

Études

---

Créoles

Comité international des études créoles

---

Vol. XXXIV n°1 & 2 - 2016

## Début de l'écriture en situation de bilinguisme créole/français.

Étude d'un corpus de textes créole/français d'enfants haïtiens  
de CM1 et CM2

Bien-Aimé Guerlande

*Université Grenoble Alpes – Laboratoire LIDILEM*

guerlandebienaime@yahoo.fr

### Résumé

Les intérêts que présente l'analyse de textes d'enfants peuvent être multiples. Si l'on utilise le prisme de la dimension bilingue, il s'agit alors de comprendre et d'interroger les stratégies que les enfants utilisent ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent dans ce contexte. Dans le cadre de cet article, ce sont ces deux facteurs qui vont nous intéresser plus particulièrement, à savoir, questionner les difficultés rencontrées et comprendre les stratégies utilisées par les élèves haïtiens dans un contexte bilingue (créole/français) où les exigences de l'école ne correspondent pas toujours à leur réalité linguistique. Certaines difficultés rencontrées par ces élèves ne leur sont pas spécifiques puisqu'elles peuvent se présenter à d'autres apprenants. Les éléments de similitudes entre le créole et le français facilitent certaines tâches ou encore entraînent des effets positifs. Cependant, la parenté du français et du créole apparaît parfois comme une source de confusions et conduit à des résultats erronés tant dans les exercices en créole que dans ceux en français.

**Mots clés :** Créole haïtien, français, production écrite, élèves haïtiens, difficultés

### Abstract

The interests that the analysis of children's texts present are quite numerous. If we focalise on bilingualism, we should understand and question the strategies that children use and the difficulties they encounter. In this article, these two factors will be of particular interest, and we will try to question the difficulties encountered and understand the strategies used by Haitian students in a bilingual (Creole/French) context where the school requirements do not always correspond to the linguistic reality. The difficulties encountered by some of these students are not restricted to them as they may show up in data from other learners. The similarities between Creole and French might facilitate certain tasks for students or even have positive effects on them; nevertheless, the relatedness of French and Creole sometimes appears as a source of confusion and leads to erroneous results both in Creole and French exercises.

**Keywords:** Haitian Creole, French, written production, Haitian students, difficulties

## 1. Introduction

La question de l'appropriation du code écrit par les enfants occupe une place très importante dans de nombreux travaux, notamment ceux de Ferreiro et Gomez Palacio (1988) qui ont montré que le développement de l'écriture chez l'enfant s'explique à l'aide d'une série de constructions conceptuelles liées à des stades successifs et ordonnés. Les relations oral/écrit

sont plurielles et complexes : elles montrent à la fois un continuum entre les deux ordres et des spécificités pour chacun d'eux. Il faut rappeler que l'apprentissage de l'écrit se construit « à travers un métalangage » (Gadet 1997, 18) impliquant des unités abstraites du langage écrit telles que : la lettre, le mot, la phrase. Ainsi on comprend que les contraintes normatives inhérentes au code écrit soient pour les jeunes élèves sources de difficultés. Par ailleurs, l'écriture en L2 semble imposer davantage de contraintes qu'en L1. Comme le souligne (Mangenot 2000, 190) : « La surcharge cognitive guette le scripteur en L2 plus encore qu'en L1 ». Il serait donc plus judicieux de permettre à l'enfant de commencer les premiers apprentissages dans sa L1 avant de l'initier à des pré-requis dans la L2. Or, pour les enfants créolophones haïtiens, on constate que l'initiation à l'écriture se fait, dans la majeure partie des cas, dans la L2 (le français) et se développe également dans celle-ci. Le contact avec l'écriture créole, L1, s'opère tardivement, soit en sixième année (CM2), pour certains. « L'Écolehaïtienne s'efforce de conduire les enfants, créolophones monolingues, soit environ 99 % des enfants inscrits en première année d'école primaire, de l'inconnu à ce qui est encore plus inconnu » (Dejean 2001, 3). Une situation qui va à l'encontre de ce que prescrivait la Réforme de 1979<sup>1</sup> comme on peut le lire dans l'extrait suivant tiré du document officiel informatif du département de l'éducation nationale :

Le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'École fondamentale. Le français est langue enseignée tout au long de l'École fondamentale et langue d'enseignement à partir de la 6ème année. En cinquième année de l'enseignement fondamental, l'enseignement du français est renforcé en vue de son utilisation comme langue d'enseignement en sixième année.

Ainsi, nous sommes interpellée par plusieurs questions, en particulier celle des enjeux de l'apprentissage pour ces enfants dont le créole, langue avec laquelle ils sont entrés dans le langage, devenant ainsi locuteurs, n'est pas la langue de scolarisation.

Cette contribution a donc pour objet d'étudier les conduites employées par des élèves haïtiens de CM1 et de CM2 en production écrite. Il s'agit de décrire les principales difficultés qu'ils rencontrent (incapacité d'écrire en créole, mélange des deux langues, incapacité à comprendre ou à effectuer une tâche dans l'une ou l'autre des deux langues, l'impact du créole haïtien sur ces productions en français ...) du fait de la présence non harmonieuse du créole et du français dans l'enseignement et de comprendre les éventuels mécanismes qu'ils développent pour pallier certains problèmes rencontrés.

## **2. L'idéologie du monolinguisme français à l'école**

Le créole et le français sont les langues officielles d'Haïti. Le créole est parlé par toute la population, mais demeure une langue minorée, d'un point de vue social. Il tend difficilement à être accepté à l'école et fait encore l'objet d'interdiction dans les salles de classe. Malgré les

---

<sup>1</sup>La Réforme de 1979 dite Réforme Bernard entendait apporter une nouvelle orientation dans l'enseignement. Cette réforme éducative visait particulièrement « l'évaluation de l'ancien système, l'éradication de l'analphabétisme et l'introduction du créole, la langue maternelle des Haïtiens, dans l'enseignement primaire et les trois premières années du secondaire » (Joint 2006, 109).

instructions officielles quant à son intégration à l'école, certains établissements continuent à le considérer comme une entrave à la réussite sociale des élèves. Une faible proportion<sup>2</sup> de la population parle le français cependant, cette langue occupe une place importante dans l'administration, plus particulièrement à l'écrit, et reste la principale langue d'enseignement. L'image sociale de chacune des deux langues officielles d'Haïti se reflète dans le système scolaire. On connaît les images négatives véhiculées autour du créole, le plus souvent sous forme de clichés<sup>3</sup> : le créole est un patois, le créole ne peut pas rendre compte de la science, il ne peut pas exprimer la pensée, c'est la langue des analphabètes, etc. L'école semble être l'un des moyens pour asseoir toutes ces idéologies ou encore les limites attribuées au créole. Cela apparaît clairement avec le système de jetons qu'on introduit à l'école. Dans certains établissements, les élèves qui osent s'exprimer en créole dans la classe et même dans la cour de récréation reçoivent un jeton et sont sujets à une punition<sup>4</sup>. L'enseignement du créole à l'école se veut officiel : « notre langue nationale, le créole, devient Instrument et Objet d'enseignement au cours des quatre années du cycle fondamental »<sup>5</sup> mais on constate qu'il n'est pas systématique. Aussi le contexte socioéducatif haïtien présente une situation très contrastée qui laisse penser tantôt à une éducation bilingue tantôt à une éducation qui vise l'exclusion du créole afin d'aboutir à un monolinguisme français.

Les enfants arrivent à l'école avec des pratiques langagières orales différentes d'un élève à un autre. « Si la langue française fonctionne de « façon habitée » pour ceux qui, dans l'environnement familial, ont la possibilité d'une utilisation effective de la langue, elle fonctionne, par contre, « à vide pour tous ceux qui n'ont pas ce même privilège » (Laguerre 2009, 48). Par ailleurs, dans le contexte éducatif haïtien, l'idéologie du monolinguisme français est fortement défendue par les enseignants et parfois par les parents. Les capacités langagières des élèves dans leur langue maternelle et usuelle ne sont pas toujours prises en compte et, souvent, tout se passe comme si elles étaient inexistantes. Pourtant cela devrait être l'une des préoccupations des acteurs chargés de l'enseignement puisque les enseignants admettent que les explications données en créole facilitent la compréhension des leçons en français. Et, surtout quand on se réfère aux instructions officielles qui considèrent l'introduction du créole à l'école comme étant « un choix réfléchi, dicté non par le simple bon sens, mais découlant d'enquêtes, de recherches, d'analyses sur les causes de la déperdition scolaire à travers le monde. Il est nettement démontré qu'aucun enseignement n'est plus efficace et ne laisse de traces plus profondes que celui qui passe par la langue maternelle » (DEN/Haïti, 1982). L'initiation à la lecture et à l'écriture d'abord en langue créole devrait être indispensable et non pas reléguée à un second rang ou même exclue. Elle devrait être un appui facilitant le maniement de l'écrit en français. Quels sont donc les enjeux de cette vision

<sup>2</sup> Seulement 10 % des locuteurs, d'après les estimations les plus optimistes, s'expriment couramment en français (Valdman (1978, 31).

<sup>3</sup> Ces clichés apparaissent, par exemple, dans le discours des enseignants et directeurs d'écoles interrogées lors d'une enquête en 2013.

<sup>4</sup> « Les élèves qui ne s'expriment pas en français perdent un point ou même deux points sur leur note de français » ; « Je leur donne des lignes à faire ou je leur passe le symbole » (propos recueillies auprès des enseignants lors de notre enquête en 2013).

<sup>5</sup> Extrait du discours du 20 mai 1979 du ministre de l'éducation.

monolingue dans la scolarisation des enfants haïtiens ? Le constat du Ministère de l'éducation nationale peut déjà constituer ici un élément de réponse à cette question que nous essayerons d'étayer tout au long de notre discussion : « le français utilisé directement ne motive pas émotionnellement l'énorme majorité des enfants qui baignent depuis leur naissance dans un environnement créolophone qui alimente constamment leur vie affective » (MEN 1979, 72).

### 3. Début de l'écriture et écriture en L2

Les textes que nous avons recueillis auprès des élèves sont diversifiés tant du point de vue de la compétence en français qu'ils manifestent que de celui de leur compétence à l'écrit (dans les deux langues). Les élèves haïtiens du deuxième cycle de l'école fondamentale (CM1, CM2) participant à notre étude sont à une étape de leur apprentissage où les savoir-faire propres au maniement du code écrit commencent à s'installer. Leur répertoire linguistique est actualisé dans les différents textes. On observe un mélange récurrent des langues qui ne permet de trancher parfois devant certaines formes. La séparation ou non de plusieurs segments graphiques s'avère, elle aussi, parfois ambiguë. Ainsi, pour l'analyse des productions des élèves de notre étude, il est important de tenir compte des aspects du développement de la scripturalité, afin de mieux saisir les paramètres relatifs aux dimensions textuelles d'une part et les enjeux didactiques de ce contexte bilingue d'autre part.

D'une façon générale, les contraintes normatives pèsent davantage sur le code écrit. Si l'acquisition de la compétence de l'écrit en langue maternelle peut être considérée comme un processus assez complexe pour l'enfant, on peut se demander comment se présente cette complexité chez les enfants disposant d'un répertoire linguistique susceptible d'être actualisé dans deux langues différentes et proches. Le processus d'écriture varie-t-il en passant de la L1 à la L2 ?

Comme le soulignent Szymankiewicz & Smuk (2012,148) « Apprendre à écrire en L2 est une activité très complexe qui mobilise un scripteur à utiliser de nombreuses sous-compétences langagières, mais avant tout, des acquis qui ne sont pas étroitement liés à la langue ». Les processus développementaux mis à l'œuvre paraissent aussi différents. De Koninck & Boucher (1993, 28) expliquent que « le caractère récursif du processus de l'écrit est plus que jamais mis au service du scripteur qui doit, tout au long de sa rédaction, affronter des difficultés propres à l'écriture dans une L2. Des contraintes, telles que le lexique et la syntaxe, risquent de causer des problèmes aux scripteurs au moment de développer leurs idées et d'organiser le texte ».

En effet, l'activité d'écriture, dans une langue peu maîtrisée au préalable, génère davantage de tension, de temps et d'effort, phénomènes qui se traduisent à la fois sur le texte produit et sur la gestion des opérations de production. Ainsi, peut-on remarquer que « le recours à la L1 se manifeste à la fois par des phénomènes d'interférence de la L1 sur la L2 dans les textes et par l'emploi de la L1 au cours même du déroulement de l'activité de rédaction » (Guasch 1997, 2). Quelques années plus tard l'étude de Marquilló Larruy (2003, 219) sur les textes

d'enfants en version bilingue (catalane/français) a montré, quant à elle, que la proximité « des deux langues en présence facilite les processus de transfert des savoir-faire scripturaux ».

Au regard de ces conclusions provenant des recherches citées, comment peut-on comprendre ou aborder le transfert de compétences chez les élèves de notre étude ? Doit-on parler de transfert et d'application des connaissances de l'écriture du créole à l'écriture du français ?

Dans le contexte scolaire haïtien, la langue créole ne fait pas toujours l'objet d'un apprentissage<sup>6</sup>. L'initiation à l'écriture, contrairement à ce que la réforme éducative de 1979<sup>7</sup> recommande, se fait, dans la majeure partie des cas, dans la deuxième langue, et se développe également dans celle-ci. Le contact avec l'écriture créole se fait tardivement, soit en sixième année dans certains cas, ce qui rend la situation complexe et ne permet pas d'emblée d'appliquer ou de tirer des conclusions à partir des outils théoriques que nous venons d'énumérer.

#### 4. L'élaboration du corpus

La collecte des données<sup>8</sup> s'est déroulée dans deux lieux différents : Port-au-Prince (milieu urbain) et la Vallée de Jacmel, (milieu rural. Nous avons proposé des exercices de production écrite dans les deux langues à la population enquêtée. Il est important de souligner également que, pour proposer les tests, nous nous sommes référée au programme détaillé du 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> cycle de l'école fondamentale qui présente le contenu d'enseignement pour les classes concernées par notre étude. Ce qui signifie que ces exercices sont conformes aux compétences et aux savoir-faire que nos enquêtés sont censés avoir déjà acquis, selon les recommandations du Ministère de l'éducation nationale.<sup>9</sup> À titre d'exemple, nous pouvons mentionner les extraits suivants du programme, qui indiquent les savoir-faire attendus en production écrite dans les deux langues :

- créole (cinquième année) : raconter un fait vécu ou imaginaire.
- français (cinquième année) : produire des courts textes à caractère informatif.
- créole (sixième année) : produire un récit imaginaire.
- français (sixième année) : rédiger des lettres amicales pour des intentions diverses.

Comme production, nous avons demandé aux élèves d'écrire une lettre à un (e) ami (e) vivant à l'étranger et ne connaissant pas Haïti pour expliquer comment était l'Haïti d'autrefois et quelle était la manière de vivre de ses premiers habitants. Une durée de 45 minutes était

---

<sup>6</sup> Les déclarations de certains enseignants et responsables d'établissements l'attestent, comme on peut le voir dans ce propos recueilli en 2013 auprès d'un responsable d'établissement : « Le créole est interdit en salle de classe et même à l'école cela leur permettra de mieux s'exprimer en français et de s'améliorer aussi ».

<sup>7</sup> Rappelons que la réforme éducative de 1979, dite Réforme Bernard, recommandait l'introduction du créole dès la première année.

<sup>8</sup> Notre étude se base sur un corpus élaboré à partir de tests proposés à des élèves de CM1 et CM2 âgés de 8 à 14 ans.

<sup>9</sup> Voir le programme détaillé du curriculum de l'école fondamentale.

accordée aux élèves. Nous avons recueilli un corpus de 78 textes en français, contenant 16 à 245 mots ; et 31<sup>10</sup> textes en créole, comportant 38 à 172 mots.

## 5- Analyse des productions des élèves : remarques méthodologiques et préliminaires

Les différents résultats des tests proposés aux élèves laissent apparaître des formes qui traduisent surtout le croisement entre le français et le créole : (1) « des chasses au oiseau nan bois », mais également des erreurs de type général. Ces dernières sont considérées, ici, comme des écarts que l'on peut rencontrer couramment dans les copies d'élèves allophones ou même chez les locuteurs natifs de langue française ; cela implique qu'elles sont surtout attribuées à la propension de l'erreur, en particulier chez les enfants, plutôt qu'analysées comme des erreurs caractéristiques des productions langagières de ces enfants créolophones. Certaines d'entre elles tiennent, par exemple, à l'asymétrie entre le véhicule écrit et le véhicule oral des langues : (2) « tu c'est que je vie en Haïti »

Par ailleurs, la linguistique appliquée aux textes d'élèves n'est pas simple. En se référant aux démarches proposées par le groupe EVA (1991),<sup>11</sup> Marquilló Larruy (2000, 211) propose de retenir les niveaux suivants comme « entrées » possibles pour l'analyse des textes d'élèves :

- *un niveau pragmatique-énonciatif*. Celui-ci doit prendre en compte l'insertion du texte dans un contexte de communication déterminé, c'est-à-dire : qui produit le texte ? pour qui il l'écrit ? dans quels buts ? quels sont les supports utilisés, etc.
- *un niveau textuel ou transphrastique*. Ce niveau s'intéresse aux structures globales ou intermédiaires attendues selon le genre ou le type textuel : narratif, descriptif, injonctif, argumentatif, ainsi qu'à la progression de l'information, règles de cohérence, etc.
- *un niveau phrastique*. À ce niveau, on prend en compte les contraintes de l'axe syntagmatique, sinon l'ordre des mots, marques d'accords en genre et en nombre.
- en dernier lieu, *un niveau infraphrastique*. On étudie à ce stade les choix lexicaux, mais également les rapports phonie/graphie ou encore les phénomènes de segmentation.

Cette approche stratifiée du texte reste une structure méthodologique qui vise, selon l'auteure, à proposer « un outil de lecture amendable et modifiable : sa fonction première est de servir de pense-bête. Il s'agit de ne pas oublier d'observer tel ou tel niveau ou de ne pas privilégier l'analyse de tel niveau aux dépens de tel autre » (Marquilló Larruy 2000, 211). Sans ignorer d'autres typologies, nous retenons, pour l'analyse des productions écrites, la démarche méthodologique proposée par Marquilló Larruy, en écho au travail du groupe EVA.

---

<sup>10</sup> Lors de l'enquête, plusieurs élèves ont refusé de passer le test en créole. Cela explique l'écart entre les deux catégories de textes. Le refus chez certains d'effectuer les exercices que nous leur avons proposés révèle sans doute une réelle incapacité mais peut être aussi en lien, en partie, à cette obligation de se conformer aux règles du non usage du créole au sein de certains établissements.

<sup>11</sup> À travers l'ouvrage évaluer les écrits à l'école primaire.

Néanmoins, une analyse exhaustive de chacun des textes de notre corpus (31 textes en créole, 78 textes en français) s'avère impossible, dans le cadre de cet article.

En fonction des phénomènes saillants identifiés dans notre corpus, nous choisissons, pour l'ensemble des textes, de nous arrêter sur les niveaux, phrastique et infraphrastique. Ainsi, sur le plan phrastique après avoir évoqué globalement les différentes maladroites répertoriées nous nous attarderons principalement sur l'emploi des pronoms compléments, l'accord en genre, l'accord en nombre, en raison de leurs récurrences mais surtout à cause de certaines stratégies significatives observées dans plusieurs copies. Le plan infraphrastique sera notamment consacré aux rapports phonie/graphie et aux maladroites lexicales qui présentent aussi une certaine récurrence dans le corpus.

### 5.1 Analyse du niveau phrastique

Le niveau phrastique permet de rendre compte des contraintes qui touchent l'axe syntagmatique, notamment celles liées à l'ordre des constituants dans la phrase et les marques d'accord. Nous ne prétendons pas à une analyse exhaustive, sur le plan syntaxique et morphologique de chacun des textes dont nous disposons. Cependant, il nous a semblé essentiel d'identifier les aspects indiquant les difficultés saillantes rencontrées par les élèves, mais aussi les procédés parfois réguliers utilisés par ces derniers. Ainsi, nous allons nous arrêter sur des particularités qui apparaissent au niveau des interférences pronominales, et sur les surgénéralisations et les régularités en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre. Le relevé de ces différents points nous permettra de rendre compte des caractéristiques des erreurs qui peuvent résulter des interlangues des élèves haïtiens, procéder de la structure interne de la langue cible, le français, ou encore découler de variétés émanant du contact entre le français et le créole.

Rappelons que nos élèves se trouvent dans un contexte d'apprentissage où les deux langues en usage sont génétiquement apparentées. Par exemple, en ce qui concerne l'ordre de base des mots dans la phrase, le créole haïtien et le français partagent la même structure prototypique : sujet, verbe, complément (SVO). Voici un exemple montrant cette similarité syntaxique :

(3) Mwen<sup>sujet</sup> achete<sup>verbe</sup> yon wòb<sup>objet</sup>                      j'ai<sup>sujet</sup> acheté<sup>verbe</sup> une robe<sup>objet</sup>

Une observation globale des différentes productions de ces élèves haïtiens montre que les erreurs touchant particulièrement l'ordre des mots (SVO) dans les phrases ne sont pas nombreuses. Cependant, si l'on s'en tient à une caractérisation étroitement morphologique et syntaxique, on aperçoit, dans les textes en français notamment, des problèmes qui concernent :

- A. La construction d'un verbe avec absence, par exemple, d'un sujet ou d'un complément attendu. On peut le voir respectivement dans les deux exemples suivants :

(4) « Les premier habitants était des esclave Ø<sup>12</sup> travail Beaucoup et Ø y l'avai Toussaint Dessaline-Christophe colon-Leclerc-napoléon se tou ».

<sup>12</sup> La lettre (o barré) est utilisée ici pour signaler l'absence des éléments.



(5) « Ces premiers habitants etais content ils aimaient Ø pieds nus jusqu'à 18 ans ».

B. L'absence du groupe verbal indispensable :

(6) « Bon je t'ai décrit comment Ø notre pays au paravent et maintenant je dois te l'aisser ».

C. Des maladresses qui prennent parfois la forme de substitutions dans l'utilisation des pronoms COI et COD et des pronoms sujets :

(7) « Les hommes qui Christophe Colomb avait laisé on fait les indiens beaucoup travaille et **leur les a fait** devenir esclaves ».

(8) « **Je l'ai** dit vivaient les indiens sur leur île vivaient tranquillement ».

D. Une relation sémantico-syntaxique non satisfaisante (emploi erroné de certains connecteurs).

(9) « Moi aussi je suis heureuse de raconter l'histoire **car** c'est triste ».

E. Des maladresses récurrentes d'accord en genre et en nombre, (noms, adjectifs, verbes)

(10) « Autrefois l'île d'haiti était **relié** à celle de St Domingue ».

Comme indiqué plus haut, ces dysfonctionnements relatifs à la morphosyntaxe s'observent plus particulièrement dans les productions en français. L'hypothèse de phénomènes d'interférence dus au transfert du créole en français ne paraît pas d'emblée la plus juste pour la plupart de ces erreurs. Il n'est donc pas fondé d'assimiler l'ensemble de ces erreurs à des créolismes,<sup>13</sup> puisqu'ils ne résultent pas toutes de traits propres au créole. Certaines de ces maladresses, comme la construction d'un verbe sans sujet ou sans complément attendu, (ex.4), l'absence du groupe verbal obligatoire (ex.6) ou comme l'emploi erroné des éléments grammaticaux marquant la cohésion (ex.9) sont relevées dans des corpus de textes d'enfants natifs du français<sup>14</sup> et chez d'autres apprenants de français langue seconde. Elles nous semblent provenir particulièrement des difficultés internes à la langue française. Elles témoignent ainsi du caractère instable de l'écriture chez ces élèves où le savoir de l'écrit est encore en construction. Les omissions, par exemple, peuvent être dues à une mauvaise relecture des textes par les élèves, voire à une absence de relecture. Cependant, les erreurs en lien avec les Compléments d'Objet Indirects (COI) et directs (COD), (exemple en C supra), semblent être dues aux transferts. Nous allons, à cet effet, nous arrêter sur les difficultés qui concernent les pronoms compléments.

### *5.1.1 Les difficultés en lien avec les pronoms compléments*

Certains travaux, comme celui de Gonzalez-Rey (2013),<sup>15</sup> ont montré que l'utilisation non satisfaisante des compléments d'objet est une difficulté saillante qui se retrouve chez des apprenants de L2. Les perturbations concernant l'usage des compléments dans notre corpus

<sup>13</sup> Terme utilisé pour qualifier des structures ou des éléments lexicaux propres aux créoles.

<sup>14</sup> Voir par exemple Cappeau (2000).

<sup>15</sup> Voir son article intitulé : *Le complément objet : relevé des difficultés d'identification et d'emploi en situation d'apprentissage d'une L2.*

apparaissent, en particulier, dans les productions en français. Elles concernent particulièrement les pronoms clitiques compléments et méritent que l'on s'y attarde.

La reprise des fonctions verbales (COI et COD) par un clitique pronominal se réalise dans les deux langues. Toutefois, ces pronoms objets en créole, en raison de leur absence de morphologie casuelle, pour reprendre le terme de DeGraff (1994) et de leur distribution, présentent des différences avec les pronoms objets du français.

Tableau 1. Pronoms sujets et pronoms compléments d'objet en créole et en français

Créole	Français	
Pronoms sujets et objets (singulier)	Pronoms sujets (singulier)	Pronoms objets (singulier)
1- mwen	je	me
2-ou	tu	te
3-li	il/elle	le, la, lui
Pronoms sujets et objets (pluriel)	Pronoms sujets (pluriel)	Pronoms objets (pluriel)
1-nou	nous	nous
2-nou	vous	vous
3- yo	ils /elles	les, leur

Le tableau ci-dessus montre que les pronoms du créole haïtien ne comportent aucune marque de morphologie casuelle.

À titre d'illustrations, on peut considérer les phrases suivantes :

(11) Li rekonèt **Jan**<sup>COD</sup> /Li rekonèt **li**<sup>COD</sup>

(12) \*Li **jan** rekonèt<sup>verbe</sup>/\*Li **li** rekonèt<sup>verbe</sup>.

(13) Il reconnaît<sup>verbe</sup> **Jean**<sup>COD</sup>/ Il **le**<sup>COD</sup> reconnaît<sup>verbe</sup>.

(14) Manman Janèt ba<sup>verbe</sup> **li**<sup>COI</sup> yon gato/ manman Janèt ba<sup>verbe</sup> li **li**<sup>COI</sup>

(15)\*Manman janèt li<sup>COI</sup> ba<sup>verbe</sup> yon gato/\*manman Janèt li **li**<sup>COI</sup> **ba**<sup>verbe</sup>

(16) La mère de Jeannette **lui**<sup>COI</sup> **a donné**<sup>verbe</sup> un gâteau /la mère de Jeannette le **lui**<sup>COI</sup> **a donné**<sup>verbe</sup>.

Ces exemples montrent que les mêmes unités pronominales occupent les positions de sujet et d'objet. Dans le système pronominal français, contrairement au créole, « les pronoms nominatifs sont distincts des non-nominatifs, et à quelques personnes, on distingue l'accusatif du datif (par exemple *il vs le vs lui* à la troisième personne du singulier » (DeGraff 2000, 90). Les dissemblances morphologiques entre les pronoms créoles et français s'accompagnent, comme on le voit, d'une différence d'ordre des mots qui rappelle la divergence morphosyntaxique des verbes dans chacune des deux langues, point que nous abordons ci-après.

Dans notre corpus les dysfonctionnements se situent plus particulièrement au niveau d'une substitution des COD aux COI et inversement :

(17) « Je l'ai dit » à la place de [je lui ai dit]

Mais on remarque aussi l'usage de pronoms compléments là où l'on attend plutôt un pronom sujet :

(18) « **leur les** a fait » en lieu et place de [ils les ont faits].

Ces structures erronées peuvent être identifiées comme interférentielles dans la mesure où la langue créole ne possède pas de formes distinctives des pronoms, sujet et complément. L'emploi de *l'/le* à la place de *lui* peut résulter de l'influence de cette uniformité des pronoms compléments d'objet direct et indirect. En outre, la structure (19), « Les hommes qui Christophe Colomb avait laissé on fait les indiens beaucoup travaille et **leur les** a fait devenir esclaves », laisse voir aussi une certaine confusion entre la fonction sujet et la fonction complément. La double présence du pronom COI (*leur*) et du COD (*les*) laisse penser que l'élève considère le groupe « Les hommes qui Christophe Colomb », comme étant un complément ou encore utilise le pronom *leur* comme le sujet du groupe « les a fait » mais, c'est sans doute plus compliqué. On voit cependant que les reprises, les anaphores ne sont pas bien maîtrisées.

Ces difficultés font à nouveau comprendre qu'une prise en compte rationnelle de la présence du français et du créole dans l'enseignement est nécessaire, afin de rendre plus aisé non seulement le passage de la L1 à la L2<sup>16</sup> mais aussi l'apprentissage des disciplines non linguistiques. On peut convenir qu'attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances et les différences entre les langues dans lesquelles s'effectuent les apprentissages est plus bénéfique que de les contraindre à ne pas utiliser le créole à l'école.

### 5.1.2 Les problèmes d'accord

Outre les points concernant les pronoms objets et sujets, le créole haïtien et le français présentent d'autres différences sur le plan morphosyntaxique. Par exemple, « l'emploi exclusif de marqueurs aspectuo-temporels préposés face aux désinences flexionnelles et aux alternances morpho-phonologiques des verbes français; invariabilité des éléments nominaux face à la distinction de genre ; parataxe opposée à l'emploi des fonctifs » (Valdman 1978, 298). Les deux langues présentent par ailleurs un certain nombre de différences dans le domaine de la conjugaison, du nombre, du genre, des formes des déterminants, des prépositions. Les maladresses d'accord en genre et en nombre (verbes, participes passés, noms, adjectifs) constituent l'un des types d'erreurs les plus récurrents dans le corpus de textes en français, aussi leur étude mérite-t-elle d'être approfondie. Ces erreurs sont cependant peu nombreuses dans les productions en créole et concernent uniquement le genre. Cela tient sans doute à l'invariabilité en créole. « Les langues créoles connaissent peu de variation morphologique et l'accord y est absent » (Véronique 2000, 62). 286<sup>17</sup> erreurs d'accord ont pu

<sup>16</sup> Rappelons que c'est un point de vue qui est préconisé par plusieurs approches novatrices comme, par exemple, celle de la pédagogie convergente.

<sup>17</sup> Les mots qui sont concernés par deux dysfonctionnements (accord en nombre et en genre) sont pris en compte dans les deux rubriques : erreurs d'accord en genre et erreurs d'accord en nombre.

être relevées dans les textes en français et elles affectent les verbes, les noms, les adjectifs ainsi que les participes passés. Nous présenterons, à présent, les points caractérisant l'accord en genre et en nombre dans les deux langues et, pour chacun de ces deux traits grammaticaux, nous analyserons les séquences représentatives des emplois erronés relevés dans les textes.

- *L'accord en genre*

Ce trait grammatical est souvent employé de manière erronée dans les textes en français que nous avons recueillis. On peut donc déduire que l'application des règles d'accord constitue l'une des principales difficultés rencontrées par les élèves au niveau phrasique. Tout comme nous l'avons vu pour les pronoms sujets et compléments, les emplois erronés qui ont trait à l'accord ne semblent pas être des difficultés spécifiques aux enfants créolophones haïtiens. Par exemple, en faisant référence aux études de Guillelmon et Grosjean (2001), Véronique (dir.) (2009,100) rappelle « l'existence d'une période critique au-delà de laquelle les locuteurs dont la langue première n'a pas de genre ne peuvent atteindre une compétence de natifs dans une langue qui possède une distinction de genre ». Des études<sup>18</sup> sur le genre montrent que « le développement se réalise suivant une même séquence, indépendamment des apprenants et des langues premières » (*ibid.*). Les similarités du français et du créole et les particularités de chacune d'entre elles peuvent être une source supplémentaire de maladroites pour les apprenants haïtiens.

Comparé au français, l'absence de distinction de genre dans le système nominal du créole haïtien constitue l'une de ses particularités saillantes. On peut le voir à travers ces énoncés :

(20) Yon *bèl* rob/une *belle* robe ;

(21) yon *bèl* gason /un *beau* garçon ;

(22) yon *kaye*/ un *cahier* ;

(23) yon *fèy* /une *feuille*.

Contrairement au français, le créole haïtien n'a pas de mot régulièrement variable en genre. Les adjectifs<sup>19</sup> n'entretiennent pas de relation de dépendance aux noms vis-à-vis de l'accord, alors que tel est le cas en français. C'est pourquoi le mot *bèl* garde la même morphologie, devant *ròb* et *gason*. Ces deux mots sont respectivement, en français, féminin et masculin, d'où la variabilité de l'adjectif *belle* marquant la règle d'accord en genre. De même, la distinction masculin et féminin pour les substantifs *kaye/ fèy*, *cahier/feuille* est absente en créole. Comparativement au français, on ne rencontre pas de déterminant ni de marque

<sup>18</sup> À ce sujet « Barting pour les apprenants suédois, Dewaele et Véronique pour les apprenants néerlandophones, Prodeau et Carlo pour les anglophones dressent le même constat en ce qui concerne l'apprentissage du français en milieu institutionnel : le masculin est le genre le plus souvent employé par défaut. Les apprenants maîtrisent d'abord le genre marqué par l'article défini puis par l'article indéfini. L'accord de genre avec le nom est moins fréquent que l'accord du déterminant » (Véronique 2009,100).

<sup>19</sup> Notons par ailleurs que la classe adjectivale dans les créoles fait l'objet de débat. Voir à ce sujet : *Note sur les « adjectifs » dans les créoles français* (Véronique, 2000).

flexionnelle en fin de mot ni même de règle qui indique le genre des inanimés en créole. Néanmoins, « il existe des paires de noms et d'adjectifs morphologiquement apparentés dont l'un des membres se réfère à un homme et l'autre à une femme » (Valdman 1978, 148). Ces paires se trouvent en général parmi les noms se rapportant à des animés humains<sup>20</sup> et servant à différencier le sexe. Elles renvoient pour ainsi dire à une catégorie extralinguistique puisqu'elles concernent plutôt les référents. Dans la spécification des référents renvoyant à un homme et à une femme, on peut identifier certaines régularités permettant un regroupement des paires de mots. Comme le montre Valdman (1978, 150) « Du point de vue de leur forme, ces noms et adjectifs se divisent en quatre groupes ».

D'abord, il y a un groupe dans lequel « les membres de chaque paire sont dérivés d'un radical commun par l'affixation de **-è** pour le nom ou l'adjectif à référence masculine et **-èz** pour le membre à référence féminine » (*ibid.*). En voici des exemples : (24) tapajè/tapajèz ; tapageur/tapageuse), (25) volè/volèz (voleur /voleuse). Ensuite, on trouve une deuxième catégorie où « le suffixe féminin **-ès** se fixe sur un radical dont la forme à dérivation zéro constitue le nom ou l'adjectif à référence masculine » (*ibid.*). On peut prendre l'exemple qui suit : (26) nèg/nègès (nègre/négresse). On rencontre une troisième catégorie où la majeure partie des adjectifs a un radical qui se termine par **é** ; la forme à dérivation zéro représente le référent masculin, avec la juxtaposition de **-z** le **-é** prend la forme de son correspondant mi-ouvert **è**. Ainsi on a (27) malere/maleréz (malheureux/malheureuse), (28) rize/rizèz (rusé, rusée). En dernier lieu, on a une catégorie qui contient « des mots difficilement décomposables en un radical et un suffixe » (*ibid.*) : (29) grimo/grimèl (type de mulâtre).

Selon Gardes-Tamine (2005, 58), en français, en règle générale, le genre d'un adjectif est « un fait de morphosyntaxe puisqu'il s'agit d'un accord entraîné par sa dépendance vis-à-vis du nom ». Ainsi, l'adjectif s'accorde en genre (et en nombre) avec le substantif auquel il se rapporte. Mais il n'en est pas de même pour le nom car « son genre est déterminé par le lexique » (*ibid.*). « Les noms [sont] classés dans les catégories du masculin et du féminin. On s'accorde à dire que le masculin est une forme non marquée » (Véronique (dir.) 2009, 98). Il n'existe pas de régularité dans la formation et ou dans l'attribution du genre. La formation du féminin des substantifs se traduit à travers divers moyens, par exemple :

une opposition lexicale,

(30) (un garçon/une fille),

une variation du genre du déterminant,

(31) (un élève/une élève),

la présence au féminin d'un suffixe,

<sup>20</sup> Cette différence de lexème renvoyant au genre concerne aussi des animaux en termes de mâle/femelle. En absence de différenciation, on emploie parfois les mots 'mal' ou 'femèl'/manman... pour marquer le genre à ce niveau.

(32) (prince/princesse),

la variation en genre d'un suffixe (33) (menteur/menteuse),

la flexion (chat/chatte), etc.

Par ailleurs, « lorsque les référents sont des inanimés, la répartition des mots qui les désignent en genre masculin et féminin est abstraite et imprévisible » (Gardes-Tamine 2005, 58). La forme du substantif ne permet pas vraiment de reconnaître le genre auquel il appartient. D'où les confusions qu'on peut retrouver même chez les adultes natifs.

Qu'engendrent ces particularités relatives à chacune des langues chez les élèves ? Rendent-elles la tâche moins aisée par rapport à d'autres apprenants ?

Les erreurs concernant l'accord en genre ne sont pas nombreuses dans les textes en créole, 5 occurrences seulement ont été relevées. À partir de ce résultat et en incluant uniquement les élèves concernés par l'enquête, il y a lieu de penser que les particularités spécifiques à l'accord en genre en créole sont acquises ou du moins ne font pas l'objet de confusions, d'autant plus que les 5 formes erronées identifiées concernent la substitution du même mot *belle* à *bel* et apparaissent dans le même texte. L'emploi de la forme féminine *belle* traduit le transfert d'une règle d'accord de la L2 dans la L1. Par ailleurs, le caractère récurrent du mélange des deux langues observé, principalement dans l'écrit de cet élève, ne permet pas de réduire cet usage uniquement à une confusion des règles relatives à l'emploi du féminin. En raison du nombre d'alternances codiques, il semble prudent de considérer l'ensemble de son texte plutôt que d'étudier les formes erronées de façon isolée. La stratégie de mélange de langues que l'élève adopte laisse voir une habitude ou une familiarité avec la production en français qui rend le travail en créole moins aisé. La phrase introductive de son texte est en français, ce qui déjà semble signifier une hésitation face à l'écriture en créole ; et l'on observe, tout au long de sa rédaction, des tournures qui se rapprochent tantôt de l'alternance de codes (code switching) tantôt du mélange de codes (code mixing) :

(34)

<p><i>Hàiti était une citadelle, il y avait des fleurs</i>  lontan peyi a te gen lòd, te gen plis moun <b>de bien</b>.  Abitan yo te konn viv <b>bien</b>, yo te konn  <b>planté</b> ,yo te konn ale nan <b>pêche</b>,te gen yon <b>belle</b>  palis ,yon <b>president</b>  peyi a te <b>belle</b> li te <b>independant</b>  Te gen moun <i>edication</i>,te gen bon moun  <b>Hàiti</b> te <b>belle</b>, <b>te</b> gen <b>fleurs</b>, yo <del>faitsait</del> <b>des chasses</b>  <b>au oiseau</b> nan <b>bois</b>.  <b>Hàiti</b> te <b>belle</b> mw ta renmen li vin men m <del>eh</del> jan  an <del>il avait de</del> /te gen/ <b>de belle chant</b></p>
--

L'insertion des segments ou des mots en français dans le texte de cet élève montre une instabilité qui passe par une restitution de certaines formes mémorisées en français. Mais d'autres passages traduisent un tâtonnement et des tentatives de l'apprenant pour résoudre certaines spécificités propres à chacune des langues. Les passages biffés tel (~~il avait de~~)

témoignent de cette prise en compte ou de cette volonté d'utiliser la langue qui est attendue selon la consigne.<sup>21</sup> Le créole faisant l'objet d'un moindre étayage dans l'apprentissage, l'utilisation des formes françaises peut être perçue comme un moyen pour l'élève de pallier un manque d'assurance dans sa production en créole. Ce texte est donc un cas à part dont, le comportement au regard du genre, n'est qu'un aspect.

Nous avons relevé 64 erreurs d'accord en genre, dans les textes en français, pour les groupes nominaux (nom + adjectif et déterminant + nom), et 21 pour les participes passés. Elles concernent principalement :

- l'emploi de déterminants masculins devant des noms féminins et vice versa :  
(35) « dans **cette** pays » « **un** camionnette »
- le remplacement d'un groupe à référent masculin par un pronom féminin :  
(36) « les abritant vivaient dans des grotte **elle** s'appelait Indiens »
- l'absence de marques ou de formes au féminin des adjectifs qualificatifs et des participes passés là, où elles sont attendues :  
(37) « Christophe Colomb roi des terres qu'il a **découvert** » ; (36) « Ma **cher** amie »
- l'emploi d'une forme féminine là où l'on attend une forme masculine :  
(38) « **une belle** pays »

Rappelons que les difficultés portant sur l'application des règles relatives à l'emploi du genre peuvent se rencontrer chez d'autres apprenants du français et même chez les enfants natifs du français. Par exemple, l'analyse d'un corpus de textes d'enfants natifs du français a permis à Cappeau (2000,91) d'avancer que « les erreurs liées au genre [ont] tendance à augmenter dans les premiers temps de scolarité. L'enfant [tente] de réinvestir des connaissances transmises par l'école sous une forme souvent sommaire dans laquelle le féminin se marque par l'ajout d'un -e ». Cela sous-entend que ces dysfonctionnements ne sont pas forcément le résultat d'une interférence linguistique. Mais en observant minutieusement les écarts qui apparaissent dans les textes des élèves, on s'aperçoit que certaines difficultés ne sont pas sans lien avec l'absence de variabilité de formes différenciant le masculin et le féminin en créole. L'emploi uniforme dans la langue maternelle des éléments comme les déterminants et les substantifs crée davantage de confusion chez ces élèves créolophones, d'autant plus que les pratiques d'enseignement ne permettent pas aux élèves, dans une démarche contrastive, d'être attentifs aux particularités des deux systèmes qu'ils utilisent. On constate une apparente instabilité dès qu'il s'agit de différencier le masculin du féminin ou inversement, et les formes féminines sont beaucoup plus privilégiées. L'emploi excessif des formes à valeur de « féminin » montre, par exemple, une certaine prudence à l'égard des nuances qu'impose le français. En d'autres termes, puisqu'en créole haïtien la variabilité en genre n'est pas régulière, l'usage de la forme marquée du couple masculin/féminin apparaît comme un garant ; plus l'élève utilise une forme marquée plus il s'écarte du créole. Une fois de plus, on peut parler d'une stratégie de

<sup>21</sup> Selon la consigne l'élève devrait produire un texte en créole.

tâtonnement qui traduit une prise en compte des nuances entre les deux systèmes dont l'élève dispose.

- *L'accord en nombre*

La catégorie du nombre en français peut prendre deux valeurs : le singulier et le pluriel. « Le nombre résulte de l'application d'un concept sémantique transparent ; cela ne signifie pas, pour autant, que la singularité et la pluralité qui sont marquées obligatoirement en français aient, en contexte, une pertinence pour les locuteurs de langues qui ne font pas cette distinction dans leur langue première » (Véronique (dir) 2009, 95). De même que pour l'emploi du genre, l'accord en nombre (des verbes, des noms, des adjectifs, des déterminants) présente des différences assez nettes entre les deux systèmes (créole, français). En français, les noms et les adjectifs ne subissent pas, habituellement, de variations orales pour exprimer le pluriel<sup>22</sup>. Par conséquent, ce sont les déterminants qui, dans la plupart des cas, permettent de faire la distinction entre le pluriel et le singulier. En créole haïtien, le marqueur pluriel est identique au pronom de la troisième personne du pluriel, *yo*. Néanmoins, l'expression du pluriel à partir du marqueur *yo* n'est pas toujours obligatoire. La fonction du marqueur pluriel *yo* « est de déterminer en la pluralisant la notion nominalisée comportée par le lexème auquel il se rapporte » (Taylor 1968, 1040). « La modalité de nombre est liée intimement à celle de référence » (Valdman 1978, 198). En voici deux exemples :

(39) *Li*<sup>PR sujet 3ème. pers.sing</sup> *ban*<sup>VB</sup> *mwen*<sup>pr COI</sup> *zoranj*<sup>N.COD</sup> *yo*<sup>marqueur pluriel</sup> (présence du marqueur pluriel *yo*).  
Il me donne les oranges.

(40) *Mwen*<sup>PR sujet 1ère pers.sing</sup> *wè*<sup>VB</sup> *pou*<sup>N.COD</sup> (*nan*<sup>PREP.</sup> *Lakou*<sup>N.</sup> *a*<sup>ART. défini.</sup>)<sup>Cirquant</sup> (indéfini pluriel marqué par l'absence de déterminant). Je vois des poules dans la cour.

En français, le singulier, par exemple, est considéré comme une forme non marquée contrairement au pluriel qui nécessite la maîtrise d'un certain nombre de désinences. Or les désinences sont absentes en créole. Il n'existe pas de morphèmes grammaticaux permettant de différencier ces deux valeurs, si on exclut le marqueur *yo* indiqué ci-dessus.

Les erreurs d'accord en nombre relevées dans le corpus ne concernent pas les textes en créole<sup>23</sup>, cependant, elles sont relativement nombreuses dans les textes en français. Nous avons identifié 91 occurrences pour les groupes nominaux et les adjectifs que nous observerons dans un premier temps, et 140 pour les verbes et les participes passés, que nous présenterons dans un second temps.

On l'a déjà vu, les marques de nombre du nom et de l'adjectif sont presque exclusivement écrites en français. Ainsi, l'accord en nombre ne peut pas s'appuyer uniquement sur les informations que fournit l'oral. « La maîtrise de l'accord nécessitera de s'affranchir de la seule information orale » (Cappeau 2000, 86). C'est déjà là un point pouvant rendre la tâche

<sup>22</sup> Sauf dans le cas de certains pluriels irréguliers.

<sup>23</sup> Toutefois, certains segments français sont insérés dans les textes en créole avec des marques du pluriel : « la pelle des Antilles » (41).



plus difficile pour ces enfants créolophones qui n'ont pas l'habitude, dans leur langue, des procédés morphologiques variés comme ceux caractérisant la formation du pluriel en français. En observant les formes proposées par les élèves, nous remarquons qu'au niveau des groupes nominaux et des adjectifs, il y a lieu de parler d'une certaine régularité apparente. Ces formes se traduisent plus particulièrement par les tendances suivantes :

- Le déterminant suffit à indiquer le nombre

Tableau 2. Accord marqué uniquement sur le déterminant

Formes proposées	Formes attendues
(42) des plantation	des plantations
(43) des peau	des peaux
(44) leurs poitrine	leurs poitrines
(45) nos ancêtre	nos ancêtres
(46) ses indien	ses Indiens

On remarque que, dans l'accord de ces groupes nominaux, la marque du pluriel se résume uniquement à l'emploi d'un déterminant pluriel devant le nom. Les marques spécifiques de l'écrit telles que *s* et ses variantes sont absentes dans les différents noms. Ce procédé apparaît comme une stratégie de simplification éliminant les phénomènes qui semblent considérés comme redondants. On relève, en revanche, la présence rare de formes du singulier présentant des marques de pluriel, sans qu'il y ait d'erreur sur le déterminant :

(47) « un pays très bouleversantes »

(48) « je suis au collèges Roger Anglade »

- Une autre catégorie présente une régularité où le nom prend la marque du pluriel après un déterminant singulier.

Tableau 3. Accord marqué uniquement sur le nom

Formes proposées	Formes attendues
(49) Même un gourdes	même une gourde
(50) un chevaux	un cheval
(51) de la langues	de la langue

Au contraire de la catégorie présentée dans le tableau 2 (Accord marqué uniquement sur le déterminant), la marque du pluriel est portée uniquement par le nom, dans les exemples ci-dessus.

- On identifie une autre série où les marques d'accord sont inégalement réparties, ce qui conduit à une configuration contradictoire du nombre à l'écrit.

Tableau 4. Distribution aléatoire de la marque du pluriel

Formes proposées	Formes attendues
(52) les jeunes garçon	les jeunes garçons
(53) des calcon attachés	des caleçons attachés
(54) les premier habitants	les premiers habitants
(55) de plages très jolie	des plages très jolies
(56) les cheveux noir lisse	les cheveux noirs lisses

Cette catégorie laisse voir une réelle hétérogénéité dans la distribution des marques d'accord au niveau des syntagmes. Les formes proposées montrent une dérogation à la règle d'accord dans le syntagme nominal. On voit parfois une progression qui touche en particulier les noms précédés de déterminants dans les groupes composés de trois termes. D'autres structures instables s'apparentent à une forme intermédiaire, qui se traduit par une hésitation entre la généralisation de l'accord par le déterminant seul, comme dans le tableau 4. Distribution aléatoire, une sorte de forme mixte, où alternent les marques écrites et leur absence.

- Une dernière série présente des formes qui ne portent pas de marque d'accord, mais qui contiennent l'expression du nombre du fait de la présence d'un adverbe de quantité comme *beaucoup* ou du sémantisme de l'adjectif, *autre*, lequel exprime la pluralité.

Tableau 5. Accord non marqué

Formes proposées	Formes attendues
plusieurs <del>mois</del> année	plusieurs années
(58) beaucoup de voiture	beaucoup de voitures
(59) d'autre ville	d'autres villes

La présence des termes portant déjà le sens de la pluralité semble rendre les marques écrites du pluriel inutiles. Cette dernière stratégie observée à partir des exemples du tableau qui précède laisse à nouveau penser que les élèves y ont recours pour simplifier les règles d'accord du français et pour éviter parfois leurs redondances.

Les modalités d'accord en nombre à l'écrit ne sont pas aisées, particulièrement pour les jeunes scripteurs. « À l'écrit, les erreurs liées au marquage du pluriel constituent un problème récurrent et dominant » (Cappeau 2000, 86). Les régularités qui apparaissent dans les exemples figurant dans les tableaux précédents résument les stratégies développées par ces élèves créolophones, face aux particularités irrégulières des règles d'accord en français. La

morphologie flexionnelle incluant le genre des noms, leur variation en nombre (à l'écrit), et notamment l'accord de ces traits sur les divers constituants du groupe nominal est absente en créole. La formation du pluriel en français a une distribution plus large que le marqueur *yo*. En créole haïtien, le nom n'est pas marqué pour le pluriel, et la forme des adjectifs et déterminants est indépendante du choix du nom. Tous ces contrastes existant dans le marquage du nombre dans les deux langues constituent une source de difficultés potentielles pour nos élèves. Il faut, par ailleurs, rappeler que les élèves n'ont pas forcément l'occasion d'être sensibilisés à l'existence du marquage du pluriel en créole haïtien, ni aux nuances qu'il présente par rapport au français. Néanmoins, on ne saurait considérer ces erreurs d'accord strictement comme un signe d'inaptitude. Les différentes variations peuvent être considérées, une fois de plus, comme des stratégies d'ajustement en vue de répondre aux exigences de la langue seconde. Ces difficultés, toutefois, comme nous l'avons vu, pèsent sur la production écrite, puisqu'elles demandent un effort considérable.

Les points instables ne concernent pas uniquement les groupes nominaux et les adjectifs. Le marquage du nombre dans le groupe verbal entraîne aussi un dysfonctionnement assez remarquable dans les textes. Dans le domaine de la conjugaison plusieurs critères différencient le créole haïtien et le français. Nous nous limiterons ici à ceux qui permettront d'analyser les erreurs en nombre identifiées chez les élèves.

- ***Le marquage en nombre dans le groupe verbal***

On sait que pour les verbes, les notions de singulier et de pluriel sont imbriquées avec celles de personne. Ainsi, la flexion verbale change en fonction de la personne. Cependant, le critère de flexion n'est pas partagé par les deux langues puisque le verbe créole « apparaît sous une forme unique et se caractérise par l'absence totale de flexion » (Valdman 1978, 210). Selon McCrindle (1999, 117), « chaque tête fonctionnelle (functional head) est lexicalisée individuellement au lieu de se fusionner avec le verbe ». Prenons, à ce propos, les exemples suivants : *nou te fini*, *yo fini* (Nous avons fini, ils finissent/ils ont fini). Dans ces deux énoncés, aucune marque de flexion n'est présente dans le mot *fini*, ni pour exprimer l'accord du sujet avec le verbe ni pour indiquer le temps et l'aspect. « Au lieu des affixes, le créole haïtien présente des morphèmes libres, préposés au verbe invariable pour indiquer le TMA<sup>24</sup> » (*ibid.*). Le marqueur *te*, antéposé au verbe *fini* (*nou te fini*) indique que le verbe est au passé.

Tout comme pour les noms, certaines variations ne sont pas perceptibles à l'écrit, quand il s'agit d'accorder les verbes et les participes passés en français ou d'utiliser les anaphores pronominales (il/ils, elle/elles). Les différentes variations flexionnelles, présentes dans la conjugaison en français, peuvent facilement conduire à des réalisations erronées, surtout quand les élèves ont l'habitude d'une langue qui se comporte autrement dans ce domaine. L'ajout des désinences comme *s* à la deuxième personne du singulier et *t* à la troisième personne du singulier ne facilite pas des réalisations conformes à la norme. Les exemples suivants illustrent ces difficultés :

---

<sup>24</sup> Temps, Mode et Aspect.

(60) « si tu **arrive** par ici »

(61) « j'espère que tu **viendra** »

La distinction du pluriel et de la marque *s* du pluriel nominal ne semble pas être évidente et conduit sûrement à des propositions approximatives. Le *s* semble généralisé en tant que marque du pluriel, puisqu'on le trouve à la place des finales comme *-nt*. Cette généralisation de la marque *s* à tous les pluriels peut provenir de l'aspect linéaire du sujet et du verbe :

(62) « Les hommes **arraches** »

Cependant, les erreurs comptabilisées dans le corpus se traduisent plus particulièrement par des maladresses au niveau de l'indication du pluriel (6<sup>e</sup> personne) et des écarts d'accord de participes passés, comme on peut le voir dans les extraits suivants :

(63) « ils **proclame** l'indépendance d'Haïti »

(64) « maintenant nous somme **divisé** »

Ces maladresses laissent apparaître des régularités qui se rapprochent de ce que qu'on a pu observer dans les groupes nominaux. Nous remarquons une présence assez persistante des marques d'accord uniquement sur le pronom ou le groupe sujet et non pas sur le verbe qui le précède et inversement. Autrement dit, quand le pronom ou le groupe sujet porte la marque du pluriel, le verbe ne la porte pas et quand le verbe porte la marque du pluriel, le pronom ou le groupe sujet ne la porte pas :

(65) « **ils tuai** de animaux »

(66) « et **il se nourrissent** de beaucoup choses »

(67) « **les premier habitants était** des esclave »

Une fois de plus, un système avec ses points stables montrant des zones de fragilité est mis en place. Par ces différentes composantes, on comprend que les élèves, dans ce contexte bilingue, construisent des systèmes qui révèlent une certaine cohérence même s'ils demeurent fractionnés. Les erreurs sont bien des indicateurs des différents obstacles qu'ils rencontrent dans ce parcours bilingue relativement singulier.

## 6. Analyse du niveau infraphrastique

Au niveau infraphrastique, les modalités d'appropriation de l'aspect formel des langues demeurent remarquables dans les textes d'enfants. En fonction des phénomènes récurrents qui apparaissent dans les textes des élèves haïtiens, nous allons nous intéresser, à ce niveau, aux rapports phonie/graphie, puis aux choix lexicaux des élèves.

### 6.1 Problèmes liés au codage graphique

Rappelons que le geste graphique des enfants n'est pas toujours assuré. Plusieurs difficultés se présentent à eux, avant qu'ils n'arrivent à écrire en mots conventionnels. Parmi celles-ci, on peut retenir les représentations sur ce qu'est un mot, la relation entre l'oral et l'écrit ainsi que

la démarcation ou la frontière de mots. La question de la segmentation des unités, notamment du mot, peut rendre parfois les textes déroutants pour le lecteur ; cependant, ce déficit n'est pas fréquent dans le corpus. Cela corrobore sans doute les remarques de Marquilló Larruy (2000, 214), selon laquelle la question classique de démarcation des mots se manifeste « de manière plus évidente chez les scripteurs les moins expérimentés ». Les élèves concernés par notre corpus sont certes de jeunes scripteurs mais ils ne sont pas à leur première année de scolarité. Cependant, nous observons certains phénomènes liés aux problèmes de transcription. La correspondance phonie-graphie est lacunaire chez un nombre variable d'élèves. Pour l'ensemble des productions écrites en créole et en français, nous avons 178 erreurs en créole et 186 erreurs en français portant sur la graphie des mots. Ces erreurs graphiques dans les deux langues peuvent avoir plusieurs motifs.

Les erreurs en lien avec le choix des graphèmes et la transcription des phonèmes sont des difficultés qui, une fois de plus, ne sont pas spécifiques aux élèves haïtiens, puisqu'on peut les identifier dans des textes des enfants non créolophones, comme le cas dans des différents exemples suivants :

(68) « le tremble**mentaire** »

(69) « **nouvo** »

On trouve des propositions beaucoup plus déroutantes :

(70) « il sont **j'enti** avec nou »

(71) « c'est **on** cousin »

Ce dernier exemple peut être classé dans les problèmes orthographiques liés principalement à la liaison.

D'autres erreurs sont dues aussi à la suppression ou à l'ajout de morphèmes, et apparaissent dans les textes en créole comme dans ceux en français. On remarque par exemple :

- l'ajout du morphème *s* au pronom de la première personne du pluriel en créole

(72) « li rele nous »

- l'absence de *e* dans la transcription du mot autrefois

(73) « l'île d'haiti autrfois »

D'autres erreurs sont dues à la substitution d'homophones du français qui portent à confusion dans les choix lexicaux. On trouve ainsi :

(74) « **Chair** Bernard »

- On remarque aussi des erreurs causées par la substitution des graphèmes :

(75) « Ils **colaboraient** ensemble et étaient très **solitaire** »

Dans ce dernier exemple, nous remarquons non seulement l'absence de la gémée dans le mot *collaboraient*, mais, plus particulièrement une substitution de graphème qui donne lieu à *solitaire* en lieu et place de *solidaire*, si l'on tient au contexte. On constate ainsi que la relation avec la forme sonore est altérée, (emploi de [t] (sourde) à la place [d] (sonore)). La substitution des paires de phonèmes très proches est une source bien connue de difficultés chez les enfants. Par ailleurs, cette forme erronée ne se résume pas uniquement à un dysfonctionnement graphique, car le lexique est aussi touché. L'emploi de *d* à la place de *t* engendre la formation d'un autre mot et rend l'énoncé maladroit sur le plan sémantique. Les écarts graphiques sont parfois l'indice de difficultés qui dépassent l'orthographe et touchent le domaine lexical.

Toutes ces maladresses révèlent donc bien les problèmes de passage du code oral au code écrit chez les enfants. Elles apparaissent parfois comme des traces d'une représentation de l'écrit qui n'a pas tout à fait intégré la permanence des signes scripturaux mais aussi comme des questionnements sur la forme convenable. Ces questionnements se traduisent par des essais et des hypothèses qui peuvent, selon Fabres-Cols (2000,47), « commencer avant l'école élémentaire, et se poursuivre encore au collège ». Chaque essai peut correspondre à une hypothèse considérée comme efficace par l'élève. Et, comme l'explique Jaffré (2000, 62), « la plupart des erreurs ne sont que les indices d'opérations mentales qui ne permettent pas encore d'aboutir à la norme orthographique ». Par ailleurs, de par le lien de parenté lexicale entre le créole et le français, d'autres difficultés de codage se révèlent et sont, par certains côtés, beaucoup plus complexes pour nos élèves.

Malgré les oppositions constatées entre les systèmes orthographiques du créole haïtien et du français, ceux-ci permettent de transcrire des mots à prononciation semblable (sinon identique) comme dans le cas de : fo[fo]/faux[fo]. Ce paramètre est susceptible de rendre la maîtrise du code graphique encore plus perturbante pour les enfants haïtiens que pour les apprenants ayant pour L1 une langue complètement disjointe du français. Cette particularité n'est pas non plus sans répercussion sur la production en créole, puisque nous constatons, par exemple, une présence assez significative des graphèmes du français dans les textes en créole.

Dans l'orthographe créole, chaque son a une transcription constante<sup>25</sup>. Ainsi, par exemple, le son [e] ne peut se transcrire que d'une seule façon, par « e » comme dans le mot *pale* [pale]. En créole, il n'existe pas, en effet de « lettre muette », alors qu'en français un même son peut se transcrire différemment selon les mots, et beaucoup de signes graphiques ne sont pas prononcés : (76) manger [mãze], (77) chantai [ʃãte]. Ces particularités font que le français présente beaucoup plus de variabilité dans le rapport graphie/phonie, que le créole. Le choix des graphèmes ne semble pas aisé pour les élèves tant dans la transcription des sons en créole que dans ceux du français. On observe un double transfert, des graphèmes du français qui sont utilisés dans les textes en créole, et inversement. 138 mots (parmi les 178 indiqués plus haut) sont transcrits partiellement ou totalement avec une graphie française dans les textes en créole : (78) « potoprince », (79) « Premier ». Le transfert de la graphie créole est moins

<sup>25</sup> À ce sujet, voir, *Comment écrire le créole d'Haïti*, (Déjean Yves, 1980).

significatif dans les textes en français, dans la mesure où seuls 20 mots (parmi les 186 mentionnés) sont concernés par cette maladresse. « *Lontan* il y a avait Christophe Colomb » (80). Il est possible que cette proportion assez considérable de transferts de la graphie française dans les écrits en créole soit liée au fait que les élèves se familiarisent davantage avec l'écriture en français qu'en créole, puisque, nous l'avons déjà vu, l'enseignement du créole n'est pas présent dans toutes les écoles.

## 6.2 Des difficultés orthographiques et/ou lexicales

Bien que le créole haïtien soit considéré comme une langue à base lexicale française, il possède tout de même ses propres caractéristiques lexicales qui le rendent d'une certaine manière autonome. Ainsi, les mots qui proviennent du français, quand ils sont intégrés au créole, subissent dans bon nombre de cas, certaines modifications par lesquelles ils se rapprochent du créole : (81) maïs/mayi, (82) oiseau/zwazo. Les lexiques créole et français contiennent un nombre important de « faux amis », c'est-à-dire de mots identiques ou très semblables quant à leur phonologie, mais différents quant à leur distribution et à leur contenu sémantique. Certains mots ou expressions du français subissent une extension de sens en créole, comme l'exemple de (83) *croquer* et *kwoke*. *Croquer* renvoie à l'idée de broyer sous la dent avec un bruit sec et cassant. Il peut aussi, dans d'autres contextes avoir des expansions de sens comme : Dépenser de l'argent sans compter, gaspiller, dilapider. *Kwoke* signifie suspendre quelque chose, mais peut signifier aussi passer ses mains autour du cou d'une personne. Ces paramètres constituent l'un des points pouvant expliquer les maladresses qu'on retrouve dans le corpus des élèves haïtiens par rapport aux autres apprenants du français ; ils peuvent aussi rendre le travail de production écrite beaucoup moins aisé, en ce sens que la similarité provoque plus facilement des transferts lexicaux créant des confusions, notamment sur le plan sémantique.

Nous repérons ainsi des difficultés dans la désignation des référents qui dépassent le cadre graphique du mot et qui semblent porter davantage sur le lexique. Prenons, par exemple, cette proposition :

(84) ils [les indiens] se longaient [longeaient] dans des hamac [hamacs].

Ici le verbe *longer* est proposé sous une forme pronominale « se longeaient ] à la place de *s'allonger*. Les mots *lonje* et *alonje*, en créole, renvoient bien à l'idée de se coucher, mais ce n'est cependant pas le cas du français, qui utilise *s'allonger*. Le signifiant *longer* existe dans les deux langues, mais se distingue sur le plan sémantique et renvoie donc à deux signifiés différents. Une nuance qui n'est pas encore perceptible par l'élève. L'exemple avec *longer/lonje* et *s'allonger* montre une stratégie de transfert qui est due en partie aux faux amis. Les élèves transfèrent, dans ce cas précis, des mots dans l'une des langues avec le sens qu'il possède, dans l'autre langue. *Longer* (se longaient) est ainsi utilisé, dans un texte en français, avec le sens qu'il possède en créole haïtien.

### 6.3 Zone de perplexité

Aux différents types d'erreurs que nous venons d'inventorier, s'ajoutent des formes hybrides ou des structures qui sont révélatrices de la dynamique et de la variation découlant du contact entre les deux langues en usage dans le système scolaire, et qui ne peuvent pas de façon absolue être considérées comme des dysfonctionnements. Le fait que le créole et le français soient deux langues génétiquement apparentées ne permet pas toujours d'identifier ce qui est transitoire ou acquis dans la dynamique d'apprentissage. Il semble possible qu'une autre explication par rapport à certains écarts notamment sur le plan lexico-sémantique réside dans cette zone flottante que les locuteurs considèrent souvent comme du « français marron ». On constate, en effet, que certains énoncés<sup>26</sup> d'élèves ne s'apparentent ni à une structure étroitement propre au créole ni à une construction caractéristique du français commun, comme on peut le voir à travers les deux exemples suivants :

(86) « aujourd'hui tout les pays rit sur Haïti »

(87) « maintenant si on n'a pas plus de 10 gd on ne peut pas monter un camionnette »

En plus des erreurs de grammaire (« tout les », « un camionnette »), ces énoncés présentent une transitivité particulière qui ne répond pas à la forme attendue.

La forme « rit sur Haïti » du premier énoncé peut renvoyer à un calque du créole : *tout peyi ap ri sou Ayiti*. Cependant, il est possible aussi de trouver une explication dans la variété régionale du français, puisque cette structure s'entend assez fréquemment chez d'autres locuteurs<sup>27</sup>. Ainsi, au lieu plutôt d'être classée catégoriquement comme une erreur, cette forme peut s'apparenter à une variante interlectale résultant de la dynamique des deux langues.

De même, le deuxième énoncé peut être a priori considéré comme une structure calquée sur le créole car, en effet, c'est une construction possible dans cette langue : *monte yon kamyonèt*. Mais à nouveau, on ne peut pas restreindre cette proposition uniquement à un dysfonctionnement, puisqu'elle traduit aussi la dynamique qui se crée dans le contact des deux langues.

Pour les textes en français, il faut souligner aussi l'usage de certains éléments lexicaux propres à la réalité haïtienne, comme par exemple le mot « mabi » qui apparaît parfois avec une variation graphique le rapprochant du français ou encore le francisant : (88) « ils buvaient du mabie ils fesaient du cassave ». Le mot « mabi » renvoie, en effet, dans la culture haïtienne, et même dans d'autres cultures créoles, à une décoction rafraîchissante sans alcool qui possède de nombreuses vertus. Son utilisation dans des structures françaises peut s'apparenter à un régionalisme, dans la mesure où il n'est pas attesté comme un élément lexical faisant l'objet d'un emploi général en français commun. Sur le plan lexical, il ne peut

<sup>26</sup> Ces types d'énoncés sont assez récurrents dans les réponses aux questionnaires : « oui j'ai une préférence parce que dans le français j'exite et le créole je suis plus allèz » (85).

<sup>27</sup> Nous avons repéré par exemple 7 structures identiques dans notre corpus de travail de master I. Le corpus a été réalisé à partir des discours oraux d'étudiants.



pas, dès lors, être analysé, pour autant comme une forme erronée. Cependant, l'insertion de ces éléments dans un énoncé en français est souvent considérée comme fautive, fait l'objet de moqueries ou encore est sanctionnée par l'école puisque, comme nous l'avons déjà souligné, les démarches didactiques adoptées dans les écoles ne tiennent pas compte de ces zones flottantes découlant du contact des deux langues en présence ainsi que de certains usages langagiers issus de la communication sociale.

## 7. Bilan

Prendre en compte tous les paramètres qui sont exploitables dans chacun des textes séparément s'avérerait utopique, dans le cadre de cet article. Cependant, à travers cette présentation englobant les principaux points saillants des productions écrites des élèves sur le plan phrastique et infraphrastique, nous avons pu montrer les caractéristiques des contraintes, notamment linguistiques, qui se présentent aux élèves et surtout les diverses stratégies qu'ils mettent en œuvre pour produire dans chacune des deux langues. Certaines difficultés sont parfois communes à celles que peuvent rencontrer tous les enfants en situation d'apprentissage et témoignent parfois de leur interlangue, mais aussi des complications de l'appropriation et de la compréhension de l'écrit. Ainsi, on a pu dégager des phénomènes qui montrent, par exemple, des stratégies de l'enfant pour s'accrocher au schéma propre à l'écrit. Il est possible de comprendre, à cet effet, que certaines erreurs relèvent du « besoin d'économie »<sup>28</sup> : par abréviation, simplification, analogie, etc. D'autres sont plus complexes et résultent de la situation du contact des deux langues. L'intégration des formes créoles dans le français peut-être considérée comme un recours pour combler certaines lacunes comme l'explique Vogel (1995,183) : « il [l'apprenant] ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle, pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien, dans le but de combler des lacunes en langue étrangère ». Par ailleurs, de par la particularité de ce contexte bilingue et plus particulièrement de la proximité entre les deux langues, le recours à la langue créole complexifie parfois la tâche. L'insertion du français dans les textes en créole haïtien apparaît certes comme un recours, mais traduit plus particulièrement, chez certains élèves, un manque de contact ou d'initiation à l'écrit de cette langue. La dynamique du croisement entre ces deux langues parentes donne également lieu, dans les textes, à des formes caractéristiques de la zone flottante qui ne sont pas exploitées par l'école mais souvent sanctionnées. Il est donc évident que les difficultés ne peuvent pas se résumer exclusivement aux problèmes linguistiques. Mais de cette analyse, il ressort qu'une didactisation du contact du créole L1 avec le français L2 ne peut qu'être que bénéfique pour un enseignement/apprentissage de qualité dans le système scolaire haïtien. En raison d'un manque de planification et de gestion, la rencontre du créole haïtien avec le français rend vraisemblablement l'apprentissage et le développement de certaines habilités plus complexes pour les élèves.

<sup>28</sup> L'une des notions utilisées par Henri Frei (1929) dans *La grammaire des fautes* pour décrire les grandes tendances de la langue.

## Références

- Adamczewski, Henri (1973) « Langage et créativité : réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues », *Bulletin Cila* n° 18, p. 6-14.
- Cappeau, Paul (2000) « Ce que nous apprend la morphosyntaxe », in Fabre-Cols, Claudine (éd.) *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck, p. 77-111.
- De Koninck, Zita & Boucher, Esther (1993) « Écrire en L1 ou en L2 : processus distincts ou comparables », *AQEFLS*, Vol 14 n° 2-3, p. 27-50.
- DeGraff, Michel (2000) « À propos de la syntaxe des pronoms objets en créole haïtien : points de vue croisés de la morphologie et de la diachronie », *Langages*, Vol. 34 n° 138, p. 89-111.
- Dejean, Yves « Créole, École, Rationalité », *Chemins Critiques*, Consulté le 15 juin 2015. <http://www.tanbou.com/2002/fall/CreoleEcoleRationalite.htm>.
- Département de l'Éducation Nationale (DEN)/HAÏTI (1982) *La réforme éducative, éléments d'information*, Port-au-Prince.
- Ferreiro, Emilia & Gomez Palacio, Margarita (1988) *Lire-écrire à l'école : comment y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon, France : CRPD.
- Gadet, Françoise (1997) *Le français ordinaire*, Paris, France : Armand Colin.
- Gardes-Tamine, Joëlle (2005) *La grammaire : phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris, France : Armand Colin.
- Gonzalez-Rey, Isabelle « Le complément objet : relevé des difficultés d'identification et d'emploi en situation d'apprentissage d'une L 2 », *Annals of the university of craiova. Series philology. Linguistics*, p.70-89. Consulté Le 6 Juin 2016. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=246001>
- Guasch, Oriol (1997) « Parler en L1 pour écrire en L2 », *Aile*, n°10, p.21-49.
- Laguerre, Pierre-Michel (2009) *Enseigner le créole et le français aux enfants haïtiens. Enjeux et perspectives*, Port-au-Prince, Haïti : Henri Deschamps.
- Mangenot, François (2000) « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO », *Alsic*, Vol. 3 n° 2. Consulté le 10 juin 2017. : <http://alsic.revues.org/1833>.
- Marquillo Larruy, Martine (2000) « Écrire en deux langues ou les métaphores d'un petit chaperon rouge bilingue » In Fabre-Cols, Claudine (éd.) *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck, p. 77-111.
- Marquillo Larruy, Martine (2003) *L'interprétation de l'erreur*, Paris, France : CLE International.
- Prudent, Lambert-Felix (2005) « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », in Prudent, Lambert-Felix, Tupin, Frédéric & Wharton, Sylvie (éds) *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, p. 359-378.
- Szymankiewicz, Krystyna & Smuk, Maciej (2012) « Les stratégies métacognitives et le développement des compétences liées à l'expression écrite en fonction du niveau des apprenants », in Valetopoulos, F. & Zajac, J. (éds) *Les compétences en progression : un défi pour la didactique des langues*, Varsovie, p. 147-164.

- Taylor, Douglas (1968) « Le créole de la Dominique », in André Martinet (éd.) *le langage*, Paris, France : Gallimard, p. 1022-1049.
- Valdman, Albert (1978) *Le créole : structure, statut et origine*, Paris, France : Klincksieck.
- Véronique, Daniel (2000) « Créole, créoles français et théories de créolisation », *l'information grammaticale*, n° 85, p. 33-38.
- Véronique, Daniel (2009) *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, France : Didier.
- Vogel, Klaus (1995) « L'interlangue, la langue de l'apprenant ». Traduit de l'allemand par Brochee, Jean-Michel & Confais, Jean-Paul, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

---

## Pour citer cet article

---

### Référence électronique

Bien-Aimé Guerlande, « Début de l'écriture en situation de bilinguisme créole/français. Étude d'un corpus de textes créole/français d'enfants haïtiens de CM1 et CM2 », *Études Créoles* – Vol. XXXIV n°1 & 2 - 2016 [En ligne], consulté le ..., URL : [http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes\\_Creoles/guerlande.pdf](http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/guerlande.pdf)