant des conversations, ce livre se veut un livre de lecture (« Il doit être lu beaucoup plus souvent par l'élève qu'un livre de lecture », *ibid.*) ;

- l'ouvrage vise à « tirer tout le profit possible des ressources de la grammaire comparée » (*ibid.*). Cet objectif n'est guère atteint dans les faits.

Ce dernier point est dans notre perspective le plus important mais, comme on pouvait le craindre, c'est aussi celui qui est le plus faible et le moins réellement pris en compte. Il suffit pour fonder cette remarque de prendre comme seul exemple le premier point de grammaire traité : l'article « *la* en français et en créole » (p. 8).

« L'instituteur dit, en créole, *An fransé, pa mété la dèyè, metè li dévan. Di la table, la chaise, la chemise. Augustin répété la table, la chaise, la chemise.* ». Suit un exercice d'application, avec dix autres mots, naturellement tous féminins en français, car il est clair que la règle proposée est fautive et que l'analyse de « grammaire comparée » entre le français et le créole est erronée. Il est amusant de constater que la « règle » et ses illustrations tiennent en une page (p. 9), alors que les exceptions en demandent sept (p. 13-20) ! Il est inutile ici de multiplier les exemples. La démarche de Pressoir est intéressante et louable; elle peut être regardée comme un précédent méritoire mais assurément pas comme un modèle de stratégie didactique.

Petit mais indispensable rappel : les créoles français

Avant d'aborder les situations de créolophonie et de faire apparaître ce qu'elles ont de très spécifique, il faut faire justice d'une idée reçue particulièrement tenace, selon laquelle les créoles français seraient mutuellement intercompréhensibles, ou même, pire encore, constitueraient de simples dialectes d'un seul et même « créole » français parlé de la Caraïbe à l'océan Indien.

En France la création en 2000 d'un concours de recrutement national dit Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire ou CAPES « créole », sur le modèle de ceux qu'on avait mis en place pour des langues régionales comme le corse ou le breton, a encouragé cette confusion, dans la mesure où le terme « créole » est au singulier dans tous les textes officiels français. En dépit des évidences et d'une inévitable reconnaissance ultérieure tacite de cette diversité, on ne s'est toujours pas décidé, pour des raisons purement administratives, à pourvoir ce terme de l'indispensable *s* final.

Pour comprendre la nature des relations entre les divers créoles français, un bref rappel des modalités historiques, démographiques et sociales de la créolisation est donc indispensable.

L'existence même des créoles est liée aux colonisations européennes qui se sont opérées entre les ^{xvi}^e et ^{xviii}^e siècles. La relation génétique entre ces langues et les langues européennes dont ces parlers sont issus n'est pas sérieusement contestée et, dans la plupart des langues, on classe ces créoles par un adjectif évoquant l'idiome européen d'où ils sont issus (*French Creole, Portuguese Creole*). La terminologie anglo-américaine use aussi du tour *X-based creole* (*French Based Creoles, English Based Creoles* ; cf. J. Reinecke, 1975). Elle a inspiré une désignation française : « créoles à base lexicale française ». Elle est très contestable dans la mesure où elle vise à préjuger, sournoisement et sans fondement scientifique, d'une théorie de la créolisation. Cette dénomination, dérivée de celle de Reinecke, est bien plus discutable que la sienne (*French-Based Creoles*). En effet, l'ajout de l'adjectif « lexical » n'est pas innocent et ne vise qu'à faire supposer une origine non française pour la grammaire.

L'essentiel du matériau linguistique mis en œuvre par les créoles français vient donc du français d'origine, même si l'ignorance de l'état du français ordinaire ancien, à partir duquel se sont formés les créoles mais aussi l'évolution de ces parlers durant trois ou quatre siècles occultent souvent les relations d'identités ou d'homologies entre les seconds et le premier.

Tout au plus peut-on noter ici, qu'au niveau typologique par exemple, les grammaires créoles, même dans un cas comme celui du haïtien, qui est sans doute le système le plus éloigné du français, présentent un écart typologique moins important qu'on ne le pense, surtout si l'on ne prend pas comme point unique et exclusif de référence le français standard actuel. Cet aspect n'est nullement mineur, surtout dans le cadre de réflexion sur la coexistence et le partenariat des créoles et du français qui est abordé ici.

Comment se sont constituées les langues créoles ?

Les créoles sont nés de la colonisation plantationnaire esclavagiste où toutes les composantes démographiques de la population avaient été transportées. On ne trouve pas ces idiomes hors de ce contexte, sauf si, comme à Rodrigues, à Trinidad ou à Saint-Barthélemy, ces langues ont été transportées une fois constituées ailleurs par des migrants.

Sur le plan proprement linguistique, le processus majeur de la créolisation réside dans l'apprentissage non guidé du français. On peut le qualifier de « sauvage », comme on dit à propos des grèves qui ne sont pas déclenchées et conduites par des organisations syndicales.

Une des erreurs les plus classiques de l'histoire de la créolistique a toujours consisté à rattacher et/ou comparer les créoles à la variété standard et écrite de la langue française qui, naturellement, n'a pas eu la moindre place dans les premiers temps de ces sociétés coloniales. Ce fourvoiement a été d'autant plus fréquent que bien des études ont été conduites par des non-francophones natifs, qui, souvent, en dépit d'une bonne connaissance du français standard, n'avaient qu'un accès très limité aux variétés parlées ordinaires, voire populaires, de cette langue qui ont constitué les véritables cibles linguistiques des esclaves au cours de la créolisation. À cela s'ajoute le fait que les variétés anciennes de ce français ordinaire étaient différentes de celles qu'on peut observer aujourd'hui pour ce même niveau de langue.

Un seul exemple pour illustrer ce point.

Tous les créoles français ont constitué leurs systèmes verbaux à partir de périphrases verbales du type « être après », « être à », « être pour », « finir de », etc. qui soulignent toutes l'aspect verbal et qui, point important, sont toutes suivies de l'infinitif. On a dans ce cas la parfaite illustration du processus de la créolisation.

Nous savons en effet que ces périphrases étaient d'un usage courant dans la langue parlée des ^{xvii}^e et ^{xviii}^e siècles (G. Gougenheim, 1929) et que les grammairiens leur ont fait alors une guerre constante et acharnée. On ne les retrouve plus aujourd'hui, en

France, que dans des usages populaires et/ou régionaux et, hors de France, chez les français d'Amérique du Nord dont certains sont issus de ces mêmes variétés anciennes du français, puisque les colonisations des « Isles » et de la « Nouvelle France » furent contemporaines.

Même si l'on ne peut faire cette observation actuellement, vu que ces périphrases ont quasi disparu de l'usage courant, on comprend par ailleurs aisément que ces tours, sémantiquement pleins et transparents, avec des marques invariables, toutes et toujours antéposées au verbe, lui-même toujours à l'infinitif, offrent un type de conjugaison infiniment plus facile à comprendre et à imiter que la flexion verbale ordinaire du français².

L'ignorance de ces usages a souvent conduit à créer, entre les créoles et le français, le « fossé typologique » où se sont engouffrées les hypothèses substratiques. Il est incontestable, par exemple, que le mauricien *mo pa pou dansé* offre une structure radicalement différente de celle de son équivalent français « je ne danserai pas » ; le tour mauricien ne saurait donc, en effet, être issu du futur simple français. En revanche, dès qu'on rapproche la formulation créole de « je (ne) suis pas pour danser » (encore en usage dans certaines régions françaises), de sens identique, le fossé typologique se comble aussitôt et les choses deviennent limpides. Elles le sont plus encore quand on mentionne la formulation québécoise courante « moé ch'us pas pour danser ».

Il est donc clair et désormais admis par tous que les créoles français ont emprunté au français l'essentiel des matériaux linguistiques qu'ils mettent en œuvre. Même s'ils constituent des systèmes linguistiques autonomes par rapport à lui, tous ont, avec le français, un si grand nombre d'éléments communs sur les plans phonétique, lexical et grammatical qu'on peut tout à fait imaginer d'élaborer, pour l'enseignement du français dans les zones où ils sont en usage, une didactique du français adaptée à la langue première des enfants. Elle prendrait pour point de départ les éléments communs au français et au créole en cause, tout en s'inscrivant dans une stratégie qui, dans la suite, introduirait, de façon progressive et raisonnée, les éléments qui distinguent les langues.

Les créoles, souvent regardés comme des obstacles à l'apprentissage du français, peuvent donc devenir, au contraire, dans une didactique adaptée, des tremplins dans une nouvelle démarche d'appropriation.

Les situations de créolophonie

Les créoles, selon les hasards de l'histoire, se sont trouvés dans des situations sociolinguistiques diverses. Il est donc nécessaire, très rapidement et sous forme de tableaux simples, de présenter les situations de créolophonie dans des territoires qui relèvent tous d'États membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

². Albert Valdman me disait un jour qu'aux États-Unis, où les enseignants de français langue étrangère ne devaient pas enseigner le futur périphrastique par « aller + infinitif », les étudiants usaient néanmoins de cette construction pour l'avoir notée et acquise dans des productions réelles de français. R. Porquier me disait un jour aussi que ses étudiants lui demandaient souvent pourquoi on ne leur enseignait pas le tour « ne faire que de » qu'ils entendaient très souvent autour d'eux.

A. Présentation générale

Guadeloupe (DOM français) ; 405 000 ; OIF (France)

Guyane (DOM français) ; 221 000 ; OIF (France)

Martinique (DOM français) ; 402 000 ; OIF (France)

Réunion (DOM français) ; 802 000 ; OIF (France)

Haïti, (État); 9 500 000³ ; OIF

La Dominique, (État) ; 76 000 ; OIF

Maurice, (État) ; 1 100 000 ; OIF

Sainte-Lucie, (État) ; 156 000 ; OIF

Seychelles, (État) ; 80 000 ; OIF

B. Situations linguistiques

Créole	Base européenne	Langue officielle
<i>Guadeloupéen</i> ⁴	français	français
<i>Guyanais</i>	français	français
Haïtien ⁵	français	français
<i>Martiniquais</i>	français	français
<i>Réunionnais</i>	français	français
Dominiquais ⁶	français	anglais
Mauricien	français	anglais
Saint-Lucien	français	anglais
Seychellois *	français	cr, angl., fr.

³. La population de la diaspora haïtienne est très importante et dispersée (Amérique du Nord surtout mais aussi Guyane et Cuba) ; il est donc malaisé d'en évaluer de façon précise l'étendue exacte. Le total de la population d'Haïti avoisine sans doute les 11 millions (diasporas comprises).

⁴. L'emploi de l'italique marque que les créoles ont depuis 2000, dans l'ensemble national français, le statut de langues régionales.

⁵. L'usage du gras pour un créole indique que cette langue a, dans le pays, le statut de langue officielle ou nationale. L'astérisque indique que le créole est pourvu d'une graphie officielle.

⁶. À la Dominique, comme dans les autres anciennes colonies de la Couronne Britannique que sont Maurice et Sainte-Lucie, l'anglais est langue officielle de facto sans que la chose soit mentionnée dans les constitutions.

C. Systèmes éducatifs

Créole	Base	Langue officielle	Médium	Éducation
<i>Guad.</i>	français	français	non	oui
<i>Guyan.</i>	français	français	non	oui
Haïtien*	français	créole, français	oui	oui
<i>Martin.</i>	français	français	non	oui
<i>Réunion.</i>	français	français	non	oui
Dominiq.	français	anglais	non	non
Mauricien	français	anglais	non	non
Saint-Lucien	français	anglais	non	non
Seychel.*	français	cr, angl., fr.	oui	oui

Commentaire

Ce tableau regroupe le maximum d'indications comme, dans la première colonne, le statut de langue officielle et/ou nationale⁷ (caractère gras) et l'existence d'une graphie officielle (astérisque). Pour Maurice, le système dit *grafi-larmoni* tient lieu de graphie quasi officielle. Tous les territoires évoqués sont membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) ou font partie d'États qui en sont membres.

Les indications des deux dernières colonnes sont inévitablement sommaires et approximatives. Dans la colonne « médium », la période où le créole est utilisé comme médium éducatif est en général brève (Seychelles) et elle a pu varier selon les réformes et les époques. La dernière colonne sert à indiquer si une place est faite au créole dans le système éducatif, quelle que puisse être cette place et aussi réduite qu'elle soit. Dans le cas des DOM français par exemple, la création, en 2000, d'un CAPES « créole » témoigne d'une ouverture, purement symbolique d'ailleurs, puisque l'administration française s'est abstenue, jusqu'à présent, de définir réellement la place et le rôle des créoles dans les systèmes éducatifs des quatre DOM.

Petit historique du contrastivisme en didactique des langues

L'idée de prendre en compte la langue des apprenants pour rendre plus efficace l'enseignement d'une langue étrangère n'est évidemment pas nouvelle. Sans prétendre faire une histoire, même très rapide, de la prise en compte des langues premières par la

⁷. Si le terme « officielle » est clair, « nationale » l'est moins. Cet adjectif est parfois employé comme synonyme d'« officielle » (comme aux Seychelles ou comme en France, sauf dans la Constitution où il est dit simplement, depuis 1992, que « le français est la langue de la République »). En Afrique, on distingue souvent la langue officielle (le plus souvent une langue européenne et/ou l'arabe) des langues « nationales » qui sont les langues africaines dont le statut effectif demeure, le plus souvent, très vague. Haïti, dans le passé (1983) déclarait le français et le créole « langues nationales », le français étant seule langue « officielle ». La constitution de 1987 a fait des deux idiomes les « langues officielles » de l'État haïtien (pour tous ces détails, cf. R. Chaudenson et D. Rakotomalala, 2004). Les Seychelles ont trois langues officielles (créole, anglais et français).

didactique des langues étrangères, on peut noter qu'elle se manifeste surtout après la Seconde Guerre Mondiale, dans le courant qui prend forme alors, suite aux initiatives de l'UNESCO.

Autour des années 1960, prend forme le courant de la description contrastive qui conduit à décrire, parfois même en parallèle, les L1 et la L2. On pourrait dire que l'approche est d'abord « négative » ; il s'agit surtout de repérer les zones où se manifestent des interférences, de façon à les prévenir, par des méthodes à élaborer par la suite. On voit alors se multiplier les mises en œuvre de la fameuse « grille d'analyse des fautes » proposée par le BELC, mais on ne tirera guère de ces travaux les éléments des didactiques réellement adaptées⁸.

Les études et voies de « l'intégration » de la pédagogie et de la didactique

La pédagogie intégrée selon Roulet

En 1980 paraît le livre d'Eddy Roulet, professeur à l'université de Neuchâtel. Ce spécialiste de l'étude du discours participe aux travaux européens sur l'élaboration du « Niveau Seuil » (avec D. Coste en particulier) et il publie, en 1980, *Langues maternelles et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée* (Hatier-CREDIF). L'influence de Roulet s'exerce surtout en Suisse mais, par la suite, ces questions ne tiennent qu'une place très modeste dans l'abondante production scientifique de cet auteur. Le plus notable est que sa proposition de pédagogie « intégrée » n'engendrera guère de production réelle de « didactiques intégrées », même si ce terme, qui a été dans l'air du temps, a amené la production de méthodes qui se réclament de ce courant mais où l'on ne voit guère ce qui justifie un tel qualificatif.

Et selon J.M. De Ketele

Curieusement, en ce début des années 1980, un autre auteur propose, sous la même bannière de « l'intégration », tout autre chose en matière de pédagogie. Les deux auteurs viennent d'ailleurs d'horizons très différents mais de pays à certains égards voisins. Eddy Roulet, Suisse, est un linguiste (dont l'essentiel des travaux ne porte d'ailleurs nullement sur la didactique du français mais plutôt sur le discours et l'interaction), tandis que Jean-Marie De Ketele, Belge, est un psycho-pédagogue. Il est un pur spécialiste des sciences de l'éducation ce que n'est pas Roulet. Ses premiers travaux visent à établir, en particulier, une méthodologie de l'évaluation à partir des « compétences » (De Ketele, J.-M., 1983, *Objectif et évaluation : comparaison et confrontation de quelques terminologies utilisées*).

Depuis cette période, De Ketele, à la différence de Roulet, a beaucoup travaillé comme expert et comme formateur (en Afrique en particulier) pour les institutions internationales. Ces parcours académiques et professionnels radicalement différents suffisent à souligner, s'il en est besoin, que les deux auteurs ne mettent pas la même chose sous le terme « pédagogie intégrée ».

Le point de vue de Roulet est assurément plus proche du nôtre, même s'il est différent, dans la mesure où les idées de Roulet n'ont jamais été mises réellement en œuvre et où notre approche est tournée exclusivement vers l'appropriation par les élèves créolophones du médium éducatif (le français), tout en se voulant **concrète et pragmatique**.

⁸. On ne peut trop entrer ici dans le détail de l'histoire de la linguistique mais on doit distinguer les entreprises d'analyses contrastives (peu de travaux ont été entrepris dans le domaine grammatical entre le français et d'autres langues, comme a pu le faire M. Rakotozafy pour le français et malgache) et les travaux de Debyser, Houis et Rojas (nom marital de Colette Noyau) qui, à travers des relevés de fautes, essayaient de faire l'économie d'analyses contrastives difficiles à réaliser dans le domaine africain.

Et la langue première dans tout cela ? Pourquoi la linguistique contrastive n'a-t-elle pas engendré d'outils didactiques ?

On peut proposer pour cette énigme deux ordres d'explications⁹.

En fait, il est facile de décrire deux langues (L1 et L2) de façon comparative, selon une même approche théorique. En revanche, en tirer une stratégie pour enseigner de façon plus efficace la L2 à des locuteurs de la L1 est une entreprise d'un tout autre ordre et d'une difficulté infiniment plus considérable, ne serait-ce que parce que, dans de telles tâches, il faut inévitablement faire appel à une équipe interdisciplinaire, avec tous les problèmes que cela implique.

Ces raisons me semblent toutefois moins importantes que d'autres, sans doute plus déterminantes, même si elles sont infiniment moins avouables. Même s'il existe, sans aucun doute, des didacticiens savants et totalement désintéressés, force est de constater que la didactique des langues (et surtout celle du FLE) est un domaine essentiellement, sinon totalement, dominé par les éditeurs, donc par les marchands, des auteurs pouvant, à l'occasion, se faire eux-mêmes marchands.

Fonder la didactique des langues étrangères sur des démarches contrastives conduit inévitablement à morceler le marché (une méthode par L1, en gros), ce qui évidemment ne saurait plaire aux éditeurs qui visent naturellement des tirages aussi importants et rémunérateurs que possible.

Dans des ordres de faits un peu différents, les prétendues « adaptations » et/ou « intégrations » de manuels ou de méthodes, initialement produits dans d'autres contextes, les rivalités sauvages entre éditeurs français dans la conquête des marchés nationaux africains et l'opposition systématique de ces mêmes éditeurs au développement de toute production locale de livres scolaires hors de leur contrôle soulignent le rôle central et déterminant des préoccupations commerciales dans les domaines concernés.

Du contrastivisme à l'adaptation des méthodes

Pour revenir au problème précis de la mise au point de méthodes d'enseignement du français adaptées aux situations de créolophonie, la démarche globale est la suivante et marque assurément une forme de retour, au moins partiel, aux perspectives de la didactique contrastive mais pour les seules aires créolophones et surtout dans des perspectives immédiatement pratiques.

À terme, l'idéal serait, dans chaque pays, de former à cette démarche comme à cette stratégie, des chercheurs, des formateurs de maîtres et des techniciens nationaux, de façon à ce que chaque pays créolophone puisse finir par produire ses propres outils pédagogiques et former ses propres enseignants de français.

Il faut donc, à cette fin :

1. Disposer d'éléments descriptifs sur les créoles. On sait déjà partout à peu près tout ce qu'il est nécessaire de savoir ;
2. Définir une stratégie d'ensemble (du commun au différent et du connu à l'inconnu) ;

⁹. Sans trop entrer dans le détail historique et méthodologique car ce n'est pas le lieu, il est intéressant de faire figurer ici, en note, une remarque que fait sur ce point G. D. Véronique : « Le contrastivisme moderne (influencé par la linguistique structurale) est théorisé aux États-Unis par Lado en 1957. Les Américains réalisent une série de comparaisons linguistiques (*Contrastive Linguistic Series*) entre 1960 et 1967. L'avènement du chomskysme, le rejet du *behaviorisme* et de la méthode audio-orale aux USA expliquent que peu de travaux didactiques sont produits aux USA. En France, le BELC réalise quelques analyses contrastives sur le plan phonique mais sans doute jamais, de façon conséquente, sur le plan grammatical. La linguistique appliquée, qui apparaît vers 1960 en France, est l'objet d'un vaste rejet, une décennie plus tard. Avec l'arrivée de la didactique du FLE, l'analyse contrastive passe à la trappe, sans avoir véritablement porté ses fruits ». En d'autres termes, l'analyse contrastive n'a jamais été en mesure d'engendrer des outils didactiques.

3. Se fonder sur les progressions dans l'appropriation « sauvage » du français (projet européen ESF par exemple) et non sur celles qu'on trouve dans les méthodes de FLE (cours et manuels) qui, la plupart du temps, sans bases scientifiques sérieuses, se recopient plus ou moins les une les autres. Une telle démarche n'implique pas, pour autant, bien entendu, qu'on renonce à ce qu'il peut y avoir de bon dans de telles méthodes ;

4. Associer aux travaux d'élaboration des outils pédagogiques des enseignant(e)s confirmé(e)s du niveau scolaire pris en compte.

On constate aisément que ces conditions sont globalement réunies pour les aires créolophones. De ce fait, rien ne s'oppose à la poursuite d'un tel projet dont la phase théorique préalable indispensable a été réalisée entre le premier atelier des Seychelles (décembre 2006) et celui qui, à nouveau tenu aux Seychelles en septembre 2009, a mis le point final à cette première phase du projet.

Coexistence pacifique, éducation bilingue et didactique convergente

Il faut clarifier quelques concepts et surtout, auparavant, liquider certains non-dits idéologiques qui compromettent ou empêchent la sérénité du débat et l'ouverture de réelles perspectives de réformes et d'actions.

Les aspects idéologiques

Les conflits à propos du rapport génétique et/ou structurel entre créoles et langues européennes ont longtemps servi de fondements aux affrontements idéologiques. Comment ne pas rappeler celui qui, en Haïti, a opposé, il y a près de trois-quarts de siècle, Suzanne Sylvain et Jules Faine. En effet, dans la même année 1936, paraissent deux ouvrages écrits par deux Haïtiens qui soutiennent, à propos de l'origine et des caractères du créole haïtien, des positions diamétralement opposées (par ailleurs aussi erronées l'une que l'autre).

Dans les DOM français, où s'est élaborée, à partir des années 1970, une bonne part de la réflexion sur les créoles français, des linguistes, « natifs » pour la plupart, se sont efforcés de minorer et parfois même de contester la relation des créoles avec le français, dans l'intention d'affaiblir par là, de façon indirecte, le rattachement politique des DOM à la France.

On constate par une déclaration récente de Paul Vergès (interviewé par F. Pornon dans *l'Humanité* du 22/01/2005) que le Président du Parti communiste réunionnais prend position, de la façon la plus nette, et admet l'utilisation du créole « pour parvenir à la maîtrise du français ». Une telle vue va tout à fait dans le sens de la didactique du français que nous proposons. Nous ne sommes donc plus au temps où nombre de pédagogues ou de linguistes, pour la plupart « natifs » et relevant de mouvances de gauche, refusaient absolument que le créole soit un « marchepied » vers le français¹⁰.

De toute façon, et ce point est capital, les propositions que nous entendons faire ici touchent exclusivement la didactique du français en milieu créolophone et ne préjugent, en aucune façon, de la place que les États, dans leurs souverainetés nationales, entendent faire ou ne pas faire aux créoles dans leurs propres systèmes éducatifs.

Dans tous les cas qui nous occupent et actuellement, aucun État ne manifeste la moindre intention de mettre en place un enseignement totalement en créole. La seule voie qui a été expérimentée et paraît envisagée est celle d'enseignements bilingues, précoces et pour des durées très courtes, en Haïti et aux Seychelles. De ce fait, il est nécessaire

¹⁰. Hors de France, la place faite au français ne dépend naturellement que des États, totalement souverains en la matière. Il ne manque pas d'ailleurs de cas, anciens ou récents, où le statut de telle ou telle langue officielle a été modifié, au moins dans les textes.

d'aborder très brièvement la question de ces types d'enseignements, avec des références particulières à ces deux cas.

« Enseignements bilingues » et « pédagogie convergente » : des concepts ambigus

Ces deux concepts ont en commun à la fois la vogue dont ils font l'objet depuis vingt ans comme le flou ou la diversité extrêmes de leurs définitions, ce qui conduit à hésiter même à parler de « concepts » à leur propos.

Après J. Cummins, C. Baker, qui est la référence majeure en la matière, distingue, selon ses ouvrages, un nombre variable de types d'éducation bilingue (en gros, de dix à quinze). Pour prendre une publication récente de cet auteur, dans *The care and education of young bilinguals* (2000), C. Baker en relève dix. Les expérimentations haïtienne et seychelloise tendaient, au départ et en principe du moins, à se classer dans la neuvième catégorie (*Strong Forms of Education for Bilingualism and Biliteracy ; Two-Ways/Dual Language*, 2000, p. 93¹¹). On peut noter au passage que, dans ce livre, qui comporte pourtant une abondante bibliographie de près de 300 titres, les noms de M. Wambach et du CIAVER et donc les références à la « pédagogie convergente » n'apparaissent même pas, alors que ce modèle est très souvent invoqué en Afrique.

En Afrique, pour ce qui touche à la didactique du français (notre problème majeur pour ne pas dire unique) tient aux modalités et au rythme de l'enseignement du français.

Dans la plupart des États où l'on ne fait nulle place aux langues nationales (pas même pour un simple accueil à l'école en tout début de scolarisation), on considère que seules quelques semaines sont consacrées, sans méthodologie particulière, à l'apprentissage élémentaire du français oral. Une mesure de bon sens comme le dédoublement du cours préparatoire (en deux ans au lieu d'un seul, comme dans le système français qui reste partout la référence unique) n'est que rarement prise. En Côte d'Ivoire par exemple, où elle existait, on tend à revenir au CP en une seule année.

Dans le cas du Mali, où est mise en œuvre la pédagogie dite « convergente », de récents aménagements conduisent à « une montée en puissance plus rapide de l'étude du français » (Maurer, 2007, p. 135). La première année demeure toute entière consacrée à la langue nationale, mais, alors que dans le curriculum 2003, le français oral n'était abordé qu'à compter du 3^e mois de la deuxième année et à raison de 2,5 heures par semaine, on commencerait le français dès le début de cette 2^e année à raison de six heures hebdomadaires. Dans ces conditions, l'horaire de français en deuxième année est plus que triplé (de 60 à 198 heures¹²).

En Haïti comme aux Seychelles, dans le début des années 80, on a conduit des expériences d'introduction des créoles locaux dans les systèmes éducatifs dans le cadre de deux démarches en fait très voisines et qui ont été, l'une et l'autre, soutenues par la Coopération française (pour le détail, cf. R. Chaudenson et P. Vernet, *L'école en créole*, Paris, ACCT, 1983).

Dans ces deux cas, le créole devait être utilisé dans les premières années, en particulier pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; très vite (trop vite sans doute, comme partout et toujours), on devait passer à l'appropriation, orale d'abord, de la langue qui devait être le médium éducatif ultérieur, le français en Haïti, l'anglais aux Seychelles.

Cette stratégie était très voisine de celle qui est mise en œuvre dans les États africains où ont été tentées des expériences de même nature (cf. R. Chaudenson, 2006). Le problème majeur est, partout, celui de l'apprentissage de la langue européenne que les

¹¹. On peut hésiter à propos des catégorisations car rien n'assure que les systèmes bilingues produisent des individus bilingues.

¹². Ces propositions ont été validées pour les deux premières années dès 2005 (cf. Maurer, 2007, p.133).

conditions mêmes de l'enseignement local ne rendent généralement pas réellement possible, du moins au rythme et dans les conditions où on l'envisage.

En Haïti, cette réforme, dite « Réforme Bernard », du nom de Joseph Bernard, le ministre de l'éducation qui l'avait mise en œuvre, a rapidement tourné court, sans que soit opérée la généralisation annoncée. Il en est résulté une situation anarchique du système éducatif national. Elle est rendue d'autant moins gérable que l'enseignement est privé à 90%.

Aux Seychelles, en revanche, où le système éducatif possède des infrastructures de très bonne qualité, la réforme a été maintenue, mais on observe toutefois certaines formes de régression. La place faite au créole s'est progressivement réduite et il est désormais largement cantonné à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et aux premières années, ce qui pose problème, car cette langue est loin d'avoir eu, dans les secteurs formels de la vie sociale seychelloise, la promotion qu'on annonçait pour elle.

Dans les pays du Sud de l'espace francophone, une étude comparée de plusieurs expérimentations de l'usage éducatif des langues nationales (R. Chaudenson, *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*, 2006) fait apparaître deux conclusions, majeures pour notre propos :

- D'une part, aucun État ne met en œuvre, comme on a tenté de le faire autrefois en Guinée et à Madagascar, un programme complet d'enseignement général, fût-il de base, en langue nationale.

- D'autre part, en Afrique francophone comme en Afrique anglophone, on observe un recul général de la place des langues nationales dans les systèmes bilingues expérimentés (un des cas les plus nets est celui du Ghana). On tend aussi globalement à avancer, dans les cursus scolaires, le moment où commence l'appropriation de la langue européenne qui, dans la suite, devient médium éducatif¹³.

La « pédagogie convergente », qui est, somme toute, une simple éducation bilingue, se définit par cette épithète, un peu étrange, de « convergente », qui crée nombre de malentendus et souffre d'un considérable déficit de bases théoriques (cf. la critique précise de ce point dans B. Maurer, 2007). En quoi un tel système bilingue, dont le lieu d'expérimentation le plus connu et le plus cité est le Mali, met-il en œuvre une pédagogie dont on peut dire qu'elle est « convergente » ? Nul ne peut s'expliquer réellement là-dessus, ni le CIAVER ou M. Wambach, les inventeurs de la « méthode », ni les pédagogues africains engagés dans cette expérience.

On se contente en général de propos vagues selon lesquels, sur le plan de l'alphabétisation, il est plus facile d'apprendre à lire et à écrire une langue étrangère quand on est déjà alphabétisé dans sa propre langue ou, sur le plan éducatif, quand on peut bénéficier, dans l'acquisition de connaissances nouvelles, de savoirs qu'on s'est déjà appropriés dans sa langue première. Soit, mais ces remarques ne sont pas nouvelles et nul ne les conteste, sans pour autant pouvoir en tirer des implications PÉDAGOGIQUES précises. On ne voit pas très clairement ce qui, au-delà de ce truisme, justifie la dénomination de « pédagogie convergente », par exemple dans le cas précis d'une didactique linguistique du bambara et du français au Mali ou, plus généralement, sur le plan de la didactique des langues qui est, qu'on le veuille ou non, le problème essentiel en la matière. Il s'agit toujours, en effet, dans un enseignement bilingue, de faire acquérir aux élèves une langue qui n'est pas la leur et qui doit, rapidement, devenir le seul médium éducatif.

Le plus important est de souligner ce qui fait la totale spécificité des aires créolophones et rend possible la création et la mise en œuvre d'une didactique spécifique du français adaptée à ces situations très particulières.

¹³. cf. *supra* les remarques à propos du Mali.

Dans le cas malien, le bambara (L1) et le français (L2) sont deux langues sans aucune parenté génétique et structurellement fort éloignées l'une de l'autre. Or, s'agissant du français, l'objectif scolaire initial est, d'abord et surtout, celui de l'appropriation de la langue. On ne voit donc guère en quoi, sur le strict plan des apprentissages linguistiques initiaux, on peut se servir du bambara pour enseigner le français, sinon pour marquer les innombrables différences entre l'une et l'autre langue.

En revanche, les créoles sont, on l'a vu, des langues, qui, quoique différentes du français, en ont tiré l'essentiel de leurs matériaux linguistiques d'origine et présentent avec lui de très nombreuses similitudes et analogies. Ce point change radicalement toutes les données du problème.

Hors du domaine phonologique (toutes les langues du monde ont en commun des phonèmes, le nombre de ces éléments étant lui-même fini et assez limité), on peut vaguement trouver quelques éléments syntaxiques communs, mais tout cela ne va pas loin et les différences sont infiniment plus importantes et nombreuses que les identités ou analogies. Tout cela ne peut donc constituer, à proprement parler, une « pédagogie¹⁴ », et moins encore une didactique. Il y a d'ailleurs beau temps que les didacticiens ont renoncé, comme à la grande époque de l'approche contrastive et des analyses de fautes, à élaborer une didactique spécifique pour chacune des langues du monde.

À cet égard, le cas des créoles est très particulier. Les créoles français (langues premières des élèves dans les aires créolophones) sont génétiquement apparentés à la langue-cible et relativement proches d'elle au plan typologique et linguistique (en dépit des différences). Les situations linguistiques et pédagogiques sont donc très différentes et une stratégie effective et raisonnée de pédagogie adaptée peut donc être réellement définie dans des conditions infiniment plus propices.

Vers une didactique réellement spécifique du français en milieu créolophone

La stratégie de didactique du français en milieu créolophone proposée ici est donc très loin de n'être qu'une simple curiosité pédagogique. Elle repose, fondamentalement sur le fait que les créoles français sont issus, pour la grande majorité de leurs traits linguistiques, du français et que c'est donc du français qu'est issue une bonne partie des langues et cultures créoles, même si cette filiation n'est pas toujours perçue et est même, pour des raisons idéologiques et/ou politiques, niée par certains.

Cet aspect est essentiel, en dehors même de toute implication proprement pédagogique et didactique, dans la mesure où il éclaire la place de la langue et de la culture françaises dans les patrimoines créoles. Encore faut-il toutefois que soit mise en lumière et explicitée cette relation qui est le plus souvent insoupçonnée.

On doit se garder toutefois de situer la démarche que nous proposons sur le même plan que l'une ou l'autre des méthodes prétendument adaptées que, dans un passé lointain ou récent, on a pu mettre sur le marché dans tel ou tel pays créolophone¹⁵. Il s'agit, dans tous ces cas, de simples « tropicalisations » du décor et des personnages. Elles consistent, le plus souvent, à mettre, dans les illustrations, parfois très réussies, des cocotiers et des bananiers à la place des peupliers ou des platanes,

¹⁴. Si l'on doit absolument trouver une ascendance pédagogique à la pédagogie convergente que caractérise surtout son éclectisme, c'est plutôt du côté de Freinet qu'on devrait porter les regards, surtout lors du passage à l'écrit avec les textes libres, le journal de classe, etc.

¹⁵. Je pense ici surtout à des « méthodes » prétendument spécifiques proposées à la Réunion, à Maurice, aux Seychelles, en Haïti et en Guyane.

des Mamadou et Bineta créoles remplaçant les Line et Pierrot ou les Daniel et Valérie¹⁶.

Le projet de conception et de mise au point d'une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie s'inscrit donc dans une stratégie d'ensemble et met en œuvre des modes d'élaboration d'une toute autre ampleur et sur des bases très différentes.

La perspective d'ensemble est à la fois :

- **didactique**. Il s'agit d'enseigner le français dans une perspective où l'on prend en compte, d'abord et surtout, la langue des enfants et où, de ce fait, on prend appui sur les identités, homologues ou analogues entre créole et français, tout en soulignant les différences, le tout s'opérant dans une stratégie pédagogique fondée, progressive et raisonnée. Ajoutons, et ce point est capital, que cette démarche d'enseignement du français ne préjuge en rien des options qui peuvent être prises pour ce qui concerne la place des créoles dans les systèmes éducatifs.

Que le français soit médium éducatif ou étudié comme une langue-matière, il faut, de toute façon, que les élèves l'apprennent le plus vite et le mieux possible.

Il en est de même dans les systèmes qui ont l'anglais comme médium éducatif principal (comme aux Seychelles) ou comme médium éducatif unique (comme à Maurice, à la Dominique ou à Sainte-Lucie). Il en serait encore de même dans un État créolophone qui ferait du créole son médium éducatif principal voire unique, puisque tous les États en cause ici sont membres de l'OIF, ce qui leur fait obligation statutaire d'offrir un enseignement de français.

- **identitaire**. Créole et français sont, ensemble, des éléments constitutifs essentiels des cultures locales ; la démarche proposée conduit donc aussi à éclairer leurs rapports historiques et structurels, donc à rendre plus harmonieuse et féconde leur coexistence, tout en créant un réel et lucide partenariat dans le respect de la diversité.

- **politique**. Cette démarche est un outil majeur dans l'aménagement des diglossies, comme dans tout développement durable qui passe inévitablement par une appropriation de masse de la langue française. Un État qui fait du français sa langue officielle s'impose le devoir absolu d'assurer à ses citoyens un accès minimal à cette langue. Ce point se déduit aisément de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 dont tous les États sont signataires.

L'idée centrale ici est de susciter une réflexion et, très vite, des décisions visant à favoriser, là où les États le souhaiteront et dans le respect absolu de leur souveraineté, des formations puis des expérimentations, dans le cadre des réformes engagées ou prévues dans ces États.

¹⁶. On aura remarqué que les auteurs de manuels ou de livres pour les petits enfants, qui sont de fins psychologues, voire psycho-pédagogues, mettent toujours en scène deux enfants de sexe différent.

Pour éviter un retour en arrière, reprenons ici les données du tableau C :

Créole	Base	Langue officielle	Médium	Éducation
<i>Guad.</i>	français	français	non	oui
<i>Guyan.</i>	français	français	non	oui
Haïtien*	français	créole, français	oui	oui
<i>Martin.</i>	français	français	non	oui
<i>Réunion.</i>	français	français	non	oui
Dominiq.	français	anglais	non	non
Mauricien	français	anglais	non	non
Saint-Lucien	français	anglais	non	non
Seychel.*	français	cr., angl., fr.	oui	oui

Dans les cinq premiers cas, les choses sont très simples, la langue de base de chaque créole est le français qui est aussi langue officielle. En Haïti, il est l'une des deux langues officielles.

Dans les deux cas de Maurice et des Seychelles, le français n'est pas l'unique langue officielle mais il garde quand même dans la situation linguistique locale une place importante et reconnue (cf. R. Chaudenson et D. Rakotomalala, 2004). Le point majeur est que son enseignement, comme langue étrangère ou seconde¹⁷, commence dès le début de la scolarisation (maternelle aux Seychelles, première année du primaire à Maurice). Les Seychelles ont fait, depuis plus de vingt ans, une place au créole seychellois dans leur système éducatif ; le gouvernement mauricien qui, tout récemment a fait réaliser une étude sur la graphie du créole mauricien, semble peut-être envisager, à terme, des évolutions dans le sens d'une forme de prise en compte de cette langue dans l'éducation, dans des secteurs et selon des modalités à définir.

Les deux derniers cas (La Dominique et Sainte-Lucie) sont différents car, si ces États sont aussi membres de l'OIF, la place du français y est réduite. Toutefois, ils seraient d'autant plus directement concernés par une stratégie et des méthodes de didactique du français fondées sur les créoles que leurs parlers créoles sont très voisins du guadeloupéen et du martiniquais.

Les principes d'une didactique spécifique du français en milieu créolophone : « convergence » et/ou « adaptation ». Illustration par les cas du Mali et des aires créolophones

Revenons un instant sur ce que l'on nomme, « *pédagogie convergente* », en reprenant l'exemple du Mali, toujours évoqué à propos de celle-ci.

Ce système y est mis en pratique depuis plus de 25 ans. Les meilleurs et plus récents travaux scientifiques sur cette expérience sont ceux de T. Trefault (1999) ainsi que le numéro 2000 du *Nordic Journal of African Studies* coordonné par Ingse Skattum. Plusieurs thèses ont été consacrées à ce sujet et l'étude critique la plus récente est celle de Bruno

1. Cette notion de « langue seconde » est assez spécifiquement française.

Maurer (2007) mais qui porte largement sur les fondements (mal assurés selon lui) de la position théorique du CIAVER¹⁸.

On doit noter que la proposition pédagogique faite en 1984 par le CIAVER visait à « relayer » les premières expériences d'écoles « bilingues » déjà mises en place par la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA) en 1979. On parlait d'ailleurs au départ de « méthodologie convergente » et non pas de « pédagogie convergente ».

En fait, pour faire court, cette démarche combine la méthode structuro-globale¹⁹ (SGAV) avec une « inspiration Freinet ». Peu à peu, on va user du terme « pédagogie convergente », mais sans qu'on perçoive clairement les contenus didactiques, pédagogiques et curriculaires qui auraient pu fonder réellement, une telle appellation.

Même le rapport d'évaluation publié en 1990 souligne, avec prudence, le problème majeur qui tient à ce que la notion même de « convergence » semble absente. La chose y est, bien entendu, exprimée de façon pudique : « Il y a difficulté de transfert des acquisitions d'une langue dans l'autre » (cité *in* Trefault, 1999, p. 49). En fait, selon des modalités qui n'ont guère changé depuis 25 ans, on commence la scolarisation en bambara²⁰, puis on passe au français, oral puis écrit, avant d'user du français comme médium, le bambara étant, à titre transitoire, gardé dans certaines activités (éveil), avant qu'on passe à un enseignement complet en français. Il y a donc, quelques années durant, des enseignements parallèles des deux langues (le bambara et le français) avec substitution progressive de la seconde à la première dans la fonction de médium. La démarche est sans doute fondée et logique, mais où est la notion de « convergence » et pourquoi l'invoquer ?

Sur un plan général, comme on l'a vu, il est admis qu'il est plus facile d'apprendre à lire et à écrire une langue étrangère quand on est déjà alphabétisé dans sa propre langue et, d'autre part, qu'il est souhaitable que le système linguistique premier soit fixé avant de passer à l'acquisition d'un second (ce point est plus discuté que le précédent). Même si, en outre, on admet le point de vue chomskien que toutes les langues sont identiques à une profondeur de structures suffisante ou, de façon plus moderne, que les « principes » sont les mêmes pour tous les idiomes, dans l'état actuel de nos connaissances, on ne sait tirer de ce postulat, ni des conséquences pédagogiques concrètes, ni des stratégies didactiques définies.

La situation est radicalement différente quand, comme dans le cas des créoles à base européenne, il s'agit d'enseigner à des enfants créolophones le français, qui est à l'origine même de leur parler natif. Le problème majeur est que, comme on l'a vu en commençant, on ne tire aucune conséquence stratégique ou didactique pour la didactique du français d'un constat sur lequel tout le monde est pourtant d'accord.

La créolistique moderne admet assez généralement (*Études créoles*, « Les théories de la créolisation : à chacun sa vérité », 2002) que la créolisation résulte, pour une bonne partie au moins, de restructurations qui se sont opérées dans l'appropriation non guidée du français par les esclaves (cf. R. Chaudenson, 2003). Ce point est assez unanimement reconnu depuis longtemps, même si la didactique linguistique n'en a jamais tiré les conséquences pédagogiques qu'on pouvait espérer (un seul titre déjà ancien pour illustrer cet aspect, J. Schumann, *The pidginization process. A model for second language acquisition*, 1978).

Pour user d'une métaphore (inexacte mais parlante comme toute métaphore) enseigner le français à un enfant créolophone haïtien revient, en quelque sorte, à lui faire

¹⁸. On ne mentionne pas ici quelques thèses récentes, intéressantes mais d'accès difficile dans la mesure où elles sont inédites. Pour un exposé plus étendu et plus complet sur la question, cf. R. Chaudenson, 2006, p. 101-117.

¹⁹. Rappelons que M. Wambach fut l'assistant de Guberina qui participa même aux premiers travaux.

²⁰. L'expérience s'étend désormais à d'autres langues que le bambara avec lequel elle a commencé dans un passé déjà lointain.

accomplir, individuellement et dans le sens inverse, le parcours linguistique qui a été celui de la formation de son créole au cours de son histoire²¹.

La réflexion doit donc s'établir à la fois sur les langues de départ des élèves et la langue-cible, car les éléments à enseigner devront aussi y être choisis en fonction de la langue première des enfants, étant entendu que les créoles résultent surtout de l'appropriation et de la restructuration de variétés du français orales, populaires et « ordinaires ».

Méthode « intégrée » ou « méthode adaptée »

À propos de la distinction entre « didactique intégrée » et « didactique adaptée », M. Miled a souligné en séance, lors de l'atelier des Seychelles (septembre 2009), qu'il avait lui-même, depuis quelques années, renoncé à user du terme « didactique intégrée ». Comme ce point a été longuement et à plusieurs reprises traité dans les ouvrages déjà publiés dans ce cadre de ce programme (A. Maïga, 2007, R. Chaudenson, 2008), on peut être très bref sur la question, celle-ci étant désormais définitivement réglée.

Les méthodes dites intégrées, même si elles introduisent dans des ouvrages à visée plus ou moins universelle quelques éléments de décor relevant des pays pour lesquels elles se donnent comme conçues, ne répondent nullement aux exigences fondamentales que nous avons formulées.

En effet, alors que les méthodes intégrées ne prennent pas en considération cet aspect, ce qui nous importe le plus dans la didactique adaptée que nous proposons, est la prise en compte de la langue parlée par les enfants et son usage comme fondement majeur des contenus comme de la progression didactique.

La stratégie que nous proposons marque précisément une rupture avec de telles méthodes « intégrées » d'enseignement du français, qui ne sont, en fait, que la reprise d'outils antérieurs, sans adaptation réelle autre que celle qui concerne quelques éléments de décor ou de situations. Nous proposons une action précise dans le cas des milieux créolophones en fondant notre démarche à la fois sur la parenté génétique et structurelle des systèmes en cause (français et créoles) et sur la clarification des rapports entre les cultures.

La conclusion majeure et définitive de ce point, confirmée par l'atelier des Seychelles (septembre 2009) est la décision unanime de renoncer définitivement, pour la clarté des propos, à toute autre dénomination de cette entreprise du type « didactique convergente » ou « didactique intégrée ») et à user désormais du seul terme de « didactique adaptée ».

Ce point est définitivement acquis et on ne peut que savoir gré à M. Miled d'avoir donné lui-même l'exemple de cet usage terminologique dans ses ultimes déclarations.

Parenté des langues et didactiques des langues parentes

La diversité linguistique conduisant à souhaiter et, même désormais, à prescrire, dans l'espace francophone, un partenariat des langues, on ne saurait faire l'économie d'un court bilan et surtout d'une réflexion sur les enseignements bilingues voire multilingues. Chacun sait, en effet, que l'école est, à coup sûr, le plus puissant moyen d'unification linguistique et, par conséquent, de réduction, voire d'extinction de la diversité des langues.

Même si, par référence à l'enseignement bilingue (dont la diversité typologique est extrême comme on l'a vu²²) et à la pédagogie convergente (qui, dans l'état actuel des

²¹. Cf. l'article de R. Chaudenson intitulé « Créole et langage enfantin : ontogenèse et phylogenèse » (*Langue française*, 1978). On peut y trouver quelques éléments d'inspiration pour rapprocher la didactique du français L2 de l'acquisition du français L1.

choses, concerne exclusivement, non sans incertitudes conceptuelles et pédagogiques, des langues non apparentées), le propos a des aspects de généralité, on s'attachera ici, de façon centrale et quasi exclusive à la dizaine de cas qu'offrent les pays où se pose, avec les créoles, le problème de l'enseignement du français dans des contextes où sont en usage des créoles qui lui sont apparentés. Il faut naturellement jouer, dans une stratégie pédagogique adaptée, à la fois sur les homologues (qui peuvent aller jusqu'à l'identité) et sur les différences (ce qui conduit les élèves à réfléchir sur leur propre langue).

On ne saurait assez dire le mal que fait, dans le Sud, « l'eurocentrisme » en matière de didactique du français. En effet, bon nombre de linguistes français, attirés par les énormes financements de l'Union européenne, qui distribue à l'envi des contrats mirifiques à ceux qui entrent dans ses vues et servent ses objectifs, tout à fait légitimes par ailleurs, cherchent à imposer partout des modèles qui sont fort loin d'être universels, même s'ils sont adaptés aux visées de l'institution qui en a l'initiative et dispense les fonds.

La prédominance des recherches que suscitent les convoitises autour des crédits de l'UE conduit à des erreurs de perspectives et à des malentendus qu'on peut comprendre de la part du grand public mais qui ne s'expliquent guère de la part de linguistes.

Pour illustrer ce propos, si l'on introduit dans un moteur de recherche, Google ou un autre, les mots « didactique » et « langues apparentées », on trouve une foule de références à des projets qui s'inscrivent, pour la plupart, dans les projets européens comme *Socrates*, *Lingua* ou, désormais, *Janua linguarum*²³.

Les deux entreprises, celle que nous proposons ici (la mise au point d'une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie) et ces projets européens, n'ont pourtant à peu près rien de commun, sinon qu'il est question, dans les deux cas, de « langues apparentées », ce qui est tout de même un peu court et recouvre surtout des réalités linguistiques et culturelles fort différentes et, au-delà, des objectifs sans le moindre rapport.

Dans le cas des projets européens, il s'agit, pour *Evlang* (Eveil aux langues), par exemple, de rendre sensibles des locuteurs, des élèves en général, à la diversité des langues dans la mesure où, les Hollandais mis à part, la majorité des Européens se caractérise par une forte domination de l'unilinguisme²⁴. Avec *Eurom4* ou *Galatea*, on vise à favoriser des apprentissages partiels et/ou approximatifs de langues apparentées et une relative intercompréhension, à la lecture surtout, et principalement pour les étudiants (il s'agit des langues romanes dans les programmes cités). Soit ! Et pourquoi pas ? Mais en quoi cela concerne-t-il le projet que nous exposons ici ?

Notre proposition de mettre au point une didactique du français adaptée aux aires créolophones n'a rigoureusement rien à voir avec de telles entreprises.

Qu'est-ce que toute cette affaire de « romanophonie » peut bien avoir à faire avec l'enseignement du français à de petits créolophones mauriciens, réunionnais, seychellois, guyanais ou antillais ? Si l'on veut souligner qu'un créolophone a une compréhension du français, vague et approximative, comme l'ont montré des travaux conduits à la Réunion il y a près de trente ans, point n'est besoin de *Galatea* ou *Evlang* pour ça !

²². Pour ne pas sortir du cadre francophone, on parle d'enseignement bilingue au Mali (pédagogie convergente) comme au Viêt-Nam (classes bilingues), alors que ces deux systèmes sont radicalement différents (au Viêt-Nam, on donne successivement le même enseignement disciplinaire en vietnamien d'abord puis en français). En Europe, les classes européennes bilingues relèvent encore d'un autre modèle. Pour le français, par exemple, en Espagne, on enseigne une matière complète dans cette langue... le plus souvent le dessin ou la gymnastique !

²³. Dans ce second cas, on a, comme dans bien des programmes européens, le charme du latin (certains ont même proposé d'en faire la langue de l'Europe) mais, en outre, la référence savante et désormais obligée à Comenius dont on reprend par là le titre d'un ouvrage. Ces cuistreries sont un peu ridicules.

²⁴. En revanche, en Afrique, l'immense majorité des populations est plurilingue et il est évidemment absurde de songer à y sensibiliser le public à la pluralité des langues.

Par ailleurs, si l'on voulait, à toute force et contre tout bon sens, rapprocher les deux entreprises, l'équivalent « créole » de Galatea ou Eurom4 serait un rapprochement entre les divers créoles français pour faciliter leur intercompréhension, ce qui n'est, en aucun cas, notre propos. Nous nous fondons sur les rapports entre le français et les créoles ; si l'on veut une équivalence, elle est, de toute évidence, entre le latin et les langues romanes et non pas entre les langues romanes entre elles !

Cette vérité d'évidence est renforcée par la moindre prise en compte des données historiques et sociales de la genèse des créoles et des langues romanes. On mesure une fois de plus par là combien il serait nécessaire de préciser ce que l'on entend par « typologie » et d'aborder, dans une perspective enfin sérieuse, la comparaison typologique des créoles et des français (le pluriel, que je souligne, n'est pas une inadvertance, car il est clair que n'est pas seul en cause le français standard)²⁵.

La grande différence entre les projets européens évoqués (*Evlang*, *Eurom4* ou *Galatea*) et les situations de créolophonie fait qu'on peut, dans ces derniers cas, concevoir une didactique²⁶ réellement adaptée du français, puisque on peut utiliser au départ des éléments (phonétiques, lexicaux, grammaticaux) communs ou homologues dans les deux langues (français et créole), tout en introduisant progressivement et de façon raisonnée, la perception et la connaissance des différences. On voit qu'il y a ici la vraie définition d'une vraie stratégie conduisant à l'élaboration de vrais outils pédagogiques spécifiques et adaptés !

Vers des méthodes réellement adaptées

Lors du séminaire de Sainte-Lucie, il a été proposé, pour rendre la démarche plus claire, d'y distinguer trois phases.

1. La première, déjà largement exposée ci-dessus, est la conception de la **stratégie globale**. Il s'agit, répétons-le une dernière fois, de prendre appui sur les analogies ou identités entre le français et les créoles (ne raffinons pas ici sur les différences entre « identités », « analogies », « homologues », etc.), surtout dans les premiers temps de l'apprentissage, décisifs à nos yeux et dans nos perspectives²⁷, avant d'introduire, de façon progressive et rationnelle, les différences.

Même si les créoles français sont des langues différentes les unes des autres, la stratégie est la même pour tous et, en particulier, au sein de chacune des deux zones, bien des éléments de stratégies peuvent être exploités pour plusieurs créoles. Il est donc clair qu'au bout d'un certain temps (une période de 3 ans semble unanimement admise), les apprenants créolophones devraient pouvoir utiliser les mêmes outils pédagogiques que les autres élèves, francophones natifs.

2. La **tactique**. La différence entre « stratégie » et « tactique » est la même que dans l'art de la guerre. La didactique, comme le précédent art, selon la définition de Napoléon, est « simple et tout d'exécution ». Une fois ce principe stratégique admis, il s'agit de savoir comment on va le mettre en œuvre. Un point essentiel est celui de la « progression », c'est-à-dire de l'ordre dans lequel seront abordés les éléments à acquérir et, en particulier, les éléments nouveaux. Pour avoir regardé quelques manuels de français langue étrangère (pas tous fort heureusement), on peut en tirer deux conclusions.

²⁵. D. Fattier est, à ma connaissance, la seule créoliste à aborder de façon sérieuse ces questions. On devine par là que je juge non sérieuses les rêveries sur les traits typologiques censés caractériser les créoles !

²⁶. Une fois de plus, je ferai observer que notre projet vise d'abord et surtout une didactique du français (ce qui n'est, en aucun cas, le but des programmes européens cités). Toutefois, comme cette démarche inclut aussi une clarification des rapports entre les langues et cultures française et créoles, on peut parler aussi, dans cette optique, et sur un plan qui irait au-delà de la stricte didactique linguistique, de « pédagogie adaptée ». Qu'on n'aille pas en conclure toutefois qu'on sacrifie ici à la vogue actuelle de « l'interculturel » !

²⁷. On aura noté que, dans la quasi-totalité des cas (7 sur 9), l'apprentissage du français commence en début de primaire, voire avant. Cet aspect est évidemment capital.

D'une part, comme les dictionnaires, les manuels de FLE se copient tous plus ou moins les uns les autres, à de menues différences près, souvent de l'ordre du détail et du décor.

D'autre part les auteurs ne semblent pas avoir beaucoup réfléchi à ce qu'ils font ! Les méthodes dites « communicatives » n'ont fait qu'aggraver les choses et l'universelle leçon initiale de présentation de soi cumule les difficultés majeures des pronoms personnels atones et des verbes pronominaux. On saurait difficilement faire pire !

Pour introduire une classification et suite à l'atelier de Sainte-Lucie, on peut grossièrement distinguer trois ensembles dans les éléments à acquérir au cours de l'appropriation du français par des créolophones.

Ensemble A. Il est formé des éléments communs au français et au créole. Ainsi, *grosso modo*, une vingtaine de phonèmes sont communs aux créoles et au français. Un nombre élevé de mots a la même forme et le même sens dans ces mêmes langues : *velo, papa, maman, coco, mang, aksidan, alkol, alyans, bag, rou, rout*, etc. Si l'on prend comme exemple les fiches proposées par C. White-Christian pour la Dominique et qu'impose le curriculum local, on peut constater que, pour les chiffres, les noms des parties du corps et les couleurs, les vocabulaires créole et français sont quasiment identiques, aux changements phonétiques réguliers près. Sur le plan syntaxique, dans bien des cas, l'ordre des mots (SVO) est le même en français et dans les créoles (pour des détails et des exemples, cf. D. Fattier, 2006). Ce sont sur ces éléments communs qu'on s'efforcera, sans fétichisme cependant, de bâtir les premières leçons et de définir des progressions et des choix d'items originaux et spécifiques.

Ensemble B. Il est formé d'éléments linguistiques qui, sans être identiques (ils diffèrent en général, soit par la forme, soit par le sens), présentent néanmoins des correspondances régulières. Ainsi, dans tous les créoles, les voyelles arrondies du français (u, eu ouvert, eu fermé) sont désarrondies et, de ce fait, réalisées respectivement « i », « è » et « é ». En revanche, seuls les créoles de l'OI remplacent les chuintantes par des sifflantes. De même, on peut avoir, comme en haïtien ou en seychellois surtout, des nasalisations progressives et/ou régressives des voyelles au contact d'une nasale (comme dans le français ordinaire du Sud de la Loire, où on nasalise « a » dans « année » ou « grammaire »).

Dans le lexique, on a aussi souvent des agglutinations de l'article ou du « z » de liaison : *zariko, zasyèt*, etc. Il en est de même pour certains éléments de grammaire (en morphologie en particulier).

À ce stade on doit se poser une question, quand on voit le temps souvent imparti à la « correction phonétique » de détail. Pourquoi n'aurait-on pas, en français, le droit d'avoir un « accent » mauricien ou haïtien, quand nul ne conteste aux Marseillais ou aux Lillois le droit d'en avoir un ? Mieux l'accent « ch'ti » vient de faire courir au cinéma plus de vingt millions de spectateurs français. Les « faux-amis » chers à Marie-Reine Hoareau entrent aussi dans cette catégorie B.

Ensemble C. Il est formé des points de langue où le français et les créoles se différencient clairement et fortement pour diverses raisons dont le détail ne peut être exposé ici.

3. La **mise en musique**. Ce terme a été utilisé à Sainte-Lucie, faute d'un plus approprié, mais nous sommes ouverts à toutes les suggestions. Il ne s'agit naturellement pas de récuser en bloc tout ce qui s'est fait dans le domaine de la didactique du FLE, même s'il est facile de montrer que la plupart des méthodes, même celles qui se disent « intégrées », ne conviennent pas dans le cas qui nous occupent. Le but de ce programme est non de fournir une méthode (manuels et cours) pour chaque créole, mais de rendre les enseignants et les formateurs de chaque pays aptes à concevoir et à réaliser, à terme, leurs propres méthodes et leurs propres outils, bien entendu au sein du réseau de coopération qui, espérons-le, émergera dans la suite.

A ce niveau, il est nécessaire de montrer, ne serait-ce que sur un ou deux points, l'inadaptation manifeste des méthodes et des outils utilisés actuellement.

Un exemple de didactique actuelle du français en milieu créolophone

Le cadre : les Seychelles ; une classe de P2 (deuxième année du primaire), à l'école de Plaisance fin 2004 ; visite inopinée grâce à Marie-Reine Hoareau ; leçon de langue française conduite à partir d'un manuel édité en France (chez Didier), *Les petits lascars* et qui est en usage alors dans les classes seychelloises.

Un mot sur le titre même de cet ouvrage. En français, le mot « lascar » ne paraît pas figurer dans les mots français de haute fréquence ; il n'apparaît guère que dans le langage des gendarmes de comédie dans l'énoncé-type : « Alors mon lascar ! ». On peut donc déjà, a priori, s'interroger sur le choix d'un tel titre pour une méthode français langue étrangère, initialement conçue, je crois, pour le Liban !

Il s'agit là, rappelons-le, d'une première initiation au français ! Or, aux Seychelles mêmes, le choix d'un livre portant ce titre, entre dix autres du même genre, témoigne de façon éclatante de la totale et volontaire ignorance des réalités linguistiques et culturelles seychelloises. En effet, le mot « lascar » existe dans le créole seychellois (comme en créole mauricien) et il y constitue une désignation péjorative des Indiens musulmans. Ce seul élément aurait dû conduire, hors de toute autre considération, à exclure ce livre et à choisir une autre méthode puisque, sur le plan didactique, elles se valent toutes !

Le titre de la leçon du jour était « Les truffes ». La maîtresse a écrit le mot au tableau et affiché, en gros caractères²⁸, la petite phrase qui faisait l'objet de la leçon « Charlotte pioche les truffes dans la boîte ». Après un moment d'incertitude et de stupeur sur les « truffes », j'ai compris qu'il s'agissait là de « truffes en chocolat ». On aurait pu en douter car, à la question « De quelle couleur sont les truffes ? », les enfants avaient répondu, en chœur et sans la moindre hésitation, « gri » (en créole seychellois, « gri » veut dire « marron ou brun ». Passons sur ce détail, quoiqu'il ne soit pas sans intérêt pour notre propos général).

Cette phrase de sept mots, à laquelle les élèves étaient confrontés, présente, en fait, pour des enfants créolophones seychellois, six difficultés linguistiques majeures, qu'on semble avoir réunies à dessein avec une densité quasiment maximale.

Problèmes phonétiques : deux fois le son « ch » et une fois « u », phonèmes qui, l'un et l'autre, n'existent pas dans le créole local où les chuintantes du français (notées graphiquement « ch » et « j » dans l'orthographe française) ont abouti en créole à des sifflantes « s » et « z » et où les voyelles arrondies se sont *désarrondies*, « u » a abouti à « i » et « eu » (fermé comme dans « feu », ouvert comme dans « beurre ») à « é » ou « è ».

Problème sémantique avec l'emploi étrange, pour ne pas dire discutable, du verbe « piocher » qui a, en outre, l'inconvénient majeur d'exister en créole, mais au sens propre seulement.

Problème culturel. Les « truffes en chocolat » sont naturellement inconnues aux Seychelles, du moins des élèves d'une classe de P2 (l'équivalent du CE1 français).

Cette expérience, tout à fait fortuite, est exemplaire mais on peut en trouver des exemples n'importe où et sans la moindre difficulté.

Autre exemple, plus général. Dans le monde créole, les maîtres passent beaucoup de temps à essayer de faire prononcer par leurs élèves les voyelles arrondies du français (« u » et « eu » comme on vient de le voir), sans prendre conscience que leurs efforts sont vains, dans la mesure où les enfants ne perçoivent pas auditivement la différence entre « u » et « i ».

²⁸. Rappelons que ces enfants savent déjà lire en créole.

Comment les enfants produiraient-ils des sons qu'ils n'entendent pas ?

Encore ne faut-il pas se plaindre ; la phrase proposée aux enfants seychellois aurait pu être par exemple « La jolie Charlotte, juchée sur sa chaise, pioche les succulentes truffes dans la boîte ». On aurait alors accumulé dix difficultés au lieu de six ! En revanche, en prenant en compte la langue des enfants, on aurait pu proposer la phrase « Marie prend les bonbons dans la boîte » où il n'y a aucune difficulté ni phonétique, ni lexicale, ni culturelle²⁹.

Un exemple de grammaire : l'interrogation dans la phrase simple

Un seul exemple : l'apprentissage de l'interrogation dans la phrase simple pour les enfants créolophones antillais cette fois.

Référons-nous, à cette fin, au livre de Robert Damoiseau³⁰, *Éléments de grammaire comparée Français – Créole*, (1999) qui se donne explicitement une finalité de pédagogie linguistique. Pour être bref, je partirai surtout de la quatrième de couverture. Mes remarques sur le texte sont en italiques.

« La proximité lexicale entre le créole et le français a longtemps joué contre la reconnaissance du créole en tant que langue. Nous n'en sommes plus là : la linguistique, tout en nous aidant à faire la part du lexique d'origine française dans le créole, a permis la mise en évidence de règles de fonctionnement qui fondent l'existence d'un système créole, à côté du système français ».

Première remarque

Ce texte ne fait aucune allusion à une visée pédagogique et didactique, quoique dans l'avant-propos, on puisse lire « Cet ouvrage se veut un outil pédagogique » (p. 12).

On constate ici, comme souvent, la volonté de réduire la relation entre français et créole au seul lexique. L'idéologie sous-jacente est donc permanente et l'auteur souligne la coexistence des deux systèmes, en se gardant bien d'évoquer leur parenté et leurs homologues, qui n'empêchent pas l'autonomie de l'un par rapport à l'autre.

Revenons au texte de R. Damoiseau :

« C'est précisément l'objectif de cet ouvrage que d'apporter, sous une forme claire, à toute personne utilisatrice des deux langues, des éléments de repérage permettant de situer le système créole par rapport au système français. *Les Éléments de grammaire comparée Français – Créole martiniquais*, s'adressent à tous ceux qui étudient le créole, mais également au public désireux de cerner les analogies et les différences que présentent le créole et le français dans leur fonctionnement. »

Deuxième remarque

Toujours aucune référence à une démarche pédagogique annoncée. Peut-être est-ce encore là une trace de la vieille inhibition qui faisait dire que le créole ne devait en aucun cas servir de « marchepied » vers le français ? Nous ne sommes pas encore sortis des marécages idéologiques.

²⁹. Le seul point de difficulté, qui peut être aisément et opportunément expliqué à des enfants seychellois de P2, est que « bonbon » qui, en créole, désigne les « gâteaux », n'a pas le même sens dans les deux langues ; nos « bonbons » français se nomment plutôt « pastiy » (< pastille) en créole local. On voit qu'on peut, très tôt et très facilement, aborder les différences entre les deux langues.

³⁰. Je précise que Robert Damoiseau est un parfait connaisseur des créoles de la Caraïbe.

On comprend mal d'ailleurs le projet général du livre qui s'adresse à un public qui userait des deux langues mais se fonde essentiellement sinon exclusivement sur des démarches de traduction du français en créole.

Petite démonstration à propos de l'interrogation dans la phrase simple, comme je l'ai annoncé.

Dans son livre, R. Damoiseau, pour la première comparaison³¹ structurelle qu'il aborde, évoque, en français et en créole martiniquais, cette interrogation dans la phrase simple (p. 14). Rien à dire sur un tel choix ! Pour le français, il indique, sans mentionner aucune autre construction, l'inversion du sujet avec deux illustrations (« Viens-tu ? » et « Paul vient-il ? ») ; pour le créole, il signale le tour « esk... ? » et « l'interrogation par l'intonation ».

On peut s'interroger sur les raisons de tels choix pour le français, puisqu'il mentionne comme les seuls tours du français deux structures qui ne sont que rarement utilisées dans le français ordinaire. En outre, et ce point me semble plus important encore, on peut observer que, pour le français, cet auteur ne signale même pas les deux tours les plus courants qui sont exactement semblables à ceux du créole et qui sont d'ailleurs à l'origine même des constructions créoles : « Est-ce que tu viens ? » et « Tu viens ? ».

Ce point, essentiel, ne relève assurément pas du hasard. Le créole a retenu ces deux constructions interrogatives à la fois parce qu'elles étaient les plus courantes dans le français ordinaire des colons et parce qu'elles sont aussi les plus faciles à distinguer et, à partir de là, à retenir et donc à apprendre.

De la part d'un linguiste confirmé, l'un des meilleurs connaisseurs des créoles de la zone, on ne peut plaider l'inadvertance. J'incline à croire que l'auteur cherche surtout, dans une démarche idéologique latente, à couper, au contraire, tous les ponts entre le français et le créole. Par là, il vise à la fois à prouver implicitement la limitation de la parenté entre français et créole au seul lexique et il fonde cette rupture sur le recours, incessant et exclusif, aux variétés du français les plus normées, de façon à illustrer le fossé structurel entre français et créole. Dans un pays comme Haïti, où le « français pur » (hyper-normé) bénéficie d'un prestige incontestable, cette stratégie peut sembler payante, même si elle est des plus mauvaises au plan strictement didactique et pédagogique.

Il ne s'agit en aucune façon, bien au contraire, de refuser aux enfants haïtiens l'accès au français standard, qui leur sera indispensable dans la suite de leurs études, mais d'adopter des stratégies didactiques et pédagogiques adaptées et, par là, efficaces, en faisant commencer leur apprentissage du français par le plus simple et le plus facile pour eux, avant d'aborder, ultérieurement, les difficultés. Un sportif qui veut s'initier au saut à la perche ne commence pas par mettre la barre à six mètres vingt (record du monde !).

Deux conclusions se dégagent

La première est primordiale ici. Si on laisse de côté ces aspects idéologiques, en dépit de leur importance et des gauchissements qu'ils entraînent, n'apparaît-il pas possible et surtout raisonnable, au plan de la didactique du français, d'aborder son enseignement en

³¹. Ce point n'est donc pas choisi par moi, il est le premier que cet auteur a choisi lui-même d'aborder.

prenant appui, au contraire, sur les tours interrogatifs, identiques ou homologues dans les deux langues ? La didactique adaptée ne vise pas autre chose, sans bien entendu s'interdire, dans la suite, de faire acquérir d'autres structures françaises que le créole ne possède pas comme, par exemple, l'inversion des sujets pronominaux.

La seconde conclusion va très au-delà de notre propos central et concerne la didactique du français langue étrangère en général. Quel français doit-on enseigner, surtout dans les appropriations initiales et, *a fortiori*, dans des approches qui se disent et se veulent communicatives ? Le vrai français courant ou le français du FLE ? Quel francophone natif, en français ordinaire, dit, selon les uniques modèles proposés par R. Damoiseau, « Viens-tu ? » ou « Paul vient-il ? » ?

« Mieux vaut apprendre à pêcher que de se voir offrir un poisson »

Ce proverbe chinois a été repris et rendu célèbre par Mao-Zedong qu'on ne cite plus guère aujourd'hui ; laissons donc de côté Mao et restons-en à la sagesse populaire de la Chine qui exprime là une vérité éternelle qui convient tout particulièrement à ce projet.

En effet, les différences entre les créoles, au-delà de leur commune parenté génétique avec le français, font qu'on ne peut songer à produire une méthode de français unique. Si la stratégie et la tactique, telles que nous les avons ci-dessus définies, doivent être partout les mêmes, ou à peu près, les « mises en musique » sont inévitablement différentes, car non seulement les créoles sont différents mais la place et le rôle du français comme les modalités de son usage pédagogique et donc de son enseignement ne sont pas les mêmes partout (cf. les divers tableaux présentés ci-dessus).

En outre, dans tous les cas, les méthodes, si adaptées qu'elles soient, ne sauraient dispenser de former les maîtres pour tout ce qui touche à la compétence linguistique en français (une telle formation n'est pas toujours assurée, loin de là) et, au-delà, à l'esprit et à l'usage de ces méthodes comme, à terme, à la conception et à la réalisation des outils pédagogiques indispensables à cette didactique adaptée.

Notre but ici, après avoir exposé l'esprit général de la démarche proposée, est de préciser la stratégie à mettre en œuvre, de définir les éléments majeurs de la tactique, de tracer les lignes qui permettront, dans chaque pays ou État, à des enseignants nationaux, préalablement convaincus du bien-fondé de notre démarche³² (de préférence des formateurs de maîtres expérimentés) de produire les outils nationaux indispensables, au moins pour les trois premières années du cycle primaire, puisqu'on peut admettre qu'ensuite la compétence en français des élèves sera suffisante pour leur permettre d'utiliser d'outils traditionnels.

A propos de la notion de progression

Pour ce qui concerne les progressions qui sont à mettre en œuvre, deux remarques liminaires s'imposent sur cet aspect essentiel.

1. Les progressions, qui sont mises en œuvre dans la plupart des méthodes de FLE ou de FLS³³, ont des bases scientifiques pour le moins réduites et, en tout cas, peu explicitées. Ici comme ailleurs, le caractère commercial de la plupart de ces entreprises leur impose de se copier les unes les autres ou de reprendre, avec de vagues réaménagements de détail, des productions antérieures, en faisant mine de les « adapter » à chaque cas.

³². Point capital : toute action de formation, du type de celles qui ont été envisagées pour la deuxième phase de ce projet qui commence en 2010, devra absolument comporter une phase liminaire d'information. En effet, former à cette didactique adaptée des formateurs nationaux qui ne seraient pas, eux-mêmes, convaincus de la pertinence et de la nécessité de ce projet, ne servirait rigoureusement à rien.

³³. FLS = « Français langue seconde » ou parfois, désormais, par un tour de passe-passe et un à peu près sans grande pertinence car les méthodes elles-mêmes ne changent pas, « Français langue de scolarisation ».

Bien entendu, le souci purement commercial de proposer des méthodes universelles ou, au mieux, vaguement « adaptées » à tel ou tel cas par de menus aménagements en général purement graphiques (dessins et personnages) détourne de toute prise en compte sérieuse de la langue des apprenants, ce qui est, en revanche, l'originalité et le fondement même de la démarche de didactique réellement adaptée que nous proposons ici.

On l'a déjà vu à propos du débat sur méthodes « intégrées » et prétendument « adaptées ». Veut-on un exemple pris au hasard, ailleurs, sur un point que j'ai déjà évoqué ? Ainsi dans *Forum ; méthode de français 1*, 2000 (p. 11) par exemple, du seul fait que, dans l'approche communicative, on commence par la présentation de soi, on place, dans la première leçon de français, plusieurs verbes pronominaux (« je m'appelle, vous vous appelez, présentez-vous », etc.), ce qui paraît très discutable. Tous les livres se recopient plus ou moins les uns les autres, sans vraie remise en cause. Est-il raisonnable d'aborder le verbe français par les pronominaux, ce que tout le monde semble faire contre tout bon sens, en donnant le pas au communicatif sur le didactique ?

2. Il paraît intéressant, compte tenu du mode de formation des créoles (issus de formes d'apprentissage approximatif « sauvage » du français) d'avoir à l'esprit les conclusions des travaux conduits, à partir des années 1980, dans le cadre du grand programme de la Fondation européenne pour la science (ESF) sur les modalités d'apprentissage des langues européennes par les travailleurs migrants.

Ce projet international a conduit à renouveler complètement la problématique pour trois raisons majeures.

1. Il concerne l'appropriation « sauvage » (je veux dire par là non guidée) des langues européennes par des adultes migrants, alors que la plupart des travaux antérieurs ne concernaient que les apprentissages guidés ;

2. Il s'est fondé sur des études longitudinales rigoureuses, avec des évaluations régulières, selon des procédures explicites ;

3. On peut étudier grâce à des combinaisons croisées entre les L1 (arabe, portugais, etc.) et les L2 (allemand, anglais, français, etc.), aussi bien les différences et les homologues dans l'appropriation d'une même langue-cible par des apprenants de L1 différentes (le français pour un lusophone et un arabophone) que les stratégies mises en œuvre par les locuteurs d'une même L1 (l'arabe par exemple) dans l'appropriation de langues européennes différentes.

On ne peut naturellement songer à résumer les conclusions de ce programme qu'on peut trouver en particulier dans les synthèses opérées par C. Perdue (1993). Les lecteurs paresseux ou pressés peuvent se reporter à l'excellent article de synthèse de W. Klein et C. Perdue.

Progression didactique : appropriation « sauvage » et créolisation du français

Il est donc intéressant de prendre en compte les acquis récents de l'étude de l'appropriation du français L2 (ou L3, L4, etc.) et, en particulier, les résultats du projet ESF (que je viens d'évoquer). L'avantage est que les travaux de synthèse de Clive Perdue rendent facilement accessibles les résultats majeurs de ce projet.

Selon cet auteur, la première phase de l'appropriation non guidée du français langue étrangère présente toujours les traits suivants :

- Prédominance des bases nominales de la forme *le/la + N*, et des pronoms toniques à fonction déictique ;
- Prédominance des bases verbales non fléchies en fonction du temps ou de la personne ;
- Recours massif à des présentatifs *il y a* et *c'est* ;

- Absence de prépositions et/ou emploi polysémique des prépositions *pour, avec, dans* ;
- Emploi de verbes modaux, et d'indices paralinguistiques et prosodiques ;
- Emploi de formes de subordination simples (temporelles, relatives déterminatives, etc.) ;
- Expression de la référence temporelle par des moyens indirects, des adverbes, des moyens lexicaux et des relations d'ordre entre les séquences.

La deuxième phase de développement de l'appropriation du français se caractérise par :

- Un développement morphologique pour l'expression du temps verbal ;
- L'élaboration d'un système de clitiques pronominaux anaphoriques ;
- Le marquage de valeurs référentielles variées dans le syntagme nominal ;
- L'emploi de prépositions comme *sur, sous, etc.*

La troisième phase est marquée par :

- La constitution d'un système d'expression de la temporalité (futur et irréel) ;
- La diversification des types de subordonnées ;
- L'expression de la modalité par les adverbes en *-ment* ;
- La diversification des types de négation et de l'emploi des unités de portée comme *même, encore, etc.*

Ce sont là bien sûr des observations empiriques et elles ne constituent nullement un cheminement didactique rigoureusement et définitivement balisé. Il n'est toutefois sans doute pas inutile d'avoir connaissance de ces faits et éventuellement de s'en inspirer.

Même si l'on ne doit négliger aucun des travaux sur les cheminements de l'appropriation linguistique et s'il n'est pas question de renoncer à tous les acquis de la didactique et aux outils existant, si inadaptés qu'ils paraissent, le principe majeur de la démarche que nous proposons tient à l'utilisation, prioritaire et systématique, des éléments linguistiques communs au français et aux créoles et, à partir de là, à l'introduction progressive et raisonnée des éléments nouveaux.

D'un Premier livre de français à la conception de Guides des maîtres

Même si toute l'histoire de ce projet de mise au point d'une didactique adaptée du français en milieux créolophones a été retracée, dans tout son détail, dans les divers ouvrages publiés dans le cadre de ce programme de 2006 à 2008 (cf. leur liste en fin de chapitre), il est indispensable de rappeler très brièvement ici comment on est passé du projet de décembre 2006 (simple conception de premiers livres nationaux de français fondés sur les principes de cette didactique adaptée) au projet 2007-2008, centré désormais sur la mise au point de *Guides des maîtres*, sans que soit pour autant exclue la conception de premiers livres de français car l'objectif majeur demeure, partout et toujours, les débuts de l'apprentissage de français, sans la réussite desquels on court toujours à des échecs évidents et certains de cette appropriation. Ce projet se poursuit d'ailleurs, aux Seychelles mêmes, selon les principes arrêtés en décembre 2006.

Les ateliers tenus dans la zone américano-caraïbe (La Dominique, puis Sainte-Lucie et Haïti) ont, en effet, fait apparaître que les tâches de formation étaient prioritaires de façon à la fois à sensibiliser les formateurs de maîtres à la démarche proposée et à constituer dans les divers pays des équipes susceptibles de prendre en charge un projet que l'OIF ne peut naturellement envisager de poursuivre partout et jusqu'à son terme.

La création d'outils de formation, baptisés, pour faire simple, *Guides du maître* a donc été mise en œuvre, rapprochant par là le projet « créole » de ceux qui sont conduits en Afrique subsaharienne comme dans le monde arabe, même si les situations demeurent très différentes, comme on l'a vu, du fait que les créoles et le français ont, entre eux, des parentés génétique et linguistique que le français n'a évidemment pas ni avec l'arabe, ni avec les langues africaines.

La réflexion et le travail collectifs sur l'élaboration de formats et de types de fiches, commencée lors de l'atelier d'Haïti (octobre 2008), se sont donc poursuivis lors de l'atelier des Seychelles (septembre 2009).

Les types et les formats des fiches

A. Les types de fiches

Trois niveaux de fiches ont été retenus :

1. Les fiches de niveau 1 ou « macro-fiche » qui servent à la formation des maîtres. Ces fiches peuvent être de quelques pages (et renvoyer à des lectures complémentaires, des bibliographies, etc.).

2. Les fiches de niveau 2 ou « mini-fiche », qui servent dans la classe, permettent d'élaborer une séquence didactique ou plusieurs cours/leçons/périodes, etc.

3. Les fiches de niveau 3 ou « micro-fiche », qui servent à mettre en place dans la classe une activité particulière, correspondent à une partie d'un cours/d'une leçon ou d'une période.

B. Le format des fiches

B.1. Fiche de niveau 1 ou « macro-fiche »

La macro-fiche comprend les rubriques suivantes :

1. L'intitulé de la macro-fiche (ex. : « Les déterminants nominaux », « Le syntagme nominal », « Les pronoms », « Les voyelles arrondies », « Les voyelles nasales et la nasalisation », etc.)

2. Objectifs

- généraux
- spécifiques

3. Compétences à développer

- générales
- particulières

4. La comparaison des langues (créole-français)

4.1 Inventaire des similitudes entre le créole et le français (le créole à gauche dans le tableau)

4.2. Inventaire des différences entre le créole et le français (le créole à gauche dans le tableau)

5. Points d'appui et difficultés récurrentes ou prévisibles

6. Stratégies d'enseignement pour une didactique adaptée, dont le principe est de se fonder sur les similitudes entre le créole et le français dans le choix et la progression des items à enseigner

6.1. Préalables didactiques (mise en rapport avec les programmes, les curricula, etc.)

6.2. Propositions de séquences didactiques/de modules/de groupes de leçons/d'activités sur plusieurs périodes

7. Évaluation

7.1. Pistes pour les points à évaluer par rapport aux objectifs visés, aux compétences à développer et à la comparaison des langues en contact

B.2. Fiche de niveau 2 ou « mini-fiche »

Cette fiche correspond à un moment d'une séquence didactique, d'un module, etc. Elle peut correspondre à une leçon ou à une période.

Elle porte, à son tour, un titre.

Plusieurs fiches de niveau 2 (des « mini-fiches ») se relient directement ou indirectement (si l'entrée dans la leçon est thématique ou actionnelle). Par exemple, une leçon sur les couleurs ou le corps est indirectement reliée à la « macro-fiche » « déterminants du nom », « syntagme nominal » ou « adjectif ».

Dans la mesure où cette fiche s'articule à une fiche de rang supérieur, il n'est pas forcément nécessaire de reprendre ici toutes les rubriques de la « macro-fiche » mais il est bon d'indiquer à ce niveau :

1. Les sous-objectifs visés (par rapport à la macro-fiche)
2. Les compétences spécifiques visées
3. Les éléments de comparaison créole/français spécifiquement traités à ce niveau (avec le détail des éléments confrontés)
4. Le détail des éléments confrontés
5. Le détail des activités pédagogiques envisagées
6. Le détail de tâches d'évaluation (cf. Dominique et Sainte-Lucie)

B.3. Fiche de niveau 3 ou « micro-fiche »

Cette micro fiche développe un aspect/une activité didactique liée à des questions de similitudes et de différences créoles/français identifiées dans les fiches de niveau supérieur.

La forme de la fiche semble devoir être libre mais comprendre comme précédemment :

1. Les sous-objectifs visés (par rapport à la macro-fiche)
2. Les compétences spécifiques visées
3. Les éléments de comparaison créole/français spécifiquement traités à ce niveau (avec le 4).
4. Le détail des éléments confrontés
5. Le détail des activités pédagogiques envisagées
6. Le détail de tâches d'évaluation

L'aspect idéologique et politique : réaménager les rapports entre français et créoles

Ce point n'est nullement annexe et mineur, comme on pourrait le croire ; il est au contraire fondamental et peut-être même premier, en particulier sur les plans essentiels de l'information et de la formation, car il amène à renouveler totalement la vision, souvent erronée, des rapports entre le français et les créoles.

Un exemple. Beaucoup de créolophones ont tendance à dire, en français, « Fais le garçon venir » plutôt que « Fais venir le garçon ». Ils le font naturellement et regardent de tels tours comme des « créolismes » dans la mesure où les constructions créoles voisines sont du type « Fais le garçon venir ». C'est là l'une de ces « fautes » que des générations de maîtres se sont employées à chasser mais dont l'origine purement française est pourtant incontestable³⁴.

On peut tout à fait prétendre qu'il y a là l'influence du substrat de telle ou telle langue, africaine ou autre. C'est bien le diable si, compte tenu du nombre très limité de possibilités combinatoires (deux seulement : $x + y$ ou $y + x$), de la multiplicité des langues africaines (des centaines d'idiomes, de familles et de groupes différents) et de l'absence d'identification sérieuse des langues substratiques en cause, on ne trouve pas une langue africaine qui fournisse l'explication de ce qu'on regarde comme une inversion de l'ordre des constituants par rapport au français.

Un cas de ce type conduit à poser deux principes d'investigation fondamentaux (cf. R. Chaudenson, 2003, 2007). Dans toute démarche de ce genre, il convient de :

1. S'assurer que le trait en cause qu'on va porter au compte d'un substrat, en général ouest-africain, n'apparaît pas dans des créoles où une telle influence substratique est tout à fait impossible (parlers de l'océan Indien pour les créoles français) ;

2. Vérifier que la variété de français qui est à l'origine du parler ne présente pas le trait concerné.

Dans le cas cité (*fer le garson venir* pour « faire venir le garçon »), on constate aisément, pour le premier point, que le trait se trouve aussi bien dans la zone américano-caraïbe (ZAC) que dans l'Océan Indien (OI), ce qui, *a priori*, plaide en faveur d'une origine non substratique ou adstratique.

Pour le second point, il est tout aussi évident que le français avait lui-même ce type de construction. Courant à date ancienne (Froissard, Villon, Rabelais, pour ne citer que des auteurs illustres), il existe encore dans le français ordinaire du XVII^e siècle. Les créoles n'ont donc en rien innové à cet égard ; ils ont simplement conservé une construction du français ordinaire des colons que l'évolution ultérieure du français a changée.

Autre exemple. Alors qu'il ne se consacrait pas encore à l'illettrisme, dans sa thèse de troisième cycle (1970), Alain Bentolila avait entrepris de démontrer que les systèmes verbaux des créoles français étaient issus des langues africaines. La réfutation de cette théorie est aussi facile que rapide, en empruntant la même démarche.

Tous les créoles français (y compris ceux de l'OI) ont élaboré des systèmes qui, sans être identiques, se sont fondés, pour l'essentiel, avec des options et des dynamiques internes naturellement diverses, sur le système des périphrases verbales d'aspect des français ordinaires anciens, dont la langue moderne ne garde que quelques éléments, souvent dans des variétés régionales.

Mieux encore. On peut même ajouter que le choix des éléments retenus correspond à des datations très précises dans l'histoire du français. Ainsi les constructions périphrastiques duratives (« être après », « être à »), qui sont à l'origine des marques

³⁴. À Maurice par exemple, on dit souvent que ce tour résulte de l'influence de l'anglais ; la chose est peu probable puisqu'on le trouve aussi aux Antilles françaises ! Grevisse, qui juge la construction « insolite » (*Le bon usage*, note 1 du § 1008), la relève néanmoins chez Gide (*Journal*, 1942-1949, p. 306).

préverbaux qu'on trouve dans la plupart des créoles, renvoient à des périodes de l'histoire du français qui sont précisément celles où s'est opérée la colonisation.

Ce point est confirmé, s'il en est besoin, par le constat qu'on les retrouve aussi dans certains français régionaux de ces zones comme dans les français d'Amérique du Nord, alors que le français standard moderne a vu ces tours remplacés par le seul tour « en train de ». Ce sont là des détails sans grande importance mais ils peuvent éclairer d'un jour nouveau la relation entre le français et les créoles et contribuer à une forme de légitimation de ces derniers.

Un des aspects essentiels de ce projet est que, s'il vise à mettre en place une didactique du français spécifique, adaptée aux situations et aux compétences linguistiques créoles, il peut avoir aussi, et parfois même hors de l'enseignement du français, sur un plan quasi politique, deux conséquences majeures.

D'une part, en se fondant d'abord sur les éléments communs au français et aux créoles qui sont très loin d'être tous perçus comme tels par les créolophones, il va grandement favoriser chez ces locuteurs la connaissance de leurs propres langues. Quel Haïtien voit dans deux mots créoles comme *twòkèt* ou *eklanmsi* des mots d'origine française et qui ont dans cette langue une forme et un sens identiques ? Ce sont deux exemples cités au hasard mais on pourrait en prendre des dizaines, voire des centaines d'autres. Ce sont des détails mais par de tels faits, on éclaire d'un jour totalement nouveau la relation entre le français et les créoles ; dès lors, on a un peu de mal à soutenir, comme naguère, un recteur de l'Université d'État d'Haïti, que le français « quoique langue officielle, est en Haïti une langue étrangère ».

Ce même point a aussi des applications inattendues. Il a été précédemment dit et on ne peut ici que le répéter que mettre en œuvre une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie est sans le moindre rapport, au plan institutionnel, avec les situations diverses faites aux langues créoles dans les divers systèmes éducatifs, puisque, dans tous les cas, que le créole soit pris en compte et/ou utilisé par l'école ou qu'au contraire, il n'y occupe aucune place, il y a, partout et toujours, une nécessité d'enseigner le français, soit comme médium, soit comme langue-matière. Cette exigence est toujours présente, ne serait-ce que du simple fait de l'appartenance des États à l'OIF puisqu'elle implique des engagements forts et contraignants dans ce domaine

Sur le plan de l'usage éducatif du créole, quand il existe et sous quelque forme que ce soit (langue nationale/officielle aux Seychelles ou en Haïti ; langues régionales dans les DOM), on voit facilement quels profits considérables, quoique indirects³⁵, des enseignants de créole peuvent tirer, hors de la classe de français, de la démarche de la didactique adaptée. Si, pour ne pas trop compliquer les choses, on reprend ici l'exemple de la construction que présentent souvent à la fois des créoles et des français régionaux (« Fais le garçon venir », au lieu du standard « Fais venir le garçon ») qui vient d'être évoquée, n'est-il pas intéressant et fructueux, pour un maître qui doit enseigner le créole, de pouvoir mettre en évidence l'origine et l'histoire de ce tour, au lieu de devoir le traiter simplement comme une erreur, voire une aberration linguistique propre au créole ?

Prenons un exemple lexical, plus simple mais plus parlant encore, et que je n'ai pas choisi moi-même. Tous les créoles français (et c'est Robert Nazaire qui a pris cet exemple pour l'une de ses fiches présentées à l'atelier des Seychelles en septembre 2009), usent du mot « pistache » pour désigner l'arachide que le français courant et/ou standard nomme, en général, « cacahuète ».

R. Nazaire oppose donc, comme tout le monde, un usage « déviant » et « incorrect » du français régional (« pistache ») qu'il semble porter au compte du créole *pistach*. La réalité est en fait bien différente et surtout plus complexe.

³⁵ Ces profits sont qualifiés ici d'indirects car s'ils sont tirés d'éléments d'une didactique adaptée du français, ils sont, indirectement, utiles à des enseignements qui concernent ou mettent en œuvre le créole.

Pour faire court (pour le détail, cf. R. Chaudenson, 1974, p. 623) et pour être un peu provocateur, on pourrait tout à fait soutenir que « pistache » (pour désigner l'arachide) est plus ancien et, de ce fait, plus légitime, que « cacahuète » !

L'origine de cette désignation vient sans doute des Portugais qui, comme dans le cas du « safran » par exemple, ont désigné un produit (le « curcuma », en anglais *turmeric*, en la circonstance) en ajoutant « de terre » (*da terra*), car le vrai safran est fait du pollen du *crocus sativa*, tandis que le « safran de terre » (devenu ensuite « safran » car le vrai safran, denrée coûteuse et rarissime était inconnu) est obtenu par broyage du rhizome d'une zingibéracée, le curcuma. De même le fruit de l'arachide, qui est « sous terre », a été nommé « pistache (de terre) » et, à partir de là, « pistache », le pistachier, arbuste méditerranéen ne poussant pas sous les tropiques et la distinction étant, de ce fait, inutile. Voilà pour l'origine lointaine du mot.

Le problème de son emploi en français est plus intéressant encore. Le mot « cacahuète » est relativement récent en français. Le mot n'est guère attesté dans les dictionnaires français qu'au début du XIX^e siècle (1801, selon le TLF où l'on peut trouver le détail des faits). Le cas de « pistache » est bien différent.

À ma connaissance, la plus ancienne attestation textuelle se trouve aux Antilles dans le texte de Du Tertre « Pistache » (1667, tome 2, p. 121). L'usage local le plus ancien, hors de récits d'évangélistes comme Du Tertre (1667), puis Labat (1722), est dans le *Mémoire* d'Antoine Boucher, à Bourbon (La Réunion) : « Les pois appelés pistaches viennent³⁶ en terre dans des gousses. Ils ont la forme de pistaches. C'est de là qu'ils tirent leurs noms. Ils sont été laissés à l'île Bourbon par le vaisseau le Saint-Louis venant du Pérou (1710, édition de J. Barassin, 1978, p. 202).

Au plan lexicographique, le mot « pistache » dans ce sens apparaît dans un dictionnaire français bien avant « cacahuète » (1801) puisqu'on lit dans le *Dictionnaire* de Corneille (Thomas, le jeune frère de l'illustre Pierre), en 1694 : « Pistache ; fruit de l'arachide ».

On pourrait donc, avec un peu de paradoxe, affirmer la légitimité de « pistache » face à « cacahuète » mais le plus intéressant me paraît de fournir ici un exemple des éléments nouveaux et concrets des relations entre le français et les créoles que peut fournir la didactique adaptée du français en milieu créolophone.

Le français, bien que les créoles soient des systèmes autonomes par rapport à lui, est la composante majeure de tous ces idiomes. Ce point est assez évident dans nombre de contextes et ne soulève pas de problème majeur pour tout interlocuteur de bon sens.

En revanche, dans les cas où l'anglais est, *de jure* ou *de facto* (comme à Maurice), langue officielle, il y a là une justification capitale à son enseignement comme langue-matière qui n'est jamais prise en compte. Si l'on prend des États comme la Dominique ou Sainte-Lucie, où l'anglais s'impose comme langue officielle et, par là, comme médium éducatif et où, par ailleurs, l'espagnol, par les forces conjointes de la géographie, de l'économie et de la politique, s'impose, de plus en plus, comme langue étrangère dominante, la place que tient le français dans les langues et cultures insulaires créoles est le principal argument qu'on puisse invoquer en faveur de son enseignement. Cet aspect est bien plus important que la proximité géographique des Petites Antilles françaises, même si ce point n'est pas à négliger, car les créoles locaux peuvent aisément remplir les fonctions minimales et quotidiennes de communication entre les quatre îles voisines (Guadeloupe, Martinique, La Dominique, Sainte-Lucie).

Formation et information

Au cours des divers ateliers qui se sont tenus depuis deux ans, on a souvent insisté sur la nécessité d'informer très largement sur la nature et les finalités de cette adaptation de

³⁶ Ici, comme ailleurs et comme le veut l'usage en pareil cas, l'orthographe du texte de Boucher est respectée.

la didactique du français aux situations de créolophonie, d'abord et surtout par la prise en compte de la langue maternelle des enfants en début de scolarisation. Les premières années d'école ont, par la suite, une importance décisive. Des enfants qui ne maîtrisent pas le français et reçoivent dans cette langue tout leur enseignement, ne peuvent en tirer aucun fruit. Ce système ne peut guère conduire qu'au désintérêt pour l'école, à l'échec scolaire et parfois même à la violence.

On peut, en outre, noter que les moyens dont disposent les systèmes éducatifs ne sont pas un élément aussi décisif qu'on pourrait le croire. La preuve la plus éclatante est donnée par les DOM français et tout particulièrement par la Réunion qui est, sans doute, le pays du monde où l'on a fait, par habitant, les plus grands investissements éducatifs dans les quarante dernières années. Or le taux d'échec scolaire non seulement y demeure très élevé mais semble même croître encore.

Comme partout et toujours, une réforme éducative doit reposer d'abord sur une information aussi large que possible de l'ensemble des personnes concernées (c'est-à-dire tout le monde !). L'information ne doit donc pas être limitée à des initiés par des articles ou des ouvrages sans lectorat réel, hors du petit cercle des spécialistes, ou des circulaires internes aux administrations et qui finissent dans leurs tiroirs.

Cette idée a été souvent reprise dans nos divers ateliers. Le moyen le plus simple, le moins coûteux et le plus efficace nous est apparu être la réalisation de petits spots télévisés dont nous pourrions assurer à la fois la conception et la réalisation, avec l'aide de l'OIF et de ses moyens techniques. Ces spots d'information et d'explication seraient ensuite diffusés par les diverses télévisions nationales, en version française bien entendu mais aussi dans les divers créoles, par doublage, pour assurer une large et efficace diffusion auprès des publics les plus modestes.

Fin avril 2009, lors d'une visite au Ministère de l'Éducation nationale haïtien, ce projet a été brièvement exposé par R. Chaudenson à Monsieur Miloody Vincent, responsable du bureau de presse du MENFP d'Haïti, qui a manifesté son intérêt. Voici des extraits du courriel que, suite à cet entretien, R. Chaudenson lui a adressé le 15 mai 2009 :

« Cher Monsieur,

Je vous ai parlé de ce projet dans la cour du ministère le 30 avril ; je vous envoie un premier élément et je reprends contact. Bien à vous.

Information générale sur ce projet d'adaptation de didactique du français à la situation de créolophonie haïtienne.

Comme nous avons eu l'occasion de le proposer à Miloody P. Vincent (dans la cour du ministère !), une large information du public (parents et enseignants en particulier) devrait être réalisée.

Elle doit porter à la fois sur les rapports entre créole et français et sur la problématique et les finalités d'une adaptation, qui vise à enseigner le français mieux et plus vite aux écoliers haïtiens, à partir du créole et non en créole, car cette absurde confusion est constante.

[...]

Cette information du grand public ne doit naturellement pas se faire par le biais de textes administratifs ou pédagogiques (circulaires, etc.) mais par la télévision sous forme de spots brefs et efficaces comme ceux de la publicité classique ».

Tout cela n'a pour le moment aucun début de réalisation, même si l'urgence et la nécessité de telles actions d'information de masse n'ont en rien diminué, bien au contraire.

À ne jamais oublier : la réalité quotidienne des classes

D'un point de vue pédagogique simpliste, on peut imaginer deux stratégies globales majeures, de nature sensiblement différente pour l'apprentissage précoce du français en milieu créolophone.

La première, qu'on pourrait dire de l'interlecte, consisterait à laisser l'élève s'exprimer en créole tout en l'exposant simplement au français et à corriger peu à peu son expression, en la ramenant vers la cible sur les divers plans, phonétique, lexical et grammatical. C'est ce qui est fait déjà depuis longtemps dans certaines classes et avec certains maîtres de bon sens ; c'est ce qu'on nomme parfois, du moins je crois, sans bien voir en quoi cela consiste et surtout comment cela peut réellement fonctionner et surtout comment cela peut être didactisé, la « pédagogie de la variation ».

On peut illustrer ce point par un petit exemple authentique qu'a cité C. Boyer, il y a plus de dix ans. Des élèves réunionnais prennent leur maillot de bain pour aller à la piscine. L'un d'entre eux dit *moin nana in mayo* ; la maîtresse les invite alors à dire la couleur de leur maillot sur le modèle de « J'ai un maillot... ». Elle obtient : « je ai un maillot », « je nana », « j'a », « jé a ». Elle explique alors qu'en créole on dit *moin nana* mais en français « j'ai » (*op. cit.*, p. 226).

On aurait alors une stratégie des « petits pas » qui ferait parcourir par l'enfant, en quelque sorte, dans une « ontogenèse linguistique », en sens inverse, le chemin qui, dans la phylogenèse, a conduit du français au créole. On tire ainsi de plus en plus « l'interlecte » vers le français. Nommer ces comportements du maître, que tout le monde pratique plus ou moins depuis toujours, « pédagogie de la variation » et, plus curieux encore, proclamer « nouvelle » une telle attitude, ne laisse pas d'étonner.

Une autre voie pédagogique pourrait consister à séparer nettement les deux langues en deux lieux différents de la classe, avec des temps eux aussi différents. Cette démarche est des plus classiques ; c'est, en général, celle du bilinguisme familial où, quand les deux parents parlent chacun une langue à leur enfant, on leur recommande toujours de s'en tenir strictement à ce choix. E. André, en Sardaigne, dans la thèse qu'elle a faite sous la direction de R. Chaudenson, il y a quelques années, a étudié une pédagogie de ce type et en a évalué les résultats dans une étude longitudinale. On peut tout à fait imaginer la même stratégie en milieu créolophone. Selon C. Boyer, qui a évoqué l'expérience du Val d'Aoste (*op. cit.*, p. 252), ce principe y a été aussi adopté avec des « moments » et des « lieux » de français. Selon C. Boyer (*ibidem*), l'expérience valdôtaine a évolué vers le modèle du bilinguisme familial avec une institutrice qui ne parle que français et une autre qui ne parle qu'italien. Ce type de classe n'est toutefois guère envisageable dans la plupart des pays du Sud.

Ce dernier aspect nous ramène, si l'on peut dire, sur terre et nous rend à nouveau présentes les réalités quotidiennes du Sud. Au Val d'Aoste, on peut envisager de mettre deux institutrices dans une seule classe alors que, dans le Sud, on fait faire deux classes et même parfois trois classes dans la même journée par le même maître ! C'est un autre monde.

Un des problèmes majeurs est donc de cesser d'associer automatiquement et mécaniquement français langue seconde et environnement francophone. Dans le Sud, en dehors des DOM, qui ne relèvent pas réellement du Sud au plan socio-économique, on ne trouve guère que dans les zones urbaines de Maurice un réel environnement francophone extra-scolaire. C'est d'ailleurs la raison majeure qui conduit à ce que le pourcentage de francophones réels y soit le plus élevé du monde, en dépit du fait que le français n'y est pas médium d'enseignement et y est simplement enseigné comme matière, dans de bonnes conditions il est vrai.

Poser le problème de la diffusion de la langue française par l'école sans prendre en compte, en premier lieu, à la fois les conditions réelles de la scolarisation d'une part et l'environnement linguistique de l'école de l'autre revient à ôter toute pertinence aux réflexions et *a fortiori* aux propositions qu'on pourrait faire.

Les conditions réelles de l'école du Sud ne peuvent être ni contestées ni changées et tout indique que la croissance démographique et la stagnation des moyens ne feront que les aggraver :

- classes très nombreuses (de 50 à 80 élèves pour ne pas évoquer les cas extrêmes) ;
- absence de matériel pédagogique et même de l'équipement minimal (le seul outil est un tableau) ;
- maîtres de plus en plus mal formés ; mal et souvent irrégulièrement payés ; double, voire triple vacation (le même maître fait, successivement et dans la même journée, la même classe à deux voire trois groupes d'élèves).

Parler dans de telles conditions de « bain de langue » est une illusion, voire une malhonnêteté ; Céline Boyer a absolument raison de dénoncer cette imposture, même dans les conditions de la Réunion pourtant infiniment plus favorables (*op. cit.* p. 222).

Pour conclure : rappel de quelques principes essentiels de cette didactique adaptée

Pour que les choses soient définitivement claires et pour conclure, posons quatre principes.

Premier principe

Les critiques formulées reposent toujours sur une ignorance ou une incompréhension de nos propositions. Elles ne conduisent donc nullement à récuser les principes et les démarches de l'enseignement précoce des langues étrangères. L'exemple de l'énoncé extrait des *Petits lascars* utilisé dans une classe seychelloise ne constitue pas une mise en cause générale de cette méthode, qui a été conçue pour un autre public ou, en tout cas, n'a pas été élaborée pour être utilisée dans une classe d'élèves créolophones seychellois.

Pour faire simple et court, on pourrait tout à fait user d'une telle méthode en l'adaptant aux réalités linguistique et culturelle des Seychelles. Il suffirait de remplacer, dans le cas cité, la phrase en cause (« *Charlotte pioche les truffes dans la boîte* ») qui, pour de petits créolophones seychellois, cumule six difficultés phonétiques, sémantiques et culturelles majeures, par une phrase du type de celle qui a déjà été proposée : « *Rita prend les bonbons dans la boîte* » qui n'en présente aucune.

En effet, dans ce second énoncé, tous les éléments linguistiques et culturels sont quasiment communs au français et au créole. Le seul problème pourrait être celui de « bonbons » mais il offre une illustration du principe de différenciation du français et du créole (ce cas lexical relève de l'ensemble B et on peut le qualifier de « faux ami »). L'élaboration de toute méthode spécifique d'enseignement du français en milieu créolophone suppose donc naturellement une connaissance des deux systèmes, créole et français et surtout une prise en compte réelle du créole local, ce qui n'est jamais fait dans les méthodes dites « intégrées ».

Il me semble que, comme on l'a vu, la plupart des méthodes de FLE posent en termes étranges la progression grammaticale, obnubilés que sont les auteurs par les « compétences » (avec désormais une référence quasiment religieuse au Cadre européen). On peut ainsi s'interroger sur le choix d'aborder, partout et toujours, le verbe français par les pronominaux et d'entrer du même coup, de plain pied, dès la première leçon, dans le système très complexe des pronoms (avec les formes faibles que les créoles ne connaissent pas), voire des réfléchis (tout cela n'existant pas en créole !).

Une telle démarche rappelle, dans un autre registre, l'affaire du « piochage des truffes » et des *Petits lascars* aux Seychelles (cf. *supra*). Là aussi on a l'impression que, dans le début de l'initiation au français, on accumule, à dessein ou en tout cas sans y prendre garde, nombre de difficultés de cette langue.

Deuxième principe.

Il ne consiste en fait qu'à donner une forme plus abstraite et plus générale à la remarque précédente.

Les débuts de l'initiation précoce à la langue française en milieu créolophone sont capitaux pour la suite de l'appropriation de la langue française et, au delà, dans la plupart des cas, surtout si le français est medium éducatif, pour le succès de toute l'éducation en général. On doit donc y faire appel, dans toute la mesure du possible, à des éléments phonétiques, lexicaux et grammaticaux communs au français et au créole concerné.

Il faut donc connaître et prendre en compte, on vient de le souligner, les deux systèmes mais il faut aussi et surtout en tirer une stratégie raisonnée dans l'élaboration des progressions didactiques, en allant globalement du connu à l'inconnu et en introduisant les éléments nouveaux, de façon consciente et graduelle. Bien entendu, cette remarque n'implique nullement qu'on doive ne pas prendre en compte tout ce que nous pouvons savoir, par ailleurs, sur la problématique générale de l'appropriation du français.

Il en est de même pour tout ce que nous pouvons tirer des travaux généraux sur la périodisation et les processus de l'appropriation des langues.

Commençons par le plus simple.

On doit, par exemple se fonder, au départ, sur le plan phonétique, sur les phonèmes communs aux deux langues. *Papa, maman, tonton, moto, soleil, table*, etc. sont des mots qui ne comportent que des phonèmes communs aux deux langues et qui ont la même forme et le même sens dans les créoles et en français. On doit donc user surtout de termes de ce type dans les premiers contacts avec le français oral. Il est évidemment absurde de s'acharner, dans une initiation précoce au français, sur la prononciation des groupes consonantiques finaux alors que les prononciations du créole et du français ordinaire sont, sur ces points, exactement identiques (« table » prononcé [tab], « chambre » [chanb] ou « socialiste » [socialis]).

Bien entendu viendra un moment où devront être introduits, à leur tour, des phonèmes du français qui n'existent pas en créole mais on devra le faire en ayant conscience qu'on le fait. On doit donc opérer cette introduction, de façon consciente et progressive (un phonème à la fois par exemple) et surtout en s'assurant toujours préalablement que le phonème est réellement perçu et distingué par les enfants. Dans les cas cités ci-dessus (« u », « eu », « ch », « j » en particulier), on devra sans doute procéder d'abord à des tests de discrimination auditive qu'il est facile de présenter sous la forme de jeux et d'exercices collectifs amusants.

Naturellement, le relevé, assez systématique, des traits communs au français et au créole en cause conduit à un classement des éléments phonétiques, lexicaux et grammaticaux qui seront à mettre en œuvre dans des ensembles distincts (cf. *supra* les ensembles A, B, et C).

Soyons, là encore, simples et concrets.

Pour les créoles, les phonèmes vocaliques qui posent problème sont (en graphie française) « u », « eu » (fermé), « eu » (ouvert). Leur exclusion, toute provisoire, des premières étapes de l'initiation au français, entraîne, *de facto*, l'exclusion, provisoire, des lexèmes où ces phonèmes apparaissent (« Charlotte pioche les truffes » est donc à éviter), mais aussi des exclusions grammaticales. Ainsi, pour les premières conjugaisons de verbes, on devra se contenter des pronoms « il(s) », « elle(s) », « nous » et « vous », « tu » ne pouvant être utilisé à ce stade. On voit que la stratégie détermine très vite, de fait, des éléments de tactique, pour filer la métaphore militaire. Ici comme ailleurs, on doit toutefois s'abstenir de tout fétichisme et garder la souplesse indispensable, dans le respect global des principes.

Est-il si compliqué et lourd de conséquences pédagogiques de nommer le garçon, héros de la méthode, Marc ou Pierre, prénoms qui ne posent aucun problème phonétique à un

créolophone, plutôt que Lucas (qui en pose un à des enfants haïtiens, comme à tous les petits créolophones³⁷) ou Jules (qui, dans la Caraïbe pose aussi, avec son « u » un problème aux enfants mais en crée deux dans l’océan Indien où, en outre, le « j » n’existe pas) !

Troisième principe

La démarche proposée ici se fonde donc à la fois sur les identités (ou homologues, etc.) N’entrons surtout pas dans un débat byzantin sur les appellations et sur les différences. Le fondement de l’approche est donc clairement contrastif.

Le point précédent amène déjà à rendre sensible aux différences. Si l’on apprend aux élèves créolophones de l’océan Indien à distinguer auditivement en français « broche » et « brosse », là où les créoles locaux n’ont que *bros*, on aborde déjà une pédagogie et une didactique de la différence. En revanche, ce problème précis ne se pose pas dans la zone caraïbe où les deux phonèmes sont distingués d’emblée par les élèves.

En gros, les débuts de l’enseignement du français mettront en œuvre, de façon préférentielle et dominante, des éléments communs au créole et au français et, dans la suite, la mise en évidence et la prise en compte des différences prendra de plus en plus de place.

Une telle démarche est très importante car elle conduit les locuteurs créolophones à prendre conscience à la fois de ce que leur langue partage avec le français (avec parfois des transformations historiques et/ou systémiques) et de ce qui constitue des originalités de leur parler par rapport à cette même langue. On améliore et on accélère par cette démarche l’enseignement du français, tout en valorisant le créole et en montrant sa relation génétique avec le français, composante majeure de toutes les langues et cultures créoles (cf. *supra* l’exemple de « pistache »).

Ce point est essentiel car la meilleure connaissance du créole va de pair avec celle du français ; on apaise donc par là des conflits identitaires dont certains cherchent à faire leur miel (ou leur beurre) idéologique et/ou politique. On va ainsi de façon à la fois harmonieuse et efficace vers « l’aménagement des diglossies créoles » (cf. R. Chaudenson, 1979), car chacun comprend qu’un bilinguisme équilibré français-créole est une illusion ou une imposture et que les comportements réalistes et pragmatiques sont les seuls raisonnables.

Quatrième principe

Il est à mettre en œuvre plus tard puisqu’il concerne l’écrit créole et que, naturellement, l’enseignement précoce du français est, d’abord et toujours, celui de l’oral.

Le problème de l’alphabétisation en langues nationales (en Afrique subsaharienne par exemple) est des plus simples à résoudre ; la difficulté majeure se situe au-delà et tient à la post-alphabétisation, car souvent il n’y a rien d’important ni même d’utile à lire dans les langues en cause. En faire les outils uniques d’alphabétisation conduit donc à des frustrations et se révèle, à terme, contre-productif.

De la même façon, si l’on choisit d’alphabétiser en créole, avant même d’entreprendre de le faire, on doit, de façon immédiate et prioritaire, se préoccuper de savoir ce que pourront lire, très vite, en créole, les néo-alphabétisés en cette langue. L’histoire de l’école seychelloise le démontre, s’il en est besoin, comme nombre d’expériences d’alphabétisation en langues nationales en Afrique par exemple.

Nous sommes dans un cadre général de préservation de la diversité culturelle et linguistique et donc d’un partenariat effectif des langues et des cultures. Évitions donc les

³⁷. Cet exemple est authentique.

travers caricaturaux de « nos ancêtres les Gaulois » ! Le problème des premières lectures se pose pour le créole mais aussi pour le français.

Si l'on reprend l'exemple seychellois, on constate que les élèves aimeraient pouvoir lire des textes en français qui les concernent de façon directe et qui puissent conduire à ce que le français ne soit pas perçu comme une simple langue étrangère, matière d'enseignement de l'école parmi d'autres³⁸. Il faudrait donc absolument susciter la publication en français (mais aussi en édition bilingue français-créole) d'un certain nombre de travaux réalisés par des chercheurs nationaux sur l'habitat, la pêche, les romances (dont les textes sont en français en outre !), bref sur l'univers local. On manifesterait par là clairement que la France n'est pas hostile au créole mais surtout on fournirait des textes de lecture et d'étude sur les Seychelles en français, alors que ce type de document manque totalement, là comme d'ailleurs dans la plupart des aires créolophones.

³⁸. Ne perdons pas de vue qu'un haut responsable de l'enseignement en Haïti se plaisait à répéter, à tort selon moi, que si le français est langue officielle en Haïti, il n'en est pas moins une langue étrangère.

TOUT CE QUE VOUS AIMERIEZ SAVOIR SUR LA DIDACTIQUE ADAPTEE SANS AVOIR JAMAIS OSE LE DEMANDER

Le texte qui précède résume et synthétise deux années de concertations, de réflexions, de recherches et d'expérimentations au sein du Réseau « Didactique du français adaptée aux milieux créolophones » mis en place et soutenu par la Direction générale de l'Éducation et de la Formation de l'OIF. Il est donc inévitablement long et dense (130 000 signes soit l'équivalent d'un volume normal d'une soixantaine de pages). On ne pouvait éviter de procéder ainsi puisque ce texte servira de base à l'information, la formation, l'expérimentation et l'évaluation qui seront les étapes ultérieures de ce projet à partir de 2010.

Il a paru néanmoins, pour ceux et celles qui voudraient en prendre une connaissance cursive et rapide ou qui auront à en faire des présentations destinées au grand public, de résumer, très schématiquement bien sûr, l'essentiel de son contenu sous forme de questions-réponses simples et brèves, dans une présentation un peu ludique, du moins dans son principe. Si bien des questions sont pertinentes, d'autres le sont moins mais il est certain qu'elles seront néanmoins posées.

1. Pourquoi faut-il adapter les méthodes d'enseignement du français là où les enfants (une majorité ou, au moins, un grand nombre d'entre eux selon les cas) parlent un créole ?

Plusieurs réponses.

1.1. Un créolophone a dans sa langue maternelle un grand nombre d'éléments qui existent aussi en français (phonétique, vocabulaire, grammaire, ordre des mots, etc.) ; on doit pouvoir, grâce à cela, lui enseigner le français plus vite et plus facilement qu'à un Chinois ou à un Turc.

1.2. Le français n'est pas une langue totalement étrangère pour un créolophone comme peuvent l'être le chinois ou le turc. Il en est de même, dans l'autre sens, pour un francophone en présence d'un créole parlé et surtout écrit.

1.3. L'essentiel des matériaux linguistiques des créoles vient du français, même si on ne le voit pas toujours. Pour un créolophone, apprendre le français, c'est un peu faire à l'envers le parcours qui a conduit à la formation de sa langue à partir du français. En effet, la créolisation ne résulte nullement d'un mélange des langues, comme on le croit trop souvent sans la moindre preuve, mais à la fois d'un apprentissage non guidé du français et de l'évolution historique de ces nouvelles langues. Au xvii^e siècle, aux Antilles, on observe que les esclaves parlent mieux le français que beaucoup de Français de l'époque !

2. Pourquoi n'a-t-on pas entrepris plus tôt une adaptation si logique, si évidente et si indispensable ?

2.1. Certains y ont pensé, comme en Haïti il y a un demi-siècle, Charles-Fernand Pressoir. Si son idée était bonne, il n'avait pas (il était surtout écrivain) les compétences linguistiques et didactiques dans un domaine qui en outre s'est développé par la suite.

2.2 Les systèmes éducatifs ont toujours fonctionné, jusque dans les années 1980 et dans tous les pays sauf deux (Haïti et Seychelles), sur trois principes :

A. L'exclusion, totale et systématique, du créole, mis hors de l'école comme le furent longtemps les langues régionales en France ;

B. La suprématie de l'écrit et surtout la recherche du « pur » français (mythique) ;

C. La chasse permanente aux créolismes qu'ils soient phonétiques (comme si les Créolophones n'avaient pas le droit d'avoir un accent en français comme l'ont les Marseillais, les Bourguignons ou les Alsaciens), lexicaux ou grammaticaux.

2.3. Les marchands ont un rôle important; ils mettent sur le marché des méthodes de français qu'on présente fallacieusement comme élaborées pour tel ou tel pays, alors qu'elles sont quasiment identiques à d'autres faites auparavant pour d'autres pays. Seules les méthodes universelles intéressent naturellement les marchands et les auteurs qu'ils payent ; le but est de multiplier les bénéficiaires en reprenant toujours, sous des couvertures et des titres différents, les mêmes produits. Ces méthodes ne changent, en fait, que quelques éléments du décor mais ne prennent jamais en compte la langue des enfants, ce qui est pour nous essentiel.

3. Ce projet implique-t-il un enseignement du ou en créole ?

Non, en aucune façon et les choses sont sans rapport !

3.1. Ce projet d'enseignement du français adapté aux aires créolophones prend en compte le créole qui est, selon les lieux, la langue de la totalité, de la majorité ou d'une partie des enfants qui entrent à l'école. Les États demeurent absolument libres, dans leurs souverainetés nationales, de donner au créole local au sein de leur système éducatif, la place qu'ils veulent, ce point étant sans le moindre rapport avec le projet de didactique adaptée du français.

3.2. Quelle que soit la place faite au créole (nulle, réduite ou plus importante), dans tous les cas les États concernés ont fait le choix d'enseigner le français soit comme médium éducatif, soit comme langue-matière. Ce choix est manifesté soit dans la reconnaissance statutaire du français (France, Haïti, Seychelles), soit dans l'appartenance à l'OIF (Dominique, Maurice, Sainte-Lucie) et parfois dans les deux.

3.3. Il est, en revanche, possible et même précieux idéologiquement et pédagogiquement, à partir de certains éléments intervenant dans cette didactique adaptée du français, de pouvoir utiliser des aspects de cette démarche, quoiqu'elle soit orientée de façon exclusive vers la didactique du français, à la fois dans l'étude du créole, dans la réflexion sur cette langue (langue nationale ou régionale) et dans la mise en relation des éléments communs aux créoles et au français.

4. À quel stade de l'enseignement du français cette didactique adaptée se situe-t-elle et quelle est sa durée ?

Dans la mesure où, par une décision souveraine de l'État en cause, le français doit être appris et utilisé, en quelque fonction que ce soit, comme médium éducatif unique ou majeur ou comme langue-matière, la mise en œuvre de la didactique adaptée doit être aussi précoce que possible. On le comprend aisément puisque les capacités d'apprentissage linguistique diminuent dès l'adolescence et que plus précoce et plus rapide sera cet apprentissage, meilleurs en seront les résultats, tant pour la langue elle-même que pour l'éducation en général. On peut admettre que l'essentiel devrait être fait au cours des trois premières années d'un tel apprentissage du français.

5. Pourquoi et sous quelle forme doit se faire l'information sur ce projet de didactique du français adaptée aux milieux créolophones ?

Même si elle est essentielle pour tous les enseignants concernés, l'information sur les raisons et les modalités de la conception et de la mise en œuvre d'une telle didactique adaptée doit s'étendre, d'abord et surtout, au grand public.

5.1. Compte tenu des malentendus prévisibles et des confusions annoncées entre cet enseignement du français adapté aux situations créolophones et un enseignement du ou en créole, sans aucun rapport avec notre projet, l'information du grand public (parents d'élèves et grand public plus généralement encore) est un élément indispensable et préalable. Cette information de masse devra se faire non pas par des textes, scientifiques et/ou administratifs, mais par des spots télévisés en français et dans les divers créoles.

5.2. L'information sur ce projet de didactique adaptée du français aux milieux créolophones est aussi un préalable urgent et indispensable à toutes les actions de formation des formateurs de maîtres ou des maîtres eux-mêmes. Si tous ceux qui interviennent dans le domaine de la formation ne sont pas, eux-mêmes, convaincus de la pertinence comme de la nécessité de cette approche adaptée, la portée de toutes ces actions sera, à terme, inévitablement des plus réduites.

6. Pourquoi ne pas continuer à utiliser les méthodes de français qui sont actuellement en usage ?

D'abord et surtout en raison de leurs échecs patents et des gâchis financiers et humains qu'elles entraînent.

6.1. L'enseignement du français, même là où il dispose des moyens les plus importants et les plus modernes qu'on puisse imaginer, comme à la Réunion et, plus généralement encore, dans les DOM français, est un échec patent ; la télévision joue peut-être, dans ces cas, un rôle bien plus important dans la diffusion effective du français que l'école dont les insuffisances sont constatées par les statistiques officielles elles-mêmes. Il faut donc absolument mettre un terme à ces immenses gâchis financiers et humains !

6.2 Les méthodes actuellement en usage sont de deux ordres ; soit on use de méthodes qui sont celles qu'on emploie là où le français est censé être la langue maternelle des enfants (alors que c'est le plus souvent un créole) ; soit on utilise des méthodes plus ou moins inspirées des approches de français langue étrangère (FLE).

6.3. Dans les DOM français, on enseigne en français plus qu'on enseigne le français ! On feint, en effet, de croire que, du moment qu'on est en France, même outre-mer, à 8000 ou 10 000 kilomètres de Paris, le français est la langue première de tous les enfants. L'adaptation de la didactique du français est donc indispensable.

6.4. Dans les cas comme Haïti, on use de méthodes qui ne sont que la version vaguement « haïtianisée » mais seulement pour les personnages et des éléments du décor ; en revanche, ces méthodes, quel que soit le nom qu'on leur donne, ne prennent jamais en compte l'essentiel, le créole, qui est la langue maternelle de l'immense majorité des enfants haïtiens. Il n'est donc pas étonnant que le gâchis humain soit terrible, en dépit des immenses efforts consentis tant par l'État que par le corps enseignant et les parents d'élèves.

6.5. Le FLE est, actuellement, totalement européenocentriste. Il ne fonctionne que dans les perspectives et pour les objectifs de l'Union européenne car elle finance, directement ou indirectement, toutes les recherches et toutes les actions. Or les besoins d'un enfant haïtien ne sont pas de connaître assez de français pour se débrouiller dans la vie quotidienne (aller au marché ou parler dans la rue), « actes de langage » ou « compétences » qui sont indispensables, en revanche, pour le touriste allemand ou le

plombier polonais en France ; le petit Haïtien a le créole pour tout ça et c'est à l'école qu'il a, d'abord et surtout, besoin du français, non pour acheter des bananes ou du petit-mil !

7. Pourquoi ne fait-on pas une seule méthode de français pour tous les pays créolophones dans le cadre de cette didactique adaptée ?

7.1. Tout simplement parce qu'il n'y a pas un seul mais une bonne dizaine de créoles français ; souvent, ils ne sont pas intercompréhensibles entre eux. Un Haïtien et un Réunionnais unilingues ne se comprennent pas, s'ils parlent l'un et l'autre leur créole local ; en revanche, un Seychellois et un Mauricien se comprennent sans grand problème, comme le font des créolophones des Petites Antilles entre eux. Toutefois, un Martiniquais aura bien du mal à comprendre ce qui se dit autour de lui au Marché de fer de Port-au-Prince !

7.2. Si les principes de la didactique adaptée sont communs, les méthodes ne peuvent donc que différer quelque peu dans leur détail puisque les créoles diffèrent entre eux sur certains points.

Prenons deux exemples très simples.

Sur la plan phonétique d'abord. Tous les créoles, à peu près, ont perdu les voyelles arrondies du français (« u » de « lune », « eu » de « feu » et « eu » de « beurre ») mais seuls les créoles de l'Océan Indien ont remplacé par des sifflantes (« s » et « z ») les chuintantes du français « ch » et « j ». « Jus » y est réalisé en créole « zi » et « charbon » « sarbon ». Il faudra donc, dans l'Océan Indien, apprendre aux enfants à entendre puis à réaliser, en français, les sons « ch » et « j », ce qui est tout à fait inutile dans la zone américano-caraïbe.

Sur le plan grammatical. Une bonne partie des créoles français a une marque possessive placée avant le nom (mon/mo papa = mon père), tandis que tous les créoles antillais (mais pas le guyanais) ont une marque possessive, faite à partir du pronom personnel, placée après le nom (papa moin/anmoin = mon papa). Les enfants qui parlent les créoles où l'on a « mon/mo papa » utiliseront, sans problème particulier, le système français « mon/ton/son papa » qui devra, en revanche être expliqué à ceux qui disent, dans leur créole, « papa moin/anmoin » ; peut-être pourra-t-on passer, dans ces cas, par un tour familier du français qui est « mon papa à moi ».

8. Le français est-il une langue réellement étrangère dans les pays du Sud où sont en usage des créoles français ?

Non et ce point est l'un des plus importants ; Sur les plan idéologique et politique il est même le plus important de tous.

8.1. Les créoles, tout le monde le reconnaît, ont emprunté au français l'essentiel (90 % au moins, même si un tel chiffre n'a pas grand sens) des matériaux linguistiques qu'ils mettent en œuvre ; toutefois, l'usage qu'ils en ont fait et leurs évolutions historiques ont fait de ces langues des systèmes linguistiques désormais autonomes par rapport au français.

Ce rapport s'établit aussi mais à un degré moindre entre les cultures où toutefois le rôle des cultures non européennes a été plus important. C'est le paradoxe de certaines études sur ces domaines qui cherchent l'influence non européenne là où elle n'est pas (dans les langues créoles elles-mêmes), sans la voir là où elle est (dans les cultures et, en particulier, dans ce qu'on appelle « le langage silencieux »).

Rétablir la vérité de ces relations génétiques et structurelles est très important dans la clarification et, par là, la « dédramatisation » des rapports entre le français et les créoles. La langue et la culture françaises sont des éléments importants des patrimoines culturels

et linguistiques créoles, ce qui est souvent méconnu et parfois même dissimulé ou nié. Aucune langue et aucune culture ne naît par une génération spontanée !

8.2. L'idée, encore répandue et parfois résurgente, que les créoles résulteraient de mélanges de langues et que les créoles français seraient même, comme on l'a dit de l'haïtien, des « langues africaines à vocabulaire français » (formule de l'Haïtienne Suzanne Sylvain en 1936) n'a jamais reçu le moindre commencement de preuve scientifique. La plupart des traits réputés d'origine africaine dans la zone américano-caraïbe se retrouvent dans l'Océan Indien où l'on ne saurait invoquer les mêmes substrats africains, au demeurant non identifiés de façon sérieuse. Ces idées sont souvent avancées, en fait, soit pour contester (dans les DOM français surtout) le statut politique de ces territoires (ce qui est une toute autre question), soit, dans les États indépendants, pour contester la place faite au français hérité de la colonisation (ce point ne relève que des souverainetés nationales et peut être modifié à leur guise!).

8.3. La mise en évidence de la relation, génétique et structurelle, entre le français et les langues créoles, non seulement permet de concevoir et de mettre en œuvre une didactique du français mieux adaptée et plus efficace mais aussi de résoudre des difficultés spécifiques de tel ou tel État. Ainsi, en Haïti, où cette présence de la langue française est parfois contestée dans la mesure où l'on y voit une simple langue étrangère résultant de la colonisation (ce point de vue est exposé dans les textes d'Yves Dejean) ou à La Dominique et à Sainte-Lucie, où l'on peut s'interroger sur la pertinence d'un enseignement du français, le fait que le français soit une composante majeure du patrimoine linguistique et culturel local est évidemment l'argument essentiel en faveur de toute forme de maintien de l'enseignement du français.

9. Les créoles sont-ils vraiment des langues ?

9.1. Cette question n'a naturellement aucun sens, même si on l'entend encore parfois poser !

Que pourraient donc bien être les créoles s'ils n'étaient des langues ? Comment ceux qui en usent se comprendraient-ils si ces créoles n'avaient pas de grammaire, comme on le dit encore parfois ?

9.2. Les créoles sont désormais, pour la plupart, pourvus de systèmes graphiques, parfois même officialisés, ont des grammaires explicites et consignées dans des ouvrages ; ils ont des dictionnaires et même pour plusieurs d'entre eux des atlas linguistiques ! Ils constituent un champ très important et très actif de la recherche en sciences du langage car ils sont pratiquement les seules langues du monde dont on puisse étudier avec précision et de façon documentée la genèse et l'évolution ; ce sont, en effet, des langues récentes et qui se sont souvent formées dans des espaces limités, la plupart du temps des îles, dont l'histoire est bien établie. On ne doit d'ailleurs pas oublier que, globalement, les créoles sont bien mieux décrits et étudiés que l'immense majorité des langues du monde.

9.3 Les créoles ne sont nullement (bien que la plupart des matériaux linguistiques qu'ils présentent viennent du français ordinaire ancien et/ou régional) de simples variétés ou dialectes du français. Si l'on veut absolument faire cette comparaison, les créoles ont, un peu, avec le français, le même rapport que les langues romanes (espagnol, français, portugais, etc.) présentent avec le latin. Toutefois, l'évolution ayant été bien plus longue du latin aux langues romanes que du français ordinaire ancien et/ou régional aux créoles, la distance interlinguistique est bien plus grande dans le premier cas ; en outre, les esclaves amenés aux Isles parlaient des langues différentes et ne constituaient en rien des populations autochtones, à la différence de ce qui s'est passé dans la formation des langues romanes.

ANNEXES

Chronologie du programme

Novembre 2005. Onzième Colloque International des Études Créoles au Cap-Vert. Émergence du projet.

2006. Conception du programme par la Direction de l'Éducation et de la Formation de l'OIF.

Décembre 2006. Premier séminaire international. Seychelles.

Janvier 2007. Réunion informelle d'une partie de l'équipe à Maurice à l'occasion des Journées scientifiques de l'AUF organisées par A. Carpooran dans le cadre du Réseau de l'AUF « Observation du français et des langues nationales ».

Juin 2007. Deuxième séminaire international, La Dominique.

2006-2007. Séjour de formation à Besançon pour quatre stagiaires de la Dominique.

Mars 2007. Troisième séminaire international. Sainte-Lucie.

30 juin 2008. Session de Paris (OIF) ; préparation du document final de cette phase du programme à présenter lors du Sommet de Québec d'abord (octobre 2008), du séminaire de validation ensuite (novembre 2008).

23 juillet 2008. Tables-rondes sur le programme à l'occasion du Congrès de la FIPF.

21-24 novembre 2008. Séminaire de validation du programme. Port-au-Prince. Haïti.

25-29 novembre 2008. Présentation du programme au Douzième Colloque International des Études Créoles (Port-au-Prince).

15-19 septembre 2009, Victoria, Mahé (Seychelles), Atelier de mise en commun des guides de formation en didactique adaptée créoles/français.

Liste des participants aux divers séminaires du programme

OIF : A. Maïga (Direction de l'Éducation, OIF), R. Rumajogee, A. Pitroipa (Représentant OIF pour les pays de la Caraïbe)

Burkina-Faso : Bendit Benoît Ouoba

Comores : El-Aziz Ben Ahmed

Djibouti : Abdourahmane Houssein

France : R. Chaudenson (coordonnateur), D. Fattier (Université de Cergy-Pontoise) ; D. Véronique (Université Aix-Marseille 1) ; D. de Robillard (Université de Tours), R. Christin (CLA, Université de Franche-Comté), S. Borg (CLA, Université de Franche-Comté), Vincent Olivier (LeWebPédagogique)

Guadeloupe : Juliette Sainton (IUFM, Guadeloupe),

Guyane : Émmanuella Rattier (Guyane), A. Robinson (IEN, Guyane)

Haïti : Magally Constant (Doctorante, ENS, Haïti), Josette Theogène Gaboton (École Normale Supérieure, Haïti), Darline Cothière-Robert (Doctorante, Haïti), Pierre Vernet

(Université d'État d'Haïti), C. Aupont (Éditions Deschamps), P.J. Lovinsky (MENEP), A.A. Nicolas (MENEP), C. Pierre (MENEP), N. Jean Jacques (FONHEP), J. Saint Cyr Anglade (FLA/UEH), J.W. Noël (FLA/UEH), G. Jean Élie (MENEP), F. Laguerre (MENEP), W. Dorlus (Rectorat UEH), W. Pierre (Éditions Deschamps), K. Pierrevil (MENEP), H. Mimy (FLA/UEH)

La Dominique : S. Magloire-Akpa (représentante personnelle au CPF, correspondante nationale de l'OIF, la Dominique), M.-A. Augustus (coordonnatrice du français au Ministère de l'Éducation de la Dominique), C. White-Christian, H. Akpa, R. Paul, E. Victor, M. Vernay, D. Angol, A. Cockrane, H. Joseph, Alain Lecouls (Directeur de l'Alliance Française de la Dominique)

La Martinique : Robert Nazaire (IUFM, Martinique), Manuella Antoine (IUFM, Martinique) ; Stella Cambronne

La Réunion : Lambert-Félix Prudent (Université de la Réunion), Évelyne Adelin (Doctorante, Réunion), Mylène Eyquem-Lebon (Université de la Réunion), Marie-José Hubert Delisle

Madagascar : Mathilde Rakotozafy-Deverchin

Maurice : Jimmy Harmon, Rada Tirvassen

Sainte-Lucie : Antheia Cadette-Blasse, Lindy-Ann Alexander, Jessima Cooper, Lindell Velinor, Cordelia Fevrier, Paule Turmel-John, Grangeon-Mazat Marie, Joseph Phillip, Joseph Calixta

Seychelles : Joëlle Perreau (NIE), Geneviève André (NIE), Annie Laurette (NIE), Zitabella Labiche (NIE), Sherley Marie (NIE), Alexia Kis (NIE), Marie Flora Nourrice (NIE), Aurélie Jobert (NIE), Marinette Abdou (NIE), Fatima Madeleine (NIE), Elva Gédéon (NIE), Marie-Reine Hoareau (MEN), Shirley Choppy (MEN), Nadia Lauricourt (MEN)

Ouvrages ou articles publiés sur la problématique puis dans le cadre de ce programme

Chaudenson R., « De la coexistence au partenariat des langues dans l'espace francophone. Un cas exemplaire : créoles (français et portugais) et langues européennes (français et portugais) », *Études créoles*, vol. XXVIII n° 1 et 2, 2006, p. 89-128.

Chaudenson R., *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Fattier D. (éd.), « Vers une didactique du français en milieu créolophone », *Études créoles*, 1 et 2, 2006.

Fattier D., « Linéaments d'une synthèse contrastive à propos du couple créole haïtien-français, à l'intention des enseignants », *Études créoles*, 1 et 2, 2006, p. 137-165.

Fattier D., « Facteurs croisés de la disparition de la catégorie linguistique du genre dans les créoles français : quelques hypothèses », in Chaulet-Achour Christiane (dir.), *Frontière des genres*, Éditions Le Manuscrit (féminin/masculin, Manuscrit Université).

Chaudenson R. (coordonnateur), « Adaptation de la didactique des langues à la diversité culturelle », *Études créoles*, numéro 1 et 2, Paris, L'Harmattan, 2007.

Maïga A. (coordonnateur), *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Chaudenson R. (coordonnateur), *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Chaudenson R. (coordonnateur), « Cultures et développement. In memoriam André Marcel d'Ans », *Études créoles*, numéro 1 et 2, Paris, L'Harmattan, 2008.

