

STATUT DU FRANÇAIS ET DES LANGUES DE LA COLLECTIVITE DE SAINT-MARTIN ET ROLES DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Prisque BARBIER, Université de Montpellier III (France)

Résumé

Située dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint Martin présente une situation sociolinguistique et scolaire spécifique. En effet, les élèves scolarisés, majoritairement non francophones, reçoivent pourtant un enseignement transmis uniquement en français. Dans ce contexte, se pose alors la question de la considération et de la gestion des langues premières des apprenants dans les classes, par les institutions et les professeurs. Cette étude, menée sur des classes de primaire et de collège, souhaite dresser un état des lieux des pratiques pédagogiques dans cette situation plurilingue, et réfléchir à des approches favorisant conjointement un développement linguistique et identitaire harmonieux des élèves.

Mots clés : bilinguisme, bilinguisme additif, langue première, langue seconde, langue de scolarisation, Saint-Martin, pédagogie contrastive, diglossie, multilinguisme, plurilinguisme, didactique des langues, approche actionnelle.

INTRODUCTION

Dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint Martin présente une situation sociolinguistique et scolaire particulière, du fait de sa partition entre la France et les Pays-Bas. En effet, dans la partie française, le français est la langue de l'Administration et la seule langue d'enseignement, alors que du côté hollandais, la langue officielle et scolaire est le néerlandais. En outre, dans chacune des deux parties, la plupart des insulaires parle l'«anglais des îles» (anglais caribéen) comme langue première, et utilisent l'anglo-américain comme langue véhiculaire. Par ailleurs, l'île «accueille» des immigrants créolophones francophones (Haïti) et des ressortissants des îles néerlandaises et anglophones (Redon, 2007).

Corollairement, le système scolaire accueille une majorité d'élèves non francophones, alors même que l'enseignement est exclusivement donné en français. Cependant, ce système se montre peu performant, les résultats aux évaluations d'entrée en 6^e et au brevet des collèges étant bien inférieurs à ceux de la métropole. Par conséquent, se pose la question de l'influence de la situation politique et sociolinguistique de Saint Martin sur le développement linguistique des apprenants, et par conséquent celle de la prise en compte des langues premières et de la

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

gestion du plurilinguisme dans les classes, par les institutions et par les professeurs. Pour saisir les enjeux didactiques de cette situation, nous avons réalisé des observations de classes d'écoles primaires et de collèges, ainsi que des entretiens auprès de professeurs, afin d'étudier les approches pédagogiques mises en œuvre pour favoriser le développement linguistique et identitaire des apprenants.

La première partie de notre exposé est consacrée à l'histoire de la construction administrative de Saint Martin. Nous rendons compte de sa situation sociolinguistique dans une seconde partie. Le contexte scolaire Saint-martinois est décrit dans une troisième partie, grâce aux résultats de nos observations et entretiens auprès des professeurs. Nous terminons cette étude par une quatrième partie dans laquelle nous soumettons des pistes didactiques et pédagogiques contribuant à soutenir un multilinguisme harmonieux chez les Saint-martinois.

I - HISTOIRE DE SAINT MARTIN

Saint-Martin est une île des Petites Antilles. La partie nord, appelée Saint-Martin, est collectivité d'outre mer et fait partie des Antilles françaises ; la partie sud, appelée Sint Maarten, possède un gouvernement autonome et fait partie des Antilles néerlandaises (Redon, 2006). La région des possessions françaises a une superficie de 52 km² ; celle de la zone néerlandaise est de 34 km². La principale ville française, Marigot, et la principale ville néerlandaise, Philipsburg, sont toutes deux des ports francs.

1.1. La colonisation espagnole

Saint-Martin (ou *Sint Maarten* en néerlandais) fut découverte par Christophe Colomb, en 1493, jour de la fête de Saint Martin (évêque de Tour). Elle commença alors à figurer comme possession espagnole sur les cartes du Nouveau-Monde, mais fut peu exploitée par les Espagnols. Au cours du XVI^e siècle, Saint-Martin fut visitée par les Espagnols, les Hollandais, les Portugais, les Anglais et les Français à la recherche de mouillages ou de ports protégés. Ce fut la grande époque des corsaires et des flibustiers, qui réduisirent les Caraïbes autochtones en esclavage et les arrachèrent à leur île pour les faire travailler dans les îles voisines. Les mauvais traitements et les maladies les décimèrent. Entre 1627 et 1631, la Hollande s'installa à Saint-Martin pour y exploiter les gisements naturels de sel nécessaires à ses besoins et à ses établissements sur le continent nord-américain. Elle y construisit un premier fort, provoquant la colère de l'Espagne. Une occupation militaire espagnole s'ensuivit dès 1638. En 1648, les Espagnols abandonnèrent l'île, jugée trop petite (86 km²) et d'un intérêt limité (Leclerc, 2010).

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

1.2. L'administration franco-hollandaise

En 1648, Saint-Martin n'était occupée que par quatre Français et cinq Hollandais. Le 23 mars de la même année, les Français et les Hollandais réglèrent le problème de leur «souveraineté nationale» par la signature du Traité du mont des Accords (ou *Mons Concordia*). Ils se partagèrent l'île en deux parties : les Français occupèrent la partie nord (52 km²), les Hollandais, la partie sud (34 km²). Dans l'accord de 1648, il était convenu d'assurer la libre circulation des habitants sur toute l'île. Toutes les dispositions de 1648 sont demeurées en vigueur jusqu'à aujourd'hui.

En 1656, les colons hollandais chassés du Brésil par les Portugais se réfugièrent avec leurs esclaves en Martinique, en Guadeloupe et à Saint-Martin. Dans les siècles suivants, l'île se peupla de colons et de corsaires anglais, et de quelques esclaves noirs, en demeurant sous la double administration franco-hollandaise. Cependant, les Français et les Hollandais durent se défendre contre les attaques anglaises. L'île fut successivement occupée, abandonnée, évacuée, pillée, attaquée, prise et restituée au traité de Versailles, occupée encore, puis libérée sous la Révolution. En 1763, elle fut rattachée administrativement à la Guadeloupe (distante de 250 km). Entre 1775 et 1784, la population blanche passa de 300 habitants à 500, et la masse servile, essentiellement noire, déversée par le commerce ou amenée des îles voisines (surtout des Anguillais anglophones), de 1000 à 2500 (Lasserre, 1961).

Les premiers mouvements d'émigration remontent à la fin du XIX^e siècle (Monnier, 1983). Dans la première moitié du XX^e siècle la partie hollandaise subit une baisse de population liée au manque d'activités économiques après le déclin de la saliculture et de la culture de la canne à sucre. L'esclavage fut aboli par la France en 1848, et la même année à Saint-Martin pour la partie française, mais seulement en 1863 pour la partie hollandaise. Or, les esclaves hollandais n'avaient qu'à franchir la frontière séparant les deux zones pour devenir libres. L'abolition de l'esclavage fit décliner les échanges commerciaux, et la production sucrière cessa en 1875 et celle du coton en 1923. En 1939, la France et les Pays-Bas abolirent les droits de douane et des contributions indirectes entre les deux zones, permettant de développer les relations commerciales et économiques entre les deux parties de l'île.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, les Américains devinrent le fournisseur de toute l'île, l'Administration française de l'île ayant reconnu officiellement le gouvernement français de Vichy et, de ce fait, avait subi le blocus des forces alliées. Dès 1943, Juliana (l'aéroport situé partie hollandaise) devint une base aérienne importante et un élément-clé du dispositif de lutte contre les sous-marins allemands. La guerre contribua à américaniser et angliciser la population de l'île (Redon, 2006). Depuis 1955, elle a lié son économie au tourisme (Sanguin, 1982 ; Chardon, Hartog, 1995). Son niveau économique et social attire des ressortissants hispanophones (République Dominicaine), créolophones (Haïti), et anglophones des îles voisines (Anguilla, Saint-Kitts, Niéves, etc.) (Audebert, 2003 ; Redon, 2007).

1.3. La collectivité territoriale

Depuis la Loi sur la départementalisation de 1946, la partie française était une commune du Département de la Guadeloupe, dont les compétences, renforcées par la décentralisation, s'étendaient aux domaines de l'enseignement, de l'urbanisme, des interventions économiques, ... (Redon, 2006). En 2003, Saint-Martin est devenue une collectivité d'outre-mer. Ce nouveau statut lui permet de préserver ses avantages fiscaux hérités de l'histoire. En vertu de l'article 74 de la Constitution française, Saint-Martin devient une «collectivité d'outre-mer de la République». Cette collectivité se substitue à la commune de Saint-Martin, et pour le territoire concerné, au département et à la région de la Guadeloupe. À Saint-Martin, les lois et règlements s'appliquent de plein droit dans les matières qui sont de la compétence de l'État. Saint-Martin demeure soumise au statut de région ultra-périphérique de l'Union européenne.

Depuis le 15 juillet 2007, la nouvelle collectivité d'outre-mer exerce les compétences dévolues aux communes, aux départements et aux régions, et celles transférées dans le cadre des futures lois de décentralisation. Elle peut adapter les lois et règlements en matière d'urbanisme, de logement, d'enseignement, Saint-Martin est administrée par une Assemblée délibérante élue pour cinq ans. Deux conseils consultatifs, le conseil économique et social et le conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement, bénéficient de compétences d'initiative et de proposition. La situation particulière de Saint-Martin (le partage de l'île avec les Pays-Bas) rendait le changement de statut de l'île nécessaire, les infrastructures économiques les plus importantes (l'aéroport international et le port principal) se trouvant en territoire hollandais et bénéficiant d'un statut d'autonomie poussée, l'administration française étant restée très centralisée (Leclerc, 2010).

II - CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DE SAINT MARTIN

Autour de 1843, l'amiral Alphonse-Louis-Théodore de Moges (1789-1850), commandant en chef de la station des Antilles et gouverneur de la Martinique, écrivait à propos de Saint Martin, au ministre de la Marine française : « Malgré la double occupation (française et hollandaise), c'est la langue anglaise qui est la seule familière à l'ensemble de la population. Cette circonstance s'explique par le peu d'intérêt que la Hollande accorde à cette possession et par l'abandon où nous-mêmes l'avons laissée pendant de longues années » (Leclerc, 2010).

2.1- Statut et rôles du français et de l'anglais standard

La situation sociolinguistique de Saint Martin n'a guère changé depuis cette époque. La langue de l'école et de l'administration reste le français au nord, alors que c'est le néerlandais au sud qui joue ces rôles. Saint-Martin faisant partie de la République française, la politique linguistique appliquée tient compte de cette réalité juridique incontournable. Ainsi, en vertu

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

de l'article 2 de la Constitution, le français demeure la langue officielle de cette collectivité d'outre-mer : « La langue de la République est le français ».

L'anglais standard, appelé *King's English*, est la langue véhiculaire dans toute l'île, et sert d'instrument de communication entre la quarantaine d'ethnies présentes sur l'île. Il est employé et diffusé par les médias, mais l'anglo-américain participe également à la dynamique linguistique saint-martinoise, les chaînes de télévision américaines étant captées par presque tous les insulaires.

2.2- Statut et rôles de l'anglais des îles

Dans la partie française comme dans la partie néerlandaise, la majorité des insulaires parle l'«anglais des îles», une variété d'anglais caribéen, comme langue première. Ce n'est pas l'anglais standard, ni l'anglo-américain, ni le «Black English», mais un anglais saint-martinois (en anglais: *West Indian English*), parfois qualifié de *patois* ou d'*English patois*, d'*anglais-pays* et de *broken English*, car caractérisé par de nombreux écarts par rapport à l'anglais standard, sur les plans de la phonétique, de la phonologie, de la morphologie et du vocabulaire (Martinez, 1994).

Dans l'Administration publique, les communications se déroulent généralement en français, mais « l'anglais des îles » est largement utilisé dans toutes les communications orales. Dans certaines localités, toutes les communications orales ne se déroulent qu'en anglais saint-martinois, bien que les documents écrits ne soient rédigés qu'en français. D'ailleurs, le Conseil municipal de Saint-Martin, dans un avis rendu le 13 décembre 2005, demande au gouvernement français la reconnaissance de la « langue de communication régionale de l'île » : l'anglais. Depuis 2001, à la demande de reconnaissance de l'anglais comme langue maternelle de Saint-Martin, sinon en tant que langue régionale, l'État français affirme que, contrairement au tahitien ou au mélanésien, voire au créole, l'anglais n'a pas à être reconnu comme langue maternelle, et ne peut pas non plus être considéré comme une langue régionale : « C'est une langue étrangère » !

2.3 - Et les autres langues ?

La population estimée de l'île de Saint-Martin serait de 35 000 habitants environ dans la partie française et d'un peu plus dans la partie néerlandaise. Les Saint-Martinois proviennent de nombreuses régions au point où l'on dit que 70 nationalités sont représentées sur l'île. On compte surtout des Haïtiens créolophones, des Dominicains hispanophones, des Jamaïcains, des Dominicains et des Guyanais anglophones, des néerlandophones originaires des Antilles néerlandaises, des Indiens, des Chinois, des Européens, etc (Redon, 2007). Les langues les plus parlées sont dans l'ordre : l'anglais, l'espagnol, le créole haïtien, le français, le papiament (créole des colonies hollandaises d'origine portugaise, espagnol, néerlandaise, française et anglaise), le néerlandais, le créole guadeloupéen, le portugais, l'italien, le sindhi,

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

et beaucoup d'autres encore. La majorité de ces langues a une fonction vernaculaire, puisque pratiquées en famille ou entre membres de la même communauté linguistique.

2.4 - La loi d'orientation pour l'outre-mer

La *Loi d'orientation d'outre-mer* (1951), relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, est applicable à Saint Martin, comme dans tous les départements français d'outre-mer (DOM). Certaines adaptations ont été prévues par la loi de 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion ». Ainsi, l'article 33 de la *Loi d'orientation pour l'outre-mer* de 2000, stipule que « l'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels et qui contribuent à la conservation du milieu naturel et l'usage durable de la diversité biologique ».

L'article 34 stipule lui que : « les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation » et qu'elles « bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage ». Ces adaptations concernent les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales. Cependant, malgré la présence du Saint-Martinois parlé par la majorité de la population (à l'exception des « métropolitains » qui résident à Saint-Martin de façon temporaire), seul le français bénéficie d'une reconnaissance juridique (Leclerc, 2010).

La description de la situation sociolinguistique saint-martinoise permet de mettre en exergue un contexte plurilingue ou règne une situation diglossique : entre les langues nationales des deux puissances coloniales en présence – l'anglais et l'anglo-américain - le Saint-Martinois. Comme le souligne Prudent, Tupin, Wharton (2005 : 9), le concept de diglossie permet « de poser le rapport inégal – voire conflictuel – des langues en présence ». En effet, à Saint-Martin, il y a concurrence entre les fonctions attribuées à chacune d'elles : le français et le néerlandais défendent une position haute de langue nationale et de médium scolaire ; l'anglais standard et l'anglo-américain porte une position statutaire faible mais stratégiquement haute de langue véhiculaire ; et le Saint-Martinois, pourtant langue première de la majorité des insulaires, se trouve en position basse, puisque sans légitimité politique. Dans ce contexte se pose alors la question de la gestion du plurilinguisme par les enseignants dans les classes, mais également le rôle des langues premières des élèves dans l'apprentissage du français.

III - L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A SAINT MARTIN

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

L'enseignement public à Saint-Martin se déroule de la même manière qu'en France, et poursuit les mêmes objectifs. Ainsi, l'enseignement tant au primaire qu'au secondaire n'est dispensé qu'en français. Factum Sainton, Gaydu, et Chery (2010 : 4) soulignent d'ailleurs que « En tant que département français [la Guadeloupe], ses programmes scolaires ne sont en rien différents de ceux de la France hexagonale. Et donc comme en France, la maîtrise de la langue française y joue un rôle particulièrement important dans les programmes scolaires » et par conséquent dans la réussite à l'école.

3.1- Le contexte scolaire de Saint Martin

A Saint-Martin, « l'école se passe exactement comme si, à la veille de son entrée en classe de maternelle, la réalité de l'enfant en Guadeloupe [à Saint Martin] correspondait à celle d'un petit unilingue francophone » (Factum Sainton, Gaydu, et Chery, 2010 : 7). De fait, comme le souligne Véronique (2010 : 167), « il faut relever la position d'hégémonie du français qui a longtemps ignoré, puis minoré la réalité des langues créoles ». Pourtant, force est de constater que la majorité des enfants ne peuvent parler le français lorsqu'ils arrivent en classe puisque ce n'est pas leur langue première de socialisation. En effet, les classes sont plurilingues avec : 50 % d'anglophones (Saint-Martinois), 20 % d'hispanophones (Saint-Domingue et Dominicains), 20 % de créolophones (Haïtiens), et 10 % de francophones (métropolitains). Par conséquent, le français est une langue quasi-étrangère pour certains enfants, qui deviendra seconde, lors de son apprentissage consécutif à l'école.

Cependant, ce système se montre relativement peu performant, les résultats aux évaluations d'entrée en 6^e et au brevet des collèges étant bien inférieurs à ceux de la métropole. Afin de comprendre les spécificités du contexte scolaire saint-martinois, ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves et par les professeurs, nous sommes allés observer des classes, et interroger des professeurs, dans deux écoles maternelles, deux écoles primaires, et deux collèges situés dans les quartiers de Grand-Case et de Quartier. En effet, ces quartiers se trouvant à la périphérie du centre administratif (Marigot), sont particulièrement représentatifs de la situation sociolinguistique de Saint Martin, leur population étant composée en majorité de Saint-Martinois (anglophones), de Saint Domingue, de Dominicains (hispanophones), et d'Haïtiens.

3.2- Les compétences des élèves

Les saint-martinois naissant dans un double "bain langagier" (saint-martinois ou créoles – français), « possèdent, de fait, deux langues quel que soit le degré de maîtrise de chacune d'elle et quel que soit l'usage effectif de celles-ci » (Genelot, Negro, Peslages, 2006 : 42), et peuvent donc être considérés comme des individus bilingues. En effet, dès leur entrée à l'école, les enfants comprennent les consignes scolaires (par l'intonation), ainsi que celles des exercices, et maîtrisent la prononciation du français. Pour Factum Sainton, Gaydu, et Chery

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

(2010) cette connaissance passive du français par les élèves est certainement due à la situation de contacts fréquents pour certains (Saint-Martinois, Dominicains, etc...), et à la parenté linguistique des langues pour d'autres (Haïtiens).

Le langage joue un rôle primordial dans le développement de la communication entre enfants, ainsi que dans celui des aptitudes cognitives (Hamers, 2005). Nos observations montrent qu'à Saint-Martin, les élèves utilisent leur langue maternelle, en classe et dans la cours, pour se parler entre eux, poser des questions, et demander l'autorisation de faire quelque chose. En outre, les hispanophones, créolophones et francophones emploient l'anglais comme langue d'intercompréhension, pour traduire le vocabulaire (à eux-mêmes ou à leurs camarades) ou expliquer des choses au professeur. Cependant, au collège, ils lisent seuls les consignes des exercices et les textes d'accompagnement des leçons, et peuvent expliquer les règles de construction dans la phrase (accords dans le groupe nominal, entre le sujet et le verbe, l'accord du participe passé, ...). Nous sommes ici dans un cas typique de bilinguisme consécutif qui se développe généralement dans les programmes scolaires et qui valorise surtout le développement des habiletés cognitives (Hamers, Blanc, 1983).

En outre, dans le cadre scolaire, c'est-à-dire en contexte normatif, les apprenants sont, face au français, en insécurité linguistique (Bavoux, 1996) puisqu'ils ne le maîtrisent pas suffisamment, et ont donc peur de s'exprimer en faisant des fautes. Ainsi, les élèves saint-martinois écoutent et ne parlent pas entre eux en français, sauf pour répondre aux sollicitations ou aux questions du professeur, mais de façon simple et courte (oui/non). D'ailleurs, selon les recherches sur l'acquisition en Guadeloupe : « ce qui semble caractériser l'école, c'est le malaise des enfants face au français. Ils arborent un pseudo-mutisme, dès qu'ils sont en situation d'apprentissage » (Fathum Sainton, Gaydu, et Chery, 2010 : 6). En effet, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde, celle-ci subit des influences positives, mais aussi négatives de la part de la langue première (Debyser, 1971).

3.3 - Les difficultés des élèves

Les ressemblances, comme les différences, entre les langues, peuvent être sources d'erreurs, et produire des « transferts négatifs ou interférences » (Klein, 1989), pouvant être d'ordre lexical, morpho-syntaxique ou phonétique. Ce système de relation entre les langues est dû au fait que le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de sa langue maternelle (Vygotski, 1985), et lorsqu'un mot ou une structure lui manque, il va puiser dans le module de l'autre langue pour combler le manque. Nos observations à l'école primaire, ont en effet révélé que les élèves saint-martinois ne peuvent raconter une histoire personnelle qu'en ayant recours à des structures anglaises (il tape moi) ou à des verbes (mots phrases : manger). D'ailleurs, au collège, le recours au dictionnaire est fréquent pour clarifier la signification des mots rencontrés dans les textes.

Du fait des interférences entre l'anglais et le français, les élèves étant en train de construire leur système de la langue française, leur interlangue, conçue comme un système transitoire et en évolution entre la langue première et la langue en apprentissage (Corder, 1980), les apprenants saint-martinois utilisent aléatoirement le genre, les auxiliaires, ainsi que les

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

prépositions, et distinguent difficilement le participe passé de l'adjectif. En effet, comme le soulignent Factum Sainton, Gaydu, et Chery (2010 : 8) : « la langue d'un élève Saint Martinois est caractérisée par une empreinte des traits de sa L1 dans ses discours français (calques, interférences lexicales, linguistiques, grammaticales, syntaxiques et phonologiques) ».

Ces erreurs constituent dans ce contexte des fautes de langues puisque le système de l'institution scolaire ne tient pas compte de la spécificité linguistique des apprenants, considérés comme monolingues (Hélot, 2007). En effet, la méthode utilisée pour aborder une notion est l'apprentissage de la règle, par exemple les articles pour le genre, caractéristique linguistique du français, et non maîtrisée par le jeune apprenant non francophone, la désinence des mots étant une caractéristique linguistique de l'anglais ou des créoles (pour le genre ou les temps notamment) (Factum Sainton, Gaydu, et Chery, 2010). Dans ce contexte, le rôle des enseignants est donc primordial car ils doivent « assister » les élèves dans leur apprentissage de la langue cible, tout en les sécurisant.

3.4 - Le rôle des professeurs

Le rôle du professeur, notamment à l'école maternelle, pour accompagner les enfants dans leur rencontre avec l'école et sa langue, est dans le contexte scolaire saint-martinois tout à fait fondamental. En effet, il joue tout autant le rôle de tuteur dans l'acquisition des règles scolaires que dans celle de la langue dans laquelle les enfants doivent et devront suivre leur scolarité (Vygotski, 1985). Ainsi, le professeur doit non seulement accueillir les enfants dans un monde nouveau, mais également les accompagner pour favoriser leur premier contact avec la langue française, afin de leur donner le maximum de confiance en eux et combattre ainsi l'insécurité linguistique qu'ils pourraient ressentir face à cette langue inconnue et pourtant nécessaire à la poursuite de leurs études.

L'étayage (Bruner, 1983), par l'utilisation de la langue première des enfants, semble être une des techniques privilégiée par les professeurs enseignant à Saint-Martin, et cela à tous les niveaux de l'enseignement (de l'école maternelle au collège). En effet, la majorité des professeurs observés ont recours à l'anglais pendant les cours, puisque c'est la langue comprise par la majorité de la classe. Ils l'utilisent pour donner les consignes de la classe et pour traduire certains lexèmes, poser des questions de compréhension, expliquer le sens du lexique des consignes et des textes d'accompagnement des leçons. Le recours à la langue première offre ainsi une aide à la clarification des consignes et à la mise en pratique des connaissances acquises (Anciaux, 2008).

L'étayage des enseignants passe également par l'écoute attentive des élèves et un dialogue ouvert avec eux. Ils reprennent les énoncés avec la bonne prononciation ou la bonne structure, ou font corriger par les autres élèves. Ils font donc de la pédagogie par la faute sans se servir des transferts positifs possibles entre langues, c'est-à-dire de la pédagogie contrastive par comparaison des systèmes en valorisant la L2 au détriment de la L1 (Lambert, 1974). Cette approche a pourtant une importance majeure dans l'enseignement des langues, permettant aux enseignants, d'une part de relever les différentes erreurs phonétiques, grammaticales, lexicales

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

ou syntaxiques et, d'autre part, de les contrôler à différentes étapes du processus d'apprentissage de la langue seconde.

IV - POUR UNE DIDACTIQUE ADAPTEE AUX CONTEXTES PLURILINGUES

Au regard du contexte sociolinguistique et scolaire de Saint-Martin, nos enquêtes permettent de proposer des pistes pour améliorer la didactique des langues en contexte plurilingue diglossique, dans l'optique de permettre aux apprenants de développer un bilinguisme équilibré, et aux enseignants de favoriser ce développement au lieu de le brimer. Cette approche se veut plurielle car elle doit s'adapter non seulement aux objectifs scolaires, mais également aux spécificités des apprenants (Verdelhan, 2007). Nos propositions répondent tout autant aux pratiques observées, qu'aux besoins exprimés par les professeurs lors des entretiens. Ces derniers nous ont notamment dit manquer de formation pour travailler dans un contexte plurilingue, et particulièrement celui de Saint-Martin. Ils ont ainsi exprimé le besoin de formation en FLE et en FLS.

4.1- L'approche actionnelle pour développer la langue de scolarisation

Compte tenu du contexte sociolinguistique saint-martinois, et donc de la non disponibilité immédiate de la langue française pour la majorité des apprenants, les approches en FLE de la compétence communicative, par l'approche actionnelle, pourraient en effet être profitable tant aux apprenants qu'aux enseignants. En outre, les approches issues des travaux en didactique du FLS, sur le français de scolarisation, pourraient favoriser l'apprentissage des compétences en langue académique.

4.1.1 L'approche actionnelle pour favoriser la compétence communicative en langue seconde

La maîtrise du langage étant le pilier pour accéder aux savoirs scolaires, les apports de la didactique du FLE, et notamment les travaux sur le développement de la compétence communicative par l'approche actionnelle dans la réalisation de tâches, permettent comme le souligne Rosen (2009) de travailler sur des tâches de pré-communication pédagogique, constituées par des exercices décontextualisés de manipulation des formes linguistiques dans des activités de simulation dans lesquelles les apprenants font semblant volontairement de jouer le jeu pour utiliser la langue-cible dans des tâches proches de la vie réelle, et choisies en fonction du niveau et des besoins des apprenants hors de la classe (par exemple : lire ou écrire un mode d'emploi, réaliser un reportage pour la radio ou un journal).

Si l'on se place dans la logique du CECR, « l'objectif est d'accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière » (Rosen, 2009 : 488). Ces tâches, même si elles sont effectuées en classe présentent les caractéristiques d'être effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs, et leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui peut porter sur le fond, mais également sur la forme (une réalisation linguistique correcte). Ce travail peut prendre place notamment lors de la réalisation d'un rapport de stage, qui validera à la fois un contenu de formation, mais également une performance linguistique.

Ainsi, par le biais de l'approche actionnelle, les professeurs peuvent développer les compétences linguistiques et communicatives en français des élèves saint-martinois, en leur faisant simuler des situations sociales réelles et réaliser des projets seul ou en groupe (enquêtes, articles, reportages) permettant de travailler à la fois les compétences de réception et de production orales ou écrites, dans le but de favoriser à la fois la compétence de communication en français, mais également les compétences dans les domaines scolaires (Verdelhan, 2002), et de s'insérer dans la vie collective en lisant ou en écrivant des articles relatifs à leur environnement social, géographique,

4.1.2 Favoriser la compétence académique en langue seconde

Le Français Langue Seconde ou de Scolarisation (Vigner, 1992, 2001) est une discipline de transition entre le continuum FLE-FLM car les enseignants doivent adapter ou élaborer des outils à partir des matériaux déjà disponibles en FLE et en FLM. En effet, en FLS l'accent est mis tout autant sur le développement des savoir-faire langagiers et culturels (codes langagiers, conversationnels, éducatifs, ...) en langue cible, que sur celui des compétences spécifiques relatives au lexique des disciplines (mathématique, sciences de la vie et de la terre) (Cortier, 2007). Cette didactique s'appuie aussi sur les langues-cultures premières des apprenants par le biais de l'approche contrastive/comparative.

Ces différentes fonctions de scolarisation du langage et de la langue se concrétisent dans le discours des enseignants et dans les pratiques langagières de l'école (notamment par l'attention portée aux explications des consignes des exercices), dans les différents types de discours développés, que ce soit par les enseignants ou dans les supports pédagogiques utilisés (notamment les manuels scolaires). On comprend ainsi mieux comment le FLS, par le biais de la langue de scolarisation, partage des fonctions communes avec le FLM, pour des apprentissages en français et du français (Verdelhan, 2002), et donc que la méconnaissance de la culture et de la langue de l'école peuvent être un obstacle aux apprentissages et donc à la réussite scolaire.

Cette fonction du français comme langue de scolarisation est bien réelle pour les élèves saint-martinois puisqu'étant scolarisés uniquement en français. Ils doivent en effet mener parallèlement des apprentissages langagiers, linguistiques et disciplinaires, dans une langue qui leur est quasi-étrangère. Pour une initiation précoce à la langue française, Chaudenson (2007) propose de partir des éléments communs entre les langues (phonétiques, grammaticales, lexicales) pour aller progressivement vers les différences. En effet, la prise en compte des savoirs linguistiques et disciplinaires partagés entre les apprenants, et donc un travail par comparaison des systèmes des langues en contact peut favoriser l'accès aux savoirs

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

enseignés, par des transferts positifs, et peut également permettre de repérer les transferts négatifs, et donc de comprendre les erreurs des apprenants.

4.2 - Favoriser les compétences en langues premières

L'école devrait permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières et linguistiques dans leur langue première afin de favoriser chez eux un bilinguisme harmonieux (Hamers, Blanc, 1983), par le développement de leurs compétences cognitives consécutives à la maîtrise de plusieurs langues, et leur permettre ainsi de rentrer dans la littératie pour de meilleures chances de réussite scolaire. Cette approche, répond d'une part aux besoins des enseignants saint-martinois en leur permettant de comprendre les erreurs de leurs élèves, et d'autre part, à ceux des apprenants, en favorisant la maîtrise simultanée de leur langue première (anglais ou haïtien) et du français. Leurs demandes vont dans le même sens que les propositions de Giraud et Bernabé (2002) qui souhaitent que l'ensemble des ressources langagières et culturelles des enfants soit pris en compte. Ils soutiennent un bilinguisme scolaire et suggèrent une mise en valeur de la diversité linguistique et langagière existante.

4.2.1 La pédagogie contrastive en action

Les contraintes exercées par la langue maternelle sur les apprentissages en langue d'éducation (le français), et donc le contraste qui existe entre la L1 et le français, nécessite l'élaboration, pour les enseignants, d'une méthode particulière de l'enseignement en milieu plurilingue, prenant en compte l'importance de la verbalisation en L1 pour la construction des savoirs en langue 2 (Hamers, 2005), et permettant de comprendre les transferts réalisés par les élèves de la langue source vers la langue cible. Le rôle de la langue première, dans l'apprentissage d'une autre langue, est donc valorisé, en favorisant l'intercompréhension et en invitant à exploiter sciemment les ressemblances/différences entre la langue première et les autres langues maîtrisées, pour apprendre à les comprendre, à les distinguer, et à les utiliser sans interférence (Chaudenson, 2007). Pour mettre en place cette pédagogie, les enseignants saint-martinois souhaiteraient que soit réalisée une analyse interférentielle c'est-à-dire que soient listées les erreurs spécifiques aux élèves de Saint Martin (relatives à l'emploi de l'anglais, de l'espagnol ou du créole) pour les aider dans leur enseignement du français.

Concernant les méthodologies et la pédagogie à adopter dans les classes, les professeurs proposent de faire travailler le lexique français en parallèle avec le lexique anglais, espagnol et créole pour valoriser et stabiliser les savoirs des élèves dans leurs langues maternelles. Concernant l'enseignement de la grammaire, ils proposent de s'appuyer sur des exemples d'utilisation contrastive de la langue en contexte et de faire pratiquer à l'oral et à l'écrit, notamment les emplois des auxiliaires être et avoir, des prépositions, des connecteurs logiques, ..., qui divergent ou convergent entre le français, l'anglais, le créole haïtien et le saint-domingue. Cette approche doit permettre de poser les bases d'un bilinguisme additif (Cummins, 2001) en permettant aux élèves saint-martinois, actuellement exclus de la connaissance, d'atteindre un double seuil de compétence linguistique en anglais comme en

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

français, afin de leur permettre d'intégrer les situations scolaires d'apprentissage en sécurité linguistique.

4.2.2 Favoriser le bilinguisme additif

Aujourd'hui, du fait de la diglossie à la fois sociale et scolaire entre le Français et les langues premières, il n'y a pas de bilinguisme additif chez les saint-martinois. En effet, ceux-ci maîtrisent toujours mieux le saint-martinois ou l'anglo-américain que le français, mais il n'y a pas de bilinguisme fonctionnelle de l'une et de l'autre. Ainsi, concernant le Saint-martinois et l'anglo-américain, ils participent essentiellement d'un patrimoine langagier oral, dont la maîtrise du standard fait défaut. Concernant leur maîtrise du français, elle souffre d'une double soustraction, à la fois orale puisque rarement utilisé, et écrite, son apprentissage scolaire n'ayant été que partiel. Dans un contexte additif, les deux langues doivent apporter des éléments constructifs et se compléter pour favoriser l'enrichissement linguistique et cognitif de l'individu (Genesee, Tucker, Lambert, 1975).

Valoriser l'Anglais, en lui donnant à la fois un statut et un rôle dans le système éducatif, favoriserait une reconnaissance identitaire des saint-martinois, et leur permettrait une meilleure maîtrise du standard et donc une meilleure réussite scolaire et professionnelle. Dans cette optique, il faudrait donner une place identique aux cours d'anglais pour augmenter la maîtrise des saint-martinois dans leur langue première et donc valoriser leurs compétences, et donc leur identité. En effet, l'individu ayant atteint un haut niveau de rendement dans ses deux langues (ce niveau est défini comme un deuxième seuil de compétence) bénéficierait d'avantages cognitifs (Cummins, 2001). S'appuyer sur les compétences plurilingues des locuteurs et les mettre en valeur dans les processus didactiques permet non seulement la valorisation des langues maternelles et des individus (Clerc, Rispaïl, 2009), mais également de faire connaître, comprendre, intégrer le patrimoine local, régional et national, et donc de s'ouvrir aux langues et aux cultures, pour faciliter la construction d'une société respectueuse du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

CONCLUSION

Située dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint Martin présente un contexte sociolinguistique et scolaire diglossique spécifique, caractérisé par un bilinguisme non équilibré. En effet, de son histoire coloniale, la partie française, a hérité du français comme variété « haute », alors que la partie hollandaise, du néerlandais, étant toutes deux langues officielles et d'enseignement. En outre, de par leur situation géographique, dans les deux parties, l'anglais standard est une langue dominante alternative, servant de langue véhiculaire entre la quarantaine d'ethnies présentes sur l'île ; et différents créoles se partagent le statut de variétés « basses », utilisées majoritairement en famille ou intragroupe. Du fait de ce contexte sociolinguistique, les écoles de Saint-Martin accueillent des élèves de différentes langues et nationalités, alors que le français est seule langue d'enseignement à tous les niveaux et pour toutes les disciplines. Jusqu'à récemment la politique linguistique du gouvernement français

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

était simple à l'égard des langues régionales et notamment de celles de Saint-Martin. En effet, la langue officielle étant le français, il suffisait d'ignorer simplement la langue locale courante, l'« anglais des îles », dans le cadre de l'administration de l'État et de l'éducation institutionnalisée.

Dans ce contexte, le statut des langues en présence est donc ambigu : en effet, le français, langue officielle et également de scolarisation apparaît comme répulsif (stigmaté de l'acculturation, « dépendance culturelle », « destruction de la personnalité individuelle et collective », ...), alors que l'anglais, langue pourtant sans statut officiel, donne une image attrayante (puisque langue associée à l'identité, à la modernité, à l'ouverture d'esprit et surtout à son utilité sur le marché de l'emploi, sur le marché des biens symboliques,...). Cette situation interroge bien sûr l'influence du contexte sociolinguistique saint-martinois sur l'acquisition/apprentissage et l'enseignement du français. Il semble favoriser la maîtrise du français au détriment des langues premières des apprenants, créant ainsi une insécurité linguistique chez ceux-ci, alors que le contexte social semble favorable aux langues premières des apprenants (l'anglais et le créole haïtien). Ainsi, cette situation entraîne une double diglossie : une diglossie scolaire (L1 dévalorisées/Français valorisé) ; et une diglossie sociale (L1 valorisées/Français dévalorisé) chez les apprenants.

Certaines avancées sont cependant observées dans la prise en compte des langues locales. Ainsi, au niveau administratif, la situation est en effet en train de s'améliorer. Certains discours des réunions de la Com sont faits en anglais, et les documents administratifs de la Com sont rédigés en français et en anglais. Dans la vie sociale, certains documents sont rédigés dans les quatre langues principales pratiquées sur l'île : le français, l'anglais, l'espagnol, et le créole haïtien. Concernant la didactique des langues, elle évolue également car les enseignants utilisent des pédagogies de FLE (pour développer la compétence communicative en français) et de FLS (pour améliorer les compétences en littérature). En outre, ils militent en faveur d'une meilleure connaissance, prise en compte, et reconnaissance des langues premières des élèves pour favoriser un bilinguisme harmonieux chez eux. Par conséquent, intégrer l'analyse des situations sociolinguistiques dans les recherches en didactique des langues permet : au niveau politique, de réfléchir aux rapports de force entre les langues et donc à des stratégies de reconnaissance de celles-ci visant la construction d'une société plus égalitaire ; et consécutivement, au niveau scolaire, de travailler à la valorisation de toutes les langues et donc à un développement linguistique et identitaire harmonieux.

BIBLIOGRAPHIE

Anciaux F. (2008). « Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe ». *Former les enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la francophonie*, RIFEFF, pp. 29-41.

Audebert C. (2003). « Saint-Martin, un pôle d'attraction migratoire dans la Caraïbe : contexte, logiques et insertion économique ». *Écologie et progrès*, 3, pp. 24-34.

Bavoux C. (1996). *Français régionaux et insécurité linguistique*, actes de la 2e table ronde du Moufia. Paris : L'harmattan.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 21 - Juin 2014

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlangues@gmail.com

Tel : 00 221 77 548 87 99

- Bernabé J. (2002). « Le choix de la complémentarité et le pari de l'excellence », *Outre-mers, notre monde. Entretiens d'Oudinot*, Éditions Autrement, Coll. Mutations 215, pp. 109-113.
- Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. P.U.F., Paris.
- Chardon J.P., Hartog T. (1995). « Saint-Martin ou l'implacable logique touristique ». *Cahiers d'Outre-mer*, 189, 21-34.
- Chaudenson R. (2007). « Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone ». *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*. Paris : L'Harmattan. pp. 47-90.
- Clerc S., Rispaïl M. (2009). « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, Disponible en ligne URL : <http://dhfles.revues.org/929>
- Corder S.P. (1980). « La sollicitation de données d'interlangue ». *Langages*, 57, pp. 29-37.
- Cortier C. (2007). « Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des élèves allophones ». *Cahiers de l'ASDIFLE*, 18, pp. 15-28.
- Cummins J. (2001). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. New York : Multilingual Matters.
- Debyser F. (1971). « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, 81, pp. 51-57.
- Factum Sainton J., Gaydu A-J., Chery C. (2010). *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie*, Guide du maître : Guadeloupe, Organisation internationale de la francophonie.
- Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*. (2007). sous la direction de Chaudenson R. Paris : L'Harmattan.
- Genelot S., Negro I., Peslages D. (2006). « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais ». *Etudes créoles*, 28, pp. 41-66.
- Genesee F., Tucker G.R., Lambert W.E. (1975). « Communication skills of bilingual children ». *Child*, 46, pp. 1010-1014.
- Giraud M. (2002). « Antilles : une déception à la mesure de l'espérance scolaire ». *Outre-mers, notre monde. Entretiens d'Oudinot*, Éditions Autrement, Coll. Mutations 215, pp. 91-92.
- Hamers J. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ». In Prudent L.-F., Tupin F. & Wharton S. (dir.). *Du plurilinguisme à l'école*. Bern : Peter Lang, pp. 271-292.
- Hamers J. F., Blanc M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Pierre Mardaga.
- Hélot C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Klein W. (1989). *Acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

- Lambert W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. F. E. Aboud & R. D. Meade (Dir.) *Cultural factors in Learning*. Bellingham : Western Washington State College.
- Lasserre G. (1961-1978). *La Guadeloupe. Une étude géographique*. Bordeaux : Edition Kolodziej.
- Leclerc J. (2010). *Saint-Martin, L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec : TLFQ, Université Laval. Disponible en ligne http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/saint-martin_fr.htm.
- Martinez P. (1994). *Langues et sociétés aux Antilles : Saint-Martin*. Paris : Maisonneuve & Larose.
- Monnier Y. (1983). « L'immuable et le changeant. Etude de la partie française de Saint-Martin ». *Iles et archipels*. Bordeaux : CRET Bordeaux III et CEGET CNRS.
- Prudent L.F., Tupin F., Wharton S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école*. Bern : Peter Lang.
- Redon M. (2006). « Saint-Martin/Sint-Maarten, une petite île divisée pour de grands enjeux ». *Les Cahiers d'Outre-mer*, 234, Disponible en ligne <http://com.revues.org/index73.html>.
- Redon M. (2007). « Migrations et frontière : le cas de Saint-Martin ». *Études caribéennes*, 8, Disponible en ligne <http://etudescaribeennes.revues.org/962>.
- Rosen E. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 45, pp. 487-498.
- Sanguin A.L. (1982). « Saint-Martin, les mutations d'une île franco-néerlandaise des Antilles ». *Cahiers d'Outre-mer*, 138, pp. 123-140.
- Verdelhan M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. PUF.
- Verdelhan M. (2007). « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». *Tréma* 28. Montpellier : IUFM. pp. 5-12.
- Véronique D. (2010). « Les créoles français : déni, réalité et reconnaissance au sein de la république française ». *Langue française*, 167, pp. 127-140.
- Vigner G. (1992). « Le français, langue de scolarisation ». *Études de linguistique appliquée*, 88, pp. 39-54.
- Vigner G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Cle International.
- Vygotski L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Terrain-Messidor.