HAL
open science

L'enseignement du français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie créole-français. Analyses de productionns orales et écrites et incidences sur les plans pédagogiques et didactiques

Julien Basso, Olivier-Serge Candau

To cite this version:

Julien Basso, Olivier-Serge Candau. L'enseignement du français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie créole-français. Analyses de productionns orales et écrites et incidences sur les plans pédagogiques et didactiques . Recherches et Ressources en Éducation et Formation, 2007, 1, pp.10-32. hal-01635636

HAL Id: hal-01635636

https://hal.science/hal-01635636v1

Submitted on 19 Nov 2017

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.

« L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN GUADELOUPE : RÉFLEXION POUR UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE À LA DIGLOSSIE CRÉOLE/FRANÇAIS. ANALYSES DE PRODUCTIONS ORALES ET ÉCRITES ET INCIDENCES SUR LES PLANS PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE »

Julien BASSO (1) et Olivier CANDAU (1)
(1) Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon, Université de Franche-Comté
Contact : bassoj@wanadoo.fr

RÉSUMÉ : La Guadeloupe est caractérisée par une situation de diglossie qui pose le problème des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. Les analyses de productions orales et écrites présentées dans cet article, réalisées dans les classes de 6ième d'un établissement du sud Basse-Terre, ont pour objectif de proposer des pistes de réflexion sur la mise en oeuvre d'une didactique adaptée au profil linguistique des apprenants en cohérence avec les objectifs visés par les programmes définis par l'Education Nationale. Elles permettent de mettre en lumière certaines caractéristiques du français parlé par des locuteurs issus d'un environnement socialement et culturellement défavorisé selon des critères objectifs, et de cibler certaines formes non conformes à la norme du français scolaire à l'écrit. Les résultats observés amènent à la conclusion que les difficultés rencontrées par les apprenants relèvent davantage du processus de passage de l'oral à l'écrit et permettent de reconnaître la nécessité pour les apprenants d'être sensibilisés à certaines spécificités de la langue cible pour en faciliter l'appropriation et l'acquisition.

MOTS-CLÉS : Diglossie ; Langues en contact ; Langue de scolarisation ; Normes et Variations ; Pédagogie de l'oral et de l'écrit ; Sociolinguistique

TITTLE : Teaching French in Guadeloupe : how to adapt teaching methods to Creole French diglossia. analysis of oral and written presentations and their impact on teaching methods and practice

ABSTRACT : Guadeloupe is a French overseas region where diglossia is particularly problematic in terms of the drafting of a suitable curriculum for the teaching of French. Feedback from written and oral sessions held at first in a school in southern Basse-Terre are aimed at offering solutions to establish a suitable teaching method – whilst taking into account the linguistic background of the pupils, in accordance with the curriculum objectives as defined by the French Education Ministry. As a result, certain characteristics of oral French would be highlighted as used by speakers coming from an environment that is both socially and culturally challenged. Furthermore, certain forms that do not conform to written French rules as learnt at school would be targeted. The conclusions to be drawn from such observations are that the difficulties encountered by speakers are more as a result of the switch from oral to written language – thus stressing the need for pupils to be sensitised to the specific nature of certain aspects of the target language in order to make it easier for them to assimilate and acquire it.

KEY-WORDS : Diglossia ; Languages in contact ; School Language ; Standard Language and Variations ; Oral and Written teaching methods ; Sociolinguistic

Introduction

La Guadeloupe, est située dans un contexte de langues en contact, défini comme un contexte diglossique[1], qui place une large part de la population dans une situation d'insécurité linguistique, liée en partie à la répartition fonctionnelle du français et du créole, et au degré de variation et d'alternance des deux langues dans les différentes situations de communication au quotidien[2]. Cette situation d'insécurité linguistique se manifeste particulièrement dans le milieu scolaire et dans le champ de l'apprentissage, et met en question les contenus et les pratiques mises en oeuvre dans le système scolaire qui se contente d'être la réplication drastique de la France et d'enseigner le français en Guadeloupe, et plus généralement aux Antilles et en Guyane, comme à des enfants francophones natifs, sans prise en compte officielle de la situation sociolinguistique en présence. On peut observer l'échec de cette démarche au moins sur le plan statistique, et la probléma-

tique qu'elle pose sur les plans pédagogique et didactique pour permettre l'émergence de réelles conditions d'apprentissage du français dans un contexte diglossique tel que celui de la Guadeloupe. L'enseignement du français en Guadeloupe repose sur des stratégies didactiques strictement et exclusivement monolingues : sortir de cette didactique monolingue, qui reviendrait à poser la question de l'introduction du créole dans l'apprentissage du français, peut-elle favoriser les transferts possibles ? Les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français à l'écrit trouvent-elles leur source dans les savoirs et les compétences développés dans la langue maternelle créole ? Quels rapports est-il possible d'établir entre les savoirs et compétences acquis dans la langue maternelle créole à l'oral et les savoirs et compétences à acquérir en français à l'écrit ?

Le traitement des difficultés rencontrées par les apprenants guadeloupéens dans les processus d'apprentissage du français et l'élaboration d'une pédagogie adaptée à cette situation de langues en contact ne peuvent être envisagés sans la prise en compte réaliste du profil linguistique de ces apprenants conditionné par le contact du français et du créole, dans une approche de l'apprenant axée sur son patrimoine linguistique défini comme un ensemble indissociable d'habitus linguistiques, de normes et d'attitudes épilinguistiques. Dans cette perspective, deux études micro sociolinguistiques distinctes menées dans un collège du Sud Basse-Terre en Guadeloupe, ont eu pour objectif d'analyser sur le plan morphosyntaxique les productions orales et écrites d'élèves de 6ème en situation d'échec sur le plan de la maîtrise du français à l'écrit, et de tenter de proposer à partir de ces analyses des pistes de réflexion pour la mise en œuvre d'outils pédagogiques adaptés au profil linguistique de ces apprenants.

1. Analyse de corpus oraux : pour une possible prise en compte du profil linguistique des apprenants

1.1. Présentation du contexte sociolinguistique en Guadeloupe

Une représentation complexe : diglossie et continuum

S'intéresser à l'enseignement du français en Guadeloupe nécessite avant toute chose de s'interroger sur la situation linguistique et sociolinguistique de cette région. La Guadeloupe se trouve dans une situation de langues en contact, qui peut être définie comme une situation de diglossie, selon la définition, **à première vue du moins,** qu'en donne Fergusson[3], *à savoir l'état dans lequel se trouvent deux systèmes linguistiques coexistant sur un territoire donné, et dont l'un occupe, le plus souvent pour des raisons historiques, un statut sociopolitique inférieur.* Dans le cas de la Guadeloupe, la situation diglossique en présence ne saurait se limiter à cette définition : il s'agit en effet davantage d'une situation de contact de langues où français et créole se chevauchent dans les pratiques langagières, et dont l'une, le créole, est en grande mesure issue de l'autre, facteur influant au plan des pratiques des locuteurs. Français et créole sont utilisés dans des circonstances différentes et occupent des rôles et des fonctions distincts dans les divers domaines de la communication. On constate que le créole est utilisé dans presque tous les domaines informels. Le français, langue officielle, langue de l'administration centrale, de l'école de la maternelle à l'université, est employé dans les situations plus formelles. Il serait donc abusif et réducteur de ne s'en tenir qu'à la simple mise en opposition du français et du créole dans les usages langagiers qui ferait du créole la langue basilectale, ou langue basse, et du français la langue haute, et il convient d'envisager une représentation plus complexe de la réalité linguistique en Guadeloupe.

Ainsi, même si l'on peut constater que la tendance est de recourir au créole dans les situations familières, on peut observer des variétés différentes de créole en fonction de la classe sociale d'appartenance. Et de la même manière qu'il existe en Guadeloupe un créole acrolectal, force est de constater qu'il existe également un français populaire largement pratiqué aussi de manière spontanée dans les échanges quotidiens par les locuteurs guadeloupéens, et que le français ne peut pas, ou plus, être considéré comme langue réservée aux seuls usages formels et administratifs. Nous nous référerons sur ce point à M. C. Hazaël-Massieux qui parle de *double continuum*[4] et rend compte du fait que cette situation diglossique, si elle frappe l'ensemble des locuteurs, se manifeste de manière très différente d'un locuteur à l'autre, et qu'il peut y avoir dans la même communauté linguistique des locuteurs unilingues créolophones, certes peu nombreux en Guadeloupe, mais également des locuteurs qui sont susceptibles d'utiliser créole ou français dans la même situation, et qui donc tendent vers un véritable bilinguisme français créole. Nous nous référerons également à J. Bernabé[5] qui avait antérieurement décrit la situation en termes de *continuum-discontinuum*, identifiant un système à 4 niveaux reliables deux à deux : *Français standard/français créolisé* d'une part; *créole basilectal/créole francisé* de l'autre. Il y aurait selon lui deux *continuum* articulés autour d'un *discontinuum*, la frontière passant entre le français créolisé et le créole francisé, dans un système non figé soumis à des phénomènes de variations et d'alternances permanents.

Se superposent ainsi en Guadeloupe à la fois du créole et du français soumis à une variation à la fois géographique et sociale et à un degré d'alternance variable selon le locuteur considéré : de fait, les lectes d'un locuteur rural diffèrent de ceux d'un locuteur citadin, de même que les lectes d'un locuteur appartenant aux classes sociales et catégories socio-professionnelles de la haute société urbaine (médecins, avocats, professions libérales…) ne sont pas ceux d'un locuteur qui, bien que résidant en ville, travaille en qualité de conducteur d'engin sur un chantier, ou en qualité de mécanicien dans un garage automobile, par exemple (voir également **Annexe A, transcriptions,** Extrait 11).

1.2. Incidences sur les processus d'acquisition-apprentissage du français par les enfants guadeloupéens

Avant même d'être scolarisé, l'enfant guadeloupéen se trouve donc en possession de deux systèmes linguistiques, créole d'une part et français d'autre part. L'acquisition du créole se fait de façon naturelle hors du contexte scolaire, dans le cadre social et familial.

Avant d'entrer à l'école primaire, qui constitue pour lui le passage à un apprentissage raisonné du français standard, l'enfant guadeloupéen possède également une variété de français parlé correspondant à une norme implicite, acquise de façon naturelle, et qui varie très sensiblement d'un individu à l'autre, en fonction notamment de son origine socioculturelle. Sur ce point, C. March[6] observe ainsi après enquêtes et analyses : *« Nous avons rencontré en Martinique de façon systématique des personnes qui communiquent à l'aide de deux langues, excepté quelques personnes âgées »* (p. 14). Il ajoute plus loin : *« (...) nos enquêtes fournissent des indications importantes pour ce qui est des enfants martiniquais dans leur ensemble : selon nous, il n'y aurait plus d'enfants monolingues à la Martinique »* (p. 48). Ses observations à propos des enfants martiniquais sont applicables sans aucun doute aux enfants guadeloupéens.

Cet éclairage sur la situation sociolinguistique relative à la Guadeloupe nous semblait nécessaire avant de présenter le cadre et le contexte de notre travail. Situé en zone rurale périurbaine, à la périphérie de Basse-Terre dans le bassin Sud Basse-Terre de l'académie de Guadeloupe, notre établissement accueille une population appartenant pour une grande partie à une couche socialement et culturellement défavorisée : un nombre très élevé d'enfants issus de familles monoparentales, un nombre très élevé d'enfants de parents sans profession déclarée, ou de parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles modestes (pour la plupart ouvriers agricoles ou employés), un nombre conséquent d'enfants issus de familles de nationalité haïtienne non francophones, sont autant d'indicateurs pertinents qui peuvent aisément être mis en rapport avec les indicateurs de réussite scolaire[7] : des résultats aux évaluations nationales en français et en mathématiques à l'entrée en 6ème bien inférieurs à la moyenne nationale dans les différents champs et compétences évalués (tableaux 1, 2 et 3), un taux de passage en seconde générale inférieur à 50%, un taux d'élèves sortant du système scolaire sans qualification constaté comme relativement élevé, même si les chiffres officiels sur ce point demeurent flous.

Tableau 1

Evaluation Nationale 6ème 2005-Pourcentage de réussite par champ en français dans l'établissement cible

	Résultats en Français par champ (%)			
	Score Moyen global	Compréhension	Productions de textes	Reconnaissance des mots
Moyenne Etablissement	44,6	50,1	45	49,6
Moyenne nationale	58,5	59,5	54,8	62,2

Tableau 2

Evaluation Nationale 6ème 2005-Pourcentage de réussite en français dans l'établissement cible, par compétence, pour le champ ***productions de textes***

Production : écrire un texte	
Compétences	Score établissement moyen (%)
Prendre en compte la situation de communication	59
Assurer la cohérence	43,6
Prendre en compte les informations données	40,9
Maîtriser les accords	33,8
Utiliser les substituts	53
Maîtriser les outils lexicaux	43,9

L'origine socioculturelle de nos apprenants est étroitement corrélée avec la langue qu'ils privilégient de manière spontanée : il n'est en effet pas besoin de données chiffrées précises pour constater que nos élèves pour la plus grande majorité utilisent le créole pour communiquer avec leurs pairs dans la cour de récréation. Ce constat est également valable hors du contexte scolaire institutionnel, notamment dans le cadre familial. Nous ajouterons que la proportion d'élèves francophones en provenance de France métropolitaine est infime : durant l'année 2005-2006, seuls deux enfants dans cette situation étaient recensés sur l'effectif global.

1.3. Méthodologie et déroulement de l'expérimentation

1.3.1. Objectifs et hypothèses

Cette étude n'a pas pour objectif d'analyser les résultats scolaires constatés au sein d'un établissement donné, mais de dépasser ce constat pour tenter de proposer des pistes de réflexion sur la mise en oeuvre d'une didactique adaptée au profil linguistique des apprenants pour leur permettre d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Education Nationale dans les programmes en vigueur. C'est dans cette optique que nous avons envisagé l'enquête qui suit, l'objectif de notre travail étant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les habitudes langagières des apprenants observés dans les diverses situations de communication au quotidien – fonction du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent – ont une incidence sur l'acquisition des compétences définies par les programmes prévus dans le cadre de l'Education Nationale.

1.3.2.Corpus et données recueillies

a. Public locuteur et élaboration du corpus

Notre étude est fondée sur l'analyse d'un corpus de 11 productions orales réalisées par des élèves de 6ème. L'ensemble des productions réalisées ont été enregistrées en milieu institutionnel, au sein de l'établissement, durant l'heure habituelle de la classe.

Les locuteurs enregistrés sont au nombre de 7 sur un groupe de 10 élèves. 3 élèves parmi eux n'ont pas souhaité ou osé s'exprimer. Parmi les productions analysées, 10 sont en français, 1 est en créole.

Nous préciserons que le groupe des élèves inscrits dans le cadre du dispositif a été constitué sur la base des résultats de l'évaluation en français à l'entrée en 6ème pour une classe donnée d'un effectif total de 18 élèves. Le score global de réussite en français à l'entrée en 6ème variait pour les élèves ciblés entre 14 et 50,6%, selon la répartition suivante (tableau 3) :

Tableau 3

Récapitulatif des scores de réussite global en français pour l'évaluation à l'entrée en 6ème par locuteur

Locuteurs (L^x)	Score de réussite global en français (%)
L^1	50,6
L^2	14
L^3	45,6
L^4	31,6
L^5	15,8
L^6	50,9
L^7	45,6
L^8 (non enregisté)	14
L^9 (non enregisté)	26,3
L^{10} (non enregisté)	28,1

Ces résultats montrent de manière évidente les carences des élèves évalués dans la maîtrise de la langue **à l'écrit**. Seuls 2 élèves sur 10 atteignent un score de réussite proche de la moyenne de l'établissement, 7 ont un score de réussite égal ou inférieur à 30%, pour un

score minimal de 14%. Toutefois, ces évaluations ne peuvent constituer qu'un indicateur partiel des compétences langagières de ces apprenants puisqu'elles ne recouvrent que le champ de l'écrit, sans prise en compte des compétences réalisées dans le champ de l'oral. Enfin, si l'échantillon a été constitué uniquement sur la base des résultats de l'évaluation en français à l'entrée en 6ème, on notera l'évidente corrélation entre les résultats sur le plan de la maîtrise de la langue à l'écrit des élèves ciblés avec leur origine socioculturelle : on observe en effet sur les 10 locuteurs constituant l'échantillon, 8 enfants issus de familles monoparentales, 10 sont issus de familles à revenus faibles, dont 5 sont issus de familles dont les responsables légaux sont sans activité professionnelle, ou chômeurs n'ayant jamais travaillé.

b. Tâche et type de production

Dans le cadre de notre enquête, il était demandé aux élèves de faire le récit *d'un événement vécu durant les fêtes traditionnelles (de la Toussaint, de Noël, ou de Pâques)*. Nous avons volontairement proposé un domaine de référence et un thème déclencheur qui soit le plus ouvert, relativement simple sur le plan cognitif et familier aux apprenants, en rapport avec leur environnement et leur expérience sociale et culturelle, l'objectif étant de laisser au locuteur une initiative assez large pour nous permettre d'obtenir une image la plus juste et la plus étendue de ses compétences sur le plan linguistique. La familiarité de l'élève avec le type de tâche, avec le type de texte, avec le sujet proposé en contexte expérientiel (connaissance du contexte et de l'arrière-plan socioculturel) devait dans notre cas constituer un élément facilitateur et amener le locuteur à s'exprimer de la façon la plus libre, la plus spontanée et la plus naturelle.

A titre indicatif, on précisera qu'à la sortie de l'école primaire, les élèves sont censés savoir *élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation, et utiliser les temps verbaux du passé dans une narration (en particulier en utilisant à bon escient l'opposition entre imparfait et passé simple)*[8].

Il était en outre nécessaire de prendre en compte le poids du milieu institutionnel dans la représentation de nos apprenants. Il était important dans cette perspective de veiller à présenter et à aménager le cours de manière à rompre avec les modalités d'organisation des séances d'enseignement traditionnelles, l'objectif étant de créer un contexte favorable à l'interaction apprenant enseignant et d'amener l'élève à un degré d'expression qui soit le plus proche possible des conditions naturelles, pour une évaluation optimale de ses compétences. Cet objectif a motivé certains choix d'organisation de la séance au cours de l'expérimentation : l'espace classe était organisé sous la forme d'une table ronde qui devait favoriser la dynamique interactionnelle entre enseignant et apprenants, mais aussi et surtout entre apprenants. Ce mode d'organisation avait également pour but de modifier la relation apprenant enseignant, dont le statut était réduit à celui de canalisateur dans le processus de distribution de la parole entre apprenants. Les apprenants étaient ainsi placés dans un contexte d'expression à dimension ludique, avec un allègement maximal du contrôle normatif, dans une relation de confiance avec l'enseignant, et dans une relation de complicité entre pairs[9].

c. Critères et grille d'analyse

Les types de productions orales réalisées sont en cohérence avec le contenu des compétences définies par les programmes prévus pour la classe de 6ème, et portent sur la maîtrise du discours narratif. C'est le « genre » récit qui détermine les critères d'analyse des formes produites par les locuteurs, la maîtrise des formes narratives simples constituant un objectif majeur en classe de 6ème. Nous avons donc fondé notre analyse sur les compétences liées à la maîtrise du discours narratif et tenté d'observer le degré de cohérence des productions réalisées avec les compétences visées. L'analyse des productions que nous avons recueillies repose sur la prise en compte de deux types de compétences :

● *une compétence pragmatique :* dans notre cas, il s'agissait d'observer la capacité des apprenants à organiser un texte se définissant comme narratif, à savoir rapporter des événements de manière cohérente suivant l'ordre chronologique, et respectant les éléments contextuels contenus dans la consigne.

● *une compétence linguistique :* cette compétence vise à manifester la maîtrise des aspects formels de la langue, le lexique d'une part (orthographe, sens) et la grammaire d'autre part (morphologie, syntaxe).

Chacune de ces compétences inclut différents critères en cohérence avec la nature des productions réalisées : il s'agit en effet de productions orales et non écrites. Nous proposons dans cette perspective la grille d'analyse suivante (tableau 4, ci-après)[10].S'agissant de productions orales, nous n'avons bien évidemment pas pris en compte dans notre analyse les critères de lisibilité, ni la capacité des apprenants à structurer un texte narratif (ponctuation et paragraphes), critères graphiques relevant de l'analyse de productions écrites. N'ont pas été pris en compte non plus les spécificités phonologiques, phonétiques ou prosodiques des apprenants, les productions recueillies étant avant tout destinées à une analyse morphosyntaxique. La transcription des différentes productions enregistrées est présentée en **Annexe A.**

Tableau 4

Compétences évaluées dans l'analyse des productions orales produites par des élèves de 6ème / La maîtrise du discours narratif

Compétence pragmatique		**Le message est globalement compréhensible**	+	−
		La consigne a été comprise, la production respecte généralement le thème	+	−
		Il s'agit bien d'un récit (on rapporte des actions)	+	−
		Le récit produit sépare un état initial et un état final (mise en œuvre du schéma narratif)	+	−
		La progression du récit est marquée par des indicateurs temporels	+	−
		L'utilisation des temps usuels de la narration (Imparfait/ Passé Composé) est globalement maîtrisée	+	−
Compétence linguistique	***Syntaxe de la phrase***	***La phrase simple est globalement maîtrisée***	+	−
		Les productions incluent des phrases complexes globalement maîtrisées	+	−
	Morphosyntaxe du verbe	***Les conjugaisons sont globalement connues sous leur forme prononcées***	+	−
		Les constructions verbales sont globalement correctes	+	−

1.3.3. Résultats observés

a. Compétence linguistique

Alors que l'analyse des compétences des apprenants observés montrait de manière évidente des carences importantes dans la maîtrise de la langue à l'écrit notamment dans la production de textes, que ce soit sur le plan de la cohérence textuelle (prise en compte de la situation de communication, prise en compte des informations données, maîtrise des outils permettant d'assurer la cohérence du texte) ou sur le plan morphosyntaxique (maîtrise des accords, maîtrise des formes et constructions verbales), l'observation des productions enregistrées après transcription montrent de la part de l'ensemble des apprenants une maîtrise tout à fait correcte de la syntaxe de la phrase selon la norme du français standard. Les temps de la narration (passé composé et imparfait) sont généralement maîtrisés et obéissent à la norme de l'écrit en français sur le plan de la concordance des temps. La construction des formes verbales et notamment l'emploi des auxiliaires être et avoir sont également généralement bien maîtrisés.

Seuls quelques écarts très ponctuels et isolés ont été relevés sur l'ensemble des productions produites, dont nous donnerons ci-dessous 4 exemples :

● Exemple 1 : les formes suivantes nous montrent une approximation de la distribution des clitiques dans la combinatoire verbale, *l'* étant utilisé pour *lui*.

Extrait 2 : *Maman l'a donné des coups aussi* (l. 18)
Extrait 4 : *ça l'a fait faire des galipettes* (l. 17)

Il est vrai que l'expérience au quotidien du français parlé en Guadeloupe tend à montrer une certaine instabilité et des constructions approximatives en la matière par rapport à la norme attendue et ce point mériterait sans doute une enquête plus approfondie sur un corpus plus large et un échantillon de locuteurs plus hétérogène pour comprendre la structure des verbes en question et d'autres verbes français en Guadeloupe, et plus généralement aux Antilles.

● Exemple 2 : deux exemples d'écart par rapport à la norme du français standard ont été relevés concernant l'utilisation des indicateurs spatiaux (emploi des prépositions) :

Extrait 4 : *après ça je l'ai amené dans le rivage* (l. 23)
Extrait 8 : *et (y avait, j'avais) des coupures qu'étaient dans mes pieds* (l. 38)

Ici, *dans le rivage* est employé pour *sur le rivage* et *dans mes pieds* est employé pour *sur mes (les) pieds*. L'expérience au quotidien nous montre également qu'il s'agit d'une utilisation courante dans le français parler en Guadeloupe, et il est fréquent d'observer dans les énoncés produits à l'oral des formes du genre, une mère s'adressant à son enfant, *sors sur ma tête* pour *sors de ma tête (= retire tes mains de ma tête)*, ou encore du genre *il est sorti dans la maison* pour *il est sorti de la maison*. Ce point pourrait également faire l'objet d'une étude ciblée plus large et plus approfondie.

● Exemple 3 : on notera dans les formes ci-dessous l'utilisation de la valence à un degré zéro pour des verbes de mouvement (ici le verbe aller) avec lesquels on attendrait une construction type V + proposition + GN :
Extrait 3 : *et on a été (= on est allé)* (l. 4)
Extrait 5 : *on a attendu le samedi pour aller* (l. 6)
Cet emploi est également courant dans le parler français guadeloupéen, et relève de la norme implicite qui le régit. Deux formes de ce type ont été recensées dans le corpus constitué dans le cadre de notre enquête.

● Exemple 4 : ce dernier exemple montre une approximation dans la construction syntaxique de la phrase liée à la valence du verbe dire dans l'énoncé produit :

Extrait 7 : *et après + le la dame nous a dit rester encore sous les tables attendre encore un coup* (l. 10)

La dame nous a dit rester est employé pour *la dame nous a dit de rester*. Cette forme demeure toutefois isolée et ne semble pas refléter une forme de parler spécifique aux locuteurs guadeloupéens.

Les exemples 1, 2 et 3 montrent davantage l'emploi de formes relevant d'une norme implicite propre au parler français produit en Guadeloupe. Nous ajouterons que, comme nous l'avons démontré dans la première partie de notre étude ***(1.1. Présentation du contexte sociolinguistique en Guadeloupe)***, la fréquence de ces formes varie sur l'ensemble de la communauté linguistique d'un locuteur à l'autre en fonction notamment de facteurs socioculturels et sociolinguistiques.

b. Compétence pragmatique

Sur le plan pragmatique, les productions analysées sont globalement compréhensibles et se définissent bien comme des récits respectant le cadre référentiel précisé dans la consigne. Les outils linguistiques permettant d'assurer la cohérence textuelle sont globalement maîtrisés : cohésion nominale assurant la continuité thématique du récit (emploi des pronoms et des procédés de reprise nominale), éléments coordonnants (liage des phrases), indicateurs temporels assurant l'organisation dans le temps des actions décrites. On peut observer l'utilisation par nos locuteurs à la fois de références temporelles renvoyant notamment à des moments du jour *(le lendemain, le matin, le soir…)*, ainsi que d'organisateurs textuels du type *après, ensuite, et,* qui établissent un rapport entre les actions rapportées.

Sur ce dernier point, on notera cependant l'emploi récurrent et quasiment sans variation par les élèves du morphème *après*. Cette observation est valable pour l'ensemble des productions analysées, et conduit davantage à s'interroger de façon ciblée sur l'étendue du répertoire des élèves sur le plan lexical.

1.4. Interprétation des résultats et perspectives didactiques

Sur la base des résultats que nous avons observés, nous arrivons à la conclusion que l'hypothèse, *les habitudes langagières des apprenants observés – fonction du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent – et les formes de parler qu'ils emploient spontané-*

ment dans les diverses situations de communication au quotidien, auraient une incidence sur l'acquisition des compétences définies par les programmes en vigueur, ne semble pas vérifiée. Les productions analysées montrent en effet que l'ensemble des compétences linguistiques et pragmatiques manifestant la maîtrise du discours narratif en classe de 6ème sont à l'oral globalement maîtrisées par des élèves dont les difficultés à l'écrit sont pourtant clairement mises en évidence, notamment par le biais de l'évaluation en français à l'entrée en 6ème.

Une simple explication des difficultés relevées à l'écrit en terme de déficit linguistique semble donc inappropriée. Ce constat nous amène davantage vers une réflexion relevant du processus de passage de l'oral à l'écrit, et conduit à s'interroger sur les possibilités d'envisager pour des apprenants correspondant au profil de ceux de l'établissement cible une pédagogie de l'écrit associée à l'oral, et qui viserait à traduire des compétences réelles à l'oral par des compétences effectives à l'écrit, afin de favoriser l'acquisition des compétences définies par les programmes en vigueur dans le cadre de l'enseignement du français au collège. C'est dans cette perspective que des travaux plus approfondis pourraient être envisagés au niveau académique.

2.Analyses de corpus écrits : difficultés de l'acquisition du français chez les locuteurs créolophones à l'écrit

2.1. Rappel des mécanismes à l'oeuvre[11] *et cadre théorique*

L'enseignement du français notamment au collège repose sur deux approches fondamentales : l'acquisition des formes langagières et leur insertion dans les usages sociaux. A ce titre les *Instructions Officielles* insistent sur la nécessité fondamentale de fédérer l'apprentissage des finalités communicatives à l'acquisition de savoirs linguistiques : la maîtrise des outils de la langue est le socle nécessaire à l'appropriation d'une compétence de communication. Or, l'analyse des productions écrites de nos apprenants à l'entrée en 6ème accuse certaines difficultés dans la maîtrise des compétences linguistiques à l'écrit. Si nos élèves (pour qui le français est à la fois la langue de l'intégration scolaire, et en grande partie celle de leur univers quotidien) sont capables de communiquer, ils ne connaissent pas pour autant les formes linguistiques appropriées aux usages communicatifs. Il peut paraître paradoxal que des apprenants maîtrisant les structures morphosyntaxiques du français tout au moins à l'oral, soient confrontés très souvent à l'échec dès qu'il s'agit de productions écrites. Dans cette optique, on s'est demandé dans quelle mesure le profil linguistique des apprenants guadeloupéens pouvait avoir une incidence sur la production de formes contrevenant à la norme scolaire écrite. Pour comprendre les mécanismes langagiers à l'œuvre dans les productions morphosyntaxiques non-conformes de nos apprenants, nous avons conduit cette analyse en nous interrogeant sur le degré de pertinence des trois hypothèses suivantes :

- des conceptualisations issues des connaissances disponibles du locuteur et de sa perception de la réalité aussi bien physique que langagière, qui se rapproche de la *sémantaxe* de Manessy[12] : il s'agit de la mise en forme au niveau morphosyntaxique de la substance sémantique ;
- une approche pédagogique par laquelle l'individu a accès à la langue à apprendre ;
- une transposition des règles de production des énoncés : soit qu'il s'agisse d'un calque des structures morphosyntaxiques de la langue source (LS) sur la langue cible (LC), soit qu'il s'agisse d'une coexistence des règles morphosyntaxiques des deux langues dans le même énoncé.

Il était important d'étudier les productions des apprenants à l'aune de ces hypothèses pour percevoir là encore le recours à la langue 1, le créole, dans la langue de scolarisation, le français.
Dans l'idée de mieux percevoir le passage de la langue 1 à la langue cible, et sans faire pour autant le postulat qu'il serait nécessaire de maîtriser parfaitement la langue 1 des apprenants pour enseigner la langue 2, il peut s'avérer cependant nécessaire de connaître les principes structurant de la langue source pour l'enseignement de la langue cible. A ce titre, nous reprenons l'analyse de G. Vigner[13] dans le tableau ci-dessous exposant les problèmes linguistiques rencontrés par les apprenants en français selon leur langue d'origine : nous ne reporterons ici que le cas des langues isolantes, dont le créole nous semble particulièrement ressortir.

Tableau 5

Comparatif des particularismes linguistiques entre Langue 1 et langue cible

Type de langue	Particularités dans l'approche du français, points à développer.
Langue isolante : langue constituée de lexèmes invariables, mono- ou polyssyllabiques, sans systèmes de marques, sans morphologie, l'actualisation du sens étant rendue par la syntaxe et un jeu de particules variées. Importance du contexte, et de la syntaxe.	- Importance de l'appareil morphologique. - Caractère redondant de la grammaire du français. - Notions de marques. - Notion de groupe fonctionnel avec accords internes. - Relation sujet-verbe.

2.2. Public visé et tâches demandées

Dans le cadre de notre analyse, nous avons sélectionné dans une classe de 20 élèves, de niveau relativement hétérogène, un échantillon de 10 élèves. Dans la mesure où notre étude s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'expérimentation de dispositifs pédagogiques permettant de remédier aux difficultés linguistiques des élèves, nous avons délibérément sélectionné 10 apprenants dont les résultats aux Evaluations Nationales étaient inférieurs à la moyenne de la classe. Nous avons donc effectué un relevé des productions écrites à partir d'un questionnaire préliminaire de lecture, concernant une œuvre au programme : *La Belle et la Bête,* de Mme Le Prince de Beaumont.

Tableau 6

Score global de réussite en français pour l'évaluation à l'entrée de 6° par apprenant

Scripteur	Score de réussite en %
S.1	8.8 %
S.2	17.5%
S.3	12.3%
S.4	22.8%
S.5	21.1%
S.6	33%
S.7	36%
S.8	39.7%
S.9	40.4%
S.10	42.1%

Par souci de comparaison on rappellera les résultats globaux de la classe dans laquelle cette étude a été menée :
- Score moyen : 39.7%,
- Score le plus élevé : 64.9%,
- Score le plus bas : 8.8%.

2.3. Analyse des formes morphosyntaxiques dans les productions d'apprenants créolophones[14]

Notre analyse de corpus écrit s'est donc appuyée sur les productions d'élèves de 6ème sur la base de deux évaluations. La première, la seule dont nous ferons cas dans cet article, qui portait sur la lecture d'une œuvre au programme, nous a permis de soulever les points suivants:

● Les erreurs morphosyntaxiques les plus fréquentes sont liées à l'utilisation du pronom personnel. La totalité des erreurs semble provenir d'une confusion entre la langue 1 et la langue cible. En effet, dans 3 occurrences, on remarque une non discrimination du genre du pronom personnel. Dans 2 occurrences on relèvera une non discrimination de la forme conjointe et disjointe : « la/lui ».1 occurrence montre une erreur de référent du pronom personnel. Enfin, une occurrence paraît plus difficile à expliquer : la forme « lit » semble être un calque direct du pronom personnel « li » créole. La présence du –t ne se justifie pas pour autant à moins que l'élève n'ait confondu avec le verbe « lire » à la P3, puisqu'il est question dans le texte, d'une lettre que lit le personnage du Père.

● À ce titre trois occurrences pourraient signaler la présence d'une interférence entre langue 1 et langue cible :
- la forme « Je ne sé pas ou moi »,
- le calque de la structure syntaxique créole : « La Belle demande un mariage à la Bête »/ « La Bête demande à la Belle un mariage chaque soir »,
- l'adjectif qualificatif non accordé (l'adjectif étant épicène en créole).

● Les temps sont maîtrisés dans leur usage (les temps du passé sont utilisés à bon escient dans l'ensemble), même si les marques flexionnelles ne semblent pas connues par nos apprenants. En effet, dans l'exemple suivant « Il le soignat », l'erreur pourrait provenir d'une surgénéralisation d'une règle connue de la langue cible (l'utilisation du morphème –t comme marqueur du passé simple).

● L'occurrence suivante : « quil navé pas dargent » ne paraît pas relever d'une interférence avec la langue 1. La présence du « d » ne peut pas relever du créole, puis que le marqueur partitif n'existe pas en créole. Or, on a pu remarquer l'omission systématique des apostrophes dans le corpus : il semble qu'il s'agisse davantage d'un problème d'orthographe que d'absence réelle de partitif.

L'analyse du corpus fait ressortir deux problèmes majeurs, qui ressortissent à la fois de la « grammaire du texte » et de la « grammaire discursive » : l'utilisation des pronoms personnels et de façon corrélative les marques flexionnelles dans la conjugaison[15].

Bilan et perspectives pédagogiques

L'analyse des productions morphosyntaxiques des apprenants créolophones guadeloupéens permet de tirer quelques perspectives pédagogiques : tout d'abord, principe de pidginisation et notion d'interférence n'apparaissent pas comme des critères pertinents pour analyser les productions écrites et les besoins langagiers des apprenants, si l'on excepte de rares occurrences. La sémantaxe[16] semble jouer, elle aussi, un rôle peu important. En effet, le français étant une langue suffisamment répandue dans le bassin Sud Basse-Terre, les apprenants ont une expérience suffisante de la langue cible (le français) pour recourir à des expressions créoles seulement de façon très ponctuelle.

L'approche pédagogique de la langue cible joue néanmoins un rôle capital. L'hypothèse de G. Vigner (2001) semble tout à fait pertinente ici. Il semblerait qu'à aucun moment du cursus scolaire, il n'ait été fait mention aux apprenants des spécificités de la langue française. Sans défendre pour autant l'idée d'une pédagogie de la comparaison entre les deux langues, qui n'induirait qu'une démarche de traduction comparée, peu fertile, on reconnaîtra après cette étude la nécessité de connaître certaines caractéristiques morphosyntaxiques du créole pour comprendre les répercussions dans les productions en français. Le cas de l'emploi du pronom personnel l'atteste : les élèves ne traduisent pas directement le pronom personnel créole en français, mais l'absence de marque de genre ou de nombre en créole induit des difficultés quand il faut l'employer en français. A ce titre la remédiation[17] a permis de montrer que la prise en compte d'un référent dans l'emploi du pronom personnel ne pose pas de problème aux apprenants dès lors qu'ils sont sensibilisés à cette question, alors que la morphologie pose encore problème.

Conclusion générale et perspectives de recherche

Les deux études présentées avaient donc pour objectif l'analyse au niveau morphosyntaxique de productions orales d'une part, écrites d'autre part, pour tenter de proposer des pistes de réflexion pour la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la situation diglossique de la Guadeloupe. Les résultats auxquels nous sommes parvenus, compte de tenu de leurs limites quantitatives et spatio-temporelles, ne permettent pas de dresser un bilan généralisé des compétences des apprenants guadeloupéens en français à l'écrit, ni de se prononcer sur les mesures à prendre en compte au niveau du système éducatif sur les plans pédagogiques et didactiques dans ce contexte diglossique. Ils nous permettent néanmoins de dégager quelques pistes de réflexion et d'orientation pédagogique, qui pourront donner lieu à des recherches plus vastes ou plus ciblées sur l'appropriation du français à l'écrit en contexte diglossique.

Il semblerait ainsi pertinent d'envisager une pédagogie qui associerait véritablement l'écrit à l'oral. En effet, les *Instructions Officielles* se contentent de parler d'un décloisonnement des activités pédagogiques oral/écrit, sans jamais aborder un questionnement d'ordre didactique sur l'interaction entre l'oral et l'écrit[18]. Ce dernier point met l'accent sur une question essentielle de notre recherche : la difficulté d'enseigner en milieu partiellement créolophone, liée à l'absence de prise en considération sérieuse par les autorités éducatives, sinon de façon encore embryonnaire, des spécificités linguistiques de ce public, à qui l'on enseigne encore selon des perspectives assimilationnistes[19] largement discutables. En bref, il y a donc une urgence à susciter un nouveau questionnement sur l'optimisation des moyens pédagogiques pour favoriser l'acquisition des compétences requises en 6ème.

En somme, l'expérimentation a pu montrer que si les élèves maîtrisent les notions fondamentales attendues, la diglossie n'est pas nécessairement un handicap à l'apprentissage

des formes scolaires écrites. Ce qui fait défaut aux élèves est peut-être moins le manque de connaissances morphosyntaxiques que la maîtrise proprement dite des compétences à l'écrit, et la richesse des possibilités qu'offre la langue. C'est en reconsidérant le statut de nos apprenants, leur propre approche du discours, que nous croyons fermement que nos élèves acquerront d'autant mieux les objectifs d'apprentissage qui leur sont fixés.

Par ailleurs, si notre étude avait pour cible un public d'apprenants collégiens, et se donnait pour but de proposer des pistes de réflexion pour la mise en œuvre d'outils de remédiation, il convient de considérer le problème de l'enseignement du français en Guadeloupe de manière beaucoup plus globale. C'est en effet dès les premiers stades de l'apprentissage du français qu'une pédagogie adaptée doit être pensée, visant à faciliter l'appropriation du français scolaire à l'écrit notamment, et qui pourrait consister à prendre appui sur les éléments communs au français et au créole, pour progressivement en souligner les éléments de différence, dans une démarche de pédagogie convergente[20]. Toutefois, un paramètre - de taille - nous amène à nuancer notre propos : celui de l'hétérogénéité des profils linguistiques des apprenants, et donc de la variabilité de leurs besoins, qui fonde la complexité de la question de l'enseignement du français dans ce contexte d'enseignement-apprentissage diglossique, et qui permet difficilement d'envisager la perspective d'une pédagogie commune à l'ensemble des apprenants guadeloupéens.

Bibliographie

- Bernabé, J. (1982). Contribution à une approche glottocritique de l'espace antillais, *La Linguistique,* vol. 18, fasc.1, *Bilinguisme et diglossie,* France, Paris, P.U.F.
- Bickerton, D. (1973). On the nature of a creole continuum, in *Language*, vol. 49.
- Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987). *Le Français parlé transcription et édition*, Paris, INALF.
- Blanche-Benveniste, C. (1999). Constitution d'un grand corpus, in GRAND CORPUS : *Diversité des objectifs, variétés des approches, Revue Française de Linguistique Appliquée,* Vol. IV-1.
- Caubet, D. (2001). Comment appréhender le code-switching, in *Comment les langues se mélangent*. *Codeswitching en francophonie,* Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2005). Créoles et français : coexistence pacifique ou pédagogie convergente ?, in *Langues et cités* (5 octobre 2005), Paris, Observatoire des pratiques linguistiques (éd.), pp 13.
- Chaudenson, R., Carayol, M. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion, in *Les français devant la norme,* Paris, Champion.
- Chaudenson, R. (1979). *Les Créoles français,* Editions Fernand Nathan.
- Chaudenson, R., Carayol, M. (1979). Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique, in Wald, P. et Manessy, G., *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies,* Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1995). *Les Créoles,* Presses Universitaires de France.
- Fergusson, C. (1971). Diglossia, in Hymes, D. (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages,* London, Cambridge University Press.
- Hazaël-Massieux, M.-C., Chaudenson, R., Robillard, D. (Dir.) (1991). *Bibliographie des études créoles. Langues, cultures et sociétés,* Institut d'études créoles et francophones, Paris, Didier-Erudition, coll. *« Langues et développement ».*

- Hazaël-Massieux, M.-C. (1996). Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques, in *Francophonie, mythes, masques et réalité. Enjeux politiques et culturels,* Jones B., Miguet A., Corcoran P. (éd.), Paris, Editions Publisud, pp.127-157.
- Holtzer, G. (Dir.) (2002). *Recherche sur le français en Guinée, Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté,* Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire,* Editions de Minuit.
- Manessy, G. (1995). *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires, procès et génèse,* Centre National de Recherche Scientifique (Ed.).
- March, C. (1993). *Le discours des mères martiniquaises. Etude sociolinguistique,* thèse de Doctorat, Université de Rouen.
- Simard, Y. (1991). Les français de Côte-d'Ivoire, in *Bulletins du Centre d'Etude des Plurilinguismes* (Nice), 12.
- Simard, Y. (1994). Principes et méthodes pour l'enquête en Côte-d'Ivoire, in Feral, C. et Gandon F.-M., Le français *en Afrique noire faits d'appropriation, Langue Française,* 104.
- Simard, Y. (2001). Constitution d'un corpus de français parlé en milieu plurilingue, communication au colloque *Le Français en guinée et son Enseignement,* Conakry (Guinée), 19 et 20 octobre 2001, Programme de *Recherche* CAMPUS *« Description du français en Afrique et implications didactiques »*, Université de Franche-Comté et Université de Conakry.
- Simard, Y. (2003). Formes relevant du processus de véhicularisation dans des productions d'élèves de fin de primaire à Conakry, in PLOOG, K. (Dir.), *Appropriation du français en contexte multilingue Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines,* Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Véronique, D. (1994). Créolisation et acquisition des langues, Aix-en-Provence, Publications de l'Université d'Aix-en Provence.
- Véronique, D. (éd.) (2000). Syntaxe des langues créoles, in *Langages,* n° 138, juin 2000, pp 127.

Textes officiels

Programmes et accompagnement, Cycle des approfondissements, Cycle 3, B.O., hors-série N° 11 du 14/02/2002.

ANNEXE A

Corpus de productions orales d'apprenants guadeloupéens créolophones en classe de 6ième

Il était nécessaire, afin de mener à bien notre étude axée sur une analyse morphosyntaxique des productions enregistrées, de disposer de documents écrits. Le présent corpus est transcrit, selon les principes de conventions et d'édition établis par le GARS[21], en orthographe normative. Nous n'avons pas jugé nécessaire, vu les objectifs que nous nous étions fixés, de noter les indications d'ordre prosodique ou phonologique. Quelques formes difficilement transcriptibles, très peu nombreuses, ont été notées en alphabet phonétique. Les parties inaudibles sont indiquées sous la forme x, xx, ou xxx. Les pauses sont indiquées sous la forme +, + +, ou + + +, selon la durée. Sont notées entre parenthèses les formes pour lesquelles il est possible d'hésiter, ou pour lesquelles deux possibilités ou plus peuvent être avancées.

Par ailleurs, de manière à favoriser la lecture des énoncés produits et à en faciliter l'analyse en fonction des critères pragmatiques et linguistiques que nous avions définis, nous avons proposé de délimiter les séquences en utilisant comme unité la proposition. Ce découpage, qui réfère à un écrit normé, semblait relativement adapté à la nature des productions analysées. Chaque ligne correspond à une unité ainsi délimitée.

On précisera enfin que le dernier extrait du corpus (Extrait 11) a été retranscrit en créole.

Extrait 1 (L1 : « Le cousin »)
Durée : 52 sec
1 je me rappelle
2 c'était un jour de pluie
3 il pleuvait beaucoup beaucoup
4 c'était un vendredi soir
5et ma grand-mère nous a appelés pour + nous dire
6 qu'on venait nous chercher
7 parce qu'ils ont tué mon cousin sur le marché +
8 nous sommes allés
9 nous l'avons découvert
10 il avait il avait perdu un œil +
11 il avait reçu trois balles une balle blanche et deux balles + mortelles
12 deux à la poitrine et + une à la tête
13 et il avait reçu un coup de crosse à fusil + +
14 et + après nous sommes allés chez ma mamie
15 et le jour de l'enterrement je me suis évanouie avec ma cousine

Extrait 2 (L3 : « Vacances à la plage »)
Durée : 58 sec
1 c'était les vacances
2 et + je suis allée à la plage
3 après mon frère est venu
4 il a sauté dans l'eau
5 et j'ai fait un saut j'ai fait un saut dans l'eau (RIRE) + +
6 et il a sauté sur moi
7 et il s'est cogné la tête sur (une roche) (RIRE) + +
8 c'était un truc c'était (en sous, en-dessous de) la mer
9 après je sors de l'eau
10 il me dit
11 qu'est-ce qu'y était au-dessus de moi là
12 je lui ai dit [wa]
13 après j'ai pris sa tête
14 je lui ai mis de l'eau
15 et maman a crié derrière mon dos +
16 j'ai dit à maman c'est pas moi c'est lui qu'a commencé
17 et elle m'a donné des coups
18 et et maman l'a donné des coups aussi
19 c'est tout

Extrait 3 (L4 : « La baleine »)
Durée : 1 mn 05
1 c'est un jour pendant les grandes vacances
2 j'étais à la plage avec mon papa mes deux cousins et mon frère
3 on a été euh on était dans un bateau [av] à moteur
4 et on a été
5 mes mes cousins et mon frère ont plongé
6 et moi j'ai plongé après
7 on était en train on était en train de jouer dans l'eau
8 je me suis éloignée
9 j'ai failli me noyer
10 mon frère est venu me chercher
11 mais après je me suis euh
12 la une vague m'a emportée un peu loin dans l'eau
13 et après je j'ai senti que quelque chose passait derrière + mes jambes

14 je suis restée baissée dans l'eau
15 et j'ai regardé
16 et j'ai vu un gros poisson bleu + +
17 et après + + j'ai commenc(é) j'ai commencé à nager
18 et après ça j'ai vu que c'était une baleine qui venait derrière moi + + +
19 après mon papa et mon frère sont venus me chercher
20 et il m'ont amenée sur le bateau
21 et je suis restée traumatisée pendant deux jours
22 c'est tout

Extrait 4 (L5 : Le sauvetage »)
Durée : 1 mn 07
1 alors c'était un jour où je voulais je voulais aller à la mer avec ma famille
2 et on est allé à la mer avec ma famille
3 et on s'est on est allé se baigner à grande anse
4 et après on est allé se baigner avec mes cousins (et) mes cousines avec ma sœur
5 et après ça mon cousin il avait une planche
6 et comme il y avait euh le courant est fort
7 (le) euh comme il savait pas nager xxx
8 ça a fait une (crampe) dans sa main
9 et après ça il a fini par se noyer
10 et il y avait plusieurs vagues qui venaient sur lui
11 et après il s'est il a il a fait de toutes ses forces pour qu'il sorte de la (noyade)
12 après ça il est sorti
13 et ensuite c'était ma sœur
14 comme je surveillais pas ma sœur
15 elle est allée se baigner
16 et y avait de gigantesques vagues
17 et ça l'a x ça l'a fait faire des galipettes tout ça
18 et après ça elle m'a dit xx
19 elle m'a dit xx
20 et après ça elle est tombée (au) fond de l'eau
21 après ça j'ai j'ai j'ai essayé de la sauver
22 je l'ai sauvée
23 après ça je l'ai amenée dans le rivage

Extrait 5 (L6 : « Camping à Pâques »)
Durée : 2 mn 35
1 je me rappelle
2 c'était pour pâques
3 euh mes tontons ils sont partis tout ça
4 et nous nous avons attendus le samedi
5 et ils sont partis le vendredi
6 on a attendu le samedi + pour aller
7 et comme nous sommes allés
8 (et) ils avaient déjà monté les tentes tout et la bâche tout et tout
9 et nous sommes arrivés
10 quand nous sommes arrivés
11 nous sommes allés nous baigner à la rivière
12 j'ai vu stéphane
13 et il était en train de pêcher
14 et j'ai vu son petit cousin yohan
15 après nous sommes remontés
16 nous avons mangé du riz et crabe
17 après nous sommes allés nous baigner une demi heure après +
18 et le soir j'avais peur pour dormir parce que on entendait la rivière couler
19 et j'ai pris sommeil
20 après je me suis habituée
21 le lendemain je suis tombée dans les roches
22 sur une grosse pierre qui fallait monter
23 et après un beau bassin un grand bassin il était beau et hum +
24 et nous sommes allés
25 et j'ai ma petite sœur
26 elle voulait aller
27 elle a failli se noyer
28 alors + on l'a fait sortir
29 elle est allée dans l'autre dans l'autre bassin
30 et + y avait ils avaient mis un filet pour jouer au volley-ball
31 et + deux pierres et quatre pierres pour faire des (camps) pour jouer au football
32 alors les enfants jouaient au football
33et les filles jouaient au volley-ball
34 et + et le soir y a mon tonton
35 il dansait et il faisait comme un canard
36 et alors tout le monde s'est mis à rire fort
37 et après nous sommes allés dormir
38 et le jour où on devait partir
39 on est allé se baigner tout tout et tout
40 Après il fallait arranger
41 tout ce qui fallait arranger
42 et y avait trois beaux garçons (RIRES) +
43 après + on s'est baigné dans le grand bassin
44 on est monté près d'une chute
45 après on est redescendu
46 on s'est baigné
47 et après on est parti
48 et c'est fini

Extrait 6 (L4 : « Le petit chien »)
Durée : 2 mn 35
1 euh c'était un c'était un jour de noël
2 mon papa et ma maman m'ont demandé
3 qu'est ce que je voulais pour la noël
4 j'ai demandé à mon frère aussi
5 mon frère a dit qu'il voulait une voiture télé-guidée
6 avec avec de l'argent pour faire ses affaires
7 et (ma) ma petite sœur a dit qu'elle voulait une poupée x avec des linges des trucs comme ça
8 et mon autre petit frère a demandé des petites voitures pour jouer
9 et moi j'ai demandé un petit chien + + +

10 et après euh on a ouvert les cadeaux
11 xxx le jour de la noël on a ouvert les cadeaux
12 alors j'ai ouvert mon cadeau
13 y avait des linges des trucs comme ça des chaussures et tout ça +
14 et mon papa et ma maman m'ont donné mon cadeau à moi
15 c'était un beau petit chien
xxx xxx
16 j'ai pris une bassine
17 je l'ai remplie avec de l'eau
18 et je l'ai mis dedans
19 et il s'est il a il a commencé à crier
20 c'est après que j'ai vu que c'était un [ti] chien + marron
21 et je l'ai appelé chignon
22 après je l'ai amené voir ma mamie mon papi ma famille qu'est à bouillante
23 et après + je suis allé voir mon tonton qu'habite à pointe pointe-noire
24 on a été à la plage + avec ma [tit] sœur
25 qui faisait (que) des bêtises
26 (qui) faisait n'importe quoi
27 mon frère a été sur le x avec mon cousin et tout
28 moi j'étais assis sur le (quai)
29 et y a mon grand cousin qui s'appelle sami
30 il a commencé xxx
31 il (était) déjà loin dans la mer
32 et après moi j'ai pas je suis pas allée
33 parce que + + (RIRE) parce que je savais pas [naj] je savais pas nager + +
34 et je suis restée moi toute seule avec ma maman
35 et après il a commencé à courir derrière moi
36 alors moi je suis allée voir mon papa
37 je suis restée avec mon papa
38 et on a (mangé) le sorbet
39 moi j'ai mangé trois sorbets moi toute seule (bien sûr) + + et une glace au chocolat
40 et après on est parti
41 on est monté on est retourné chez moi
42 après on a regardé la télé
43 c'était xx
44 mon frère ma sœur mon petit frère sont allés dormir
45 moi je suis restée regarder la télé toute seule
46 et j'ai été dormir à cinq heures et demi

Extrait 7 (L2 + L1 : « La secousse »)
Durée : 1 mn 52
Dans cette séquence, deux locuteurs interviennent tour à tour, L2 suivi de L1, à partir de la ligne 19.
1 _ (L2) un jour à l'école (au) CM2 + avec mes amis
2 alors stéphane était à côté du tableau
3 et après ça en premier il a senti une secousse
4 il a senti une secousse
5 après ça ça a refait encore ça a refait plus fort
6 après ça tout le monde s'est mis sous la table
7 moi et stéphane on a couru euh à côté de la porte
8 et (on est venu pour) x d'ouvrir la porte
9 la porte ne s'ouvrait pas
10 et après + le la dame nous a dit rester toujours sous les tables attendre un coup
11 et ensuite euh x ça s'est arrêté
12 on est allé
13 on a ouvert la porte
14 on est allé dehors
15 on a couru
16 et après ça y avait des + après ça y avait des filles qui pleuraient tout ça
17 xxx
18 y a ceux qui sont rentrés chez eux
19 parce qu'ils étaient traumatisés +
20 et ensuite on est rentré dans la salle
21 (et) on a expliqué qu'est-ce qui (s'était, s'est) passé et tout ça xx
22 _ (L1) xxx xxx
23 et que c'était près de la porte + à l'angle
24 j'ai cru que la porte allait s'ouvrir
25 mais ludrick il essayait d'ouvrir la porte comme ça
26 comme si il voulait défoncer la porte
27 et ça tremblait +
28 et après quand on va pour ouvrir la porte
29(que, quand) ça s'est arrêté
30 xxx xxx
31 au moins une deux ou trois minutes après la porte s'est ouverte
32 et on est descendu
33 et y avait des troi des [tro] des quatrièmes qui pleuraient
34 xxx xxx
35 nous on était on CM2
36 et la plupart des filles pleuraient
37 et une fille qui passait faisait
38 ah oui toi t'es courageuse hein
39 toi t'es lasse hein

Extrait 8 (L7 : « La dame d'en-haut »)
Durée : 1 mn 31
1 pendant les vacances je suis allé chez ma tatie
2 et mon tonton m'avait dit que de pas dire bonjour (à) une dame
3 qu'habitait en-haut
4 parce que la dame c'est une dame une diablesse
5 et un jour mon tont euh moi mon cousin on faisait du vélo

6 et mon cousin est allé dire bonjour à la dame
7 et la dame l'a regardé d'un air méchant
8 après quand je suis allé dormir le soir + euh
9 euh il a senti quelque chose dans son ventre
10 ça lui faisait mal après après le lendemain matin
11 après après le lendemain matin on est allé voir on est allé on est allé voir le docteur
12 le docteur a dit
13 c'est parce que y a un bébé
14 (qu'est entré) dans son ventre
15 (qui) s'est caché glissé dans son ventre
16 c'est pour ça ça lui faisait mal
17 après y a mon tonton mon autre tonton
18 qui + sont allés voir une dame qu'ils connaissaient
19 et la la la dame (leur) a donné une potion
20 et après l'autre il a bu
21 c'était bon
22 (c'était pas bon)
23 mais ça l'a soigné
24 et + un jour après on faisait du vélo
25 la dame la
26 quand on est monté là haut encore
27 la dame
28 on est monté là haut pour aller faire du vélo
29 lorsqu'on xx
30 on a vu la dame
31 mon tonton m'a dit de faire attention
32la dame arrive
33 je l'ai pas cru
34 xxx
35 il a fait que partir sur moi
36 et après après moi [zui] resté xxx
37 xxx xxx
38 et (y avait, j'avais) des coupures qu'étaient dans mes pieds
39 et ça me faisait mal
40 après il (y) avait un sorte de pont
41 et mon cousin lui il roulait tellement vite
42 que lorsqu'il est arrivé à côté du pont
43 il est tombé avec le vélo dans le pont

Extrait 9 (L4 : « La patte de cheval »)
Durée : 3 mn 50

Aux lignes 35 et 46, Lx désigne deux locuteurs du groupe qui interviennent en s'adressant au locuteur principal L4 sous la forme interrogative.

1 alors c'était c'était un jour
2 mon frère ma grande sœur mon papa ma maman et moi
3 on avait été invités dans un mariage
4 on devait aller chez mon tonton
5 après donc on a été
6 je suis restée jouer avec ma cousine et mon frère
7 on jouait à se taper
8 après euh après on a été jouer à cache cache
9 je suis allée me cacher dans + dans une cabane
10 dans la cabane qui est dans l'arbre de ma tatie
11 j'ai je suis j'ai regardé en bas pour voir si y avait personne qui venait
12 et j'ai vu j'ai vu une belle dame
13 et j'ai trouvé un défaut chez la dame
14 c'est parce qu'elle avait une patte de cheval
15 avec une patte avec un pied d'humain
16 donc j'ai + trouvé ça bizarre
17 après ça + ma cousine est venue
18 et comme j'étais cachée + dans la cabane
19 quand quand elle est montée
20 après ça xxx après je suis montée derrière son dos
21 et après ça elle était presque elle était presque arrivée
22 quand la diablesse a tenu son pied
23 et l'a fait tomber
24 et après ça la diablesse a continué à monter x
25 la diablesse a continué à monter
26 et moi comme je pouvais pas descendre près des escaliers
27 donc j'ai sauté
28 et + je suis tombée
29 et je me suis foulé la cheville
30 donc j'ai continué à courir
31 mais ma cheville me faisait mal
32 donc j'ai commencé à courir
33 et quand j'étais presque arrivée devant la maison
34 avec ma cousine on a vu qu'elle était déjà là
35 _ (Lx) où ça
36 + + ben devant la maison
37 donc après ça j'ai trouvé j'ai trouvé ça bizarre
38 parce que quand on est parti
39 elle était derrière nous
40 et après je suis venue
41 ma cousine et moi on est restées là
42 et comme ma cousine avait son sac à main
43 et dans son sac à main y avait + une petite lampe
44 donc j'ai j'ai j'ai pris la lampe
45 et quand xxx j'ai (laissé / lâché) la lampe dans l'eau
46 _ (Lx) il faisait noir]
47 ben évidemment il faisait noir
48 après ça comme ma tatie nous cherchait nous cherchait nous cherchait
49 après ça quand elle nous a trouvé
50 elle nous a dit de venir
51 on est rentré

52 mais quand on est rentré
53 on est ressorti
54 on a regardé si
55 on est allé dans la chambre de ma sœur
56 (et) on a regardé par la fenêtre
57 (elle) était elle était devant nous + +
58 après ça ma cousine a fermé a fermé la fenêtre après ça la fenêtre
59 elle est allée appelé sa maman
60 mais elle pouv elle pouvait pas appeler sa maman
61 parce que sa maman était mouillée dans sa douche +
62 elle était dans sa douche
63 après on a été dormir
64 mais on a ten on a ten on a entendu la porte la porte devant dans la cuisine
65 qu'était fermée elle était fermée à clefs
66 on a entendu la porte qui s'ouvrait
67 ma ma cousine elle a
68 quand on a été elle a eu peur
69 et on s'est couché entre mon papa et mon grand frère
70 et donc je suis restée coucher là dormir là xx
71 on a été fermé la porte à clefs
72 et j'ai vu que quand j'ai été fermé la porte à clefs
73 j'ai vu que la porte s'est ouvert toute seule
74 après je j'ai vu j'ai vu ma tatie qui entrait dans la chambre
75 et j'ai réveillé mon papa
76 papa papa a allumé une petite bougie qui était à côté de lui
77 (il) l'a allumé
78 et donc là j'ai pris sommeil
79 le lendemain matin
80 c'était dimanche matin
81 j'ai descendu à la messe (avec) ma cous avec ma cousine mon grand frère et ma sœur
82 (et là) on a vu un soucougnan
83 les cheveux de ma sœur sont montés
84 i sont venus droit comme comme des piquets
85 donc après ça moi je me j'ai commencé à rire
86 ma cousine on a ma cousine et moi on allait commencer à courir
87 quand mon quand mon frère était en train de pas courir
88 parce que après ça le soucougnan va courir derrière nous
89 donc moi j'ai restée xx jusqu'au bord de l'église
90 on a on est on a continué à marcher jusqu'au bord de l'église
91 et quand on est arrivé devant l'église
92 les cheveux de ma sœur sont retombés
93 comme comme elle était partie
94 c'est comme ça xxx ses cheveux sont sont devenus
95 quand on est arrivé devant l'église
96 et le soucougnan est parti

Extrait 10 (L2 : « Diablesse et soucougnan »)
Durée : 1 mn 21
1 c'était un jour de la toussaint
2 et on était allé chez ma cousine
3 on dor je dormais chez elle
4 et c'était la première fois
5 et comme quand je suis pas habituée chez les gens
6 je dors pas tout de suite
7 alors ma cousine et moi on a écouté on écoutait de la musique
8 et après on a entendu un tractopelle
9 et quand on est allé dehors
10 on a pas vu le tractopelle
11 et en face avant y avait un cimetière
12 et comme ils ont construit des bâtiments euh
13 on a entendu des gens frapper à la porte
14 quand on est descendu +
15 on a vu personne
16 après on entendait des voix
17 après le tractopelle est repassé
18 on l'a pas vu
19 après on a mis la musique fort parce qu'on avait peur
20 et après on a entendu plein de personnes frapper à la porte
21 et là on est vite allé fermer toutes les portes et tout et tout
22 on a mis beaucoup de musique
23 après + on a mis a télé à jouer
24 et + on a on a entendu beaucoup de personnes frapper sur la porte
25 après ça on est sorti dehors pour aller chez ma tatie
26 (et) on a vu passer deux ombres devant nous
27 après on a couru on a couru on a couru xx
28 on est allé on est arrivé chez ma tatie

Extrait 11 (L4 : « La dame d'en haut », créole)
Durée : 1 mn 18

Dans cette séquence, le locuteur L7 raconte en créole la même histoire qu'il raconte en français dans l'extrait 8.

Si là n'est pas l'objet de notre étude, cette séquence présente néanmoins un intérêt majeur en terme de données linguistiques et sociolinguistiques et nous permet d'observer les signes d'un phénomène de francisation du créole, ou de décréolisation, et la manifestation du double continuum décrit par M.-C. Hazaël-Massieux (§

1.1). On notera chez ce locuteur, malgré les difficultés rencontrées dues aux conditions d'enregistrement, l'emploi d'un certain nombre de formes créoles approximatives et instables sur le plan morphosyntaxique et lexical, calquées sur la morphosyntaxe du français, notamment (l'exemple est marquant) dans l'utilisation des marqueurs d'appartenance, caractérisée par une alternance des formes du français et du créole dans le même énoncé : ma tatie (l. 1) et tati an mwen (l. 2) ou mon cousin (l. 5) et cousin an mwen (l. 7, 15, 21, 26, 28).

1 kan an (sé posé) chez ma tatie
2 XXX vacances la an té kai XX wre tati an mwen
3 tonton an mwen di mwen pa pa monté en ho la
4 paské ini an madam ki ka fé socié an diabless quoi
5 après un jour moi et mon cousin nou monté
6 nou té ka fé vélo
7 cousin an mwen di madam la bonjour
8 et le soir ta la vlé allé dormi
9 vent ai té ka fé i mal
10 après XX nou emmené i wa dokté la
11 dokté la di ini an bébé XX
12 (dan vent ai) i ka caché XX
13 après X après l'autre tonton an mwen XXX i té ni potion tout ça
14 madam la ba i potion
15 et i ba i ba cousin an mwen potion la
16 et après
17 i ka XX soti
18 mais un [ot] jou
19 nou X fé vélo
20 et nou monté an ho la
21 et cousin an mwen di mwen que madam la té ka vin
22 ké mwen pa té ka wré i
23et pati (évé mwen) évé velo ai
24 XXX XXX
25 XXX XXX
26 et cousin an mwen té
27 kom i té ni an pon
28 et cousin an mwen XX é rentré an dan pon la

ANNEXE B

Corpus d'études morphosyntaxiques sur des productions écrites d'apprenants créolophones guadeloupéens

Q.1 Donnez deux caractéristiques qui opposent les aînées à la cadette.

S.1 : « La petite cadette elle plus belle que les aînées et elle aime lire ».
S.2 : « Les deux caractéristiques sont : Ils sont méchants avec la cadette ».
S.3 : « C'est que les préfère de la richesse que de s'occupper de leur père ».
S.4 : « Les deux aînées sont jalouses de la cadette et il son trais mechante avec leur cadette ».
S.5 : « Le caractéristique qui opposent les aînes à la cadette ».
S.6 : NR
S.7 : « L'ainée est plus belle que la cadette. »
S.8 : « Ce qui oppose les ainées et la cadette est que « les ainées, elles sont beaucoup plus faignentent et que la cadette s'occupe plus de son père et elle lui demande moins de choses que ses deux sœurs ».
S.9 : « Les deux caractéristique qui oppose les aînées à a cadette sont quelles sont belle de figure mais moins belle de sentiment et elles sont méchantes visavis de la cadette. »
S.10 : « Les aînées sont belle, riche et très méchantes. La cadette par contre est belle riche de l'intérieur gentille et intelligente. »

Q.2 Le père reçoit une lettre. De quoi s'agit-il ? Comment réagissent les filles ?

S.1 : « quil navé pas dargent et le fille trites ».
S.2 : « Le deux aînées été fachés de ne plus avoir des belles robes de ne plus aller au bal et maintenant il habite à la campagne plus dans la ville ».
S.3 : « Le lettre réagit de lui XXX qu'il n'est plus riche. Et ces filles et ces garçons il l'ont mal pris ».
S.4 : NR
S.5 : NR
S.6 : «Le père reçoit une lettre lui disant qu'un coffre rempli de choses et qui l'appartenait ».
S.7 : NR
S.8 : « Le père reçoit une lettre lui disant : « Quel jour envoies-tu ta fille ? Les filles sont affoler ».
S.9 : « Il s'agit d'un bateau qui vient avec des marchandises et le père croit qu'il redeviendrat riche. Les filles réagissent bien, surtout les deux aînées. »
S.10 : « Cette lettre raconte qu'il a perdu son argent. Les filles réagissent mal, car elles ne sont plus riche. »

Q.3 : Que demande la Belle à la Bête chaque soir ?

S.1 : « Je ne sé pas ou[22] moi. »
S.2 : « La Bête demande à la Belle pour se marier ».
S.3 : « La Bête demande chaque soir à la Belle l'épouser mais la Belle refuse ».
S.4 : « Il lit propose de partir louin ».

S.5 : « La Bête demande la Belle se marier, la Belle réagit surpris. »
S.6 : « La question que pose la Bête à la Belle chaque soir à 9 heure précise est « Es-que vous voulez m'épouser ? ».
S.7 : NR
S.8 : « Ce que la Bête demande à la Belle tous les soirs est : « veux-tu mépouser ? »
S.9 : « Chaque soir la Bête demande à la Belle de l'embrassé ».
S.10 : «La Bête demande à la Belle un mariage chaque soir ».

Q.4 : Que se passe-t-il lorsque la Belle retrouve la Bête étendue ? Quelle explication La Bête donne-t-elle à la Belle ?
S.1 : « Le personnage explique à la Belle que c'était une méchante fée qui la jeté un sort, et que si une belle fille ne l'épousé pas il resterai toujours une Bête ».
S.2 : « La Belle demande un mariage à la Bête ».
S.3 : « Elle eu pitié de la Bête et le soignat ».
S.4 : « Après la Belle court le sauvé et l'embrasse puis la Bête se leva et il était devenu un homme humain. Il explique si une belle fille l'embrasse il devient un humain ».
S.5 : NR
S.6 : « La réaction de la Belle lorsqu'elle voit la Bête étendue, elle de la tristesse et pitié pour cette pauvre Bête ».
S.7 : « La Belle est surpris ».
S.8 : « Il pense que la Belle ne devrait pas laisser la Bête toute seule ».
S.9 : « La Belle a eut pitié de la Bête ».
S.10 : « La Belle demande un mariage à la Bête. Quand elle sait retrouver elle voit un Prince. Le Prince lui a expliquer que c'était une méchante fée qui lui avait jeté un sort. »

Q.5: Quelle récompense est offerte à la Belle, et quelle punition est infligée aux deux sœurs ?
S.1 : « La Belle récompense c'est que la Bête est devenu un prince. La punition ces que les sœurs doit pas choisir des hommes riches. »
S.2 : « La récompense offerte par la Belle est de se marier, d'être son épouse ».
S.3 : « La récompense est que la Belle pouvai se marié avec la Bête est que les deux sœurs est sa bonne ».
S.4 : NR.
S.5 : NR.
S.6 : « La punition qui est infligée aux deux sœurs est qu'elle se transforme en pierre ».
S.7 : « La récompense offerte à la Belle est de retourner chez elle pandant huit jours. La punition infligée aux deux sœurs c'est sa sœur aînée retourne pendant huit jours ».
S.8 : « La récompense c'est quand elle a embrassé la Bête, il c'est transformer en Prince, ils se sont marier et la fée a mis les deux sœurs dans des roches ».
S.9 : NR
S.10 : « La Belle se marie avec le Prince et devient la Princesse ».

NOTES :

1 Nous définissons de manière plus approfondie la notion de diglossie dans le paragraphe 1.1 ci-après (***Présentation du contexte sociolinguistique en Guadeloupe - Une représentation complexe : diglossie et continuum***).

2 Ferguson, Diglossia, in *Word* (1959) : Fergusson fait une analyse fonctionnaliste de la notion d'insécurité linguistique : il existe selon lui une sorte de division du travail linguistique entre les langues, le français s'occupant de la communication formelle et le créole de la communication informelle. Dans la conception fergusonienne, l'insécurité linguistique se produit **lorsque ce partage fonctionnel ne se réalise pas comme il devrait.** Par exemple, faire un sermon ou un cours universitaire en créole ou au contraire faire de l'humour ou injurier en français. Dans le premier cas, à moins que le locuteur n'ait été formé pour cela, il aura d'énormes difficultés à s'exprimer; dans le second, tout le monde sait que les créolophones ont le plus grand mal à plaisanter en français ou à injurier, sauf chez les très jeunes générations (18-20 ans) élevées avec la télévision. D'où une insécurité linguistique dans les deux cas.

3 Fergusson, C., Diglossia, in Hymes, D.(Ed.), *Pidginization and Creolization of Languages* (1971), London, Cambridge University Press.

4 Hazaël-Massieux, M.-C., *« Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques »* (1996), Université de Provence.

5 BERNABE, Jean, Contribution à une approche glottocritique de l'espace antillais, in *La Linguistique*, vol. 18, fasc.1, *Bilinguisme et diglossie* (1982), France, Paris, P.U.F.

6 March, C., *Le discours des mères martiniquaises. Etude sociolinguistique* (1993), thèse de Doctorat, Université de Rouen.

7 A noter que nous n'avons pas pris en compte parmi les indicateurs de réussite scolaire le taux de redoublement, critère insignifiant dans le fonctionnement du système scolaire actuel.

8 *Programmes et accompagnement*, Cycle des approfondissements, Cycle 3, B.O., hors-série N° 11du 14/02/2002

9 Voir sur ce point D. Caubet, Comment appréhender le code-switching, in *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie*, Paris, L'Harmattan (2001).

10 Nous nous sommes très largement inspirés pour l'élaboration de notre grille d'analyse des travaux réalisés en Guinée Conakry dans le cadre du projet CAMPUS (1998-2001) sur les *« Savoirs et compétences en français écrit d'élèves guinéens »* (G. Holtzer et Y. Simard, Université de Franche-Comté, 2001).

11 se cf Y. Simard, in L'analyse des productions des non-scolarisés pour la connaissance du français et de son enseignement.

12 Manessy G, (1995).

13 G.Vigner, in « La maîtrise de la langue dans les apprentissages du français, langue seconde », http://www.ac-creteil.fr/casnav/univautomne/confgv.pdf

14 Se cf en annexe, présentation des erreurs et proposition de classement.

15 La suite de notre étude a donc porté sur le degré de maîtrise des compétences discursives de nos apprenants dans le deuxième corpus (la lettre).

16 Concept défini par Manessy G, (1995). Il s'agit d'une mise en forme au niveau morphosyntaxique de la substance sémantique. En d'autres termes, certaines expressions en langue cible sont des équivalents sémantiques d'expressions de la langue 1.

17 Remédiation menée dans le cadre de notre mémoire (Candau O., 2006-2007, pp.32-34).

18 Les programmes de français au Collège, lieu privilégié pourtant de l'enseignement de la grammaire, n'abordent que peu cette question. Il est seulement fait mention du lien oral/écrit, dans le cas de l'apprentissage de l'orthographe : on attire notre attention sur la nécessité de comparer l'oral à l'écrit, pour montrer comment la liaison peut marquer à l'oral les formes de pluriel, par exemple. *Accompagnement des programmes* (2005).

19 Nous reprenons la terminologie employée par T. Todorov (1982).

20 Chaudensson, R., Créoles et français : coexistence pacifique ou pédagogie convergente ?, in *Langues et cités* (octobre 2005).

21 Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C., *Le Français parlé transcription et édition* (1987), Paris, INALF

22 « Je ne sais pas moi » : transcription écrite faite par l'élève du /w/ présent très fréquent à l'oral.