

GUIDES DU CAPES DE CRÉOLE

CONCLUSIONS D'UNE PREMIÈRE ÉVALUATION

Daniel BARRETEAU¹ et Florence BARRETEAU²

à paraître dans *Hommage au Professeur Jean Bernabé* (Raphaël Confiant et Robert Damoiseau éd.),
Université des Antilles et de la Guyane.

Résumé

Dans cette étude sont rapportés les résultats globaux d'une première évaluation de l'élaboration de guides du CAPES de créole, résultant d'une enquête, par questionnaire, menée auprès des auteurs de ces guides. Une trentaine de réponses ont été analysées pour vingt-sept guides (trois guides étant réalisés par deux auteurs). L'originalité de cette "évaluation" est d'avoir été menée alors même que les auteurs étaient, pour la plupart, en phase de conception, de collecte de données ou de rédaction. Il s'agit donc d'une "première auto-évaluation interactive", première phase d'un processus d'autocritique, indispensable pour améliorer la qualité de cette opération de grande envergure, réalisée dans un laps de temps extrêmement court.

Mots-clés

Évaluation, documents didactiques, CAPES, créole, Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion.

¹ Directeur de recherche à l'Institut de Recherche pour le Développement, Centre IRD Martinique-Caraïbe.

² Diplômée de l'Université Paris V, DESS "Expertise et coopération en éducation et formation".

Introduction

Notre sujet consistera à rendre compte, brièvement, d'une première évaluation de l'élaboration de guides du CAPES de créole, suite à une enquête menée de mai à juillet 2001. Mais avant d'introduire cette évaluation, il convient de situer le contexte de cette étude, d'en préciser les orientations et la méthodologie.

Depuis quelques années, les langues régionales s'affirment de plus en plus en Europe et en France. Dans la période la plus récente, c'est sous l'impulsion de Jack Lang que le Ministère de l'Éducation Nationale a tenté de mettre en place une politique globale de revalorisation des langues régionales de façon à assurer une continuité dans la promotion de la richesse linguistique et culturelle de la France. Plusieurs opérations sont menées, notamment la création d'un conseil académique des langues régionales, la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales, la création d'un corps spécifique de professeurs des écoles pour un enseignement des langues régionales et en langues régionales.

C'est dans ce contexte que le créole, s'étendant sur de nombreux territoires³ et ne bénéficiant jusqu'alors d'aucun statut particulier, malgré sa position de première langue régionale française par son nombre de locuteurs quotidiens, s'est vu attribuer un CAPES, le 18 octobre 2000, lors d'une conférence de presse donnée conjointement par le Ministre de l'Éducation Nationale, Jack Lang, et par le Secrétaire d'État à l'Outre-Mer, Christian Paul.

Cette annonce a ravi militants et politiciens défendant depuis de nombreuses années la reconnaissance de la langue et de la culture créoles mais a aussi engendré de vives polémiques parmi les créolistes quant aux modalités de mise en place de ce CAPES et quant à la définition du créole (langue unique présentant des variétés dialectales ou pluralité de langues, etc.). En dehors du problème de l'unicité de la langue et de la viabilité de ce CAPES, l'argument principal des "réfractaires" était un argument de précaution, à savoir la nécessité de ne pas agir dans la précipitation et de s'accorder une année supplémentaire pour fixer et mettre en place des formations plus approfondies.⁴

Ces polémiques virulentes, qui se sont vite cristallisées sur des personnes, n'ont guère influé sur les décisions du gouvernement. L'arrêté du 9 février 2001, incluant le créole dans la section "langues régionales", a fixé la nature des épreuves du concours en question, somme toute similaires à celles de CAPES bi-valents comme ceux du basque, du catalan et de l'occitan. Une réunion s'est tenue par la suite, au Ministère, le 3 avril 2001, où des experts et les recteurs représentant les quatre académies des départements d'outre-mer se sont réunis en présence de l'Inspecteur général des langues régionales pour établir des propositions de programme, réfléchir à la composition du jury et définir le lieu des épreuves orales (Paris). Lors de cette réunion, il a été convenu que les copies des candidats seraient soumises à une double correction par des correcteurs des différents départements, que les graphies admises seraient "*celles manifestant une cohérence interne et jouissant d'une certaine reconnaissance*" et que "*le jury tiendrait compte, pour ce qui est des documents fournis aux candidats dans le cadre des différentes épreuves, des particularités des quatre aires géographiques concernées*"⁵.

³ Les créoles à base lexicale française sont représentés dans les régions et pays suivants : Dominique, Grenade, Guadeloupe, Guyane, Haïti, Louisiane, Martinique, Maurice, Réunion, Sainte-Lucie, Saint-Thomas, Seychelles et Trinidad. On rencontre également des créoles à bases lexicales anglaise, espagnole, portugaise et néerlandaise.

⁴ Voir, en particulier, les articles de Chaudenson et Prudent dans *Études créoles* (2001).

⁵ *Bulletin Officiel* n° 36 du 4 octobre 2001.

C'est à l'occasion de cette réunion que Jean Bernabé et Raphaël Confiand, respectivement Directeur et Directeur-adjoint du Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone (GEREC-F) de l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG), ont formulé des propositions de programme, qui ont été retenues, et soumis au Ministère une liste de guides en cours d'élaboration, destinés principalement aux futurs candidats au CAPES, ceux-ci ne disposant pas encore d'outils pédagogiques appropriés. Le programme proposé était, en littérature, la fable créole, genre littéraire transversal aux différentes îles ; en civilisation, l'habitat et l'habitation dans les mondes créoles correspondant aux cinquante premières années de la décolonisation et, en linguistique, le problème de la phrase en créole, la place du verbe et du nom, etc. Le programme officiel du CAPES est paru beaucoup plus tard au *Bulletin Officiel*, le 4 octobre 2001. Il précisera que *"les thèmes précis mis au programme s'inséreront dans une connaissance générale des mondes créoles, notamment : histoire, géographie, cultures, langues, religions, économie, etc."* En linguistique, il sera clairement fait état que les candidats devront être capables d'effectuer des rapprochements entre le système linguistique créole et ceux d'autres langues.

C'est donc dans ce contexte que Raphaël Confiand a établi une liste d'ouvrages en vue de constituer une collection "Guides du CAPES de créole". Cette décision a été prise extrêmement rapidement, suite à l'arrêté du Ministère annonçant la création du CAPES de créole⁶. L'idée a été lancée et soumise à différents membres du GEREC-F fin mars, c'est-à-dire peu avant la réunion qui devait avoir lieu au Ministère le 3 avril 2001. Malgré les revendications anciennes du GEREC-F, réclamant la création d'un CAPES de créole, chacun a été finalement pris de court par la décision du Ministère, craignant que les étudiants ne disposent de documents et supports suffisants pour préparer le concours. Au sein du GEREC-F, l'idée lancée a soulevé l'enthousiasme de certains mais beaucoup ont estimé que les délais de réalisation étaient trop courts. Raphaël Confiand confirme avoir dû *"les bousculer, les harceler, téléphoniquement, mailement et oralement pour pouvoir arracher des décisions"* (comm. pers.). Et Jean Bernabé d'ajouter : *"La mayonnaise prend, elle a pris grâce à l'énergie de Raphaël Confiand, et je crois que nous serons en mesure de faire bonne figure dans cette conjoncture du CAPES"*⁷.

A l'origine, l'idée était de concevoir des ouvrages pour les étudiants en Licence et en Maîtrise de Langue et Culture Régionale (LCR) à l'UAG. Cette opération devait donc consister en une réadaptation d'un certain nombre de travaux déjà commencés ou projetés par certains auteurs. L'objectif principal était d'établir une liste, la plus exhaustive possible, de créer *"des guides tous azimuts"* selon les termes de Jean Bernabé, de façon à procurer aux étudiants un bagage suffisant d'outils, permettant de prévenir les modifications régulières des programmes de CAPES. En ce sens, les domaines couverts étaient très variés, un très large champ de recherches étant visé par ce projet : linguistique (phonologie, graphie, lexicologie, grammaire, traduction...), anthropologie (traditions populaires, histoire, veillée mortuaire, ethnobotanique), littérature (fable, proverbes, théâtre...).

La liste a été constituée par compétences en distinguant, d'une part, les guides devant sortir très rapidement, rédigés par des universitaires reconnus, des guides à plus long terme, d'autre part, réalisés par des étudiants en Doctorat ou en DEA. Au départ, c'est une liste de trente trois guides qui a été établie, suivant une logique de répartition entre les trois antennes du GEREC-F (Martinique, Guadeloupe et Guyane) de façon à prendre en compte les besoins des Guadeloupéens et des Guyanais, ces derniers pouvant craindre la mainmise des Martiniquais sur le CAPES).

⁶ Arrêté du 9 février 2001 créant la section "langues régionales : basque, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc" valable pour le CAPES interne et externe.

⁷ *Antilla*, n° 955, 28 septembre 2001, p. 32.

Face à ces divers constats, il nous a semblé intéressant et utile de lancer une évaluation de la mise en place du CAPES de créole⁸ ou, plus exactement, d'accompagner cette expérience que nous avons la chance d'observer et de vivre sur place. D'où la conception d'une "première évaluation". En dehors de toutes les polémiques, nous souhaitons examiner de plus près le projet d'élaboration et de mise à disposition de documents didactiques.

L'opération était placée dans un contexte inédit. Au vu des modalités de mise en œuvre du CAPES, il s'agissait pour nous de déterminer en quoi ces stratégies pouvaient être pertinentes. Puisque les guides semblaient s'adresser principalement aux étudiants candidats au concours, en quoi cette liste de guides répondait-elle aux besoins de ces derniers ? Les auteurs avaient-ils pris connaissance des épreuves et des modalités du concours ? Mesuraient-ils l'importance et la place de leur guide dans la collection ? Etaient-ils conscients des besoins du public destinataire ? La collection faisait-elle preuve d'une cohérence interne ?

Au moment de l'enquête, aucun guide annoncé n'était disponible sur le marché. Au début du mois d'octobre 2001 est sorti le premier guide : *La fable créole* (Jean Bernabé), édité par Ibis Rouge⁹. Il était donc impossible, dans ces conditions, d'analyser le contenu des différents guides (en juin-juillet 2001), d'où la nécessité de mener des enquêtes auprès des auteurs, sur leurs projets (auto-évaluation). Un questionnaire de sept pages, intitulé "L'élaboration de supports didactiques" a été élaboré puis adressé à l'ensemble des membres du GEREK-F qui s'étaient engagés verbalement auprès du responsable de la collection.

Il comportait une quarantaine de questions. Il visait principalement à définir les finalités des guides (objectifs didactiques, types de document, public destinataire, etc.) ; comprendre la démarche de réalisation des auteurs (temps consacré, sélections bibliographiques, champs couverts, méthodologie, etc.) ; analyser les difficultés rencontrées au cours du travail ; dégager les points forts du travail entrepris.

Ce sont les résultats de cette enquête et de cette étude qui seront ici résumés.¹⁰

1. Renseignements concernant le document et les auteurs

Il faut tout d'abord souligner que ce projet d'élaboration et de mise à disposition de documents didactiques est d'une ampleur considérable. Vingt-sept ouvrages (au minimum) ont été annoncés pour figurer dans le cadre de cette collection "Guides du CAPES de créole" (voir liste en annexe). Il s'agit assurément d'un vaste programme d'élaboration de documents didactiques, de "vulgarisation" et/ou de valorisation d'études, qui mobilise une partie importante des effectifs du GEREK-F.

⁸ Cette étude était inscrite dans le cadre d'un programme de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) "Système éducatif et multilinguisme", dirigé par Daniel Barreteau et menée, en Martinique, en association avec le GEREK-F. Nous avons élaboré un projet d' "Evaluation de la mise en place du CAPES de créole au regard d'autres expériences européennes", projet qui a reçu le soutien du Conseil Régional de la Martinique. Les enquêtes se sont déroulées exclusivement en Martinique et, par courrier électronique, avec les autres DOM. Deux mémoires ont été soutenus dans le cadre du DESS "Expertise et coopération en éducation et formation" (Université Paris V) : Florence Barreteau a effectué une évaluation de l'élaboration de guides pour le CAPES de créole ; Nadège Melyon a mené une enquête sur les cursus, les opinions et les représentations des étudiants en lettres et sciences humaines (niveau licence) face à l'introduction du créole dans le système éducatif. Par ailleurs, Mirna Bolus, étudiante en DEA de Langue et Culture Régionale à l'UAG, a mené des recherches sur l'enseignement des LCR dans les collèges et lycées de façon à effectuer un bilan du pré-existant ; enfin, Loris Grizelin effectue actuellement des enquêtes sociolinguistiques sur les pratiques et les représentations des enseignants, des parents et des élèves par rapport au créole et au français, pour un mémoire de maîtrise à l'UAG.

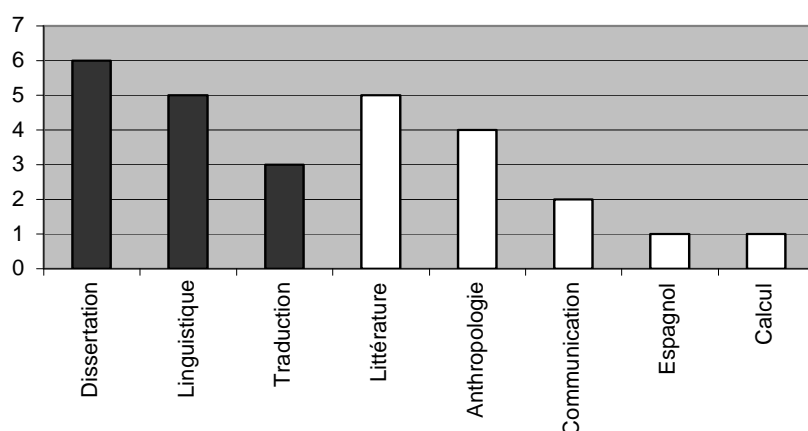
⁹ L'ouvrage a été imprimé en juillet 2001 et était disponible en octobre. Depuis cette période, d'autres volumes sont parus : *La version créole* (Raphaël Confiant), *La graphie créole* (Jean Bernabé), *Ethnobotanique et médecine traditionnelle créoles* (Elisabeth Vilayleck), *Les Bambous* de François Marbot (Raphaël Confiant), *Guide de lexicologie créole* (Serge Colot)...

¹⁰ Cet article repose sur le mémoire de DESS de Florence Barreteau : *Évaluation de la mise en place du CAPES de créole : L'élaboration de documents didactiques*, Université Paris V, 2001, 123 p.

Dans le détail, on observe une sur-représentation des guides réalisés en Martinique (vingt guides contre six en Guadeloupe et sept en Guyane), bien que les ouvrages portant exclusivement sur la Martinique ne soient pas si nombreux : on observe une transversalité de certains thèmes (littérature, anthropologie, histoire, phonologie...), qui portent sur l'ensemble des Départements d'Outre-Mer.

Les domaines couverts sont très variés : société, écrits, normalisation et description de la langue créole, traduction et méthodologie, communication... Ils permettront aux candidats d'accroître leurs connaissances générales. Le nombre de champs respectifs concernant la "langue" et la "culture" est équivalent. De plus, en se reportant aux épreuves du CAPES, on a constaté un équilibre presque parfait entre les guides de préparation au CAPES (en noir dans la figure suivante) et les guides de culture générale (en blanc).

Figure 1. Répartition générale des guides



Les auteurs sont des enseignants-chercheurs de l'université, mais aussi des étudiants. Le plus souvent, les spécialités des universitaires correspondent aux thèmes des guides projetés. On peut souligner un risque de confusion, pour les étudiants, entre leurs recherches universitaires et leurs travaux pour les guides du CAPES. Mais, par ailleurs, le fait qu'ils exercent quasiment tous une fonction d'enseignement est bénéfique pour une meilleure faculté d'adaptation à cet exercice de rédaction d'ouvrages didactiques.

2. Finalités des documents

2.1. Les objectifs didactiques visés

Un objectif didactique sous-tend une formulation explicite d'activités cognitives (comprendre, décrire, etc.) que l'on cherche à atteindre ou à faire atteindre, indépendamment des moyens que l'on se donne et par conséquent de l'état d'avancée des travaux. Où cherche-t-on à emmener le lecteur du guide ? Quelles compétences sont requises pour la lecture ? La maîtrise des objectifs exige-t-elle une quantité considérable de pré-requis ? Sont-ils adaptés au lectorat ?

Globalement, les objectifs affichés par les auteurs sont logiques, synthétiques pour la plupart, avec mention d'actes cognitifs explicites et spécification parfois du lectorat principal destinataire. Toutefois, les actes cognitifs cités sont souvent polysémiques ("connaître", "comprendre"...), à l'exception de quelques réponses beaucoup plus précises. Ainsi, pour les guides de la version et du thème, Raphaël Confiat précise qu'améliorer ses capacités traductives signifie passer d'une

traduction purement scolaire (les guides sont destinés principalement aux étudiants) à une traduction discursive.

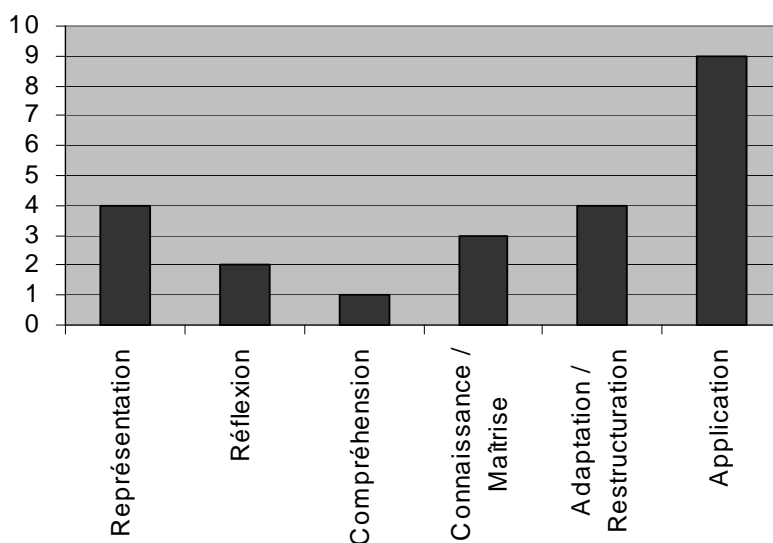
Examinant les “Guides de préparation”, nous constatons que les étudiants ou candidats au CAPES sont souvent mentionnés, ainsi que les enseignants. Les épreuves sont également évoquées. Les objectifs sont très bien échelonnés en niveaux de difficultés.

Pour synthétiser les réponses, nous avons classé les actes cognitifs en degrés croissants d'abstraction, impliquant de la part du lecteur une démarche cognitive de plus en plus marquée. Ainsi, ces actes partent de la représentation d'un objet d'étude, niveau d'abstraction le plus faible qui peut être une vision d'ensemble, un aperçu général, un repérage, une découverte, une photographie en quelque sorte de l'objet. Dans un deuxième temps, la réflexion puis la compréhension obligent le lecteur à adapter l'objet de lecture à ses structures mentales pour pouvoir l'intégrer et se l'approprier jusqu'à la connaissance et la maîtrise de ce dernier. Cette connaissance ou maîtrise entraîne petit à petit une restructuration des schèmes mentaux du sujet ou du lecteur, étape nécessaire pour aboutir à l'application, niveau le plus abstrait, qui est aussi la forme visible de l'appropriation du savoir. Cette application peut se traduire de plusieurs façons : dans ce cas précis, la passation d'une épreuve, un transfert de connaissance, une description, une analyse.

Tableau 1. Niveaux d'abstraction et actes cognitifs

Niveaux d'abstraction	Actes cognitifs	TOTAL
Niveau 1	Représentation	4
Niveau 2	Réflexion	2
Niveau 3	Compréhension	1
Niveau 4	Connaissance / Maîtrise	3
Niveau 5	Adaptation / Restructuration	4
Niveau 6	Application	9

Figure 2. Niveaux d'abstraction et actes cognitifs



Ce sont les premiers et les derniers niveaux (niveaux 1, 5 et 6) qui sont les mieux représentés avec une majorité des guides visant une application, qu'elle soit de l'ordre d'une passation d'épreuves,

d'une mise en pratique, d'un transfert de connaissances, d'une description / analyse ou d'une faculté à tirer des enseignements d'une lecture.

Il est à souligner que certains objectifs affichés par les auteurs semblent relever de niveaux trop étendus ou trop éloignés les uns des autres et devraient être reconsidérés ou, du moins, auraient mérité d'être présentés de manière plus logique.

2.2. Public destinataire

Les étudiants universitaires constituent le public-cible prioritaire pour la collection des guides. Cela se retrouve dans la majorité des réponses. Par la suite, ces guides pourront être utilisés par les enseignants du secondaire, par les lycéens, les collégiens, et par un plus large public intéressé par le sujet ou représentant des catégories professionnelles particulières (par exemple, les professionnels de la communication, le milieu théâtral, etc.).

On a parfois relevé une difficulté à rapprocher les différents destinataires : d'une part, la destination des guides à un public étudiant, désireux bien souvent de repères, de méthodologie, d'exercices, etc. ; d'autre part, à un public plus large, cosmopolite, dont les attentes sont difficiles à cerner mais recherchant souvent des informations sur un sujet, de la documentation, etc.

Tableau 2. Public principal et ultérieur

PUBLIC	principal	ultérieur
Etudiants universitaires	28	28
Etudiants de l'IUFM	18	26
Enseignants du Secondaire	10	24
Enseignants de l'Université	9	21
Enseignants de l'IUFM	10	22
Autres	13	9
Lycéens	0	13
Collégiens	0	9
TOTAL	88	152

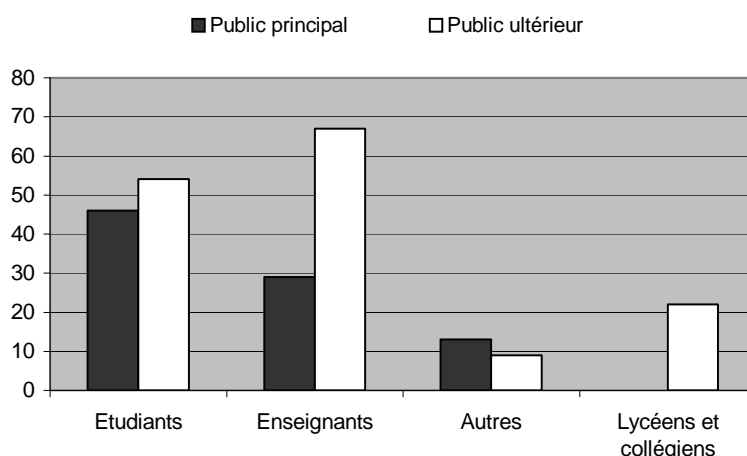
Les réponses en faveur des étudiants universitaires sont restées les mêmes aux deux questions ce qui nous permet d'affirmer que le public étudiant universitaire est bien le public prioritaire pour la collection des guides et se trouve être un public constant. La différence marquée entre les étudiants universitaires et ceux de l'IUFM à la première question (dix points d'écart) s'amenuise très nettement à la deuxième question. Après les étudiants, c'est la catégorie "Autres" qui apparaît le plus souvent dans les réponses à la première question, les auteurs mentionnant souvent un large public et manifestant par conséquent le désir d'une certaine vulgarisation de leurs ouvrages. Les lycéens et collégiens sont davantage visés dans le public ultérieur mais en réalité, des outils spécifiques sont envisagés par le responsable de la collection de façon à bien différencier les niveaux. Un manuel de Langues et Cultures Régionales (LV3) s'adressant aux classes de seconde, première et terminale, est actuellement en cours de réalisation sous la coordination de Robert Damoiseau. De façon générale, les réponses sont plus importantes à la deuxième question : c'était une question à choix multiple, ce qui a certainement facilité les réponses. La baisse de la rubrique "Autres" à la deuxième question montre que les auteurs n'avaient pas tellement réfléchi à la place d'un plus large public dans leur guide. Enfin, aux deux questions, parmi les enseignants, ce sont les enseignants du secondaire qui sont les premiers visés.

Tableau 3. Public principal et public ultérieur

	Public principal	Public ultérieur
Etudiants	46	54
Enseignants	29	67
Autres	13	9
Lycéens et collégiens	0	22

Si l'on rassemble les étudiants et les enseignants, nous observons que ce sont les enseignants qui deviennent prioritaires dans le public ultérieur, ceci étant marqué par une forte augmentation des réponses à la deuxième question, plus marquée pour les enseignants que pour les étudiants, les étudiants universitaires ayant été cités automatiquement aux deux réponses. Le public principal des guides est donc les étudiants. Ultérieurement, ces guides pourront être utilisés avant tout par les enseignants du secondaire, de l'IUFM, puis de l'Université, mais aussi par les lycéens, collégiens, et par un plus large public intéressé par le sujet ou représentant des catégories professionnelles particulières (par exemple, les professionnels de la communication, le milieu théâtral, etc.).

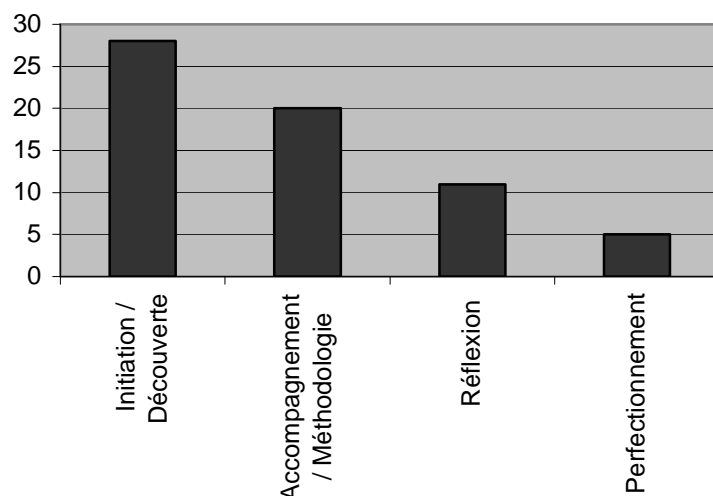
Figure 3. Public destinataire



2.3. Type de guides

Les documents sont principalement des guides d'initiation et de découverte, ne faisant appel à aucun pré-requis ou traitant de sujets peu connus ou peu référencés. Le deuxième type de documents concerne les guides d'accompagnement et de méthodologie, offrant des repères précis, des exercices, etc. Dans une moindre part, les guides de réflexion font appel à l'esprit critique du lectorat et à sa capacité de se décentrer du sujet. Les guides de perfectionnement, s'adressant à un public averti, sont minoritaires. Il est à noter également que plusieurs réponses ont fait état de plusieurs types possibles, ce qui rend l'interprétation difficile.

Figure 4. Types de documents



Par ailleurs, les ouvrages pourraient se laisser classer en trois séries quasiment équivalentes en nombre : culture, linguistique et littérature.

3. Démarche de réalisation

Modèles. Les personnes ayant mentionné l'utilisation d'un modèle (15 réponses) se réfèrent pour la plupart à d'autres langues vivantes ou régionales (français, anglais, espagnol, breton ou "autres langues vivantes"). D'autres réponses sont en revanche plus évasives ou, sinon, plus originales, selon la nature du guide (théâtre, phonologie, etc.). Douze réponses mentionnent une absence totale de modèle.

Méthodologie. L'adaptation de travaux préexistants prime mais nous constatons que les auteurs ont chacun une méthode différente pour réajuster leurs travaux dans la collection des "guides du CAPES". Nous avons répertorié des méthodologies de types analytique, chronologique, sélectif, descriptif... Par exemple, Jean Bernabé analyse un lexique afin d'établir des réseaux étymologiques et des champs lexicaux synonymiques. Trois ouvrages donneront aux lecteurs des repères chronologiques (le guide de la littérature créolophone, le guide du théâtre et celui sur l'habitation).

Étapes de travail. Les étapes de travail mentionnées par les auteurs ont été répertoriées en trois catégories : la première phase consiste en un agencement et un ordonnancement des idées, une formulation de la problématique et des axes de travail ; la deuxième phase se rapporte à un inventaire, impliquant le recueil et la sélection des données ou des concepts ; enfin, la troisième étape concerne l'exécution même des opérations envisagées : analyses, synthèse, rédaction... Les auteurs mentionnent généralement deux, trois ou quatre étapes pour la réalisation de leurs guides. Lorsqu'ils arrivent à quatre étapes, on peut supposer qu'ils ont réalisé les tâches évoquées ou tout au moins qu'ils ont mené une réflexion sur leur façon ultérieure de mener à bien leurs travaux, qu'ils ont déjà un plan élaboré.

Sélection de textes ou de sujets. Aucun auteur n'a défini son sujet ou sélectionné des textes de manière imposée par une tierce personne. Plus de la moitié des réponses précisent que cette décision a été prise de façon individuelle et personnelle. Toutefois, le choix s'est imposé de lui-même pour

certaines sujets en fonction du programme ou des épreuves du concours (traduction, dissertation...), de façon à combler des lacunes (graphie, anthropologie, théâtre...).

Champs couverts. Nous avons relevé, en moyenne, trois champs principaux couverts par guide. Par exemple, le guide l'habitation abordera des aspects d'histoire sociale, des aspects économiques et sociaux et des aspects anthropologiques. De façon à structurer l'analyse, nous avons essayé de cerner quel était l'équilibre entre les différents types de guides (de préparation et de culture générale) et entre les rubriques (techniques de la dissertation, traduction, linguistique / grammaire, littérature, ethnologie / anthropologie, etc.).

Bibliographie. Cet aspect de notre enquête visait à relever les principales références bibliographiques des auteurs et à s'assurer que ces titres étaient bien disponibles dans un centre documentaire, la bibliothèque de l'UAG étant nettement mieux fournie que celle de l'IUFM. Des ouvrages fondamentaux, cités dans ces références, figurent dans la bibliographie du programme.

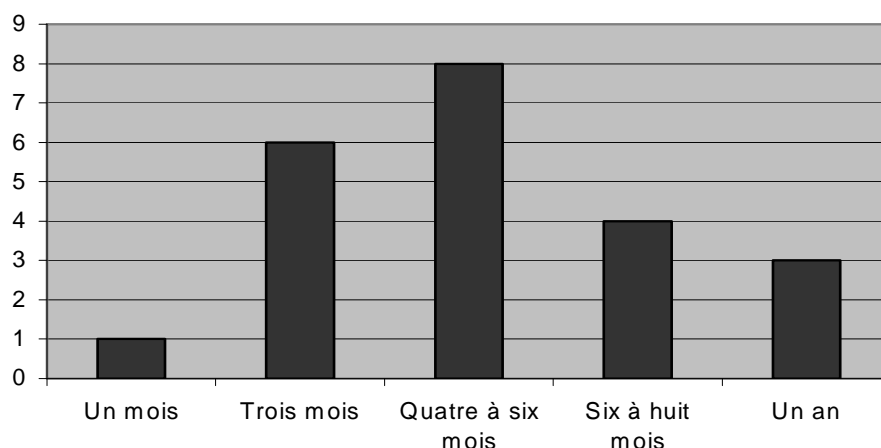
Illustrations. Les rapports aux illustrations sont extrêmement variables d'un auteur à un autre, mais surtout d'un sujet à un autre. La majorité des ouvrages ne comportera pas d'illustrations. Parmi les dix auteurs qui inséreront des illustrations dans leurs guides (photographies, dessins, tableaux, graphiques...), certains les considèrent comme essentielles pour leur présentation : analyse d'images fausses et faussées des Amérindiens, étude sémiotique d'un dessin de couverture d'un livre de fables...

Interactions entre les auteurs. Cette question concernait tout d'abord les auteurs qui travaillaient en binôme sur un guide, chacun apportant sa spécialité, comme on pouvait s'y attendre. Le travail d'équipe ne semble toutefois pas réellement commencé au vu des réponses diverses entre les co-auteurs.

Il ressort que les auteurs travaillent souvent seuls mais souhaiteraient établir des collaborations. Neuf réponses ont fait état de peu ou pas de contacts établis avec les collègues au cours du travail. Sinon, ils se font entre les différentes régions (par courriel) ou directement avec le responsable de la collection.

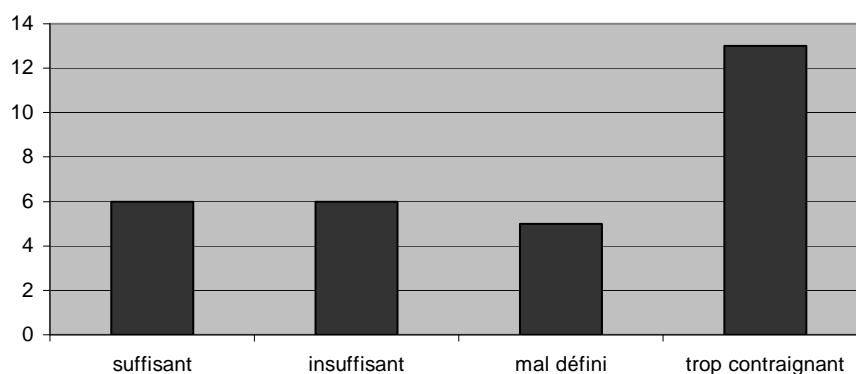
Avancée des travaux. Alors que le temps consacré aux recherches est très étalé, certains auteurs évoquant plusieurs années de travail, la durée prévue pour l'achèvement des travaux est plus resserrée : de un mois à un an. Il s'agit, le plus souvent, de reprise de travaux antérieurs. En moyenne, les guides semblent pouvoir être réalisés en six mois. Certains auteurs ont reconnu ne pas avoir commencé à rédiger au moment de notre enquête. Un auteur, Jean Bernabé, s'est signalé par son extrême rapidité (voir *La fable créole* et *La graphie créole*, deux ouvrages publiés en 2001).

Figure 5. Temps de réalisation des guides



Ceci dénote une difficulté majeure pour les auteurs qui innovent totalement dans cette démarche. Au vu des réponses, le temps imparti pour la réalisation de ces guides est jugé trop contraignant (13 réponses), insuffisant (6 réponses) ou, sinon, mal défini (5 réponses) par une majorité d'auteurs.

Figure 6. Evaluation du temps de réalisation



Le nombre moyen de pages réalisées était de 117 pages au moment de l'enquête, avec une majorité d'auteurs, encore au stade de l'enquête, ayant rédigé moins de cinquante pages. La moyenne estimée du nombre de pages finales des documents est de 210 pages environ. Toutefois, la majorité des réponses évoquent un chiffre inférieur, compris entre cent cinquante et deux cent pages.

Avec les indications fournies sur le nombre de pages réalisées et le temps accordé à ces entreprises, cela nous a permis de mesurer le degré d'investissement des auteurs et leur rapidité en calculant le rapport entre ces deux facteurs, deux auteurs se singularisant par une productivité remarquable (Jean Bernabé et Raphaël Confiant).

4. Nature des supports

Evolution des supports. Tous les documents sont des documents imprimés. On ne trouve pas de document audiovisuel ou de CD-rom pour le moment mais quinze réponses évoquent la possibilité d'une évolution des documents vers un site internet. Cette évolution semble limitée essentiellement pour des raisons matérielles (mais l'éditeur a un point de vue fort différent : il y est tout à fait opposé).

Editeur. L'éditeur des guides est Ibis Rouge Editions, implanté en Guadeloupe, Martinique, Guyane et à la Réunion. Cette maison d'édition, créée depuis 1995, a pour vocation principale de fournir aux auteurs sur place les mêmes avantages que les maisons d'édition métropolitaines. Les ouvrages publiés sont diffusés en métropole, en Guadeloupe, Guyane, Martinique et à la Réunion, ce qui est particulièrement intéressant puisque les quatre Départements d'Outre Mer visés par le CAPES de créole peuvent en être bénéficiaires.

Impératifs de l'éditeur. Les auteurs ont eu pour consigne de la part du responsable de la collection de ne pas réaliser plus de trois cent pages au risque de rendre les ouvrages invendables et de respecter certaines limites pour les dates de remise des manuscrits.

5. Difficultés rencontrées

Pour la réalisation des guides, les auteurs ont surtout rencontré des problèmes de documentation (problèmes externes), mais ils ont également évoqué des difficultés pour l'élaboration de consignes ou de commentaires et le respect d'une certaine progression méthodologique (problèmes personnels). L'élaboration d'objectifs didactiques et la définition des champs à couvrir ou des sujets sont également évoquées.

Les difficultés peuvent se ramener à quatre domaines principaux : externe (documentation), pédagogique (objectifs didactiques, consignes et commentaires, progression méthodologique / niveaux de difficulté), sélectif (sujets / champs, modèle) et linguistique (niveaux de langue, structure de la langue). En regroupant les différents types de difficultés rencontrés, nous nous apercevons que ce sont principalement des critères pédagogiques qui ont été rencontrés. Les trois autres critères (sélectif, linguistique et externe) sont moins importants et quasiment équivalents en nombre.

6. Points forts des réalisations

L'analyse des réponses données par les auteurs (auto-évaluation) a fait apparaître quelques thématiques récurrentes que l'on a regroupées en six rubriques : adéquation par rapport à un public visé ; documentation inédite avec un contenu original ; mise en valeur du patrimoine ; effort de théorisation et de réflexion méthodologique ; applications et développement ; originalité dans la forme.

7. Remarques générales et perspectives d'avenir

Pour finir, il nous a paru utile de recueillir l'opinion des auteurs sur l'intérêt de cette première évaluation, dans la mesure où celle-ci se voulait interactive, du fait, notamment, qu'elle était menée alors même que les auteurs étaient en phase d'élaboration ou de rédaction. D'autres méthodes seraient à employer et d'autres conclusions seraient à tirer lorsque ce projet aura atteint son terme.

Une concertation préalable entre les membres du groupe aurait certainement été bénéfique pour tout un chacun et aurait permis d'éviter certains questionnements, voire certaines attitudes de repli que nous avons pu relever au cours de l'enquête. Cependant, dans l'ensemble, la liste de guides constituée est satisfaisante dans la mesure où elle tient compte à la fois des exigences du concours

(acquérir une culture générale, savoir opérer des comparaisons en linguistique avec d'autres langues, etc.) et du programme prévu pour la session 2002.

Certains auteurs ont très bien cadré leur étude par rapport aux objectifs qu'ils s'étaient fixés. En revanche, d'autres, par la disparité de leurs réponses ou par un manque de cohérence interne (multiplicité des typologies et des publics, omission de certaines étapes du travail, etc.) ont fait preuve d'un manque de réflexion sur leur propres pratiques ou d'une volonté d'expansion trop grande. Le faible état d'avancement de certains travaux pourrait en être la cause. Les étudiants ont, la plupart du temps, fait preuve d'une volonté novatrice ; cette enquête a nourri leur réflexion. Certains enseignants-chercheurs se sont trouvés en revanche désarçonnés par le concept de "guide" ne sachant pas comment cibler ou adapter leurs travaux de recherche à cet objectif spécifique.

8. Conclusions

Quoi qu'il en soit des remarques que l'on peut formuler, ces guides, reposant, pour certains, sur des travaux de longue haleine, ont le mérite d'être programmés, d'être élaborés ou même d'exister déjà. Ils traduisent un engagement notable de la part des auteurs. La meilleure évaluation sera celle de l'expérimentation de ces documents auprès des publics visés de façon à envisager ultérieurement des recentrages ou des rééditions d'ouvrages complétés, modifiés, etc.

En guise de conclusion, il est assez clair qu'il eût été utile que les auteurs aient en vue une gradation dans les niveaux visés par les thèmes centraux du concours afin de toucher un public aussi large que possible. La nécessité du GEREC-F de travailler dans l'urgence a entraîné, de fait, un manque de concertation et de suivi de la part du responsable de la collection, laissant bien souvent les auteurs libres dans leurs initiatives et risquant d'engendrer des travaux qui auraient vraisemblablement mérité plus de réflexion. Il eût été souhaitable de constituer un comité scientifique, en amont, et un comité de lecture, en aval, afin de mettre en place une politique éditoriale plus claire, pour harmoniser et élever le niveau de cette série de publications à caractère didactique.

Les thèmes et les opérations développés dans les structures de la Guadeloupe, de la Guyane gagneraient certainement à être enrichis. Enfin, il conviendrait qu'un projet similaire voit le jour à la Réunion, d'autant que l'éditeur est également implanté dans ce département. Une comparaison avec les matériaux pédagogiques d'autres langues régionales aurait été souhaitable mais le temps de réalisation de cette enquête nous en a empêchés.

Cette réflexion pourrait introduire des débats entre les différentes institutions (Université, Rectorat, IUFM, Centre Régional de Documentation Pédagogique...), avec les acteurs et partenaires concernés par l'enseignement du créole (chefs d'établissement, enseignants, parents, élèves, etc.) afin de s'accorder sur les objectifs à assigner à l'enseignement des langues et cultures régionales et, partant, sur les moyens à mettre en oeuvre.

La question de l'écriture du créole reste un problème majeur car il relève de tentatives successives de normalisation, mal comprises du grand public, mais nécessitant, pourtant, une certaine adhésion sociale. Si les épreuves orales du CAPES ne devraient pas poser de problèmes majeurs aux candidats, tout reste à faire en termes de préparation des candidats aux épreuves écrites d'admissibilité qui sont, de fait éliminatoires.

De manière générale, en ce qui concerne la sensibilisation du public, chacun devrait contribuer à apporter une pierre à l'édifice de manière à populariser les LCR, encore aujourd'hui marginales et en concurrence avec d'autres options proposées au lycée. Il en va à notre avis de l'avenir de ce CAPES naissant.

Le fait que le GEREC-F ait été à l'initiative et au centre de ce projet démontre, par défaut, l'absence de pilotage et d'encadrement au niveau ministériel. Si l'engagement de linguistes "militants" est à mettre à leur actif, il apparaît absolument indispensable que d'autres relais viennent les accompagner et les appuyer, en particulier lorsqu'il s'agira de créer, d'éditer et de diffuser des supports didactiques pour le secondaire et pour le primaire, si tant est qu'une politique linguistique et éducative claire puisse s'établir.

Références bibliographiques

- "2001, l'an 1 de la décolonisation culturelle aux Antilles", Entretien avec BERNABÉ Jean (Propos recueillis par LOYANT Richard), *Antilla*, n°955, 28 sept. 2001, p. 31.
- "Des guides pour le CAPES de créole", *France-Antilles Magazine*, 22-28 sept. 2001, p. 22.
- "Les langues régionales : un enjeu pédagogique et culturel", *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche*, n° 9, 27 février 1997.
- "Les nouvelles orientations pour le développement de l'enseignement des langues régionales", Conférence de presse, Discours de Jack LANG, Ministre de l'Éducation Nationale, mercredi 25 avril 2001.
- "Perspectives éducatives pour l'Outre-Mer", Discours de Jack LANG, Ministre de l'Éducation Nationale, Conférence de presse du 18 oct. 2000-conjointe : Ministère de l'Éducation Nationale, Secrétariat d'Etat à l'Outre-Mer.
- BARRETEAU Daniel, BERNABÉ Jean, CONFIANT Raphaël, 2001, " Pour un Haut conseil de la langue et de la culture créoles", *Antilla* n° 941, pp. 28-30.
- BERNABÉ Jean, 2001, *La fable créole*, Martinique : Ibis rouge Editions, Coll. "Guides du CAPES de créole", 206 p.
- CHAUDENSON Robert (dir. publ.), PRUDENT Lambert-Félix (réd.), 2001, *CAPES créole(s) : le débat*, Etudes créoles, Comité international des études créoles, vol. XXIV, n° 1, L'Harmattan.
- CHRISTOS Clairis, 1999, *Langues et cultures régionales de France*, Paris, Montréal : L'Harmattan.
- CONFIANT Raphaël, "Préparation à distance au CAPES de créole", *Antilla*, n° 945, 20 juillet 2001, pp. 30-34.
- DABENE Louise (coord.), 1999, *Les langues régionales : enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, Coll. "Lidil".
- DARGENT Séverine, "Pour un bilinguisme équilibré et équilibrant", Interview d'Axel Gauvin, *Le Journal de l'Île*, 1^{er} déc. 2000, p. 15.
- DE SAINT ROBERT Marie-Josée, 2000, *La politique de la langue française*, Paris : PUF, Coll. "Que sais-je ?", n° 3572.
- D'HAINAUT Louis, 1988, *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles : Editions Labor, Coll. "Education 2000"
- DURIZOT JNO-BAPTISTE Paulette, 1996, *La question du créole à l'école en Guadeloupe : quelle dynamique ?*, Paris : L'Harmattan.
- GIRAUD Michel, GANI Léon, MANESSE Danièle, 1992, *L'École aux Antilles : Langues et échec scolaire*, Paris : Karthala.

- Langues et Développement*, Bulletin publié par l'Institut d'Etudes Créoles et Francophones et par l'Institut de la Francophonie, Université de Provence, n° 52, janvier 2001.
- PETIT Philippe, "Inviter le créole à l'école, pour servir le français", Conférence de Robert Chaudenson, *Education*, 24 nov. 2000, p. 14.
- POIGNANT Bernard, 1998, *Langues et cultures régionales : rapport au Premier Ministre*, Paris : La Documentation française, Coll. "Rapports officiels".
- PRUDENT Lambert-Félix, "Langue et culture créoles en Martinique : réflexions didactiques et pratiques pédagogiques", *Expressions*, Numéro thématique : "Iles, francophonie, langues vernaculaires et formation d'enseignants", Publication de l'IUFM de la Réunion, n° 16, nov. 2000.
- PRUDENT Lambert-Félix, "Langue et cultures créoles en Martinique : réflexions didactiques et pratiques pédagogiques", *Expressions*, Numéro thématique : "Iles, francophonie, langues vernaculaires et formation d'enseignants", Publication de l'IUFM de la Réunion, n° 16, nov. 2000.
- PRUDENT Lambert-Félix, 1980, *Des baragouins à la langue antillaise*, Editions Caribéennes.
- SIBILLE Jean, 2000, *Les langues régionales*, Paris : Flammarion.
- VERMES Geneviève, 1998, *25 communautés linguistiques de la France : Langues régionales et langues non territorialisées*, Tome 1, Paris : L'Harmattan.

Annexe : Réponses au questionnaire, auteurs et titres des guides

RQ	Auteurs	Titres des documents
01	Jean BERNABÉ	<i>Dictionnaire français-créole de la dissertation littéraire</i>
02	Raphaël CONFIANT	<i>Guide de la dissertation créole</i>
03	Jean BERNABÉ	<i>La fable créole</i>
04	Raphaël CONFIANT	<i>Les Bambous. Fables de la Fontaine travesties en patois créole par un vieux commandeur (1846)</i>
05	Christian CECILE	<i>Guide anthropologique du CAPES créole (Région Guyane)</i>
06	Jean-Pierre SAINTON	<i>Histoire et Anthropologie de la société d'habitation aux petites Antilles</i>
07	Gerry L'ÉTANG	<i>id.</i>
08	Carine GENDREY	<i>Guide de la traduction en milieu diglossique</i>
09	Raphaël CONFIANT	<i>Guide de la version créole</i>
10	Raphaël CONFIANT	<i>Guide du thème créole</i>
11	Jean BERNABÉ	<i>Graphie créole</i>
12	Serge COLOT	<i>Guide de lexicologie des créoles guadeloupéen et martiniquais</i>
13	Louis HONORIEN	<i>Phonétique et phonologie du créole guyanais</i>
14	Michel DISPAGNE	<i>Phonétique et phonologie du créole martiniquais</i>
15	Robert DAMOISEAU	<i>Eléments de grammaire comparée français-créole</i>
16	Raphaël CONFIANT	<i>Guide de la bibliothèque créole</i>
17	Biringanine NDAGANO	<i>Guide de littérature guyanaise</i>
18	Raphaël CONFIANT	<i>Guide de la littérature créolophone</i>
19	Raphaël CONFIANT	<i>Guide du proverbe créole</i>
20	Pierre PINALIE	<i>id.</i>
21	Daniel BOUKMAN	<i>Guide du théâtre créolophone</i>
22	Raphaël CONFIANT	<i>id.</i>
23	Pedro UREÑA RIB	<i>Espagnol. La Caraïbe hispanophone : éléments de langue, culture et littérature</i>
24	Diana RAMASSAMY	<i>Guide de la veillée mortuaire</i>
25	Thierry L'ÉTANG	<i>Guide des cultures amérindiennes des Antilles</i>
26	Monique BLERALD-NDAGANO	<i>Guide des traditions populaires créoles de Guyane</i>
27	Elizabeth VILAYLECK	<i>Guide d'ethnobotanique et de médecine créole</i>
28	Manuella ANTOINE	<i>Guide de la communication du créole martiniquais</i>
29	Daniel DOBAT	<i>Guide du créole radiophonique et télévisuel</i>
30	Vincent MORIN	<i>Gid estatistik ek pwobabilité</i>