Développer les compétences lexicales en français à La Réunion

De l'oral à l'écrit et inversement

Christine Vénérin-Guénez

Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France

Résumé : Nous rendrons compte d'un dispositif expérimental mis en œuvre dans cinq classes réunionnaises, sur trois niveaux (CM2, 6e, 5e), entre février et mai 2018. Notre projet de recherche « *Des pratiques de l'oral au service de l'écriture* » s'inscrit dans la continuité de nos travaux en didactique de l'écriture au travers des processus rédactionnels, sous l'angle plus spécifique des choix lexicaux. Le recueil de données comporte un peu plus de 430 productions écrites et huit heures de vidéos enregistrées dans quatre classes. L'expérimentation s'est déroulée dans des conditions quasi écologiques. Le dispositif vise à développer des compétences lexicales et métalexicales à partir de rappels de récit écrits, donc un substrat narratif commun qui facile les interactions orales en classe et les comparaisons de faits de langue dans les productions écrites. De multiples angles d'analyse sont envisagés dans une double perspective, didactique disciplinaire et didactique professionnelle. Á partir de contes animaliers, le va-et-vient entre l'oral et l'écrit sera interrogé au prisme des choix lexicaux dénotant la ruse et les sentiments des personnages trompeurs et trompés, notamment la joie et la colère. Si le champ investigué est bien celui de la didactique du lexique et de l'écriture en français langue première, nous chercherons à savoir, dans le cadre de cette contribution, si la compétence plurilingue des jeunes élèves est prise en compte dans les séances orales et comment. Nous observerons quelques spécificités des compétences langagières des jeunes scripteurs réunionnais.

Mots-clés : production écrite, compétences lexicales, interactions orales, contexte plurilingue

1 Introduction

Nous rendons compte d'un dispositif expérimental mis en œuvre dans cinq classes réunionnaises, sur trois niveaux (CM2, 6e, 5e), entre février et mai 2018. Notre projet « *Des pratiques de l'oral au service de l'écriture* » a fait l'objet d'une convention de collaboration de recherche entre l'Académie de La Réunion et l'Université de La Réunion, spécifiquement entre le groupe académique « Maîtrise de la langue française » et le laboratoire ICARE. Ce projet s'inscrit dans la continuité de nos travaux

en didactique de l'écriture au travers des processus rédactionnels, sous l'angle plus spécifique des choix lexicaux. Il est en quelque sorte le prolongement d'une recherche entreprise de 2010 à 2015 au sein du laboratoire STIH (Paris Sorbonne).

Le recueil de données comporte un peu plus de 430 productions écrites et huit heures de vidéos enregistrées dans quatre classes. L'expérimentation s'est déroulée dans des conditions quasi écologiques. Le dispositif vise à développer des compétences lexicales et métalexicales à partir de rappels de récit écrits, donc un substrat narratif commun qui facilite les interactions orales en classe et les comparaisons de faits de langue dans les productions écrites. De multiples angles d'analyse sont envisagés dans une double perspective, didactique disciplinaire et didactique professionnelle. Á partir de contes animaliers, le va-et-vient entre l'oral et l'écrit sera interrogé au prisme des choix lexicaux dénotant la ruse et les sentiments des personnages trompeurs et trompés, notamment la joie et la colère. Si le champ investigué est bien celui de la didactique du lexique et de l'écriture en français langue première, nous chercherons à savoir, dans le cadre de cette contribution, si la compétence plurilingue des jeunes élèves est prise en compte dans les séances orales et comment. Nous observerons quelques spécificités des compétences langagières des jeunes scripteurs réunionnais.

2 Le champ de recherche

2.1 Le cadre théorique

Nous nous plaçons dans le cadre théorique des travaux initiés par Hayes et Flower (1980) sur les processus de production écrite qui ont engendré une abondante littérature autour des trois grands axes de leur modèle (planification, mise en texte, révision), des origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte, des conditions d'amélioration des productions. La production écrite est donc envisagée sous l'angle des contraintes linguistiques et psycholinguistiques traitées par le scripteur (Plane, Alamargot & Lebrave, 2010). Nous avons étudié les stratégies dont usent les scripteurs pour contourner les difficultés imposées par les limites de leurs capacités mnésiques et/ou de leurs ressources langagières (Vénérin-Guénez, 2012 ; 2017 ; 2018a) dans un dispositif expérimental de doubles rappels du même récit à une semaine d'intervalle. Nous avons montré l'intérêt didactique et pédagogique d'entretiens d'explicitations lexicales menés dans les classes à partir de choix lexicaux repérés par le chercheur dans les productions des élèves (Vénérin-Guénez, 2018b). Les objectifs des entretiens métalexicaux sont multiples : comprendre les choix lexicaux des élèves pour les aider à les améliorer, sensibiliser les élèves à la structure syntactico-sémantique des mots et donc développer leur conscience réflexive pour améliorer la révision de leurs productions écrites.

Notre recherche à orientation didactique articule les apprentissages lexicaux à la production verbale (Grossmann & Plane, 2008) et s'appuie sur les travaux menés à l'INRP dans les années 1990 sur le rôle des interactions orales dans la construction des apprentissages (Grandaty & Turco 2001 ; Garcia-Debanc & Plane 2004). Dans l'introduction de leur article, Grossmann et Boch (2003, p. 117-118) exposent les raisons qui les motivent à « *articuler une didactique de l'écriture et une didactique du lexique* » au travers du lexique de l'émotion et des sentiments. Les auteurs s'appuient sur l'idée

qu'« *un entraînement prenant en compte le lexique peut avoir des répercussions positives, si cet entraînement est effectué dans une perspective de productions de textes* » et constatent qu'« *on a peu étudié jusqu'à présent la place de la compétence lexicale et métalexicale dans le domaine de la production de texte, ainsi que l'impact que pourrait avoir un entraînement spécifiquement centré sur le développement des compétences métalexicales* ». Cette réflexion nous a amenée à construire un dispositif expérimental fondé sur l'idée d'un entraînement spécifique à partir d'entretiens métalexicaux et en vue d'un travail d'écriture d'invention. Centré sur le développement de compétences lexicales et métalexicales, l'oral est un moyen d'apprentissage dont les fonctions didactiques sont formulées en ces termes par Garcia-Debanc et Plane (2004, p. 33) : « *La verbalisation et les interactions obligent à restructurer les champs conceptuels, à intégrer des apports d'informations, à intégrer dans son propre discours des éléments du discours d'autrui.* ». Au cœur du dispositif que nous allons exposer s'articulent, dans un va-et-vient, différents domaines d'enseignement-apprentissage du français : le langage oral, la lecture en réception orale, l'écriture d'un rappel de récit, qui sont autant de médiations au service du développement des compétences lexicales et métalexicales.

2.2 Les objectifs et hypothèses

Nous posons donc comme hypothèse que des activités lexicales orales réitérées ont une influence sur le réinvestissement en production écrite. En d'autres termes, il s'agit de mesurer l'impact sur la production écrite d'un entraînement régulier d'explicitations des choix lexicaux en production et en réception (ceux de l'auteur, ceux de l'élève, ceux des pairs). Le projet présente un double objectif. L'objectif de didactique disciplinaire du français langue première entrecroise, nous l'avons dit supra, plusieurs domaines du français par l'entrée lexicale. L'objectif de didactique professionnelle vise à analyser la qualité des interactions verbales enseignant-élève(s) et entre élèves pour les améliorer. Ce double enjeu est enrichi par la problématique de l'enseignement-apprentissage en contexte plurilingue réunionnais.

Les angles d'analyse des données recueillies sont multiples : analyse des choix lexicaux ciblés (vocabulaire de la ruse et des sentiments) dans les trois rappels de récit écrits, analyse comparative des connaissances lexicales travaillées au cours des séances orales, analyse quantitative et qualitative des interactions enseignant-élève(s) et entre élèves, analyse du réinvestissement des choix lexicaux ciblés (vocabulaire de la ruse et des sentiments) dans l'écriture d'invention, analyse de l'influence du contexte sociolinguistique réunionnais dans les productions écrites et les séances orales.

3 La méthodologie et le recueil de données

3.1 Les genres retenus : conte et rappel de récit

Le dispositif expérimental comporte trois contes sur le thème de la ruse, deux contes africains : « Le lièvre astucieux » (862 mots), « Les trois ruses de la gazelle » (1022 mots) et un conte de Perrault « Le chat botté » (1384 mots). Le genre connu des élèves du conte animalier et la structure narrative de réitération de la ruse sont des

facteurs de facilitation mémorielle pour aider les élèves à construire une représentation mentale de l'univers de référence.

Des travaux en psycholinguistique ont éclairé les contraintes inhérentes à la réception d'un texte et à la production écrite ou orale d'un rappel de récit, en particulier ceux de Le Ny (1989) et de Denhière et Baudet (1992) qui reprennent et développent la théorie de la compréhension de texte à partir de modèles mentaux définis initialement par Johnson-Laird (1983) et Van Dijk et Kinstch (1983). L'activité cognitive du lecteur ou de l'auditeur est orientée vers la représentation du contenu, activité de compréhension complexe qui active des schèmes mentaux préexistants en mémoire et conjugue le stockage d'informations.

Dans le domaine de la compréhension en lecture, Goigoux et Cèbe (2018, p. 5-22) exposent les grands principes théoriques qui guident leur dispositif de formation *Lectorino & Lectorinette* (troisième version) en insistant sur le développement des compétences narratives en production, des compétences lexicales et en mettant au premier plan la compréhension des états mentaux des personnages qui permettent le développement des compétences inférentielles. Les auteurs signalent que « *la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances [. . .]. Elle exige que les élèves identifient et sachent nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances, mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions.* »

Le rappel de récit est une activité préconisée dans le dispositif de formation de Goigoux et Cèbe (2018, p. 17) « *puisqu'elle oblige à «* prendre ensemble *» et à réunir toutes les données du texte dans un tout cohérent* ». La technique du rappel de récit consiste à demander à un élève de lire ou d'écouter une histoire et de la redire avec ses propres mots (Giasson, 1996). Cette activité langagière est utilisée comme stratégie d'enseignement pour évaluer la compréhension en lecture mais aussi comme outil pour travailler la compréhension du langage écrit et développer le langage oral, particulièrement en maternelle (Brigaudiot, 2000). Même si des segments de l'histoire sont parfois mémorisés, le rappel de récit, écrit ou oral, s'accompagne le plus souvent de reformulations, de restructurations des informations, de sélections et d'ajouts, autant de paramètres observables et comparables donc dans le corpus que nous avons recueilli.

Dans notre dispositif, le substrat initial commun des trois contes entendus facilite la comparaison des productions écrites et les interactions verbales dans la classe lors des séances lexicales orales puisque les élèves connaissent les mêmes univers narratifs. Nous avons rendu compte supra de l'importance des états mentaux, de la dénomination des sentiments et des personnages. Le récit de ruse implique nécessairement un trompeur et un trompé, et donc implicitement les sentiments afférents à la situation psychologique des personnages. C'est pourquoi nous nous intéressons plus particulièrement à l'expression de la joie et de la colère dans les récits de jeunes scripteurs (Vénérin-Guénez, 2018c). Le lexique des émotions et des sentiments est également le prisme adopté par Grossmann et Boch (2003, p. 121) parce que l'écriture d'un récit fictionnel suppose que le scripteur soit en mesure de traduire un point de vue, ce qui

passe généralement par la traduction des sentiments des personnages et parce que ce lexique abstrait est assez peu mobilisé dans sa diversité par les élèves dans leurs productions. Autant de raisons pour lui consacrer un travail didactique.

Les trois récits ont été légèrement adaptés à partir de leur version originale par quelques suppressions pour raccourcir le texte et pour insérer davantage d'éléments lexicaux dénotant la ruse et les affects de la joie et de la colère. La thématique de la ruse et le genre du conte s'insèrent dans les programmes de français pour les trois niveaux, pour les CM2 sous les entrées littéraires « Héros/héroïnes et personnages » ou « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres », en 6^{e} sous l'entrée « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques », en 5^{e} sous l'entrée « Vivre en société, participer à la société ». Le dispositif expérimental se déroule à cet égard en conditions écologiques et perturbe peu la programmation des enseignements prévue dans les textes institutionnels.

3.2 Le protocole de passation

Le dispositif complet comporte sept phases : trois phases de lecture entendue suivie d'un rappel de récit écrit, chacune en début de semaine ; trois phases filmées de séances lexicales orales après chaque rappel écrit en fin de semaine, une phase d'écriture d'invention d'une ruse deux semaines plus tard environ.

Les enseignantes lisent un conte par semaine, trois semaines consécutives. Les élèves n'ont pas le texte sous les yeux. La lecture offerte cherche à éviter les difficultés de lecture-déchiffrage des élèves les plus fragiles en compréhension écrite. Ils sont avertis qu'ils n'entendront le texte qu'une seule fois, sans prise de note et qu'ils doivent se concentrer pour bien écouter le conte, le comprendre et le mémoriser. Ils savent qu'ils devront écrire ce dont ils se souviennent le plus précisément possible, juste après l'audition. Le temps d'écriture est souple, environ 45 minutes. Les élèves savent que leur travail n'est pas évalué et contribue à des données de recherche, que les ratures et les erreurs orthographiques ne sont pas prises en compte dans l'expérience, que la longueur est libre. Ces différents paramètres annoncés visent à motiver les élèves, à favoriser la participation et le plaisir d'écrire sans crainte de sanction d'aucune sorte. En tout cas, le rappel de récit affranchit l'élève partiellement des contraintes d'invention et de planification. L'enseignante lit le conte en début de semaine puis repère dans les productions écrites les choix lexicaux qui seront les objets d'explicitation et de discussion lors de la séance lexicale orale à la fin de la semaine.

Le protocole pour la sélection des items lexicaux est explicite : relever des mots ou expressions appartenant au champ lexical de la ruse (verbes, noms, adjectifs) ou dénotant des sentiments et émotions (joie, colère, peur, etc.). Il s'agit de préparer des questions variées portant sur des réussites, des maladresses ou des erreurs lexicales. Certaines questions seront donc ciblées pour un ou plusieurs élèves, il faut donc noter le nom des « auteurs » des choix lexicaux sur la fiche de préparation. D'autres questions plus génériques peuvent être ouvertes à tous, telles que celles portant sur la collecte de synonymes, de mots de la même famille, sur le registre de langue, etc. Consigne est donnée aux enseignantes de nommer un ou plusieurs élèves qui se par-

tageront la parole mais de laisser aussi intervenir les autres qui voudraient compléter une explication, donner leur avis, proposer un autre choix lexical.

Lors des séances orales, les élèves ne notent rien dans leur cahier ou classeur, le matériel doit être rangé pour éviter toute distraction. L'enseignante doit bien expliquer le but de la séance orale, les deux types de questions posées, doit rappeler les règles de parole établies dans la classe. Elle doit inviter chacun à participer, même s'il n'avait pas fini d'écrire, ou tout mémorisé, ou tout compris, ou bien même s'il était absent. Les questions génériques font appel à des connaissances hors texte. Selon le nombre et la nature des items lexicaux sélectionnés dans les productions écrites, selon le degré de participation des élèves, les séances lexicales orales peuvent durer 30 à 45 minutes.

La dernière phase écrite se déroule idéalement au retour des vacances scolaires de mars. L'enseignante annonce aux élèves qu'ils vont devoir écrire eux-mêmes une ruse, juste après avoir réécouté le conte « Les trois ruses de la gazelle ». Elle donne la consigne suivante « *Inventez une quatrième ruse de la gazelle qui promet à la fin du conte de se venger du léopard. Expliquez comment elle s'y prend pour tromper une fois encore le léopard. Vous pouvez faire intervenir un autre personnage, les faire parler si vous voulez.* ». Les élèves sont prévenus qu'ils écrivent directement sans brouillon pendant 45 minutes (ou un peu plus si nécessaire) et qu'ils rendent ce premier jet, pas de longueur obligatoire, pas de sanction pour les erreurs orthographiques et les ratures.

3.3 Le contexte de passation

3.3.1 Le terrain investigué

Les cinq classes impliquées dans l'expérimentation sont situées dans la ville de Saint-Denis de La Réunion, dans des écoles et collèges différents ; toutes sont des classes à dominante créolophone. Quatre classes participent au dispositif complet, lectures entendues, rappels de récit écrits, séances lexicales orales filmées et écriture d'invention : une classe de CM2, deux classes de 6e, une classe de 5e. La cinquième classe est la classe témoin, une classe de CM2 qui ne travaillera pas le vocabulaire en séances orales filmées. Les enseignantes ont été sollicitées par leur IEN, inspecteur de circonscription, ou par leur IA-IPR de lettres, tous deux référents du groupe « Maîtrise de la langue française ». Elles ont volontiers accepté de participer au projet malgré quelques réticences de départ en raison des vidéos. Elles sont des enseignantes impliquées dans différentes actions de formation dans l'académie. Leur volonté de développement professionnel et leur réflexion sur leurs pratiques expliquent leur sollicitation par leur inspecteur. Les enseignantes ont pour la plupart plusieurs années d'expériences d'enseignement : Danielle en charge du CM2/D, 13 années ; Clarice en charge du CM2/classe témoin, 17 années ; Cécile en charge de la 6e/C, 18 années ; Anne-Laure en charge de la classe de 5e, 16 années. Marie en charge de la classe de 6e/M est la moins expérimentée, titulaire depuis 2 ans.

3.3.2 Les aléas de la passation

Les programmations établies dans chaque classe à partir de la mi-février 2018 ou au retour des deux semaines de vacances scolaires de mars 2018 ont été perturbées par

des aléas climatiques, la tempête tropicale « Dumazilée » a contraint à la fermeture des établissements scolaires deux jours début mars. Le rythme de passation sur trois semaines consécutives n'a pas pu être respecté dans la classe de 6e/M. Le bouleversement du calendrier et l'arrivée des vacances scolaires ont différé la lecture du troisième conte et le rappel écrit. Par ailleurs, les séances orales filmées étant programmées en fin de semaine le vendredi, le calendrier n'a pas permis à deux des classes, la 6e/C et la 5e, de faire participer l'intégralité des élèves à la première séance orale. Plus de la moitié des élèves étaient absents le vendredi de Pâques pour participer aux cérémonies religieuses. Le dispositif a donc été perturbé par le contexte culturel spécifique à La Réunion et aux pratiques religieuses traditionnelles des Catholiques réunionnais. Enfin, dix élèves de la classe de 6e/M n'ont pas pu assister à l'audition du troisième conte et son rappel écrit en raison de leur engagement dans un concours de mathématiques. Les perturbations engendrées par le contexte climatique, socio-culturel et éducatif devront donc être prises en compte dans l'analyse des données recueillies et atténuent sans doute les effets supposés bénéfiques d'un entraînement régulier autour d'activités lexicales orales.

3.3.3 Quelques indicateurs sociolinguistiques et pédagogiques

Les enseignantes ont été sollicitées pour fournir des indications concernant le profil sociolinguistique des élèves de leur classe, les difficultés identifiées à l'écrit ou à l'oral, et toute information circonstancielle et/ou pédagogique susceptible d'éclairer les performances des élèves et leur degré d'implication des élèves dans les productions écrites, au cours des séances orales. Nous proposons dans le tableau ci-dessous une esquisse du profil sociolinguistique et pédagogique des 118 élèves qui ont participé à l'expérimentation. On peut constater que les élèves sont majoritairement créolophones.

Indicateurs	CM2/D	CM2/témoin	6ème/C	6ème/M	5ème
Nombre d'élèves	21 élèves 9 filles 12 garçons	26 élèves 13 filles 13 garçons	25 élèves 13 filles 12 garçons	23 élèves 12 filles 11 garçons	23 élèves 13 filles 10 garçons
Langues autres que le français	créole (21)	créole (23) shimaoré (3)	créole (18) shimaoré (3) malgache (1)	créole (9) shimaoré (1) malgache (1)	Information non communiquée
Difficultés scolaires identifiées et signalées	- difficultés de comportement (2)	Information non communiquée	- lecteurs précaires inscrits en dispositif Fluence (3) - difficultés de compréhension et psychologiques (3) - refus de travailler (1)	- difficultés de compréhension (2 dont un PAP)	- (très) discrets (14) - difficultés de comportement et participation irrégulière (4) - (très) actifs (5)

4 Éléments d'analyse du dispositif à partir des témoignages des enseignantes

4.1 Une séance lexicale orale : un sentiment d'insécurité professionnelle

Avant même le commencement de l'expérimentation, les enseignantes ont manifesté leur inquiétude de se lancer dans une séance exclusivement orale, sans trace écrite

pour les élèves durant environ 45 minutes. Cette situation professionnelle était totalement nouvelle pour elles. Pour rassurer les enseignantes inquiètes de ne pas avoir de support matériel pour canaliser l'attention des élèves, nous avons autorisé celles qui le souhaitaient à noter au tableau la trace des « trouvailles » de leurs élèves, sous la forme de leur choix, aucune consigne précise n'est donnée. Les élèves en revanche ne devaient rien noter pour préserver la dominante orale du travail lexical.

Chaque enseignante a finalement choisi de noter les mots des élèves au fur et à mesure de leurs propositions sous forme de listes de mots par classes grammaticales pour les verbes, les noms ou les adjectifs du champ lexical de la ruse par exemple, ou sous la forme d'une constellation partant d'un cœur thématique « la ruse » et des traits rayonnant et rattachant les mots à l'hyperthème central. L'une des enseignantes regardant les photos de son tableau que nous avions prises lors des séances orales a tout de suite commenté et critiqué l'aspect improvisé et « brouillon » des indications notées au tableau, l'une pour un synonyme peu connu, l'autre pour la formation du mot dérivé, etc. Une autre enseignante a pris l'initiative de projeter les phrases comportant des expressions ou items lexicaux collectés qu'elle souhaitait entendre discuter par ses élèves.

4.2 La préparation de la séance lexicale orale : un questionnement à concevoir et à mettre en œuvre

Le protocole de recherche exposé lors d'une réunion en décembre 2017 et envoyé aux enseignantes demande de fournir les fiches de préparation des trois séances lexicales orales que chacune des quatre enseignantes a dû préparer. Nous avons ainsi une trace claire de la sélection des items lexicaux qui ont été repérés, le nom des élèves auteurs de ces choix, l'organisation du déroulement de la séance entière. Dans la classe de 5^{e} par exemple, Anne-Laure commence en séance 1 par ouvrir les discussions sur les sentiments et les émotions des différents personnages puis le champ lexical de la ruse. Elle choisit d'inverser cet ordre en séance 2. Dans la classe de 6^{e}/M, l'enseignante note dans ses trois fiches de préparation « *ne traiter les émotions que si on a le temps, priorité sur le champ lexical de la ruse* ». Cette discussion a effectivement eu lieu en amont mais l'idée était quand même de gérer le temps de manière à pouvoir aborder les sentiments même dans un temps plus court.

Dans une prochaine étape des analyses de données, il sera intéressant de comparer la différence entre les activités prévues et les activités réelles. Le déroulement des séances orales, la variété des choix lexicaux abordés dans les deux domaines sémantico-grammaticaux, la richesse des interactions entre élèves sont autant de paramètres qui pourront expliquer le degré de réinvestissement lexical dans les productions écrites de l'invention de la quatrième ruse de la gazelle.

Danielle, en charge de la classe de CM2, témoigne à deux reprises avec beaucoup de lucidité de son trouble pour la préparation des séances orales. Elle écrit dans le questionnaire-enquête de mai 2018 : « *Pour la préparation de la séance orale, n'étant pas habituée à ce genre de séance, j'étais un peu perdue. Je craignais de ne pas avoir compris ce qu'on attendait de moi. J'ai lu et relu plusieurs fois le protocole concernant cette partie. J'ai trouvé difficile d'élaborer les questions.* ». Elle garde bel et bien

ce sentiment en mémoire puisqu'elle écrit à nouveau dans le questionnaire d'avril 2019 destiné à préparer une conférence de présentation du projet devant un public d'inspecteurs, d'enseignants, de formateurs académiques et d'étudiants : « *Le choix des questions demandait beaucoup d'analyse des productions en amont.* ».

Certes, le travail préparatoire nécessite beaucoup de temps pour sélectionner des items pertinents mais la production écrite une médiation efficace pour « *parler sur* » des choix lexicaux réels, qui feront sens pour les élèves puisque leurs auteurs seront identifiés. Cette reconnaissance de « l'auteur » est à la fois une valorisation pour les items réussis et une aide pour les items maladroits, chacun pouvant contribuer à aider son camarade. Nous empruntons cette notion de « *travail sur* » à Bautier (2016). L'auteure insiste sur la nécessité de travailler avec les élèves les spécificités de « parler » à propos et à partir d'un écrit et souligne que cette situation langagière est « *une situation d'oral fortement différenciatrice* », certains élèves parleront « à propos de » tandis que d'autres construiront oralement un discours de savoir. Pour que ces conduites langagières réduisent les inégalités, les enseignants doivent accompagner les élèves et organiser des situations de travail à partir des pratiques des élèves et de leurs différences qualitatives, cognitives, énonciatives et discursives.

4.3 La prise en compte de la compétence plurilingue des élèves dans les séances orales

Rien dans le descriptif du protocole ne suggère de prendre en compte la compétence plurilingue des élèves. Les vidéos de classe et les fiches de préparation sont des outils intéressants pour constater les gestes professionnels spontanés des enseignantes soit en amont soit au cours de la séance orale. Nous envisageons une analyse fine des productions langagières des élèves et des réactions des professeurs.

Dans l'espace de cette contribution, nous signalerons au moins que Danielle (CM2/D) commence la présentation de sa première séance en faisant redire le titre du conte lu en début de semaine, en faisant rappeler les règles de parole et en précisant que les élèves ont le droit de s'exprimer en créole « *si vous avez vraiment une idée et que vous n'arrivez pas à la dire en français, et puis après, on essaiera de reformuler ce que vous voulez dire en français.* ». Dans les faits, les élèves ne s'exprimeront pas en créole au cours de la séance, en tout cas jamais pour une phrase entière.

Au cours de la première séance de Cécile (6^{e}/C), des interactions dynamiques entre l'enseignante et sept élèves se sont engagées autour de la différenciation entre « malin, rusé, intelligent ». Un peu plus tard, dans une auto-analyse de la vidéo de la séance qu'elle a menée, elle se rend compte qu'elle a utilisé une expression créole sans la commenter avec les élèves pour tenter de leur faire trouver l'adjectif « malicieux » : « quelqu'un qui fait la malice » (locution qui signifie 'faire du tort, nuire'), sans solliciter de reformulation. Elle est la seule des quatre enseignantes qui ont animé des séances orales à avoir sélectionné des items créoles mélangés au français. De plus, Cécile a préparé pour la deuxième séance orale une diapositive dédiée à deux expressions créoles « Il a pu son linge. » (le premier sens de « linge » en créole est 'vêtement'), « Le chat rala sur les fils. » (le verbe « ral(é) » signifie 'tirer'). Cette sélection est

prévue dans la dernière dispositive mais les occurrences n'ont pas été discutées car seule la moitié des diapositives a pu être traitée dans la séance.

Depuis les années 1970, les sociolinguistiques qui ont décrit et analysé des situations scolaires préconisent pourtant de prendre en compte leurs recherches pour la didactique du français langue première. Deux paramètres sont mis en avant par Boutet et Gadet (2003 : 17) : « *ne pas disjoindre l'étude du langage des situations sociales où il est produit et considérer la variation comme une propriété fondamentale des langues* ». Les chercheuses reconnaissent volontiers que la tâche est rude pour le professeur de lettres qui, par sa culture et par la relation étroite entre sa profession et la norme prescriptive, est « *l'un des acteurs sociaux les moins bien préparés à considérer que le français dont il est spécialiste et qu'il enseigne – le français écrit, et de surcroît littéraire – n'est pourtant qu'une variété parmi l'ensemble des variétés du français* ».

4.4 Bénéfices pour des élèves en production écrite ou en séance orale : des témoignages encourageants

Les enseignantes participant à l'expérimentation ont témoigné de l'implication des élèves dans la tâche d'écriture, en particulier lors du premier rappel de conte « *Le lièvre astucieux* ». Le cas le plus remarquable est celui de Shaïna (CM2/témoin) décrite par son enseignante Clarice comme une élève bloquée à l'écrit. La comparaison des quatre productions écrites montre une réelle progression pour une élève habituellement en grande difficulté et incapable de produire un texte :

— rappel écrit du conte 1 « Le lièvre astucieux » (27 mars) : 51 mots
— rappel écrit du conte 2 « Le chat botté » (12 avril) : 76 mots
— rappel écrit du conte 3 « Les trois ruses de la gazelle » (16 avril) : 192 mots
— écrit d'invention d'une ruse (27 avril) : 150 mots

Les rappels sont certes incomplets et maladroits mais Shaïna a été fière d'avoir participé et d'avoir réussi à écrire comme les autres élèves de sa classe. Son enseignante nous a rapporté la sollicitation de Shaïna quelque temps après la passation des quatre phases du dispositif : « *maitresse, c'est quand qu'on écrit ?* »

De même, des élèves, faibles scripteurs (quelques lignes à peine), se sont impliqués lors des séances lexicales orales, pour donner leur avis sur tel ou tel emploi d'un verbe ou d'un adjectif, pour proposer un synonyme, etc. Anne-Laure nous a signalé l'exemple de Warren (5e) qui s'est montré particulièrement dynamique par rapport à l'ordinaire. Warren est décrit comme un élève en difficulté, perturbateur depuis le début de l'année mais peu à peu plus enclin au travail vers le milieu du deuxième trimestre (février). Lors de la troisième séance orale consacrée au rappel des « trois ruses de la gazelle » par exemple, il intervient spontanément à vingt reprises pour répondre à une question ouverte à tous en proposant un mot (8 fois), une phrase courte ou un segment propositionnel (3 fois), plusieurs phrases ou segments propositionnels (9 fois). Il lève la main pour répondre à une autre question « *Dans le texte, quels indices vous aviez… qui vous permettent de dire qu'il (le léopard) est en colère ?* ». Il se lance, pendant près de deux minutes, dans un rappel oral du conte en cinq phases, encouragé par l'enseignante et sous le regard étonné de ses camarades. Sa ténacité

soulève quelques rires bienveillants mais malgré ses difficultés, Warren mène jusqu'au bout son récit.

Pour reprendre les formules d'enseignantes impliquées dans l'expérimentation, nous dirons que « *le rappel de récits entendus est un véritable lanceur d'écriture notamment pour les faibles scripteurs* » (Clarice-CM2/témoin) et que, même si certains élèves paraissaient réticents au début, ils se sont montrés « plus libérés » parce que « l'écrit était dédramatisé » (Anne-Laure-5e).

5 Traces de la langue créole dans les productions écrites

Le créole réunionnais est né de la rencontre des langues des populations différentes à partir du XVIIe siècle, celles des colons venus essentiellement de France et celles des esclaves en provenance de l'Afrique de l'Est et de Madagascar. Après l'abolition de l'esclavage sur l'île le 20 décembre 1848, d'autres populations sont venues d'Inde, les engagés, pour travailler dans les plantations de cannes à sucre. La relation du créole à la langue française a été étudiée et identifiée sous le terme de diglossie (Carayol & Chaudenson, 1978, par exemple). Ce concept traduit les statuts inégaux entre deux langues en contact, l'une haute, valorisée (le français), l'autre basse, minorée, stigmatisée (le créole). Depuis 1951, différentes lois, notamment en 2000 et en 2015, reconnaissent l'importance des langues et cultures régionales et les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement.

Si la dichotomie discriminante s'estompe de nos jours, les pratiques langagières hybrides ne faiblissent pas. Les locuteurs réunionnais bilingues mélangent, consciemment ou non, les deux langues, tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. Prudent (1981) décrit cette situation sociolinguistique des langues en contact par le terme d'interlecte.

5.1 Quand l'univers quotidien réunionnais s'invite dans le rappel de récit

La compréhension en lecture repose sur des paramètres exposés par de nombreux didacticiens dont Goigoux et Cèbe (2018). Les connaissances du lecteur influent dans la compréhension de texte (Giasson 1996) et la construction de sa représentation mentale. Parmi les compétences non linguistiques qui entrent en jeu dans la compréhension (réception d'un texte), Kerbrat-Orecchioni (1999) évoque les compétences culturelles (ou « encyclopédiques »), à savoir l'ensemble des savoirs implicites que les locuteurs possèdent sur le monde.

L'univers quotidien des élèves de La Réunion – ou d'ailleurs – intervient donc pour une bonne part dans la réception ou la production d'un texte puisque ce contexte familier est au cœur de leur univers de référence personnel. Les traces de la vie locale apparaissent çà et là au travers des rappels de récit ou de l'écriture d'invention. Le troisième conte entendu, conte africain, comporte des dénominations de l'habitat (la case du léopard) ou de végétaux (le palmier, le bananier) qui font écho à l'environnement quotidien réunionnais et peuvent expliquer les passerelles lexicales entre

l'univers du conte et celui de l'élève. Ainsi dans l'écriture d'invention d'une quatrième ruse de la gazelle, le personnage invite à boire un jus de papaye (Suvan-CM2/D), offre de la confiture de goyavier (Camille-6e/C) ou emmène le léopard ligoté au « petit marché » (Sonia-5e). Le Petit Marché est un marché couvert situé dans le centre-ville de Saint-Denis (chef-lieu où habitent les élèves participants), très fréquenté chaque jour, où les Dyonisiens trouvent fruits, légumes, fleurs, artisanat local, poissons, viande et charcuterie. Papayes et goyaviers sont des fruits tropicaux courants. Il est à noter l'engouement local pour le goyavier, petit fruit rouge acidulé, très prisé des Réunionnais durant la saison hivernale australe d'avril à août.

Dans le conte « *Les trois ruses de la gazelle* », la gazelle ment sur la recette du délicieux vin de palme qu'elle offre au léopard en lui disant de récolter la sève de deux bananiers. En créole réunionnais, l'arbre fruitier est nommé par le mot « pié » suivi du nom du fruit (quelquefois précédé de la préposition « de »). Dans le rappel de ce troisième conte, dans les productions écrites des CM2/D, CM2/C et 6e/C, nous trouvons ainsi trois occurrences de « pied de banane » à la place de « bananier », et même un « pied de badamier », arbre fruitier tropical dont le nom est phonétiquement proche et a pu être mal entendu par l'élève.

Une seule élève de la classe 6e/C a écrit un court passage en créole. Interrogée par l'enseignante, Lucie déclare qu'elle a choisi d'écrire ainsi « parce que ça sonne bien » :

> Lucie-6e/C (rappel 3) : « *le léopard rentra et a prie de pieds de banane son caze li la fait puis lendemain li dit chérie vien goute sa les bon son chérie i dit beurque les amère.* »

5.2 Le vocabulaire créole convoqué par les élèves dans les rappels écrits

Quelques unités lexicales créoles se glissent dans les rappels de récit, un nom commun *linge* (pour désigner un vêtement) employé par quatre élèves (CM2/témoin, 5e) et six verbes : *amarrer, connaitre*, *déchanger*, *emprofiter, gagner, raler*. Nous empruntons l'écriture créole et les indications lexicographiques au *Dictionnaire Kréol rénioné/Français* d'Armand (2014).

- *amar(é)*, verbe transitif, sens 1. « attacher, ligoter », sens 2. « faire prisonnier » ;
- *koné*, verbe transitif, sens 1. « connaitre », sens 2. « savoir » ;
- *déchanj(é)* ou *désanz(é)*, verbe intransitif, « se déshabiller » ;
- *anprofit(é)*, verbe intransitif, sens 1. « profiter de », sens 2. « profiter, grandir, grossir »
- *gingn(é)*, verbe transitif, sens 1. « gagner », sens 2. « pouvoir », sens 3. « avoir »
- *ral(é)*, verbe transitif, sens 1. « tirer », sens 2 « traîner », sens 3. « emporter », sens 4. « avec un nom de personne, plaire »

Nous nous attarderons sur les emplois des verbes pour illustrer chacun d'eux par un exemple trouvé dans les rappels de récit des élèves.

Le verbe *amar(é)* (ligoter) est utilisé par deux élèves (CM2/D, CM2/témoin) :

> Noah-CM2-témoin (rappel 1) : « *le lièvre arrive et va tout au fond du puits pour salir l'eau. La grenouille amarre ses deux pieds et le ramène au roi et le roi est ravi.* »
> Noah-CM2-témoin (écrit 4 inventé) : « *les amis de la gazelle attrapent le léopard et l'amarra avec une corde et l'emmena où il croyait avoir vendu la gazelle.* »

Le verbe *kon(é)* (savoir) est employé par quatre élèves (CM2/D, 6e/C, 6e/M) :

> Myraim-CM2/D (écrit 1) : « *le lièvre remplit l'eau dans le puits il connaît pas que la grenouille était là quand il descend la grenouille prend une jambe il a montré au lion le lion dit enfin quelqu'un a pu l'attraper .*»

Le verbe *déchanj(é)* (se déshabiller) est employé par deux élèves de la classe CM2-témoin :

> Morgane-CM2-témoin (rappel 2) : « *Le chat a dit à son maitre, déchange-toi et baigne-toi.* »

Le verbe *anprofit(é)* (profiter de quelque chose/intransitif) est plus complexe à repérer dans les productions car il est très proche du verbe français, il ne s'en distingue que par l'agglutination du pronom « en ». Il est employé par au moins sept élèves (CM2/D, 6e/C, 6e/D, 5e) dans des contextes qui ne laissent pas de doute sur la confusion des verbes français et créole, les élèves orthographient presque toujours le verbe en un seul mot, signe de la perception du verbe comme une unité lexicale et non comme une construction avec pronom « en » antéposé :

> Kévin-6e/C (rappel 1) : « *après la lièvre emprofita de remplir son seau d'eau* ».

Le verbe *gingn(é)* (ou orthographe *gagn(é)*) (obtenir) est employé par sept élèves (CM2/D, CM2-témoin, 6e/C, 5e) :

> Sullivan-CM2/témoin (rappel 2) : « *C'est l'histoire d'un meunier qui voulait donner son héritage à ses trois fils. Le premier, eut le moulin, le deuxième, l'âne et le troisième, eut le chat. Ce dernier était frustré de gagner un si maigre lot.* »

Le verbe *ral(é)* (tirer) est employé par trois élèves (6e/C, 6e/M) :

> Killian-6e/M (rappel 2) : « *Le chat lui dit ne pleure pas mon maitre donnez-moi un sac et une paire de bottes et quand il eut ce qu'il voulait il alla dans un champ et cueilla de la salade et après il s'allongea par terre après un lapin entra dans le sac du chat et le chat rala sa corde et tue le lapin* ».

Rappelons, comme nous l'avons signalé supra, qu'une seule enseignante a prévu de faire discuter deux occurrences lexicales issues du créole (*ralé* et *linge*). Il est vrai que

le protocole de l'expérimentation demande de « *sélectionner en priorité des items lexicaux ayant trait au champ lexical de la ruse (noms, verbes ou adjectifs) ou au champ lexical des sentiments et émotions (joie, colère, peur, etc.)* ». Comme il s'agissait de repérer des réussites, maladresses ou erreurs dans les choix lexicaux, les interactions à propos de l'emploi de mots créoles n'étaient pas exclues.

Nous ne pouvons qu'encourager les enseignants de français à La Réunion à ne pas laisser dans l'ombre ces pratiques langagières hybrides à l'écrit pour faire prendre conscience de leurs emplois et les faire traduire par un mot du français standard.

5.3 Des erreurs lexicogrammaticales typiques de l'influence de la langue créole

Le mélange du créole et du français à l'écrit n'est finalement pas très représenté dans les choix lexicaux des élèves, contrairement à ce qu'on pourrait croire. L'interlecte apparaît de manière plus marquée dans deux faits grammaticaux récurrents : le mélange des genres masculin et féminin et les erreurs de choix des pronoms personnels compléments.

Développer les compétences lexicales des élèves, c'est en effet aussi s'intéresser à d'autres facettes constitutives des unités lexicales. Grossmann (2011, p. 175) signale la convergence de courants linguistiques sur certains points importants « *notamment dans leur refus d'entériner la coupure entre lexique et grammaire* ». Dans cette perspective, les travaux d'Anctil sur la question de l'erreur lexicale proposent comme piste didactique prometteuse une typologie des erreurs lexicales qui intègre différentes propriétés inhérentes aux unités lexicales. Anctil (2013, p. 254) rappelle par exemple que « *pour bien maîtriser un nom, la connaissance de son sens et de son orthographe ne suffit pas ; il faut aussi connaître son genre, savoir s'il s'agit d'un nom invariable, s'il appartient au registre familier ou standard, connaître sa structure actancielle, les verbes et les adjectifs avec lesquels il est susceptible d'apparaître (*cf. collocation*), etc.* ». La question du genre grammatical liée à celle des reprises anaphoriques fait donc partie intégrante des compétences lexicales des élèves.

5.3.1 L'emploi des pronoms personnels compléments

Notre corpus offre un état des lieux intéressant d'un problème grammatical récurrent chez les jeunes scripteurs réunionnais. Le pourcentage des élèves en difficulté dans l'emploi des pronoms personnels compléments en français est sans doute sensiblement encore plus élevé car bon nombre de productions écrites sont inachevées ou très courtes.

Dans l'ensemble du corpus écrit, 47 (au moins) sur 118 élèves des cinq classes (39,83%) commettent des erreurs dans les emplois des pronoms personnels compléments directs « le, la, les, l' » (21 élèves) et des pronoms personnels compléments indirects « lui, leur » (26 élèves), sans compter les reprises pronominales erronées en fonction sujet que nous évoquerons un peu plus loin.

Voici des exemples représentatifs des confusions entre les pronoms personnels directs et les pronoms personnels indirects :

Léana-CM2/D (rappel 2) : « *L'ogre se transforma et le chat le sauta dessus.* »
Naïma-CM2/D (rappel 1) : « *Le roi l'interdit de boire.* »
Sullivan-CM2/témoin (écrit 4) : « *La gazelle entra sur la pointe des pieds et le fit peur.* »
Lee-Ann-6e/C (écrit 4) : « *Le léopard alla chez la gazelle pour la réclamer son argent.* »
Carla-5e (rappel 2) : « *Le chat dit à son maitre de le donner une paire de bottes.* »
Steven-6e/M (écrit 4) : « *La gazelle le fit tellement peur qu'il ne ferma plus l'œil.* »
Celya-5e (rappel 3) : « *La gazelle le fait gouter une boisson et il la demande la recette.* »
Angéla-5e (rappel 1) : « *Le lion invita tous les animaux et les demande de décider la punition du lièvre.* »

On trouve à peu près autant d'emplois erronés des pronoms personnels compléments indirects à la place des pronoms compléments directs.

Jayad-CM2/D (rappel 2) : « *Le chat qui est très affamé lui attrape et le mangea.* »
Noah-CM/témoin : « *Le lion décida de dire au lièvre de venir lui voir.* »
Mathieu-6e/C (rappel 3) : « *Il était une fois une gazelle malicieuse trouva un léopard et lui piégea.* »
Melvyn-5e (rappel 2) : « *Le roi reconnut celui qui avait capturé plein de lapins et dit à ses gardes de lui aider.* »
Naïla-5e (rappel 3) : « *Le léopard comprit que la gazelle lui avait manipulé.* »

Cette question sensible de l'emploi fautif des pronoms personnels compléments trouve sans doute sa source dans la grammaire créole des pronoms compléments. Le pronom personnel singulier « li » en créole remplit la fonction sujet et la fonction complément, direct ou indirect, à savoir « il, elle, le, la , lui, elle ». La forme « él » est possible mais se rencontre plus rarement. Armand (2014 : IX) illustre ainsi la polyvalence de la forme pronominale masculine : « li manz » (il (ou elle) mange), « li pren po li » (il en prend pour lui (ou elle). Il apparaît donc clairement que l'apprentissage en français de l'emploi des pronoms personnels (sujets, compléments conjoints ou disjoints) mérite une attention soutenue des enseignants auprès des élèves réunionnais du primaire et du secondaire. Lebon-Eyquem (2014) propose une fiche pédagogique élaborée pour une classe de CP concernant les pronoms de la troisième personne du singulier. L'étude comparative de leurs emplois en français et en créole permet de faire prendre conscience que le pronom « li » en créole renvoie à un référent de sexe féminin ou masculin contrairement au pronom « il » en français, renvoyant exclusivement au genre masculin. Dans notre corpus, il n'y a pas d'amélioration notable des élèves au fil des trois niveaux, de la classe de CM2 à la classe de 5e. Les confusions relevées dans l'emploi des pronoms personnels directs et indirects se répartissent

ainsi CM/D (16 élèves), CM2/témoin (4 élèves), 6e/C (7 élèves), 6e/M (3 élèves), 5e (17 élèves) ; le nombre, élevé ou faible, peut être expliqué en partie par le nombre d'élèves créolophones dans la classe.

5.3.2 La question du genre grammatical

5.3.2.1 Le genre grammatical des noms

L'emploi quasi exclusif en créole réunionnais du genre masculin peut engendrer des confusions dans le choix du genre des déterminants, spécialement pour les articles. Des exemples empruntés à Souprayen-Cavery (2014, p. 110) illustrent des emplois du déterminant masculin mais aussi les niveaux de mélange entre les deux langues ou formes interlectales qu'il convient d'analyser de manière contrastive afin d'aider les élèves à les corriger.

— *Métrès, Gaetan la ral mon sové.* (en créole standard)
— *maitresse, Gaetan m'a ralé mon cheveu.* (énoncé produit par des élèves réunionnais en CP)
— *maitresse, Gaetan m'a tiré les cheveux.* (français standard)

Ces confusions sur le genre sont bien représentées dans notre corpus écrit, sous deux formes. La première forme relève de la masculinisation des noms féminins, mais aussi la féminisation des noms masculins (« une fleuve ») comme si l'élève s'auto-corrigeait en pensant son écrit au fil de sa production. « la petit grenouille » (trois occurrences) côtoie ainsi « le petit grenouille » (une occurrence) dans le rappel du premier conte d'Hanaa (CM2/D). On y voit d'ailleurs l'influence de la grammaire créole sur la non réalisation de l'accord de l'adjectif. Armand (2014, p. IX) signale que les formes *èl/aèl* existent en opposition à *li/ali* et « *constituent des marques possibles du genre sans impliquer des règles d'accord au niveau de l'adjectif* ».

5.3.2.2 Le genre grammatical du nom et la reprise pronominale

Le cas le plus remarquable concerne le personnage du lièvre, protagoniste du premier conte entendu. Les élèves ont entendu leur enseignante annoncer le titre « Le lièvre astucieux » puis, au cours de la lecture offerte, le groupe nominal « le lièvre » a été entendu 16 fois au cours du récit, accompagné de 12 pronoms personnels masculins en fonction sujet « il » dont la forme orale est nettement distincte du pronom féminin. Malgré cette imprégnation normée du genre masculin sous différentes formes linguistiques, 18 sur 113 élèves (15,92%) ayant produit un rappel du premier conte écrivent « la lièvre » de nombreuses fois dans leur récit en alternance avec quelques rares emplois du nom « lièvre » au masculin :

— CM2/D : 4 élèves
— CM2/témoin : 2 élèves
— 6e /C : 5 élèves
— 6e /M : 3 élèves
— 5e : 4 élèves

La dénomination du lièvre au féminin s'accompagne de reprises pronominales au masculin et/ou féminin pour des pronoms personnels en fonction sujet ou complément de verbe. Le nom masculin « lièvre » existe en créole et désigne le lapin sauvage en opposition au lapin domestique. Sans doute s'agit-il là d'une hypercorrection des scripteurs créolophones ayant pris conscience au fil des classes de leur fragilité à bien maitriser le genre féminin des noms en français. Peut-être est-ce dû à l'analogie avec d'autres animaux convoqués dans le conte comme la gazelle, l'antilope ou la grenouille.

Voici deux extraits représentatifs dans le récit d'Emma-5e pour les deux ruses du lièvre qui consistent à tromper les gardiennes du puits, d'abord une gazelle puis une antilope, pour puiser de l'eau malgré l'interdiction du roi, le lion. Il apporte une cruche de miel, fait goûter le miel en y trempant une plume. Les gardiennes trouvent le miel délicieux et le lièvre « astucieux » leur dit que ce miel sera encore meilleur s'il leur attache les pattes de devant. Á deux reprises, les gardiennes naïves seront ligotées et le lièvre réussira à remplir sa cruche.

> Exemple d'Emma-5e (récit de la première ruse) : « *La lièvre réussit à la capturer grâce au miel en disant tout simplement qu'elle avait emmené une cruche de miel puis il trempa une plume dans le miel il mit dans la bouche de la première en la disant que si elle ligote ses jambes le goût du miel sera plus doux et elle le fait.* »
>
> Exemple d'Emma-5e (récit de la deuxième ruse) : « *puis l'antilope prit le relais en disant à la lièvre tu ne m'auras pas car je connais ton petit plan la lièvre lui a répondu qu'elle avait juste emmené une cruche de miel puis il trempa de nouveau une plume dans le miel il le met dans la bouche de l'antilope et lui aussi trouva ça très bon… il tomba dans le piège de la lièvre.* »

On voit très bien l'alternance entre la reprise pronominale au féminin (« elle avait emmené ») et au masculin (« il trempa ») dans le rappel des deux ruses ; la reprise pronominale au masculin concerne d'ailleurs également l'antilope, personnage dans la deuxième ruse (« lui aussi trouva ça très bon… il tomba dans le piège »).

6 Conclusion

Quand bien même le dispositif expérimental a été construit dans la perspective de la didactique du français langue première, force est de considérer la place particulière de la langue française à La Réunion. La recension des empreintes linguistiques et culturelles constitue modestement une sorte d'état des lieux des compétences linguistiques écrites et orales des élèves réunionnais en contexte créolophone, et plus largement en contexte plurilingue. Cette facette des données collectées pourrait rester dans l'ombre. Rien ne vient invalider les hypothèses de recherche, la majorité des élèves réunionnais sont « performants » à l'écrit et à l'oral. Cependant, cet état des lieux devrait encourager les enseignants de français à tenir compte du plurilinguisme de leurs élèves, non pour sanctionner ou stigmatiser des pratiques hybrides (mélange du français et du créole) à l'écrit comme à l'oral, mais pour intégrer dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils conçoivent des moments spécifiques dédiés à

une étude soutenue des points d'achoppement identifiés tels que l'emploi des pronoms personnels compléments ou la question du genre grammatical. En d'autres termes, à l'instar des propositions de Sauvage et Tupin (2012), nous ne pouvons que souhaiter que les enseignants de français langue première développent une compétence professionnelle de contextualisation.

7 Références

Anctil, D. (2013). Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français au secondaire (p. 251-272). In C., Garcia- Debanc, C., Masseron & C., Ronveaux. *Enseigner le lexique*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Armand, A. (2014). *Dictionnaire Kréol rénioné / Français*. Saint-André : Epica éditions.

Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 95-108.

Boutet, J. & Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le Français aujourd'hui*, 143, 17-23.

Brigaudiot, M. (coord.) (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. Paris : Hachette.

Carayol, M. & Chaudenson, R. (1978). Diglossie et continuum linguistique à La Réunion. In N., Gueunier, E., Genouvrier, & A., Khomsi. *Le Français devant la norme*. Paris : Champion, 175-190.

Denhière, G. & Baudet, S. (1992). Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris : PUF.

Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (coord.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP-Hatier.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2018). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

Grandaty, M. & Turco, G. (coord.) (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs*. Paris : INRP.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques, 149-150*, 163-183.

Grossmann, F. & Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères* 28, 117-135.

Grossmann, F. & Plane, S. (éds) (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation.* Paris : Armand Colin.

Lebon-Eyquem, M. (2014). Comment adapter l'enseignement à la variation réunionnaise ? *Contextes et didactiques*, *4*, 48-62.

Le Ny, J.-F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : PUF.

Plane, S., Alamargot, D. & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages, 177*, 11-34.

Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages, 61*, 13-38.

Sauvage Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, *1,* 102-117.

Souprayen-Cavery, L. (2014). Pour une didactique intégrée du français et du créole en contexte interlectal (p. 99-112). In J.-F., de Pietro, & M., Rispail (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Vénérin-Guénez, C. (2018a). À la recherche de stratégies scripturales dans des rappels de récit par des élèves de cours moyen. *Repères 57*, 83-97.

Vénérin-Guénez, C. (2018b). Dynamiques d'entretiens métalexicaux avec des élèves de primaire (9-11 ans). *La lettre de l'AIRDF, 64*, 26-30.

Vénérin-Guénez, C. (2018c). L'écriture de la joie et de la colère dans des rappels de récits par des élèves de CM2 (p. 279-293). In R., Nita, & F., Valetopoulos (dir.), *L'expression des sentiments : de l'analyse linguistique aux applications*. Rennes : PUR.

Vénérin-Guénez, C. (2017). Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un *déjà-là*. *Pratiques*, 173-174.

Vénérin-Guénez C. (2012). Mémoire narrative et performances lexicales. *Pratiques*, 155-156, 147-168.

Wharton, S. (2003). Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à La Réunion. *Le Français aujourd'hui*, *143*, 79-88.