



**HAL**  
open science

# Didactique du français en milieu créolophone : Quels principes ? Quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à la Réunion ?

Thierry Gaillat

## ► To cite this version:

Thierry Gaillat. Didactique du français en milieu créolophone : Quels principes ? Quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à la Réunion ?. Travaux & documents, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle, 46, pp.97-115. hal-00907993

**HAL Id: hal-00907993**

**<https://hal.science/hal-00907993v1>**

Submitted on 24 Jun 2019

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

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

# Didactique du français en milieu créolophone : quels principes ? Quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à La Réunion ?

---

THIERRY GAILLAT / MCF 7<sup>e</sup> SECTION  
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION, DÉPT FLE, LCF EA 4549

## RÉSUMÉ

La situation sociolinguistique réunionnaise développe des pratiques langagières singulières résultant notamment du contact du français et du créole, et nécessite de fait une approche didactique adaptée, telle que l'EFMC (Enseignement du Français en Milieu Créolophone). Après avoir défini les différents principes suivant lesquels l'EFMC se développe, cet article tente de mettre en exergue la manière dont cette approche prend forme en terme d'activités d'enseignement/apprentissage concernant l'acquisition du vocabulaire, en impliquant à la fois les diverses variétés linguistiques et culturelles en présence (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles – CARAP).

## MOTS CLES

Sociodidactique, langues en contact, EFMC, vocabulaire, approches plurielles.

## SUMMARY

*Reunion sociolinguistic situation develops unique linguistic practices resulting in particular from contact French and Creole, and requires a didactic approach is suitable, such as EFMC (Teaching in Middle French Creole-speaking). After defining the different principles by which the EFMC develops, this article attempts to highlight how this approach takes shape in terms of teaching activities/ learning on the acquisition of vocabulary, involving both various linguistic and cultural varieties in the presence (Framework of Reference for Pluralistic Approaches - CARAP).*

## KEYWORDS

*Sociodidactique - language contact - EFMC - Vocabulary - pluralistic approaches.*

*Cette communication est dédiée à la Mémoire de Joëlle Marimoutou partie bien trop tôt. . .*

*Il y a 10 ans lors de mon arrivée à La Réunion, nous avons tous deux initié de longs échanges autour de l'enseignement apprentissage du français sur l'île. . .*

*Nos histoires de native et de z'oreille se sont alors mêlées dans un regard croisé, parfois certes discordant, souvent complémentaire, mais avant tout tellement enrichissant.*

Quand nous avons intégré l'équipe des formateurs de français à l'IUFM<sup>1</sup> de La Réunion en 2006, nous nous sommes naturellement retourné vers la maquette de formation telle qu'elle était alors définie par l'Institution, que ce soit sur le plan du nombre d'heures que de celui du contenu. Ainsi, pouvait-on lire que sur les 108 heures que nous devons effectuer auprès des PE2<sup>2</sup>, 10 étaient destinées à l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC).

Nous enseignant auprès de nos collègues, il s'avérait que 10 heures devaient être consacrées à « la prise en compte du contexte sociolinguistique », 4 heures dispensées en amphi par un enseignant-chercheur de l'équipe du département de Lettres, les 6 autres heures par les formateurs chargés d'un groupe de PE2, chacun faisant un peu comme il lui semblait être le plus pertinent, associant ces 6 heures aux contenus de ses cours qu'il souhaitait.

Sans que nous jugions mauvaises ces pratiques correspondant à la simple application du cadre institutionnel défini par le département, nous avons décidé de ne pas développer ce module, non parce que nous pensions que la prise en compte du contexte sociolinguistique local n'avait pas d'importance, mais bien au contraire parce que cette prise en compte méritait, nous semblait-il une toute autre approche.

En effet, après quatre ans d'expériences personnelles et professionnelles sur cette magnifique île, en fonction des pratiques langagières observées, des énoncés entendus, des pratiques professionnelles que nous avons nous-même développées, il nous apparaissait que l'enseignement/apprentissage du français ne pouvait être considéré que comme en milieu créolophone, que ce soit pour les natifs ou les non natifs, puisque « parler français à La Réunion », c'est justement intégrer dans ses pratiques cette réalité plurilingue singulière.

---

<sup>1</sup> Institut Universitaire de la Formation des Maîtres.

<sup>2</sup> Professeur des Ecoles stagiaire 2<sup>e</sup> année, en formation initiale après la réussite au concours PE.

Par conséquent, il nous paraissait incohérent de mettre en place ce module, qui par le fait même de son existence « à côté », considérerait cet EFMC, non comme un « nécessaire absolu », mais comme un simple « possible ».

Nous inscrivant résolument dans une « approche didactique plurielle des langues et des cultures », puisque mettant « en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (CARAP<sup>3</sup>, 2007,7), il nous est apparu nécessaire d'aborder chaque « entrée » de la formation, en intégrant à chaque fois cette dimension plurielle singulière.

C'est dans cette ligne directrice que nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'enseignement apprentissage du vocabulaire en milieu réunionnais.

L'objet de la réflexion que nous souhaitons partager ici est tiré d'une recherche dans laquelle nous sommes engagé depuis plus de 3 ans, recherche développée autour de la problématique suivante :

En quoi une approche didactique de type « EFMC » que nous définirons comme une approche plurielle<sup>4</sup> prenant notamment en compte les réalités langagières locales, peut-elle aider les élèves de La Réunion à développer leurs compétences lexicales dans les différents contextes de communication auxquels ils sont confrontés, notamment ceux de l'École ?

Cette recherche sur laquelle s'appuie cette communication a été motivée par le recueil et l'analyse de plusieurs données, notamment :

- les difficultés des élèves au niveau de l'acquisition du vocabulaire à La Réunion (enquêtes sur écoles/résultats aux évaluations nationales en français à La Réunion)<sup>5</sup>, difficultés résultant notamment du contact du français et du créole ;
- les difficultés des enseignants à traiter la situation singulière qui est celle rencontrée dans leur classe, à savoir la présence d'énoncés de plus en plus nombreux, mêlant le créole et le français (enquêtes écoles)<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Cadre de Référence pour les Approches Plurielles.

<sup>4</sup> Nous faisons notamment référence à l'article de Michel Candelier & Jean François de Pietro de 2011 (cf. : bibliographie).

<sup>5</sup> « L'analyse des résultats obtenus par les élèves réunionnais aux évaluations nationales 2003 et 2004 montrent que 21 à 42 % des élèves de CE2 ne maîtrisent pas les compétences exigées dans le domaine de la lecture à l'issue du cycle 2 [...] notamment sur le plan du vocabulaire », Convention de partenariat pour la création et l'utilisation dans l'Académie de La Réunion d'un outil de formation en langue des enseignants, 24/8/2007, p. 2.

<sup>6</sup> Enquêtes tout d'abord réalisées lors de l'élaboration de TFLR (Télé Formation Lecture Réunion), alors que nous étions chargé de Mission auprès du Recteur pour ce projet (2005-2006) et nouvelles enquêtes (menées dans le cadre de notre recherche en 2009-2010) auprès de 65 enseignants répartis sur les différents secteurs de l'île.

Elle s'est ainsi développée par conséquent autour :

- du recueil des productions langagières des élèves (notamment au niveau du vocabulaire) et des représentations qu'ils y associaient ;
- de la mise en place d'une approche adaptée prenant en compte ces réalités en milieu plurilingue singulier, approche inscrite dans la mouvance des didactiques du plurilinguisme ;
- de la mise en œuvre d'activités conséquentes de cette approche dans les classes ;
- de l'analyse des résultats obtenus en termes d'amélioration des compétences lexicales.

Notre propos aujourd'hui ne développera pas l'ensemble des éléments de cette étude, celle-ci étant en cours de formalisation, notamment au niveau du dernier point, mais tentera de mettre en avant les principes associés à l'approche que nous défendons, tout en l'illustrant de manière concrète, à travers notamment l'entrée liée à la détermination de genre.

C'est ainsi qu'après avoir fait un très bref rappel sur la situation sociolinguistique réunionnaise, nous présenterons quelques réalités lexicales propres à notre Académie, telles que nous avons pu les relever tout au long de nos enquêtes. L'approche didactique retenue sera alors exposée et illustrée à partir d'exemples, notamment autour du développement de la détermination du genre dans notre contexte pluriel.

## **ÉVOLUTION DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE RÉUNIONNAISE**

Avant d'aller plus avant, revenons brièvement sur l'évolution de la situation sociolinguistique réunionnaise, évolution qui justifie la nécessité de cette approche plurielle que nous suggérons.

Avec plusieurs langues en présence, en contact<sup>7</sup>, notamment français et créole réunionnais qui l'identifient dans les années 70, La Réunion est tout d'abord observée comme une communauté qui vit en *diglossie* (Chaudenson, 1974, Fioux, 2006), les deux langues susnommées s'y côtoyant avec un statut inégal.

Peu à peu, dans la dynamique lancée par la départementalisation (1946), et notamment à partir des années 70-80, avec enfin la mise en place d'une politique d'éducation volontariste faisant entrer le français dans davantage d'espaces jusque là réservés au créole, les usages dichotomiques associés aux deux codes ont peu à peu explosé. Le développement des médias, l'arrivée de nouvelles populations

---

<sup>7</sup> Contact que l'on pourrait qualifier de double (les deux codes sont en contact dans les usages quotidiens, mais aussi parce que l'un est génétiquement apparenté l'un à l'autre).

venant de métropole et le mélange des personnes qui en a résulté, ont grandement contribué à ce glissement des pratiques. C'est ainsi que l'on a davantage parlé à cette période, de *continuum des pratiques* (Carayol M. & Chaudenson R., 1978, 1979 ; Fioux, 2006) – par opposition à la répartition fonctionnelle propre à la diglossie – continuum qui fait apparaître de plus en plus de formes métissées, que l'on qualifie de *formes interlectales* (Prudent, 1981 ; Eyquem, 2008 ; Fioux, 2006) qui participent de plus en plus des échanges entre les différents locuteurs de l'île.

Ces réalités se traduisent par diverses pratiques langagières dans – et hors – les classes de La Réunion. Nous observons ainsi des formes identifiées comme étant françaises, d'autres comme étant créoles. Dans ces deux situations, nous pouvons considérer qu'il y a une bonne distinction des codes, et nos observations montrent que les élèves qui se positionnent sur ces deux axes n'ont le plus souvent que peu de soucis face à l'apprentissage du français scolaire.

Nous relevons aussi des mélanges résultant du contact des deux codes et des essais intra-systémiques. Cet ensemble est à voir comme le rappelle Joëlle Marimoutou à la suite de Lambert Félix Prudent, comme un « macro-système de communication qui recouvre aussi bien le créole, le français que tout le champ des énoncés faits de mélanges, d'alternances, d'interpénétrations [...] »<sup>8</sup>.

## LES MÉLANGES

Dans les énoncés qui ne sont ni en créole, ni en français nous avons pu observer des formes métisses provisoires qui résultent du processus d'acquisition d'une langue, formes à considérer comme relevant de l'*interlangue*.

A cela, s'ajoutent des formes métisses partagées, qui correspondent aux différentes manières de parler des locuteurs. Ces dernières se développent sous différentes formes, que ce soient des *alternances codiques intraphrastiques*, des *alternances extraphrastiques*, des unités intégrant à la fois des éléments issus des deux codes, ainsi que des unités intermédiaires. On parle ici d'*interlecte* (Prudent, 1981).

Nous observons aussi ce que l'on peut considérer comme des énoncés intrasystémiques qui résulteraient de la surgénéralisation de règles intuitivement intégrées en créole comme en français, avec ici un exemple en français où l'élève

---

<sup>8</sup> Joëlle Marimoutou (Inspectrice de l'Éducation Nationale, Académie de La Réunion), *Multilinguisme et illettrisme, le statut des langues, l'enseignement du créole*, communication développée durant le Colloque national « Enseigner l'Outre-mer, enseigner en Outre-mer », Paris, 17-18 mai 2011.

produit « *il a coudé* » pour « *il a cousu* »<sup>9</sup>, construisant le participe passé du verbe coudre sur la racine de ce dernier, comme c'est le plus souvent le cas en français.

Il en résulte chez nos apprenants, et ce de manière de plus en plus importante, une représentation très floue des deux codes en présence<sup>10</sup>. C'est ainsi que très souvent, ils n'arrivent pas à distinguer quand on leur propose divers énoncés<sup>11</sup>, ce qui est du créole de ce qui est du français, notamment sur le plan lexical. Cela se retrouve dans leur manière de parler, à travers les *formes hybrides* qu'ils produisent.

## QUELLES RÉALITÉS LEXICALES ?

Ces nombreux mélanges formels et/ou sémantiques se traduisent à La Réunion – qui offre rappelons-le, une situation plurilingue vivace – par des singularités lexicales abondantes qu'il nous est apparu nécessaire de repérer, d'identifier, de catégoriser dans le cadre de la mise en place d'un enseignement/apprentissage du vocabulaire en contexte, pour d'une part valoriser ce qui peut enrichir le vocabulaire de tous nos élèves et d'autre part identifier ce qui peut engendrer des *interférences* (Hamers in Moreau, 1997, 178-179) dans l'apprentissage du français scolaire, mais aussi dans la communication de tous les jours.

## AFIN DE MIEUX SAISIR L'IMPORTANCE DE CETTE RÉALITÉ, UN BREF RAPPEL HISTORIQUE S'IMPOSE

Sans revenir aux détails de la genèse du créole réunionnais, rappelons toutefois que celui-ci s'est essentiellement construit sur la base des parlers régionaux français du XVII<sup>e</sup> siècle. Il n'est alors pas surprenant d'avoir de très nombreux points communs entre ces parlers et le créole, notamment pour tout ce qui touche le lexique de chacun des codes. Ainsi, parmi les 80 % de mots créoles qui viennent du français, une partie d'entre eux possède le même signifié, le même signifiant et un référent identique dans les deux codes (Carayol, 1985). Il n'y a là, bien souvent,

<sup>9</sup> Exemple donné par Mylène Eyquem, 2008, in TFLRéunion : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>.

<sup>10</sup> Cf. : nos enquêtes auprès des élèves sur les représentations qu'ils ont des langues en présence, enquêtes qui font notamment ressortir des difficultés à identifier les deux codes en présence. Nécessité par conséquent de développer une conscience linguistique des deux langues.

<sup>11</sup> Nous avons ainsi proposé un certain nombre d'énoncés – en français, en créole, en mélange des deux – (pour 15 énoncés sur 17) et en anglais (pour les 2 autres) – aux élèves enquêtés, en leur demandant de les identifier dans leur langue d'appartenance. Il en est ressorti pour plus de 70 % des interrogés, des difficultés à relier les énoncés à leur langue d'origine sur plus de 50 % des phrases proposées.

aucun problème d'identification ou de compréhension, ni même de confusion, même si la prosodie qui les met en discours diffère.

Toutefois, certains autres termes ont développé au fil du temps des caractéristiques spécifiques, qui peuvent se situer à différents niveaux :

- phonologique (prononciation différente, disparition ou modification de certains phonèmes... ) ;
- sémantique (conservation du sens initial en français du XVII<sup>e</sup> siècle, changement de référents, spécialisation ou restriction de sens, généralisation ou extension de sens... ) ;
- morphosyntaxique (contextes syntaxiques différents...).

## TYPOLOGIE DES RÉALITÉS OBSERVÉES

C'est à partir d'un ensemble de stages encadrés sur les différents secteurs de l'île<sup>12</sup> – la rencontre avec les différents secteurs géographiques de La Réunion nous permettant de prendre en compte les variétés qui y étaient associées – que nous avons essayé « d'organiser » ces particularités lexicales. C'est ainsi que nous avons pu identifier à partir d'un corpus très large relevé dans les classes et à proximité des écoles, tout un ensemble de formulations lexicales propres à La Réunion. Il n'était pas ici question de stigmatiser cette réalité académique, mais d'identifier les points d'appui sur lesquels une approche de type plurielle pouvait se développer, notamment sur les deux axes que sont la valorisation de ce lexique local, quand c'est possible, et le traitement des éléments qui engendrent des confusions de sens, quand c'est nécessaire.

La complexité de ce corpus nous a alors amené dans un souci à la fois d'identification pour tous et la possibilité de la mise en œuvre d'une didactique adaptée efficiente, de regrouper les énoncés qui présentaient des points communs. Il a ainsi été organisé 7 catégories (Gaillat, 2010a, 2010b), facilement repérables pour l'ensemble des enseignants du département.

En voici une très brève présentation :

- Les termes que l'on pourrait considérer comme « *typiquement* » créoles (*ex : bertel, kayamb, Maloya...*), d'origines diverses – essentiellement issus des langues des populations « *importées* » par le biais de l'esclavage ou de l'engagisme ; ce sont des mots qui désignent des réalités qui n'existent « *qu'ici* » (*ex : gabier*), empruntés à d'autres langues, néologismes, sans équivalence en français (hormis périphrases) que l'on

---

<sup>12</sup> Les 7 stages ont eu lieu sur Saint-Denis (2), Saint-André (1) , l'Ouest (2), Saint-Pierre (1) et Le Tampon (1), entre 2009 et 2010.

retrouve parfois dans les dictionnaires français<sup>13</sup> (*ex* : *rougail*, *carry*...);

- Les mots désignant des référents communs en français et créole, mais avec des noms différents (synonymes propres à La Réunion) (*ex* : *bringelle* / *aubergine* - *savate deux doigts* / *tong*) ;
- Les « *associations de mots* » utilisées comme en français (mots composés et expressions imagées) que constituent les syntagmes verbaux et nominaux (*ex* : *casser l'armoire* / *savate deux doigts* / *argent braguette*...);
- Les formes pronominales non identifiées en créole (*ex* : *déplacer* / *se déplacer*) ;
- Les mots qui paraissent « *déformés* » au regard de certains locuteurs, alors qu'appartenant à deux lexiques différents (*ex* : *castroles* / *casseroles* - *sinois* / *chinois*...);
- Mots dont la détermination de genre n'est pas la même en créole et en français (*ex* : *mon case* / *ma case*...);
- Les nombreux faux amis (*ex* : *cachalot*, *pastille*, *bonbon*, *gagner*...) qui engendrent de très nombreux malentendus.

A noter que certains éléments appartiennent à plusieurs de ces différentes catégories, comme par exemple « *case* »<sup>14</sup>.

## APPROCHE DIDACTIQUE RETENUE

L'approche didactique que nous avons retenue, répond – il nous fallait un cadre institutionnel de référence – aux objectifs du projet académique de l'île (2008 / 2011) : « [...] maîtriser la langue française et tenir compte du créole, en adaptant les pratiques de l'enseignement aux réalités linguistiques réunionnaises ».

Au sein de l'Académie de La Réunion, cette prise en compte se décline dans les écoles primaires, suivant quatre approches complémentaires, chacune visant des objectifs différents (Marimoutou, 2011) :

- la sensibilisation à la langue et à la culture régionale, qui peut être mise en œuvre par l'ensemble des professeurs des écoles de l'Académie ;

<sup>13</sup> On peut ici observer, que c'est la « *langue d'ici* » à laquelle le français emprunte alors... comme un pied de nez à l'histoire.

<sup>14</sup> Case est de genre masculin en créole et féminin en français. Il entre aussi dans la catégorie des faux amis, « *le case* » pouvant être la maison de quartier ou désigner toute habitation à La Réunion, alors que « *la case* » désigne une petite habitation en bois que l'on trouve essentiellement en forêt africaine en France métropolitaine, ou encore dans la polysémie du français, un des espaces délimités au sein d'un quadrillage.

- l'enseignement du Créole comme Langue Vivante Régionale (ELV), enseignement dispensé par des enseignants habilités ;
- le développement de classes bilingues en maternelle, classes prises en charge par du personnel qualifié et habilité ;
- l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC), que chaque maître peut intégrer dans sa pratique professionnelle.

C'est au sein de cette dernière approche que se situe donc notre propos.

### **L'EFMC : QUELQUES PRINCIPES**

Même si la littérature actuelle ne donne aucune véritable définition de cet EFMC, nous retiendrons à la suite de Warthon (2003), Prudent (2006), Adelin & Eyquem (2010), Gaillat (2010a, b, c, d), les principes suivants qui doivent guider l'enseignant :

- Garder à l'esprit son objectif premier dans le cadre de l'Ecole de la République : l'élève accède à la maîtrise du français le plus possible par le biais de la pratique et de l'imprégnation ;
- Respecter le créole en lui accordant sa vraie place, celle d'une langue à part entière ;
- Développer une approche qui tienne compte du contexte<sup>15</sup> (Moore et Castelotti, (2011, p. 448) et qui se développe en terme de contextualisation didactique<sup>16</sup> (Blanchet 2011, p. 197-202).
- Orienter son travail à partir des représentations que l'élève a des deux langues en présence ;
- Construire, à partir des productions langagières des élèves<sup>17</sup>, une représentation positive de cette double présence ;
- Inscrire son approche dans un cadre de distinction de la variété des lectes (approche de type ORL)<sup>18</sup> en favorisant les synergies entre eux.

---

<sup>15</sup> Contexte : conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre etc. qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique (Blanchet & Chardenet, p. 448).

<sup>16</sup> Contextualisation didactique : prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques (Blanchet & Chardenet, p. 449).

<sup>17</sup> Nous nous inscrivons ici dans une prise en compte de l'ensemble du répertoire langagier de chaque enfant.

<sup>18</sup> Observation Réfléchie de la Langue (on pourrait préciser dans notre contexte, Observation Réfléchie des « variétés langagières mises en œuvres par les apprenants »).

Il y a ici l'idée forte d'interaction, d'inter relation entre les langues en présence et des modalités d'enseignement qui doivent l'accompagner.

L'EFMC, en tant qu'approche plurilingue, s'inscrit ainsi résolument dans :

[...] la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit (Candellier Castellotti, 2012).

Elle fait siens les principes énoncés au cœur du CECRL (p. 128), à savoir « poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition », tel que celui que l'apprenant développe dans l'aire sociolinguistique réunionnaise.

Il est donc essentiel de ne pas aborder les variétés qui composent ce répertoire propre à La Réunion « de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique » (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, p. 71).

## ACTIVITÉS CONSÉQUENTES

Au regard de la typologie des réalités lexicales réunionnaises rencontrées, plusieurs ensembles d'activités peuvent être proposés, construits autour des 7 catégories identifiées, soit :

- de manière longitudinale sur les 3 cycles ;
- spécifiques à chaque cycle ;
- portant sur un point précis au sein de la catégorie de référence.

Quelles qu'elles soient, ces activités doivent s'élaborer autour des grands objectifs suivants :

- développer la conscience linguistique, au regard des deux codes en présence ;
- valoriser le lexique régional propre à La Réunion, dans le cadre d'une approche de type interculturelle ;
- éviter les interférences, les confusions de sens et les malentendus, qu'engendre la proximité des deux codes ;
- permettre aux élèves de s'exprimer avec tout leur répertoire langagier ;
- produire des énoncés en français intégrant la richesse du lexique local, ce, de manière consciente.

Ces différentes activités peuvent se développer notamment à partir :

- « d'erreurs » ou de confusions attestées, qui deviennent alors sujet de questionnement, de formulation d'hypothèses quant à la langue d'appartenance ;
- du questionnement d'un élève, de la classe quand à l'identification des éléments lexicaux rencontrés dans la vie de la classe ;
- de la littérature de jeunesse réunionnaise qui met bien souvent en exergue, en particulier à travers les dialogues prêtés aux différents personnages, ces spécificités locales.

Elles doivent s'inscrire dans ce qui correspondrait à un besoin en compréhension, en production. Elles répondent aussi à l'objectif – en mettant en exergue la langue d'appartenance – de valorisation des différentes manières de dire, qui sont à considérer comme autant d'adaptations aux contextes interactionnels auxquels est confronté le locuteur.

Enfin, au-delà de la construction de référentiels – répertoires, affichages, dictionnaire – il sera essentiel que les activités proposées intègrent la nécessité d'aborder les mots ou expressions non de manière isolée, mais de les traiter au sein des discours et textes dans lesquels ils prennent vie, c'est-à-dire en contexte langagier.

Ainsi, en terme de brève illustration, si nous prenons le cas des faux amis, nous pouvons formuler quelques suggestions d'activités, ce dès la maternelle (Gaillat, 2010d). A noter que ces activités participent à la distinction des codes, non en terme de rapport hiérarchique, mais en terme de juxtaposition, d'association à des registres langagiers, de mise en lien.

Sont ainsi proposées des :

- Activités/situations de **prise de conscience** de cette réalité plurilingue, ce dès la maternelle ;
- Activités d'**identification** des faux amis avec constitution d'un **corpus** que l'on peut alimenter tout au long de la scolarité au gré des rencontres ;
- Activités de **fixation** (pour intégrer le sens du terme suivant le contexte linguistique) à partir du corpus constitué ;
- Activités de **mobilisation** à travers diverses productions ;
- Activités de **recherche** (explications, étymologie...) développées essentiellement au cycle 3.

## UNE ILLUSTRATION : LA DÉTERMINATION DE GENRE EN GS

Nous nous appuyons ici sur la démarche expérimentale mise en œuvre par l'une de nos étudiantes et formalisée au sein de son mémoire professionnel de Master 2 (Fiarda, 2012). Cette expérimentation s'est initiée au sein de l'école maternelle Iris Hoareau à Saint-Pierre, de novembre 2011 à février 2012.

Cette mise en œuvre développée autour d'une douzaine de séances a eu pour objectif de permettre aux élèves scolarisés dans cette classe de construire la détermination de genre en contexte réunionnais et de développer ainsi, sur ce sujet, leur compétence plurilingue.

Rappelons que cette construction du genre n'est déjà pas toujours aisée chez les locuteurs natifs, dans la mesure où cette détermination est arbitraire. Toutefois, pour ces locuteurs, l'usage non interféré par une autre langue facilite l'acquisition de ces constructions, ce qui n'est pas le cas chez nos jeunes apprenants à La Réunion.

Sans développer ici l'intégralité du dispositif mis en place, nous essaierons de montrer comment, au travers de quelques-unes des activités mises en œuvre par l'enseignante stagiaire, elle procède. Nous présenterons ainsi quelques médiations utilisées et la manière dont elle développe et gère les interactions quand il est question des langues en présence, en mettant en évidence cette construction d'une compétence plurilingue chez ses élèves. Nous verrons ainsi les principales étapes qui montrent comment cette donnée grammaticale que constitue la détermination de genre peut être abordée à La Réunion, suivant les principes énoncés précédemment.

### UN RECUEIL INITIAL D'ÉNONCÉS

L'enseignante stagiaire s'est dans un premier temps attachée à recueillir un certain nombre d'énoncés significatifs de cette difficulté à construire la détermination de genre en français chez nos élèves réunionnais. En voici quelques-uns<sup>19</sup> relevés lors des deux premiers jours en classe :

- Je vois un gros chien qui court derrière un petite fille. Le petit fille la pas peur du chien parce qu'elle rit avec lui.
- Il (l'oiseau) a perdu un plume.
- Le tortue bronze au bord de la piscine. [...] Il a des lunettes et son figuré blanc parce qu'il a mis la crème solaire.
- Le garçon joue avec un raquette. Il néna un casquette.

---

<sup>19</sup> M. Fiarda, 2012, p. 24-26.

- Il y a une coquillage sur la sable.
- Je vois un fille qui joue avec un ballon.

Il apparaît à travers ces quelques formulations que les élèves ont de grosses difficultés à formuler les énoncés avec la détermination telle qu'elle est attendue en français.

Avant de revenir travailler sur certains de ces énoncés, la professeure des écoles a commencé par construire la notion de genre avec ses élèves à partir du repérage des déterminants, comme on le fait le plus souvent dans toutes les maternelles de France. Elle a ainsi opéré à partir d'images présentant des animaux des deux sexes parfaitement reconnaissables, images qu'il fallait associer deux à deux (un taureau/une vache – un lion/une lionne...).

Le débat lancé à partir de ces différentes images a permis de repérer qu'il y a, comme le disent les élèves, des « animaux filles » et des « animaux garçons » que l'on identifie grâce à la présence d'un « petit mot » entendu juste avant le signifiant associé à l'animal en question : « un » et « une » (« le »/« la »).

Est ensuite venue l'extension à des objets qui apparaissent plus difficiles à catégoriser, dans la mesure où il n'y a pas de couple « mâle/femelle », et où la catégorisation en genre est totalement arbitraire. Pourtant peu à peu, grâce à l'identification des déterminants – « les petits mots » – les élèves ont pu repérer et construire la notion de genre, qui élabore l'organisation dichotomique des noms en français.

En contexte monolingue, on peut penser que ce travail de catégorisation pourrait s'arrêter là – les deux genres étant identifiés – avec uniquement pour la suite des activités d'une part consistant à ajouter à chaque groupe (masculin/féminin) les nouveaux mots rencontrés, et d'autre part en manipulant en contexte les éléments identifiés, de consolider, de fixer l'association de chaque nom au déterminant correct en français.

Toutefois dans notre contexte réunionnais, la réalité offre de nouveaux écueils à nos jeunes élèves. Ainsi, se pose la question de la détermination d'un terme que l'on peut aussi bien entendre en créole et en français : *ont-ils la même détermination de genre ?* Il nous faut alors entrer dans cette phase essentielle de prise de conscience par l'ensemble des élèves, de la situation plurilingue dans laquelle ils se trouvent.

Afin d'inscrire son approche dans ce cadre de distinction des codes, notre enseignante a fait appel à « *Ti Tango* » et « *Pierre* », deux personnages représentés par deux marionnettes, le premier identifiant le locuteur réunionnais créolophone, le second le locuteur francophone. Ces deux personnages sont inscrits dans la vie de la classe, et pas uniquement pour l'activité qui nous intéresse. Ils permettent aux

élèves d'identifier le code dans lequel on s'exprime. C'est donc tout naturellement qu'ils ont pris une place prépondérante dans l'approche que nous suivons.

Les élèves qui commencent à être habitués à ce travail autour de la conscience linguistique doivent dans l'activité suivante, placer chaque nom et son déterminant dans la colonne identifiée par l'un ou l'autre des personnages. Parfois, il y a débat et là commence l'étyage de l'enseignante pour permettre aux élèves de construire cette conscience linguistique nécessaire à la bonne identification des codes. Ici, l'institutrice s'appuie sur ce que l'on pourrait appeler « le doute catégoriel »<sup>20</sup>, et tente de faire identifier ce qui appartient au lexique du créole et ce qui appartient au lexique du français. Voyons ici, un échange au sein de la classe, échange où participent plusieurs élèves et l'enseignante, autour du terme « chapeau »<sup>21</sup> :

- Kenny : « Il y a une chapeau sur la tête de Granmèr Kal »
- Enseignante : « Est-ce qu'on dit « une » chapeau en français ? »
- Marina : Non, on dit « un » chapeau maîtresse.
- Enseignante : « Oui tu as raison, en français on dit « un » chapeau ». Et en créole, quand on parle à la maison, on dit « une » chapeau ou « un » chapeau ? »
- Nathan : « C'est « un » chapeau aussi »<sup>22</sup>.
- Enseignante : « Qu'est-ce qu'on remarque alors ?... En français on dit « un chapeau » et en créole on dit « un chapeau » aussi ».
- Yann : « C'est pareil ».
- Enseignante : « Oui, parfois, on utilise le même petit mot en créole et en français : on utilise le même petit mot « un » en créole et en français pour le mot « chapeau ».

À travers cet échange, apparaît l'idée que des termes identiques en français et en créole peuvent être du même genre.

### **NOUVELLE ACTIVITÉ DE CATÉGORISATION CRÉOLE / FRANÇAIS À L'AIDE DE « TI TANGO » ET « PIERRE »**

Plus généralement, nous sommes dans la situation où le genre est différent. C'est ce que vont montrer les interactions suivantes<sup>23</sup> :

---

<sup>20</sup> Nous faisons ici référence au « doute orthographique » que l'on essaye de développer en didactique de l'orthographe, doute qui amène l'apprenant à se poser un certain nombre de questions, et à faire appel aux catégorisations orthographiques qu'il a pu construire.

<sup>21</sup> M. Fiarda, 2012, p. 37.

<sup>22</sup> NB : On utilise aussi beaucoup le terme de « capeline » en créole pour désigner le chapeau (on est ici dans la catégorie repérée des « faux amis »).

- Yann : « Un souris »... il faut mettre dans la colonne Pierre ».
- Enseignante : « Ah bon ? Et tu peux nous expliquer pourquoi ? »
- Yann : « Ben en français on dit « un souris ».
- Enseignante : « Les autres, est-ce que vous êtes d'accord avec Yann ? »
- Sloane : « Non moi je crois que c'est « une » souris en français.
- Enseignante : « Vous en pensez quoi les autres ? »
- Lisa : « Oui on dit « une » souris en français ».
- Enseignante : « C'est très bien les filles, on dit « une souris en français. Tu es d'accord Yann ? »
- Yann : « Oui, je me suis trompé ».
- Enseignante : « Dans quelle colonne doit-on placer l'étiquette « un souris » alors ? Dans quelle langue dit-on « un souris » ?
- Yann : « C'est en créole ».
- Enseignante : « Donc tu la places dans quelle colonne ? »
- Yann : « Ti Tango ».
- Enseignante : « C'est très bien Yann. On dit « un souris » en créole donc on place l'étiquette dans la colonne Ti Tango ».

On peut observer ici que l'enseignante construit son approche de la prise en compte des productions langagières des élèves, non comme une approche où les deux codes seraient dissociés, mais bien dans l'esprit de faire acquérir à ses élèves une compétence plurilingue, intégrant la présence des deux codes. Cela se traduit notamment par une validation des deux énoncés « un souris / une souris », positionnant l'un comme étant en créole et l'autre en français.

Il apparaît dans cette phase de la séquence engagée que la détermination de genre est différente en français et en créole, différence qui n'est pas traitée comme nous le voyons dans l'illustration dans une opposition – trop souvent vue dans une grande majorité des classes réunionnaises – du type, « *c'est bien* » (quand c'est en français), « *c'est pas bien* » (quand c'est en créole) », mais dans l'esprit de développer cette compétence linguistique que nous qualifions de plurielle, avec pour objectif de développer en conscience le répertoire langagier de chaque enfant.

### **AFFINEMENT DES REPRÉSENTATIONS DE LA SITUATION PLURIELLE QUI EST LA LEUR**

A ce stade du cheminement autour de la notion de genre, on peut noter que les élèves ont identifié :

---

<sup>23</sup> M. Fiarda, 2012, p. 38.

- le concept de genre ;
- que la présence des deux codes pouvaient entraîner des confusions, d'où la nécessité de les distinguer (Ti Tango / Pierre) ;
- que parfois en français et en créole le genre associé à un terme est le même ;
- que dans de nombreuses situations le déterminant associé à un terme identique en créole et en français, n'est pas le même ;
- que bien souvent quand il y a « *une* », c'est en français<sup>24</sup> (représentation construite par beaucoup d'élèves) ;

La rencontre avec « *sable* »<sup>25</sup>, qui en français est déterminé au masculin – « *le sable* » – et qui en créole est féminin – « *la sable* » –, bouscule ce dernier propos, amenant à la nécessité d'affiner ces représentations, et contribue au questionnement permanent des élèves dans un rapport apaisé vis-à-vis des deux codes en contact :

- Maîtresse : « Pourquoi as tu mis la sable dans la colonne Pierre ?
- Kevin : Je l'ai mis avec Pierre car quand il y a « *la* » c'est en français »...

L'activité se poursuit tout au long de l'année, les élèves étant toujours en situation de questionnement, inscrivant leur approche de l'apprentissage de la langue scolaire, à partir d'une prise en compte de l'ensemble des répertoires langagiers formulés au sein de la classe.

## **POUR NE PAS CONCLURE**

Cette adaptation au contexte plurilingue réunionnais doit ainsi permettre aux élèves de La Réunion :

- de développer une conscience linguistique et identitaire positive des deux langues en présence ;
- de construire des corpus d'éléments lexicaux identifiés comme appartenant à telle ou telle langue, en contexte réunionnais ;
- de développer des compétences d'inférence construites à partir de cette distinction des codes, à d'autres domaines.

---

<sup>24</sup> Nous n'avons pas développé cet aspect de la séquence. Il apparaît ainsi, à partir du recueil d'un corpus plus important constitué au sein de la classe, que le plus souvent, quand on a les deux possibilités dans notre contexte pluriel pour la détermination de genre, le déterminant féminin positionne le mot dans la colonne « Pierre ».

<sup>25</sup> M. Fiarda, 2012, p. 43.

Tout cela participe au développement des compétences lexicales à voir en terme de compétence plurilingue dans le contexte qui est le nôtre. Cette approche illustrée ici autour de l'enseignement apprentissage du vocabulaire, se doit d'être aussi mise en œuvre au niveau des autres domaines associés à l'acquisition d'une langue enseignée (phonologie, morphosyntaxe...), s'inscrivant de fait dans une approche globale de type EFMC, telle que nous la suggérons à l'initiation de notre propos.

Elle se doit maintenant d'être évaluée de manière plus précise au regard des compétences visées lors des évaluations nationales. C'est la phase dans laquelle nous nous trouvons actuellement.

## BIBLIOGRAPHIE

- Académie de La Réunion, Université Paris V, Conseil Général de La Réunion, Conseil Régional de La Réunion, CRDP, *Convention de partenariat pour la création et l'utilisation dans l'académie de La Réunion d'un outil de formation en ligne des enseignants*, 24 août 2007.
- ADELIN E., EYQUEM M., 2010, *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître – La Réunion, cycle 2 (CP-CE1)*, OIF, Direction de l'Education et de la Formation, Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue, 150 p.
- ARMAND A., 1987, *Dictionnaire kréol réunionnais / français*, Océan Editions, 500 p. environ.
- BAGGIONI D., 1987, *Petit dictionnaire créole réunionnais / français*, Université de La Réunion, 359 p.
- BAISSAC J.-F., 1999, *L'apprentissage du français en milieu créolophone : didactique du vocabulaire et de l'orthographe*, Azalées Editions, 136 p.
- BENARD J., 1996, *Petit glossaire créole*, Azalées Editions, 118 p.
- BENIAMINO M., 1996, *Le français de La Réunion. Inventaire des particularités lexicales*, EDICEF / AUPELF, 304 p.
- BENIAMINO M., BAGGIONI D., 1993, « Le français langue réunionnaise », in *Le français dans l'espace francophone*, Champion, p. 151-172.
- BERNON L., COQUERET M., EYQUEM M., OCTOR R., JANUEL B., *Téléformation Lecture Réunion. Quel contenu ? Pour quoi faire ? Quels usages ? Quels effets ? Note à l'attention de M. le Recteur de La Réunion*, 16 juin 2010, 12 p.
- BLANCHET Ph., 2011, « Les transpositions didactiques », in BLANCHET Ph. & CHARDENET P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, p. 197-202.
- BLANCHET Ph., CHARDENET P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, 509 p.
- BYRAM M., 2011, « La compétence interculturelle », in BLANCHET Ph. & CHARDENET P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, p. 253-260.
- CANDELIER M., CASTELLOTTI V., 2012, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in SIMONIN J. & WARTHON S., *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, ENS Editions.
- CANDELIER M., DE PIETRO J.-F., 2011, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », in BLANCHET Ph.

- & CHARDENET P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, p. 261-273.
- CAPRON CAID L., 1986, *Faux amis du créole dans l'enseignement du français à La Réunion*, Mémoire de DEA d'études créoles, Université d'Aix Marseille, 106 p.
- CAYAROL M., 1985, *Particularités lexicales du français réunionnais*, Editions Nathan, 392 p.
- CARAYOL M., CHAUDENSON R., 1978, « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion », in GUEUNIER N. et al. (éd.), p. 175-189.
- CARAYOL M., CHAUDENSON R., 1979, « Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique français créole », in WALD P & MANESSY G. (éd.), p. 129-172.
- CHAUDENSON R., 1974, *Le lexique du parler créole de La Réunion*, Thèse de doctorat, 2 tomes, Librairie Honoré Champion, 1252 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Division des politiques linguistiques*, Strasbourg, 196 p.
- EYQUEM M., 2008, « Quelles sont les pratiques langagières des élèves réunionnais ? Les usages d'une majorité d'élèves réunionnais », in TFLRéunion : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 400-1.
- FIARDA M., 2012, *L'acquisition de la détermination de genre en français chez les élèves créolophones de cycle 1*. Mémoire professionnel Master 2 MEEF, sous la direction de GAILLAT Thierry, IUFM / Université de La Réunion, 63 p. + annexes.
- FIOUX P., 2007, *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion, Contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*, L'Harmattan, 248 p.
- FIOUX P., 1999, *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion*, Ed. Académie de La Réunion.
- FIOUX P., 1993, « Quelques perceptions du lexique de français régional en contexte scolaire réunionnais », in *Travaux et documents*, n° 3, p. 135-154.
- GAILLAT Th., 2012, « De TFL à TFL Réunion : adaptation d'un dispositif d'aide à la formation des maîtres en littératie en contexte plurilingue », in actes du colloque international *Etat des lieux de la recherche et des pratiques en littératies dans la zone Océan Indien*, Océan Éditions, p. 99-114.
- GAILLAT Th., 2010a, « Quelles sont les particularités lexicales que l'on rencontre dans les pratiques de l'élève réunionnais ? Présentation de la situation », in TFLRéunion : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 408-1.
- GAILLAT Th., 2010b, « Quelles sont les particularités lexicales que l'on rencontre dans les pratiques de l'élève réunionnais ? Typologie des réalités lexicales réunionnaises », in TFLRéunion : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 408-2.
- GAILLAT Th., 2010c, « Quelles sont les particularités lexicales que l'on rencontre dans les pratiques de l'élève réunionnais ? Présentation d'un corpus de réalisations lexicales observées dans les écoles par des enseignants de l'académie : catégorisation des réalités lexicales », in TFLRéunion : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 408-3.
- GAILLAT Th., 2010d, « Comment apprendre aux élèves à identifier les faux-amis et à utiliser le terme juste en français ? Accorder toute l'importance nécessaire à l'identification des faux-amis dès la maternelle », in TFLRéunion : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 414-1.
- GUNET A., 2001, *Le grand lexique créole de l'île de La Réunion*, Azalées Editions, 224 p.
- HONORE D., 2002, *Dictionnaire d'expressions créoles. Semi-lo-mo*, Editions UDIR, 424 p.
- MARION P., 2009, *Dictionnaire étymologique du créole réunionnais, Mots d'origine asiatique*, Editions Carré de sucre, 304 p.

- MARIMOUTOU J., 2011, « Multilinguisme et illettrisme, le statut des langues, l'enseignement du créole », communication développée durant le Colloque national Enseigner l'Outre-mer, enseigner en Outre-mer, Paris, 17-18 mai 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, *Programmes de l'école primaire : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO H.S. n° 3 du 19/06/08.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2002, *Programmes de l'école primaire : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO H.S. n° 1 du 14/02/02.
- MOREAU M.-L. (s.l.d.), 1997, *Sociolinguistique : concepts de base* (2<sup>e</sup> éd.), Ed Mardaga, 312 p.
- NATIVEL R., 1972, *Le lexique de La Réunion*, Imprimerie Ganowski, Saint-Joseph, 91 p.
- PRUDENT L. F., 2006, « Enseigner la lecture à La Réunion (en respectant une situation de contact linguistique et en pratiquant une pédagogie de la variation) », in TFLRéunion : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Textes/TexteGenMenu.asp>.
- PRUDENT L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation », in PRUDENT L. F., TUPIN F. & WHARTON S. (éd.), *Du plurilinguisme à l'école ; Vers une gestion coordonnée des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.
- PRUDENT L. F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, p. 13-38.
- PRUDENT L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation », in PRUDENT L. F., TUPIN F. & WHARTON S. (éd.), *Du plurilinguisme à l'école ; Vers une gestion coordonnée des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.
- PRUDENT L. F., TUPIN F. & WHARTON S. (éd.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école ; Vers une gestion coordonnée des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.
- SIMONIN J., 2002, « Parler réunionnais ? », in *Hermès*, n° 32-33, p. 287-296.
- STAUDACHER VALLIAMÉE G., 2004, *Grammaire du créole réunionnais*, Sedes / Université de La Réunion, 185 p.
- WHARTON S., 2003, « Maîtresse ! Maman a gagné un bébé ! », in DAVID J. (coord.), *Le français aujourd'hui*, n° 143.