

---

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

---

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

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

### **Une société paradoxale au discours identitaire exacerbé**

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

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

73

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

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

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

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

75

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

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

## 1 - Evolution de la question pédagogique créole en Martinique

### 1.1 - Du patois nègre à la langue de la libération

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

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

77

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

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

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

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

79

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

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

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

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

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

81

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

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

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

## 2 - Analyse et propositions du Gredilc

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

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

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

83

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

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

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

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

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

85

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

**3 - Les formations à l’IUFM**

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

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

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

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

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

87

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

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

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

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

## Conclusion

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

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

**Lambert Félix PRUDENT**

## Bibliographie

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

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

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

91

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