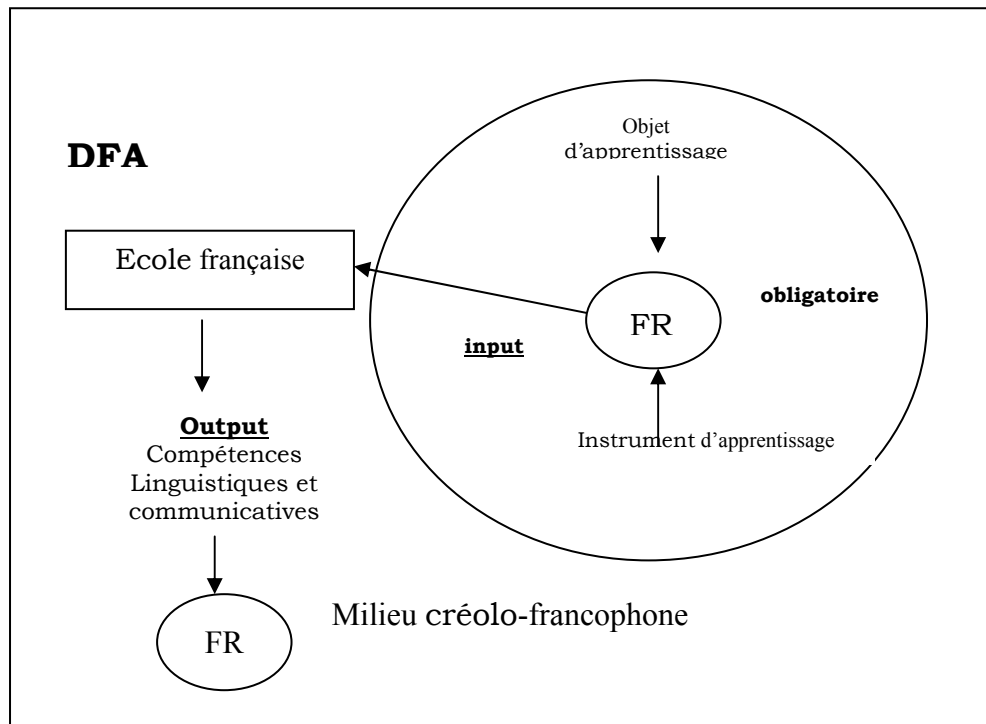


Vers une culture du débat. Citoyenneté et démocratie.

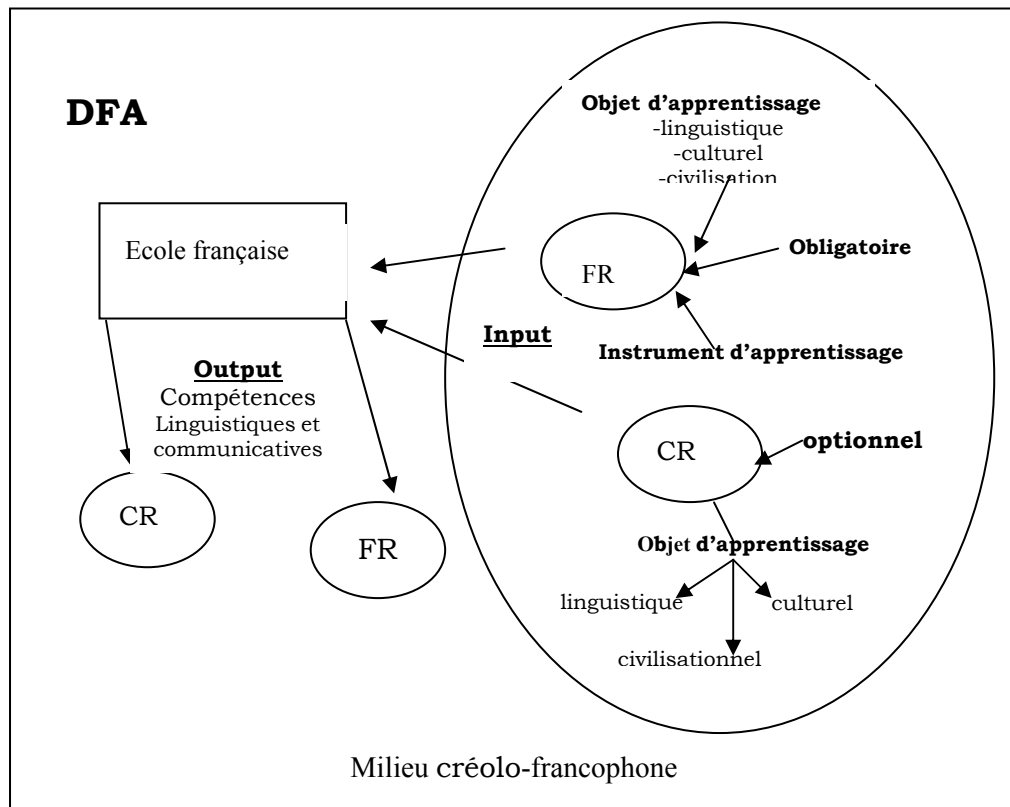
Problématique de l'apprentissage d'une des langues en contact,
le créole, en milieu scolaire francophone.

Les DFA (Départements Français d'Amérique) ont comme particularité d'être traversés par une double culture, la française et la créole. Celle-ci est une donnée qui naturellement compte pour la démocratie française dans laquelle ces DFA sont rattachés juridiquement. Il n'y a pas si longtemps que les DFA, dont la Martinique, ne pouvaient pratiquer académiquement qu'une seule langue, le français. Le créole était reconnu habituellement comme un code oral en usage chez les créolophones et, il n'avait pas droit de cité, c'est-à-dire droit d'être utilisé jusqu'à une date récente dans les établissements scolaires. Dans l'étude de cette langue et de son histoire tant passées que présentes, les créolistes tant autchotones qu'étrangers ont fait progresser non seulement la connaissance en la matière mais, surtout, ils ont peu à peu mis une brèche dans certaines représentations épilinguistiques qui grevaient cette langue et son histoire. Le créole est une langue comme n'importe quelle langue. Il peut être mis à contribution par les locuteurs pour dire la réalité, pour communiquer. Il n'a pas à rougir du français. Certes, il a encore besoin d'être équipé pour faire face à des situations nouvelles et, ce au même titre que le français. Il est vrai que les locuteurs reconnaissent de plus en plus l'intérêt de faire un usage intelligent du double capital linguistique qu'il possède dans ces deux langues, créole et français en reconnaissant à chacune une distribution propre et complémentaire à l'autre. La réflexion est encore pour l'heure à l'état théorique même si quelques actions servent déjà à la mise en application de cette réflexion linguistique et sociolinguistique, laquelle a eu pour effet de valider la pleine capacité du créole d'avoir, autant que l'autre langue, la capacité de répondre à des exigences du marché linguistique notamment interne. En matière didactique, il y a évolution d'un schéma de fonctionnement où le français est en position dominante vers un nouveau schéma qui entend intégrer le créole, comme objet de connaissance au même titre que le français. Mais cette évolution demeure balbutiante, d'une part ; d'autre part, l'effectivité de ce nouveau schéma appliqué en milieu scolaire ne concerne qu'une faible proportion d'établissements ainsi qu'une faible proportion d'élèves avec accord de leurs parents. Dans ce cas de figure, le créole reste une matière optionnelle. Les deux schémas qui suivent tentent d'exprimer le premier l'hégémonie du français considéré comme seule langue d'apprentissage et seule langue instrumentalisée. Le créole est exclue et les locuteurs ne peuvent l'utiliser que hors du champ académique. Le second schéma montre que le champ scolaire intègre à la fois le français et le créole. Mais, ce dernier demeure minoré. Il est optionnel même s'il est posé comme un objet d'apprentissage à l'inverse du français, qui est obligatoire et qui apparaît dans sa double fonction d'objet et d'instrument dans la nouvelle configuration. Ainsi, la compétence linguistique et communicative de l'élève doit déboucher sur une double performance en créole et en français. Pour être en conformité avec la réalité, il eût fallu placer en deuxième période et côte à côte les deux schémas symboliques. L'idée, c'est de souligner fortement en dépit de l'évolution constatée la généralité du schéma 1 sur le schéma 2.

SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE 1



SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE 2



Il est à souligner que la réflexion des chercheurs ne va pas à l'encontre des exigences de la démocratie. De et dans celle-ci les voix de citoyens militants venant de l'hexagone et des DFA se sont élevées peu à peu pour pointer du doigt les failles de cette démocratie, lesquelles mettent celle-ci en état d'être en contradiction avec elle-même, en créant en elle-même une forme d'injustice à l'endroit de la population des DFA. Or, dans toute démocratie, comme le rappelle Dominique Schnapper ("Les valeurs de la citoyenneté" dans l'Etat-providence, 2003), le principe d'égalité prévaut et, c'est le rôle de l'Etat en général et de ses représentants en particulier que d'en être le garant ou si ce n'est pas le cas de le faire advenir lorsqu'il est absent. Par rapport à ce principe, il s'avère que les individus qui composent les populations des DFA ne sont reconnus pour l'instant que dans une facette de leur richesse, plus précisément dans un seul aspect de leur identité respective, à savoir dans sa composante française issue de la colonisation; l'autre aspect, celui qui vient également du même fait historique, la partie créole, est mis sous le boisseau. Autrement dit, le droit qui incombe aux habitants des DFA ne réside pas uniquement dans le fait d'être reconnu en référence à la culture et à la langue françaises mais d'être aussi reconnu pleinement en référence à leur composante créole tant du point de vue de la culture que de la langue créoles.

Le citoyen français des DFA ne prend pleinement sa place dans la citoyenneté française que dans la mesure où sa situation identitaire et culturelle est prise en compte pas seulement dans un discours élogieux mais à travers des faits posés, des contributions et des réalisations concrètes. A ce propos, ces mises en œuvre qui renvoient de manière significative à la participation d'acteurs locaux demeurent à vrai dire le fait de citoyens enseignants ou de citoyens militants. Et, le relais par des représentants de la démocratie, d'élus locaux comme d'élus nationaux apparaît plutôt timide. Les avis donnés par certains et les décisions prises par d'autres ne sont pas à la hauteur des exigences de la démocratie et des expertises émanant du terrain. La validation des nouveaux choix à ce sujet ne peut être entérinée, on le sait que par ces derniers, qui sont élus, donc légitimés. Au demeurant, il est tout à fait possible que cette convergence peut redonner de nouvelles énergies aux défenseurs de la démocratie, redynamiser les efforts déjà initiés et ouvrir des débats en tous lieux notamment dans des lieux où se mobilisent celles et ceux qui ont pour objectif premier de défendre le droit et la dignité et de faire en sorte que cela se traduise par des actions significatives. C'est sur cette toile de fond d'une démocratie en évolution et indirectement sur une perception nouvelle de ce que peut être une citoyenneté en exercice et en contexte créole, qu'à la suite d'un certain nombre de décrets sur l'enseignement des langues et cultures régionales, mais également sur un certain nombre de réflexions et de travaux sur la langue menées par des linguistes et des sociolinguistes que les enseignants sont appelés à dispenser un enseignement qui devra tenir compte de ces nouvelles données juridiques et sociolinguistiques.

Il n'empêche que, dans ce contexte tant de démocratie et de citoyenneté évolutives que sociolinguistique, la question qui se pose et se posera de plus en plus à l'enseignant de la maternelle ou du primaire notamment dans les Départements Français d'Amérique (DFA) où cohabitent culturellement deux langues est double:

Comment gérer maintenant la présence et le fonctionnement de deux langues, le créole et le français, au sein de l'institution scolaire quand la première, le créole, n'avait jusque-là jamais été autorisée à être pratiquée dans un usage normatif chez les apprenants et chez les enseignants comme cela a été fait pour le français et qui, depuis peu, commence à apparaître comme un outil légitime, valorisé et utilisé chez ces deux acteurs, apprenants et enseignants ?

Comment se positionner lorsque la langue d'apprentissage, en l'occurrence le créole sortant peu à peu de sa minoration se voit reconnaître une part de l'espace linguistique réservé au préalable à la langue dominante et officielle, le français?

Ces questions n'empêchent pas l'enseignant de référencer son entreprise didactique par rapport aux trois pôles du schéma pédagogique et classique connu des pédagogues et exploité

par ces derniers. Cependant, la représentation tripolaire sera appelée à être constamment corrigée, rectifiée, réajustée par confrontation au réel formatif de la situation d'enseignement ou de la situation d'apprentissage et en fonction de la posture dans laquelle l'apprenant ou le formé sera appelé à être voire à devenir. De fait, le schéma tripolaire mis en œuvre dans un tel espace institutionnel s'avère à l'examen plus complexe qu'on ne le pense.

Les procédures fournies par la didactique sont nécessaires dans une situation d'enseignement ou de formation et adaptables aux situations formatives. Cependant, à elles seules, elles ne suffisent pas à l'efficacité de l'apprentissage chez l'apprenant. Le savoir qui occupe l'un des pôles du triangle pédagogique et qui est appelé à devenir propriété de l'apprenant est un lieu de débat. Il a un contour et un contenu qui ne peuvent pas s'afficher d'un seul tenant puisque ceux-ci ne prennent forme que dans une situation de formation donnée. Au point que ce savoir peut ne pas être forcément hors du champ de connaissance de l'apprenant. Ici entre en jeu en particulier l'examen des prérequis de celui-ci par rapport à ce savoir et ce prérequis est variable d'une personne à l'autre. La pédagogie entend mettre de plus en plus l'apprenant au centre du savoir, mais du même coup il est important de vérifier en quoi consiste réellement cette centralité.

Que comprendre de la nature à laquelle se conforme dans ce cas-là l'apprenant ?

L'objectif ne serait-il pas de placer activement ce dernier au cœur du dispositif de formation, de le considérer effectivement comme un sujet, acteur de sa formation mais ce qui fait réfléchir, c'est de voir que certaines expressions utilisées peuvent aller à l'encontre de cela.

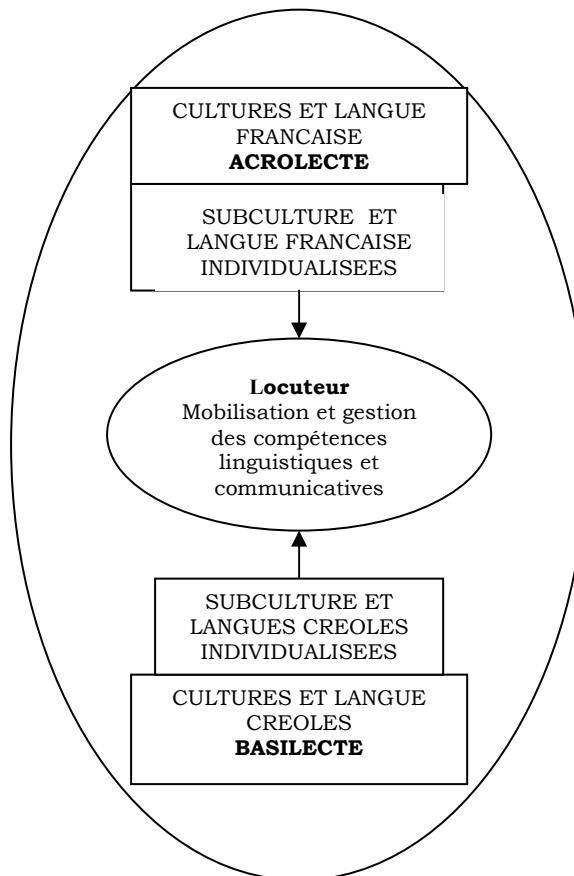
En effet, le sujet en question devient alors plus objet que sujet de son apprentissage ou de sa formation. Le terme employé est objet, celui de réification ou encore de chosification malgré soi. C'est bien de poser par hypothèse que l'apprentissage passe par la reconnaissance de l'apprenant en tant que sujet et acteur en quête de savoir. Cependant, il apparaît que les prises de parole portant sur les domaines propres à la didactique conduisent à constater qu'il n'y a pas encore accord parfait dans ces domaines. On est enclin à constater l'extrême complexité du savoir, de son contenu et le fait que tout ne peut être saisi. Mais, ce qui peut être saisi n'est qu'une parcelle de ce savoir.

Dans la situation d'apprentissage, c'est un fragment de savoir qui peut être retenu par certains et ce fragment peut ne pas être le même d'un individu à l'autre. Un point de notre réflexion consiste à poser que le champ culturel habite chaque pôle mais que ce champ culturel n'est pas forcément identique d'un pôle à l'autre. Jean Biarnes (1999) parle alors de subculture propre à l'individu. La subculture baigne la psychologie de chacun des acteurs et elle n'est pas la même pour les deux. Le savoir lui-même en est pénétré. Dans la situation de formation ou d'apprentissage, le savoir, objet à promouvoir chez l'apprenant par le formateur ou l'enseignant peut ne pas être articulé au savoir personnel de l'apprenant, l'obstacle venant, en autres choses, de la réalité subculturelle dans laquelle a émergé ce dernier et dans laquelle réside le formateur ou l'enseignant lui-même. L'un des aspects qui constitue la subculture propre à l'apprenant et propre à l'enseignant est la présence au sein de cette subculture de langues en l'occurrence le français et le créole. Ces langues sont au premier abord des outils de communication et devraient constituer à des degrés divers l'équipement linguistique et sociolinguistique des personnes qui désirent s'inscrire dans l'appropriation d'un savoir. C'est le cas du formateur ou de l'enseignant. Entre subcultures et langues en contact, il ne s'agit pas de comprendre ce qui est classé premier par rapport à l'autre. C'est un débat intéressant mais le mieux, c'est plutôt de retenir et de vérifier le fait que l'apprenant peut se trouver ou se retrouver dans un lieu académique ou non académique où sa subculture n'a pas droit de cité, où sa subculture et sa pratique langagière peuvent entrer en conflit voilé avec la subculture et la pratique langagière de l'enseignant ou du formateur. Le savoir à s'approprier étant le plus souvent exprimé dans la subculture et la pratique linguistique et sociolinguistique du formant.

Les espaces subculturels formatifs tout en étant des lieux symboliques et privilégiés de la didactique sont aussi des lieux symboliques de rupture, des lieux problématiques de l'interlocution et de l'intercompréhension. Ces lieux activent inconsciemment une frontière symbolique qui fonctionne comme un filtre dans la pensée du locuteur. Ce qui vient d'être dit se rapporte aux individus qui ne partagent pas la même subculture. Mais, il en va autrement de ceux qui ont en commun le même écosystème linguistique et sociolinguistique. Il y a là une situation d'apprentissage moins problématique à assumer où le transfert de connaissances ne rencontrera que des obstacles mineurs et peu coûteux pour l'apprenant et le formateur ou l'enseignant.

Même commun, l'écosystème linguistique et sociolinguistique ne rend pas l'apprenant identique à l'enseignant et vice versa. Autrement dit, que l'on soit du même bord subculturel, que l'on ait en partage la même vision du monde ou que l'on soit d'un bord subculturel différent, cela ne remet pas en cause l'idée selon laquelle le positionnement linguistique et sociolinguistique varie d'un individu à l'autre, d'un locuteur à l'autre. Dans la notion de positionnement, nous entendons précisément la notion de compétence linguistique polaire répartie (la CLPR). En examinant les travaux de J. Bernabé (1983) sur la question, il apparaît que cette compétence est effectivement représentée sous forme de zones polaires. On obtiendrait, dans le cas des DFA, une zone occupée par le subculturel du français, en position haute, une zone occupée par le subculturel du créole, en position basse, et une zone intermédiaire, occupée par un contact voire un brassage entre le subculturel du français et le subculturel du créole. Cette zone intermédiaire porte le nom de zone mésolectale appréhendée comme une sorte de brouillon de subcultures où la langue sert de véhicule de communication dans la poétique de la relation.

LES COMPETENCES HIERARCHISEES



Bibliographie

Bernabé, Jean, 1983.- Fondal Natal : approche basilectale des créoles de la Guadeloupe et de la Martinique, pp.100-151, Paris : L'Harmattan.

Biarnes, Jean, 1999.- Universalité, Diversité, Sujet dans l'Espace pédagogique, Paris : L'harmattan.

Cahier Français, Mai/Juin 1997.- "Citoyenneté et société", N° 281, Paris : La Documentation Française.

, Septembre/Octobre 2003.- "Les nouvelles dimensions de la citoyenneté", N° 316, Paris : La Documentation Française.

Leterre, Thierry, 2000.- La raison politique- Alain et la démocratie, Paris : PUF.

Schnapper, Dominique, 2000.- Qu'est-ce que la Citoyenneté ?, Paris : Gallimard.