Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe

Fabrice Georger

▶ **To cite this version:**

Fabrice Georger. Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe. Linguistique. Université de la Réunion, 2011. Français. NNT : 2011LARE0031 . tel-01279041

HAL Id: tel-01279041
https://theses.hal.science/tel-01279041

Submitted on 25 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE LA REUNION

U. F.R LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

ECOLE DOCTORALE INTERDISCIPLINAIRE

LCF-UMR 8143 DU CNRS

Créole et français à La Réunion : Une cohabitation complexe

Thèse de Doctorat en Sciences du langage

Présentée et soutenue publiquement le 28 novembre 2011

Par Fabrice GEORGER

Sous la direction du

Professeur Lambert Félix PRUDENT

Devant un jury composé de :

- Madame Dominique FATTIER, Professeur à l'Université de Cergy-Pontoise.
- Monsieur Didier De ROBILLARD, Professeur à l'Université de Tours.
- Monsieur Carpanin MARIMOUTOU, Professeur à l'Université de La Réunion.
- Monsieur Lambert Félix PRUDENT, Professeur à l'Université de La Réunion.

Remerciements.

Mes premiers remerciements sont destinés au Professeur Lambert Felix Prudent, le directeur qui m'accompagne depuis huit ans, depuis la licence en langue régionale option créole. Sans sa disponibilité, ses critiques et ses encouragements, ce travail n'aurait jamais abouti. Merci aussi pour ses conseils toujours avisés lors de mon travail de recherche, mais aussi ailleurs, lors de nos collaborations sur divers projets passionnants autour du thème de la langue créole.

Je remercie également Madame Dominique Fattier, Monsieur Didier De Robillard et Monsieur Carpanin Marimoutou, qui me font l'honneur de leur participation à mon jury.

Merci également à mes relecteurs, Fabrice Saubert *mon Dalon* de Trente ans, Frédéric Hélias, Mylène Lebon-Eyquem, Isabelle Ramdiale Soubaya, Vanessa Georger–Hervé, qui ont accepté de lire des parties de mon travail et de me faire part de nombreuses remarques.

Un grand merci à Messieurs Axel Gauvin et Patrice Treudhardt, *bann zarboutan la lang kréol*, pour leurs témoignages passionnés et passionnants.

Merci à tous les membres du laboratoire LCF pour les échanges, le soutien et l'accompagnement tout au long de cette aventure.

In mérsi éspésial pou Vanessa, mon tégorine. Aèl minm la porte amoin jiska térla. Kinm té pa fasil toultan, nou la tienbo ansanm. Mérsi pou tout sat ou la fé (na tro pou dir), pou tout sat ou fé. .

Mérsi mon bann marmay, pou zot pasians, pou zot konpréansion kan zot papa té fé pa in kont sanm zot akoz li navé travay pou fé.

A Sia, Eva et Prune, mes trois princesses.
A Vanessa, mon tégorine.

Si le Créole pouvait parler...

Jadis bafouée, interdite, détestée, la Langue Créole est aujourd'hui revendiquée, légitimée, revalorisée. Nous l'avons rencontrée. Elle a bien voulu nous confier des messages à l'intention de tous ceux qui s'intéressent à elle:

[…]
A ceux qui me défendent…
Je vous défends de me défendre contre les hommes, car je leur appartiens. Je ne vis que par eux et pour eux. Je veux bien disparaître dans l'oubli si c'est leur choix. Je veux bien être utilisée comme un "marche pieds" pour apprendre d'autres langues si c'est leur intérêt. Je veux bien partager avec d'autres langues l'espace de la parole. Je veux bien occuper s'il le faut un strapontin, si telle est la condition du développement et de la libération de mes locuteurs.
Vous parlez en mon nom, vous me fêtez... J'en suis très honorée, mais je préfère que vous parliez au nom de mes locuteurs. Je suis langue maternelle, et je n'ai de raison d'être que le bien être de mes enfants. De grâce, n'immolez quiconque en mon nom, ne condamnez ni ne persécutez ceux qui me refusent ou me rejettent tandis qu'ils me font vivre par la parole.
Je refuse d'être l'alibi de la discorde car je suis le trait d'union. Je ne veux pas des honneurs et des diplômes souillés par les pleurs que vous aurez provoqués au nom de ma défense.
[…]

A ceux qui m'étudient et cherchent à me décrire …
Linguistes, historiens, chercheurs ... Je sais que je porte en moi les réponses de l'humanité, alors servez-vous de moi. Mais n'oubliez jamais que je ne suis ni objet de laboratoire, ni archive poussiéreuse. La norme me fige. Je me réjouis seulement de traverser le temps et les océans pour transmettre les émotions et les sentiments. Je préfère être mal mais beaucoup parlée, plutôt que bien écrite, décrite, prescrite. Certes, mon destin est de m'enrichir et de me standardiser, mais de grâce, laissez-moi le temps de mûrir naturellement. Je ne suis pas jalouse des langues qui sont cristallisées dans les dictionnaires ou dans les traités de linguistique. Alors ne me forgez pas des mots pour rivaliser avec les langues qui sont plus vieilles que moi. Étudiez-moi vivante, dans la rue et les foyers, changeante comme les jours qui passent.
[…]

A tous !...
Qui croyez me servir sans servir les hommes, les femmes et les enfants de ce pays, en vérité vous me trahissez, car je ne suis que ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent. Ne cherchez pas à me protéger, mais protégez-les, libérez-les afin qu'ils se réconcilient avec moi et avec eux-mêmes.

Alain DORVILLE, psychologue et didacticien guadeloupéen.
Intégralité du texte sur : http://www.potomitan.info/ki_nov/pouvaitparler.html

SOMMAIRE

Remerciements. 3

0. Introduction générale 7

1. Problématique générale. 31

1.1. Description linguistique du créole réunionnais. 34

1.2. Description sociolinguistique de la parole réunionnaise. 57

1.3. Retour aux sources de l'interlecte dans une épistémologie de la complexité..... 84

Conclusion de la première partie. 101

2. Paroles réunionnaises : observables et modélisation qualitative. 102

2.1. Observations de la parole d'adultes. 107

2.2. Observations de la parole d'enfants. 188

2.3. Vers une modélisation qualitative du macro-système de communication réunionnais. 230

Conclusion de la deuxième partie. 254

3. Pour une glottopolitique réunionnaise complexe. 255

3.1. Revendications et concrétisations politiques des questions linguistiques. 258

3.2. La graphie, la littérature et l'école comme lieux de rencontre des forces glottopolitiques. 285

3.3. La nécessité d'une glottopolitique réunionnaise structurée et pilotée dans la complexité..... 382

Conclusion de la troisième partie. 408

4. Conclusion générale..... 411

5. Annexes 417

6. Bibliographie 500

Table des figures..... 519

Table des tableaux 521

Table des matières 524

0. Introduction générale

Le créole et le français se partageraient l'espace énonciatif réunionnais. Il suffit pour s'en rendre compte d'écouter les télévisions et radios locales, les conversations de trottoirs, les échanges dans les cours de récréation. Le créole serait la langue majoritairement parlée dans la sphère privée à La Réunion et serait même maternelle pour la majorité de la population. Pourtant, à partir du moment où certains aménageurs posent la question de sa promotion à l'école ou dans l'espace public, ou encore posent la question concernant l'élaboration d'une norme écrite ou scolaire, des commentaires passionnés envahissent les blogs, les courriers des lecteurs de la presse réunionnaise, les antennes des radios libres. Les Réunionnais semblent revendiquer une liberté individuelle à travers l'emploi de leur langue. Ils ne manifestent pas la même allégeance envers les propositions qui leurs sont faites concernant une norme du créole comparée à l'imposition largement acceptée de la norme du français.

Le présent travail traite de la cohabitation du créole et du français en étudiant de la parole réunionnaise déclarée en créole, en interrogeant les cadres épistémologiques et descriptifs du mode de discours quotidien de la majorité de la population de cette île, et enfin, en mettant en relief certaines attitudes ou propositions glottopolitiques. A côté de la cohabitation entre deux langues représentées en général comme discrètes, une autre cohabitation traverse toutes les parties de notre travail et concerne celle de la langue et de la parole. Même si nous nous inscrivons principalement dans une linguistique de la parole, nous n'avons pas réussi pour autant à nous défaire totalement d'une linguistique de la langue. Nous qualifions la cohabitation entre le créole et le français à La Réunion de complexe en conférant à ce terme trois dimensions. La première, renvoie à la globalité de notre objet conformément au terme « complexus » signifiant « englober ». Dans la seconde dimension, la complexité se consacre aux interactions entre les différentes composantes de notre objet, conformément au terme « cumplexus » signifiant « tisser ensemble ». Enfin, la troisième dimension relève de l'imprédictibilité partielle de l'objet.

Dans cette partie introductive, nous commencerons par contextualiser et préciser notre objet. Nous exposerons ensuite sommairement notre problématique (qui sera approfondie tout au long de notre première partie) et nos hypothèses. En cohérence avec la méthodologie adoptée et explicitée en détail dans notre première partie, nous proposons notre propre parcours biographique analytique et distancié. Ces différentes étapes nous conduisent à exposer nos motivations. Enfin, nous terminons cette partie introductive en présentant le plan élaboré pour la suite de notre recherche.

0.1. Contextualisation.

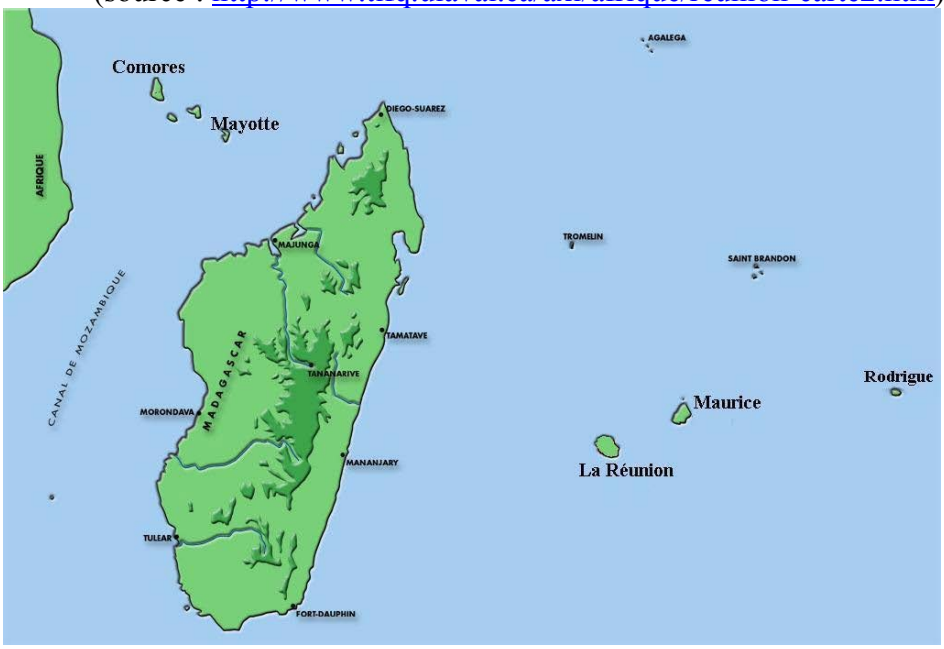
Le slogan de l'office du tourisme de l'île de La Réunion a été il y a quelques années « La Réunion : l'île intense ». Sur un seul territoire, les voyageurs de passage peuvent observer divers paysages, découvrir une histoire riche, visiter des lieux culturels et cultuels témoignant de diverses vagues de peuplement. La rencontre (choisie ou contrainte) de ses populations a engendré un système de communication commun aujourd'hui à la quasi-totalité des habitants de cette île. La contextualisation sommaire de notre présent travail se base sur les aspects géographiques, historiques, socio-économiques et sociolinguistiques qui ont donné naissance à ce système de communication. Dans les différentes parties de notre travail, nous aurons l'occasion de revenir de façon plus approfondie sur certains aspects historiques, politiques et linguistiques de cette contextualisation.

0.1.1. Contextualisation géographique.

La Réunion, île volcanique de 2510 km² de l'Océan Indien, à 55°30 de longitude Est et 21° de latitude Sud, se situe à 200 km de Maurice, à 800 km de Madagascar, à 2 800 km de l'Afrique du Sud, à 4 600 km de l'Inde et à 9 200 km de Paris. Avec les îles Maurice et Rodrigues, La Réunion constitue l'Archipel des Mascareignes.

Figure 1. Carte de la situation de La Réunion et de l'archipel des Mascareignes

(source : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/reunion-carte2.htm)



Ses 207 km de côtes comptent seulement une quarantaine de kilomètres de plage, essentiellement entre l'ouest et le sud de l'île. Tout en bénéficiant d'un climat tropical, La Réunion tire son originalité géographique surtout de son relief très montagneux, où culmine à 3069m le plus haut et plus ancien sommet, le Piton des Neiges, volcan aujourd'hui éteint. L'effondrement de ce massif il y a 500 000 ans, a formé trois cirques nommés aujourd'hui Mafate (du nom d'un chef esclave *maron* c'est-à-dire un esclave fugitif), Cilaos (du malgache « Tsilaosa », qui signifie « qu'on ne quitte pas ») et Salazie (du malgache « Salaozi », qui signifie « bon campement). Le Piton de la Fournaise, à 2631 m, situé dans le sud-est de l'île est un volcan toujours en activité qui régulièrement offre des éruptions et des coulées à grand spectacle. Du fait de cette originalité géologique, les cirques, pitons et remparts de La Réunion ont été inscrits au patrimoine mondial de l'Unesco le 2 août 2010.

Figure 2. Carte de La Réunion.
(source : http://maps.google.fr/)

La ville de Saint-Denis est le chef lieu de l'île. Au recensement de 2008 sa population était de 144 238 habitants ce qui représente environ 18% de la population réunionnaise totale, et ce qui fait d'elle la plus grande ville de l'Outre-mer français. Parmi les vingt-quatre communes de l'île, quatre ont plus de 50 000 habitants (Saint Denis, Saint Paul, Saint Pierre et Le Tampon), onze ont entre 10 000 et 50 000 habitants (Saint Louis, Saint André, Le Port, Saint Benoît, Saint Joseph, Sainte Marie, Saint Leu, La Possession, Sainte Suzanne, L'Etang-Salé et Petite-Ile) et neuf ont moins de 10 000 habitants (Bras-Panon, Salazie, Les Avirons, Trois-Bassins, Sainte Rose, Cilaos, Entre Deux, Saint Philippe et La Plaine des Palmistes). De plus en plus urbaine et développée, La Réunion des années 2 000 se voit ainsi contrainte d'aborder les problématiques des agglomérations de taille moyenne comme par exemple la politique des transports inter- et intra-urbains.

Les Réunionnais nomment différentes catégories humaines en fonction des phénotypes, même si au sein de chaque famille le métissage est extrêmement présent. On distingue en général plusieurs groupes : les « Cafres » ou « kaf » originaires principalement d'Afrique et de Madagascar, les « Zarab » pour les musulmans originaires d'Inde, les « Chinois » ou « Shinoi » originaires principalement de la région de Canton, les « Zoreilles » ou « Zorèy » pour les métropolitains récemment arrivés, les « Malabars » ou « Malbar » pour les descendants de Tamouls du sud de l'Inde, les « Yab », les « Maoul » ou les « Pat Jone » ou « Petits Blancs » pour les blancs descendants des premiers colons européens devenus de petits agriculteurs, les « Gros Blancs » pour les riches propriétaires terriens. Récemment, des familles venant de Mayotte ou des Comores constituent un groupe de plus en plus important, groupe nommé en général en créole réunionnais les « Komor ». Toutes ces catégories ne sont pas arrivées à la même période et sont le fruit des différentes vagues de peuplement de l'île au cours de ces trois cent cinquante dernières années.

0.1.2. Contextualisation historique.

Les marins en route vers les Indes, ou les quelques prisonniers débarqués en 1646 et 1654, décrivent l'île comme un Eden doté d'une faune et d'une flore riches et généreuses. Après trois prises de possession française au cours du 17ème siècle, les premiers habitants s'y installent en novembre 1663. Ce groupe se compose de dix « serviteurs » malgaches (sept hommes et trois femmes) et de deux français, Louis Payen

et un compagnon. Les premiers enfants nés à La Réunion sont donc mis au monde par une mère malgache. A partir de la création de la Compagnie des Indes par Colbert en 1664, la colonisation et le peuplement de l'île prennent progressivement de l'ampleur. Pendant deux siècles, l'île connaît plusieurs vagues de peuplement dictées principalement par les orientations économiques de la colonie. Après la première période de peuplement où le nombre de colons blancs reste supérieur au nombre de malgaches jusqu'au début du 18ème siècle, la plantation intensive du café puis de la canne à sucre dans l'organisation esclavagiste de l'époque, amène une main d'œuvre servile plus importante venue principalement de Madagascar et des côtes de l'Afrique de l'est. En dehors des années de 1810 à 1815 où l'île est administrée par les Anglais, toute l'histoire de La Réunion est influencée par celle de la France. « Dina Morgabim », « Santa Apolina », « Pearl Island », « England Forest », « Mascarin » sont les différents noms donnés à l'île par les navigateurs arabes, portugais, anglais ou français qui naviguent dans l'Océan Indien avant la seconde moitié du 16ème siècle. Au début de sa colonisation, en hommage à la dynastie des rois de France, elle est baptisée en 1649 « Ile Bourbon » par Flacourt qui est alors gouverneur français à Madagascar. Sous la révolution, en 1793, elle devient « Ile de la Réunion » suite à la réunion des Marseillais et des gardes nationaux lors de l'attaque des Tuileries. Rebaptisée « Île Bonaparte » en 1806, les anglais remettent à l'honneur l'hommage à la famille royale en 1810 et la renomment « Isle of Bourbon ». En 1948, au début de la seconde République, l'île reprend et garde son nom révolutionnaire : l'île de La Réunion. Très peu de Réunionnais connaissent l'origine historique du nom de leur île et l'associent parfois au métissage de sa population.

Au cours du 18ème siècle, une part grandissante de la population blanche de l'île est constituée par des agriculteurs de conditions modestes. Ceux-ci l'explorent et s'installent progressivement dans les hauteurs et le sud, valorisant de petites exploitations agricoles et vivant dans des conditions rudes et de misère. Après l'abolition de l'esclavage en 1848, de nombreux engagés du sud de l'Inde constituent une main d'œuvre peu onéreuse pour continuer à exploiter la canne à sucre. Les conditions de vie de ces nouveaux arrivants, en dehors d'un droit partiel au culte, ne sont pourtant guère plus confortables que celles des esclaves.

Contrairement aux îles voisines qui accèdent à l'indépendance lors de la période de décolonisation (Madagascar en 1960, Maurice en 1968, Les Comores en 1975, Les Seychelles en 1976), tout comme la Martinique, la Guadeloupe et la Guyane, La Réunion choisit la voix de la départementalisation qui se concrétise par la loi dite du 14 mars 1946. L'inexistence du rattrapage économique, social et sanitaire escompté par rapport à la France hexagonale au début de la départementalisation fait entrer l'île dans une période de fortes revendications politiques et syndicales à partir des années 1950.

Région depuis 1982, de par son statut politique l'île fait ainsi partie des Régions Ultra Périphériques (RUP) de l'Union Européenne, bénéficie de transferts européens importants et se voit ainsi être une vitrine de l'Europe dans l'Océan Indien.

0.1.3. Contextualisation socioéconomique.

Selon l'INSEE, la population réunionnaise est aujourd'hui estimée à 840 000 habitants et connaît une croissance démographique de 1,5 % par an, alors quelle est de 0,6% en France hexagonale. La population de l'île devrait atteindre le seuil du million d'habitants en 2030. Même si les études montrent une diminution des naissances au début des années 1980, la pyramide des âges témoigne de la jeunesse relative de la population où l'âge moyen des Réunionnais est de 32 ans en 2007 contre 39 ans dans l'hexagone. En 2005, la diaspora réunionnaise en France hexagonale est estimée à 104 000 et se concentre majoritairement dans la région Ile de France.

Aux temps de la colonie et du début de la départementalisation, l'économie réunionnaise gravit essentiellement autour du secteur agricole, lui-même fortement spécialisé dans l'exploitation de la canne à sucre. De grands groupes industriels se construisent autour de ce secteur comme par exemple les groupes Quartier français, Isautier, Sucreries de Bourbon. A côté du secteur de la canne à sucre, la culture maraichère tente de diversifier le secteur primaire à travers une production destinée à alimenter partiellement le marché local ou orientée vers l'exportation pour certains fruits tropicaux.

Les industries agro-alimentaires et le Bâtiment et Travaux Publics (BTP) recouvrent très majoritairement les activités du secteur secondaire. Grâce au soutien de l'Union Européenne, la construction de routes et d'ouvrages d'arts métamorphose en une génération le paysage réunionnais.

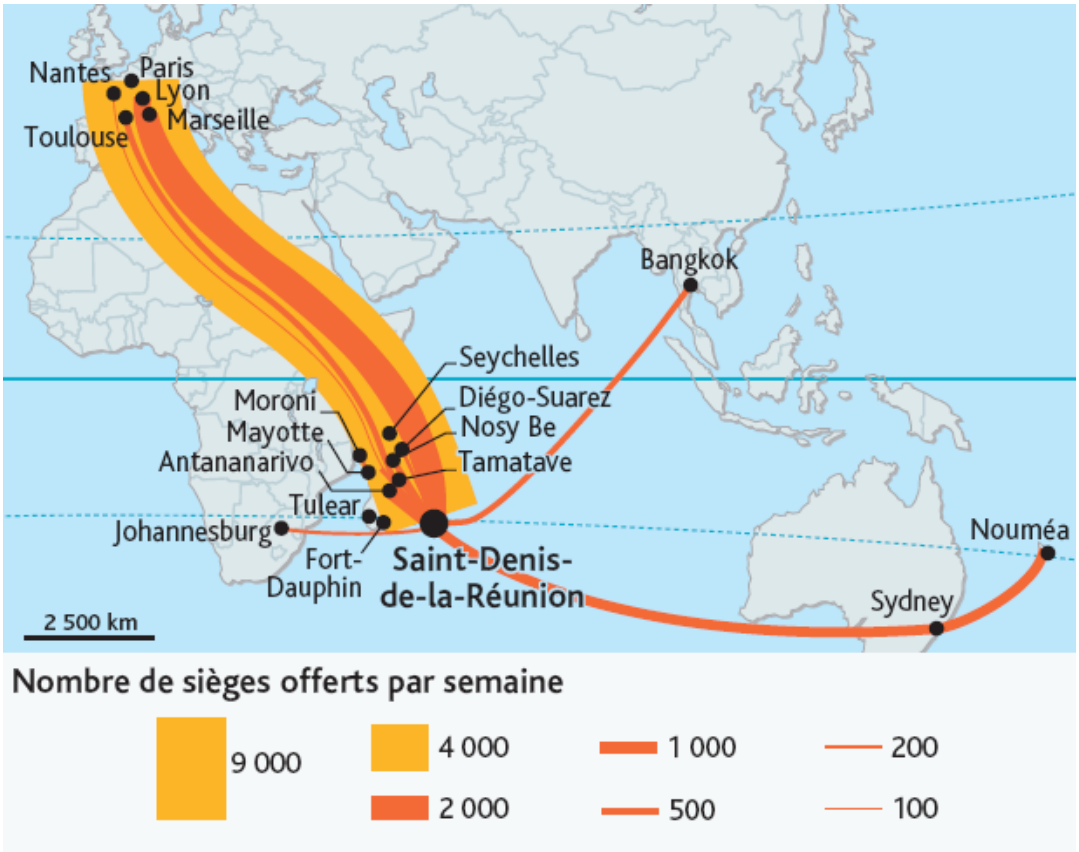
Depuis les années 1970, période où les premiers effets de la départementalisation se font sentir, le secteur tertiaire se développe et devient de plus en plus attractif pour la jeunesse réunionnaise. Le secteur marchand se développe et accompagne la société de consommation de type occidental qu'est devenue aujourd'hui la société réunionnaise. Mais le secteur le plus attractif par sa rémunération particulièrement importante est celle du secteur non marchand où les fonctionnaires d'Etat bénéficient d'une majoration de traitement de 53% par rapport à leurs collègues hexagonaux.

Malgré son dynamisme économique, le Comité de Pilotage de l'Industrie (CPI) et l'Association pour le Développement Industriel de la Réunion (ADIR) dressent une série de paradoxes qui caractérise la situation économique de La Réunion :

> « o **Les indicateurs macro-économiques sont positifs** : l'Europe pourrait envier à La Réunion sa croissance économique de 6% par an en moyenne depuis 1995 et sa capacité à créer des emplois (5000 emplois créés en 2001, rapportés à 740 000 habitants). **Mais les indicateurs sociaux sont préoccupants** : le taux de chômage, bien qu'en baisse régulière depuis 1997, reste de 31%, et touche un jeune sur deux. La fracture entre la population en activité et la population vivant des revenus de l'assistance (65 000 Rmistes) va persister dans les vingt prochaines années, en raison d'une très forte pression démographique. La Réunion attend 1 M d'habitants en 2025 (+ 50% en moins de 30 ans).
> o **Le dynamisme entrepreneurial est une réalité** tant dans l'industrie que les services, où l'on constate un taux net de création d'entreprises important (16% en 2001, un taux largement supérieur à la moyenne nationale). **Mais le poids du secteur non marchand reste considérable** : 3,3 milliards € de transferts publics annuels, rapporté à un PIB de 8,6 milliards € en 2000, et 45 000 fonctionnaires sur 180 000 actifs ayant un emploi.
> o **Les dispositifs de formation largement soutenus par le FSE et la qualité de la main d'œuvre constituent un avantage comparatif indéniable** par rapport aux pays de la zone mais **l'élévation du niveau des qualifications n'a pas mis fin à un phénomène d'illettrisme structurel** (environ 100 000 personnes, dont des jeunes récemment issus du système scolaire en état d'échec).
> o **Les infrastructures de l'île sont modernes, mais insuffisantes et des verrous frustrants demeurent :** réseau routier asphyxié, desserte aérienne enclavée, fourniture énergétique de qualité mais risque de déficit sur les 10 prochaines années, baisse des coûts de télécoms (sic) significative avec les évolutions technologiques mais difficulté à se positionner sur ce créneau à l'international.
> o **La politique d'ouverture vers l'extérieur prônée par les politiques publiques se heurte au poids du passé récent** : fait culturel, les jeunes Réunionnais sont naturellement peu enclins à la mobilité, et le solde migratoire est négatif (80 000 arrivées à La Réunion pour 55 000 départs de 1990 à 2000). En matière économique, l'absence de compétitivité de l'environnement réunionnais n'a jamais permis à l'export de «décoller» : en 2001, l'ensemble des recettes export représente 573 millions € (230 millions € de biens, 23 millions € de services et 320 millions € de recettes touristiques), alors que les importations se chiffrent à 2,8 milliards €. Le taux de couverture a certes progressé, mais reste largement insuffisant (8,3%).
> o **Malgré une prise de conscience précoce de la nécessité d'un aménagement équilibré du territoire, le déséquilibre Hauts/Littoral persiste** de même que les régions Nord et Ouest se développent plus vite que l'Est et le Sud. La gestion en eau, dont les ressources sont mal réparties, demeure par ailleurs plus que jamais un enjeu pour l'équilibre économique et écologique du territoire.
> o **La nécessaire préservation du patrimoine naturel (sole cannière, projet de Parc National des hauts) constitue une nécessité, mais limite les possibilités de développement économique** (la pression foncière renchérit les prix qui ont cru de 90% en 7 ans, et induit une pénurie d'immobilier d'entreprises) ».
> Sources : CPI et ADIR sur http://www.adreunion.com/IMG/pdf/ContexteEcoCpiAdir.pdf

Depuis les années 1970, suite à des travaux structurants importants dans le secteur aéroportuaire, les voyages d'affaire ou d'agrément vers les pays de la zone Océan Indien et vers l'Europe s'intensifient. A titre d'exemple, les statistiques sur le trafic aérien publiées en 2011 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de La Réunion (CCIR), montrent que le nombre de passagers à l'aéroport Roland Garros est passé de 1.749.958 passagers en 2009 à près de 2.000.000 en 2010 et place l'aéroport réunionnais au neuvième rang en terme de fréquentation parmi les aéroports français. Même si l'offre de dessertes aériennes se diversifie, celle-ci se limite encore à neuf destinations principales à savoir l'Afrique du Sud, l'Australie, la France Hexagonale, Madagascar, Maurice, Mayotte, la Nouvelle-Calédonie, Les Seychelles et la Thaïlande. Cette situation oblige bon nombre de voyageurs à transiter par Maurice ou les aéroports européens pour accéder à un choix de destination plus important.

Figure 3.Vols depuis La Réunion
(Source : *Géographie 1ère*, Belin, 2011)



Néanmoins, du fait d'une situation oligopolistique des compagnies aériennes (Air France, Air Austral, Corsair Fly pour rejoindre l'Europe, et Air Austral, Air Mauritius, Air Madagascar pour rejoindre certains pays de la zone Océan Indien), quitter l'île se fait

au prix d'importants efforts pour une très grande partie des Réunionnais. Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) et l'augmentation de l'offre télévisuelle de ces dernières années, constituent ainsi les ouvertures les plus importantes et accessibles sur le monde.

0.1.4. Contextualisation linguistique.

Un des thèmes importants de la créolistique concerne les théories de la créolisation. Quatre principaux courants sont en général retenus pour classer ces théories: l'eurogénèse, l'afrogénèse, la neurogénèse et la sociogénèse.

Pour les eurogénétistes, dont principalement Valdman (1978), Chaudenson (1974, 1979, 1992, 2003, 2010), Manessy (1981), Mufwene (1986, 2002), les langues créoles seraient le fruit de l'évolution des langues européennes. Chaudenson élabore une solide théorie de la créolisation linguistique de La Réunion à partir d'une approche socio-historique. Les afrogénétistes, dont Lefebvre (1998), défendent la thèse du rôle capital joué par les langues africaines et malgaches dans la formation des créoles notamment suite aux théories de la « relexification » (Sylvain, 1936) où les créoles seraient des langues ayant une syntaxe africaine et un lexique européen. Les neurogénétistes, tel que Bickerton (1981), s'inscrivent dans les théories génératives et de la Grammaire Universelle où les créoles témoigneraient du rôle joué par le langage enfantin dans un bioprogramme linguistique commun à l'ensemble de l'humanité. Enfin, les sociogénétistes, tel Prudent (1993 : 185), s'appuient « sur un fondement historique et sur la base d'un syncrétisme anthropologique ». En plus de ces éléments, Prudent met en avant le rôle des représentations épilinguistiques et de la création d'une identité sociale partagée à travers la langue créole. Selon Romani (2000 : 120), qui s'inscrit dans la même démarche que Prudent, « la créolisation sera la construction de cette représentation collective, ce qui revient à dire qu'il s'agit autant sinon davantage du - ou des – projet(s) propre(s) à cette société qui émerge que d'intégration d'apports culturels divers dans un processus de différenciation ».

Rapanoël (2007 : 46) propose une complémentarité entre les théories de Chaudenson et de Prudent.

> « La différence majeure réside dans le fait que Robert Chaudenson met l'accent sur le changement de la variété linguistique cible en fonction du changement de la société (de la société d'habitation à la société de plantation) pour expliquer le début de la créolisation alors que Lambert-Félix Prudent s'attache beaucoup plus à la dimension idéologique et au fait identitaire pour cerner la genèse du créole martiniquais. Ces deux approches ne nous semblent pas en opposition mais plutôt complémentaires. Et peut-être aurait-il fallu compléter

> le modèle judicieux et cohérent de Robert Chaudenson sur l'émergence du créole à La Réunion en y intégrant le fait communautaire et en le contextualisant à cet espace (comme l'a fait Lambert-Félix Prudent pour la Martinique) afin de montrer la complexité et l'ambiguïté du phénomène identitaire créole qui se sont fondées autour de la construction d'une langue et d'une culture ». Rapanoël (2007:46)

Cependant, comme nous le verrons dans notre première partie, les approches de Chaudenson et de Prudent adoptent des cadres épistémologiques différents. De ce fait, la complémentarité éventuelle de ces deux auteurs entrainerait également une complémentarité épistémologique.

> « L.-F. Prudent (1981), après voir montré que, structurellement, les discours observables dans les aires créoles ne montrent pas de solution de continuité comme Ch. Ferguson (1959) avait eu tendance à le penser en inventant la notion de diglossie, argumente dans le sens de la saillance du facteur identitaire dans la genèse des créoles en plus de ceux proposés par R. Chaudenson : le simple besoin de communiquer n'explique pas toutes les modalités des créolisations, mais aussi le fait que, pour ces sociétés émergeant soudain, les créoles deviennent un élément important de construction sociale, processus qu'il appelle la « socio-genèse », et que je préfère appeler de manière plus précise : socio-glotto-genèse pour en souligner l'interdépendance des phénomènes ». De Robillard (2007 : 87).

D'un point de vue socio-historique on peut distinguer quatre étapes dans l'histoire de la langue créole de La Réunion : la période de la société d'habitation, la période de la société de plantation, la période de la diglossie coloniale et enfin la période de la départementalisation. Chaudenson (1974, 1979, 1989, 1992, 1995, 2003, 2010) décrit la naissance des créoles à travers une métaphore des trois unités inspirée des règles de la tragédie classique : unités de lieu, de temps et d'action. La créolisation s'est opérée très majoritairement dans les îles (unité de lieu), de manière très rapide et de façon « catalytique » (Chaudenson, 2003 :73) au cours des 17ème et 18ème siècles (unité de temps), provoquée par des changements économiques, démographiques, sociaux du fait du passage d'une société d'habitation à une société de plantation (unité d'action).

La période de la société d'habitation correspond au début du peuplement de l'île où du fait de la taille des exploitations, des conditions rudimentaires de vie et du nombre supérieur de colons blancs (majoritairement des hommes, issus d'un milieu modeste) par rapport au nombre d'esclaves (majoritairement originaires de Madagascar, de l'Inde et de l'Afrique de l'Est, jeunes), une coopération favorise les échanges entre les parlers dialectaux d'oïl des colons et les langues des esclaves, soit à travers les tâches quotidiennes de cette période de « robinsonnade » (Chaudenson, 1995 : 60) soit du fait de la mixité ethnique des couples qui se forment entre les hommes d'origine européenne et les femmes esclaves. Selon Chaudenson, le français des colons constitue à cette époque

la langue cible de la main d'œuvre servile, entraînant ainsi une première approximation du français.

La période de la société de plantation correspond au développement intensif de la culture du café vers 1725 où le nombre important d'esclaves devient nettement supérieur à celui des premiers habitants. Lors de cette période une distinction s'opère entre deux générations d'esclaves : ceux issus de la période de la société d'habitation, qui occupent en général des tâches spécialisées et maintiennent ainsi des relations de coopération avec les blancs, et ceux nouvellement arrivés, appelés des « noirs de pioche », dirigés par des « commandeurs » eux-mêmes esclaves de la première génération. La langue cible des nouveaux esclaves devient ainsi le français approximatif des esclaves de la première génération, et selon Chaudenson (1992 : 121) la langue créole naît de cette approximation au carré. La paupérisation des « petits blancs » et leur migration vers les hauteurs et le sud de l'île témoigneraient d'un état du processus de créolisation où un créole proche du français serait parlé par cette communauté alors qu'ailleurs une variété continuerait à s'éloigner de la langue matricielle. A partir de ce moment, le créole devient langue d'intégration pour tous les nouveaux arrivants, notamment ceux issus de la vague de l'engagisme après l'abolition de l'esclavage. Le contexte de la société de plantation peut être retenu comme lieu et moment de la naissance du créole. Néanmoins, cette langue continue à évoluer sous l'effet de nouvelles représentations, et des contextes économiques et politiques actuels.

A la suite des vagues de migrations massives et de l'abolition de l'esclavage, le créole et le français sont progressivement socialement représentés comme variété basse et variété haute, ce qui conduit Chaudenson (1992 : 123) à qualifier cette période de diglossie coloniale. Cette hiérarchisation statutaire et symbolique est le fruit de facteurs aussi bien externes qu'internes à l'île.

> « Si avec l'abolition de l'esclavage la colonie n'est guère affectée dans son ordonnancement structurel, la Seconde République en conférant aux nouveaux affranchis la citoyenneté permet néanmoins au droit d'intégrer la société coloniale dans les formes de la société française. Cette citoyenneté, qui se met en place pour chaque individu, n'empêche bien évidemment pas la spécificité des rapports sociaux mais elle écarte l'indigénat et surtout interdit les références ethniques selon la règle fondamentale de la République qui ne veut connaître que des citoyens.
> Ce choix assimilationniste, voulu par la Deuxième République et Victor Schoelcher, est à la base de leur politique coloniale. L'assimilation est une constante de l'histoire coloniale française. […]
> Mais cette assimilation n'est pas qu'une volonté extérieure à la société coloniale. Elle apparaît très tôt au contraire comme une revendication des libres de couleur, et une force à l'intérieur de la société coloniale. […]

> C'est un mouvement interne à la société créole qui finit par rencontrer l'universalisme français en confortant, sous la Seconde République et les autres républiques successives, l'assimilation comme mode principal d'organisation ». Lucas (2002:163).

Au début de la départementalisation en 1946, les préoccupations nationales se tournent vers la reconstruction du pays au sortir de la seconde guerre mondiale, délaissant en partie le rattrapage économique et social des quatre vieilles colonies. L'affrontement bipolaire politique des années 1970, issu de l'émergence du Parti Communiste Réunionnais (PCR) en 1959 accompagné de ses revendications autonomistes, et l'appel en renfort de Michel Debré par une droite locale conservatrice, se répercute dans le milieu culturel. Le courant créoliste, très engagé dans un renversement de la diglossie littéraire et linguistique où la langue et la culture créoles sont revendiquées et brandies en étendard, s'oppose à un courant doudouiste conservateur où le folklore et le patois régional portent une vision exotique de La Réunion. C'est à cette même époque que les premiers travaux universitaires de description du créole réunionnais voient le jour à l'université de La Réunion à travers les travaux de Chaudenson (1972,1974) et Carayol (1972b, 1973). Ces travaux fondateurs d'une créolistique réunionnaise contemporaine s'inscrivent principalement dans une linguistique des langues françaises ou créoles et de leur cohabitation.

> « L'histoire de cette science [la linguistique] (ou l'histoire de la volonté de faire exister cette science, ou encore l'histoire de la volonté de transformer en science des discours épilinguistiques divers) est récente : à peine un siècle. Et l'on peut comprendre que pour asseoir la scientificité d'un discours, il fallait lui donner un objet indiscutable, cernable, homogène : c'est ce qui explique en grande partie la posture choisie par Ferdinand de Saussure lorsqu'il enseigna ce qui est devenu le *Cours de linguistique générale*. Mais si comprendre, c'est expliquer, ce n'est pas pour autant admettre. Car une autre approche était possible et nous devons simplement constater qu'elle n'a pas été utilisée : la linguistique embryonnaire a décidé qu'il fallait croire aux langues. Pourquoi pas, si cela devait être un stade transitoire ? L'ennui, c'est que la plupart des linguistes y croient toujours. Après avoir mis au point des instruments d'analyse (phonologie, syntaxe...) ils sont entrés dans un cercle vicieux, s'intéressant à des aspects de plus en plus étroits, microscopiques, et perdant en cours de route la réalité des situations de communications ». Calvet (2007 : 27)

Les thèses récemment soutenues par de jeunes chercheurs réunionnais tels que Séverine Rapanoël (2007), Logambal Souprayen-Cavery (2007), Mylène Lebon-Eyquem (2007), Evelyne Adelin (2008), s'inscrivent dans une linguistique de la parole fortement influencée par l'approche interlectale définie par Prudent (1981, 1993) pour la Martinique. Aussi bien au niveau des représentations que des pratiques langagières, ces travaux constatent la trop grande rigidité des approches diglossiques et déplorent la binarisation de la présentation de la parole réunionnaise là où les « langues » créoles et françaises semblent fusionner. Notre recherche actuelle prolonge ces constats.

0. 2. Problématique sommaire et hypothèses.

Constatant aussi la trop grande rigidité de l'approche diglossique, une série de questions envahit nos réflexions. Le système de communication langagier réunionnais est-il composé de deux « langues » décrites avec les outils de la linguistique structuraliste ou au contraire l'approche en termes de répertoire unique est-elle à privilégier ? Un noyau dur existe-t-il et quels en sont ses constituants ? Peut-on avancer l'idée de deux noyaux syntaxiques durs, l'un pour le français, l'autre pour le créole ? L'espace énonciatif du locuteur respecte-t-il une organisation, une tendance, ou est-il « chaotique » ? A un niveau glottopolitique comment tenir compte de la complexité de la parole réunionnaise?

Nous nous inscrirons dans le cadre interlectal défini par Prudent (1981, 1993) tout en faisant appel aux approches de la complexité et principalement aux travaux épistémologiques de Blanchet, Calvet et De Robillard (2007). Au quotidien le locuteur réunionnais utilise une macro-langue interlectale. Bien que ce mode de discours soit dominant à La Réunion, il est souvent jugé défavorablement par grand nombre de locuteurs.

> « Cette macro-langue […] se compose : d'une part d'un ensemble de variétés populaires, que le sens commun et ce que l'on peut appeler l'intuition de grammaticalité regroupent sous le terme générique de créole ; d'autre part d'un ensemble d'énoncés que l'usage étiquette français ; et troisièmement, de formes alternées, hybrides ou intermédiaires qu'on a parfois traitées de créolismes ou de français-banane et que la littérature moderne étudie au chapitre variétés mésolectales dues à la décréolisation ou français régional. Chacun des deux premiers sociolectes peut être déclaré langue différenciée, et décrit selon des procédures immanentistes propres à la linguistique structurale saussurienne. C'est d'ailleurs ainsi qu'ont procédé la plupart des linguistes qui se sont penchés sur la question ». Prudent (1993 :27).

Pour La Réunion l'expression de « français-banane » est à remplacer par celle de « français-*makot* ». Bien souvent les locuteurs ne retiennent que les formes les plus « caricaturales » de l'interlecte pour les dénigrer et les stigmatiser. A l'école, là où le français standard est la norme prescriptive visée, ce parler quotidien est souvent qualifié de créolisme et est souvent interdit d'entrée dans la salle de classe, entrée aussi bien gardée par l'institution scolaire que par les parents d'élèves. Les humoristes réunionnais à succès ont pendant longtemps fait de ce « français-*makot* » leur fond de commerce, comme si une spécificité de l'humour réunionnais était centrée sur le *moukataz* (la raillerie) et la théâtralisation du parler quotidien. A une autre époque, Fanon n'aurait certainement pas hésité à parler de névrose du colonisé liée à un sentiment d'infériorité et à un apprentissage de la haine de soi. L'interlecte peut également être stigmatisé par des

attitudes puristes de militants culturels (parfois modérés, parfois maximalistes) engagés aussi bien envers « la langue créole » que « la langue française ». Dans notre présente recherche nous élaborons trois hypothèses.

0.2.1. Hypothèse 1

Nous transférons pour La Réunion le concept de macro-langue défini par Prudent (1993 : 26) et nous déclarons que les Réunionnais disposent et utilisent de façon courante et quotidienne un diasystème de communication langagier complexe, d'un répertoire réunionnais unique et cohérent dans sa sémantique et son opérativité globale. Le répertoire réunionnais représente un espace de liberté que les locuteurs défendent à l'heure où l'on tente de construire une norme du créole et les locuteurs réunionnais ne montrent pas la même allégeance linguistique qu'ils ont pour le français envers le créole réunionnais. Bien que non conforme strictement aux descriptions structuralistes, la parole quotidienne réunionnaise n'est pas pour autant désordonnée et une certaine organisation semble s'élaborer d'elle-même, un certain équilibre mouvant et en mouvement. Ce désordre apparent constitue un élément de la communication

0.2.2. Hypothèse 2

Le répertoire réunionnais est principalement composé de deux pôles extrêmes (non étanches l'un à l'autre) que l'on nomme et que l'on a décrit comme étant le français et le créole réunionnais. A l'heure actuelle le linguiste attentif observe déjà des changements au niveau lexical, sémantique, stylistique et certains changements semblent toucher aussi certaines structures syntaxiques que l'on pourrait qualifier d'émergentes. Nous posons ici alors l'hypothèse d'un diasystème composé de deux noyaux durs syntaxiques et tendanciels, l'un créole, l'autre français. C'est grâce à la prédictibilité de l'organisation syntaxique de ces noyaux dans des énoncés adultes notamment que l'on peut distinguer des énoncés qui relèveraient de l'interlecte (énoncés interlectaux probables, qui respectent une certaine syntaxe tendancielle relevés dans le discours quotidien chez des adultes) de ceux qui relèveraient de l'interlangue (énoncés particuliers non conformes aux énoncés quotidiens adultes et observables en situation d'apprentissage,).

0.2.3. Hypothèse 3

La vision interlectale a du mal à franchir la sphère de la recherche fondamentale et les sphères politiques, militantes, associatives se raccrochent et interprètent la réalité à travers une vision diglossique ou de fonctionnement diglossique. Sans intervention des chercheurs pour vulgariser une approche interlectale ou une approche plurilingue pour permettre aux décideurs de mettre en place une action publique prenant en compte réellement le contexte sociolinguistique, l'intervention des politiques publiques se cantonne à une action en direction des langues réunionnaises mais en tout cas prend très mal en compte le discours du locuteur réunionnais. En complément des actions centrées sur la langue créole de La Réunion (par une certaine normalisation et promotion principalement), tout un pan de l'action publique est à mettre en place concernant le plurilinguisme en terre créole.

Nous tenterons de vérifier chacune de ces hypothèses au cours du présent travail. Pour les deux premières, une méthodologie déductive et démonstrative sera élaborée. Pour la troisième hypothèse, la méthodologie retenue a été élucidée « autant après la recherche de manière rétrodictive, qu'avant, de manière prédictive » (Robillard, 2007 : 120). La vérification de cette troisième hypothèse se fera donc largement sous la forme de notre témoignage, consciemment partiel et partial, en tant qu'acteur ou observateur de la question de la langue créole à La Réunion au cours de ces dix dernières années.

Nous posons comme première étape de notre méthodologie notre parcours biographique de chercheur qui a au moins trois objectifs principaux :

- situer notre recherche actuelle dans le temps et ainsi préciser le parcours intellectuel dans lequel nous sommes, parcours marqué certes par notre cursus universitaire, mais aussi par nos implications diverses et variables dans les milieux associatifs, militants, et professionnels en lien direct avec notre objet d'étude;
- assumer que notre recherche scientifique n'échappe pas à nos propres représentations mentales et sociales, à notre engagement, à nos convictions personnelles;

- affirmer l'humilité des propositions qui seront faites et affirmer ne pas aboutir à La vérité ou à La méthode unique à préconiser.

Tout comme Blanchet, Calvet et De Robillard (2007 : 2) « nous avons la conviction que les connaissances scientifiques ne sont indépendantes ni des individus qui les construisent, ni des contextes sociaux (au sens large) qui les stimulent et sur lesquels elles permettent d'agir, parce que nous avons la conviction qu'aucun discours n'est omniscient et qu'il doit toujours être situé par rapport au point de vue duquel il est tenu , il nous a semblé indispensable de contextualiser et d'historiciser le processus d'élaboration » de ce présent travail. La Guadeloupéenne Bebel Gisler (1976) et le Martiniquais Prudent (1979) revendiquent une linguistique native qui assume la contextualisation des pratiques, et d'une certaine manière la contextualisation politique de l'invariance de l'origine du chercheur dans la science qu'il fait. Né à La Réunion en 1970, notre vision de natif participe donc à notre discours scientifique en linguistique. Notre historicisation scientifique fera l'objet de la sous-partie qui suit et sera rédigée exceptionnellement à la première personne du singulier.

0.3. Parcours autobiographique.

Je suis né à La Réunion en 1970, dans la commune du Tampon dans le sud de l'île. Les débats identitaires et politiques de cette époque (qui seront abordés dans la troisième partie) ont jalonné mon enfance et mon adolescence à travers les médias, les discussions familiales ou au sein de mon groupe de pairs. Mon entourage familial et amical étant très divisé sur ces questions, je me suis construit sous l'influence des divers arguments, sans véritablement me poser des questions existentielles sur ces sujets. D'après mes souvenirs, je me suis toujours exprimé en créole ou en français en fonction de la situation de communication.

Mon intérêt pour les questions linguistiques et culturelles remonte au début de ma vie d'adulte dans les années 1990. Ces questions sont venues à moi dans un premier temps par la littérature et la musique engagée du courant créoliste principalement autour des auteurs du groupe Ziskakan ou du chanteur Danyèl Waro. Pour élargir mes lectures, j'explorais alors des auteurs comme Fanon (1952) ou Memmi (1957). Le sentiment de subir une minoration linguistique m'entraina à vivre, je le pense, une certaine créolopathie, telle qu'elle a été définie par Prudent (1993 : 25):

> « Je crois plutôt, que dans une telle société, la minoration historique effective du créole a entraîné, par retour du pendule, la création d'un mythe de Résistance et de Marronnage, parant le vernaculaire d'un ensemble de vertus prétendument libératoires et même révolutionnaires. Dans le cadre de ce conflit plus symbolique que linguistique, sont apparus au moins deux courants extrêmes d'opinions contradictoires : l'un fustige le misérable patois pour cause d'indigence communicative et développe ce que j'ai appelé en 1979 une idéologie de la **créolophobie** ; le second construit la **langue maternelle** comme une matrice identitaire et un enjeu symbolique hors du commun, tâchant de tirer de ce nouvel allié, le plus grand profit propagandiste. C'est l'attitude **créolophile**, confinant chez certains militants à la névrose obsessionnelle, la **créolopathie**. Entre ces deux pôles, les Martiniquais développent tout un éventail mouvant et nuancé d'opinions et d'attitudes sur leurs langues ».

Cette période coïncide également avec mon début de carrière professionnelle en tant que professeur des écoles. Un des thèmes principaux du courant créoliste concerne la reconnaissance de la langue créole dans l'ensemble de la société, et plus particulièrement à l'école. Mes lectures de *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise* de Gauvin (1977) et de *Le créole de la réussite de* Lauret (1991) sont venues alimenter mes réflexions, sans pour autant que j'ose proposer une intervention pédagogique forte en faveur de la langue créole. J'ai décrit il y a quelques années (Georger, 2006b : 13) ma vision de l'époque de la situation de mes élèves :

> « J'ai enseigné douze ans dans diverses écoles de La Réunion à Sainte Marie, Sainte Suzanne, Cilaos, l'Etang-Salé et au Port. Plus je me déplaçais dans les villes et les villages de mon pays plus je me rendais compte du décalage entre les élèves « théoriques » auxquels on faisait constamment référence durant ma formation (monolingues francophones) et ceux réels de mes salles de classe. Ces derniers, de lieux et de situations sociales différentes, étaient tous confrontés à une gestion des deux langues principales de La Réunion, le créole réunionnais et le français, ainsi qu'à leurs mélanges. Bien entendu tous ne sont pas égaux face à la gestion de cette situation : certains ne rencontrent aucune difficulté, d'autres s'en sortent passablement, d'autres enfin semblent être condamnés presque dès le départ ».

C'est en septembre 2002 que je pose ma candidature pour obtenir l'habilitation à l'enseignement de la langue et culture régionales. Ma classe fait alors partie des quatre classes expérimentales bilingues. A la fin de cette année scolaire, c'est la seule classe bilingue survivante, les autres enseignants ayant abandonné l'expérience en cours d'année. Pour cette habilitation, force est de constater que la formation dispensée était insuffisante tant au niveau du volume horaire (deux semaines de vingt-quatre heures chacune) qu'au niveau du contenu de la formation (trois matinées de cadrage institutionnel et d'apports théoriques sur l'enseignement bilingue et la situation sociolinguistique de La Réunion, une matinée dont le thème semblait être hors sujet). Trois après-midi de la première semaine de formation et la totalité de la deuxième semaine de formation (soit vingt-et-une heures sur quarante-huit heures) se sont déroulées en autonomie totale des stagiaires. En septembre 2002, je me suis aussi inscrit à l'université de La Réunion, en licence Langue et Culture Régionales option créole. Le

choix de cette inscription était dicté par le souhait de découvrir une information rigoureuse et d'approfondir mes connaissances sur le créole réunionnais. A cette époque j'avais une affinité plus prononcée pour la littérature engagée créole. En tout cas je n'avais aucune idée de ce qu'étaient la linguistique et la sociolinguistique. L'aventure humaine et universitaire riche d'enseignements de cette année m'a permis de découvrir la créolistique et ses sujets de recherches. Tout en approfondissant mes connaissances, émergeait en moi le désir d'aller plus loin dans ce domaine.

Après avoir été sensibilisé aux concepts de diglossie, de continuum et d'interlecte, je m'accrochais au premier et tentais de l'équilibrer (à défaut de le renverser) dans ma classe en prodiguant un enseignement à parité horaire, un jour sur deux en créole. Très vite j'ai constaté que cette organisation n'était pas viable pour la simple raison que tout ce que le projet d'équilibrer la diglossie pouvait revêtir de séduisant au niveau du militantisme était pratiquement irréalisable au niveau de l'enseignement. La tentative de confronter mes représentations des langues à une pratique d'enseignant, m'entraina progressivement à abandonner la répartition fonctionnelle et l'étanchéité des langues de la diglossie pour commencer à m'intéresser réellement à des concepts où les frontières sont moins nettes, et en particulier à l'interlecte. Par contre je n'ai jamais abandonné la revendication d'une valorisation linguistique et culturelle tout en considérant celle-ci de façon complexe.

Une partie de la première promotion de la licence créole, avec l'aide d'Axel Gauvin, décide de créer en 2003 une association dont l'objet est la promotion de la langue et culture régionales à l'école et ailleurs. Nait alors l'association Tikouti dont je deviens le secrétaire. Commence alors un long et prenant travail de bénévolat diversifié. Au sein de cette association, il n'y avait pas une convergence absolue de points de vue. Néanmoins nous partagions suffisamment d'idées et de sentiments communs pour entreprendre ensemble diverses actions en faveur d'une meilleure prise en compte du créole notamment à l'école.

En septembre 2003, suite à la licence de créole, je décidais de poursuivre l'aventure universitaire en m'inscrivant en Maîtrise de lettres modernes, option linguistique. Cette année était comme une année de transition. Dans les enseignements dispensés, excepté deux cours de sociolinguistique et un cours de littérature, j'ai constaté que le côté passionnant de l'année précédente s'amenuisait. Mais, obligé de valider les modules obligatoires, j'ai suivi l'intégralité des cours. Néanmoins un élément angoissant au début et motivant par la suite fut la rédaction d'un mémoire directement en lien avec

la langue créole et son enseignement, à savoir l'enseignement bilingue. Bien que m'inscrivant progressivement dans la démarche interlectale, j'avais encore beaucoup de mal à l'époque à lâcher le cadre diglossique.

L'année suivante, je préparais un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en langages et paroles au laboratoire Langues, textes et communication dans les espaces Créolophones et Francophones (LCF). Le contenu des enseignements redevenait passionnant. La cerise sur le gâteau fut la découverte d'une nouvelle discipline, l'information et la communication. Cette année universitaire fut extrêmement riche. Le sujet de mon Travail d'Etude et de Recherche (TER) était un prolongement et un approfondissement théorique de mon mémoire de maîtrise. Lors de cette année je suis rentré pleinement dans le cadre interlectal. Toutefois il me semblait que par moment le concept de langue homogène gardait sa pertinence et j'ai alors tenté de différencier l'interlecte de l'interlangue. Le prolongement pédagogique de l'interlecte était celui de la pédagogie de la variation. Bien que la proposition était séduisante et découlait du bon sens, son application en classe demandait un grand bouleversement dans les habitudes de pratique de classe des enseignants. Néanmoins, au cours de cette année de DEA il m'a semblé que je pouvais prétendre participer aux débats scientifiques concernant la créolistique. Le DEA passé, avec les encouragements de mon directeur de recherches, je décidais alors de m'inscrire en thèse en septembre 2005.

En septembre 2006, j'accédais à la fonction de chargé de mission en Langue Vivante Régionale (LVR) pour le premier degré dans l'académie de La Réunion. Cette fonction, que j'occupe encore actuellement, est passionnante. Elle me permet de participer, de proposer, d'être un acteur de la politique académique concernant la question du créole à l'école dans le premier degré dans l'académie de La Réunion. Cette fonction me permet de faire le lien entre les enseignants du premier degré habilités en LVR et l'autorité académique.

En outre, les fonctions actuelles de chargé de mission me permettent un positionnement dans le pilotage et l'organisation de certains enseignements dans le premier degré et dans l'administration de la mission LVR à travers l'élaboration d'outils, le suivi, l'analyse et la gestion des ressources humaines des enseignants habilités. Les représentations concernant la question du créole à l'école et le manque d'information de la population à ce sujet ont demandé des interventions auprès des enseignants. En collaboration avec les équipes de circonscription, j'ai dispensé des conférences pédagogiques et animé des stages de formation continue autour du thème de l'acquisition

du langage en milieu plurilingue réunionnais. Par exemple, pour les années scolaires 2008/2009 et 2009/2010, cent six heures de conférence pour mille trois cents enseignants dans les animations pédagogiques et quatre-vingt-dix heures devant deux cent cinquante enseignants dans les stages de formation continue ont été dispensées. L'adhésion à la problématique du créole à l'école sous les angles de la pédagogie et de la performance éducative mobilise ainsi de plus en plus les personnels et les écoles autour des apprentissages attendus à l'école primaire. En six ans, de grandes avancées ont été faites dans l'académie de La Réunion concernant la question du créole à l'école. Ces avancées sont dues à plusieurs acteurs associatifs, politiques et institutionnels. Même en reconnaissant une place certainement modeste de mon action, je revendique ici d'avoir participé à certaines de ces avancées.

A côté de mes activités professionnelles, je continuais à être investi dans le milieu associatif. C'est ainsi que j'ai participé en tant que simple membre à la naissance de *Lofis la lang kréol*. Cette période a été marquée par une activité militante et de recherche/action dense : colloques, élaboration de sondages, actions de communication et valorisation de la langue créole dans le cadre « d'un bilinguisme harmonieux ». Dans le milieu associatif, une vision diglossique voire conflictuelle des langues était de mise. Tout en ne reniant pas mon attachement au concept d'interlecte, je restais solidaire des actions associatives qui visaient principalement un changement des représentations sur le statut des langues.

Depuis 2006, j'ai donc été impliqué dans trois sphères ayant un rapport direct avec mon objet d'étude : les sphères professionnelles, de la recherche et associatives. Le fait d'être dans ces trois sphères à la fois demandait une gestion du choc des cultures des trois domaines. Dans le domaine de la recherche, je creusais une conception de la langue complexe, chaotique. Dans le domaine associatif, la ligne de conduite était dictée par l'action volontariste. Dans le milieu professionnel, j'étais chargé d'appliquer les directives institutionnelles en faisant preuve de neutralité. Consciente que la situation réunionnaise est différente de la situation hexagonale, l'institution scolaire m'a donné de nombreuses opportunités de faire entendre ma voix et de tenir compte des recherches entreprises. Enfin, la rédaction finale de la présente recherche a été l'occasion d'une réflexion sur la complexité de mes engagements.

0.4. Motivations.

Notre investissement dans la cause et l'étude de la langue créole depuis une dizaine d'années dans les milieux associatif, professionnel et universitaire, nous conduit à rencontrer de nombreux acteurs réunionnais.

Dans le milieu associatif, nous nous étions engagé principalement dans deux associations de 2003 à 2009, *Tikouti* et *Lofis la lang kréol La Rényon*, toutes deux ayant pour objet la défense et la valorisation de la langue et de la culture créoles. Après avoir participé à un important travail de valorisation et de lutte contre les idées reçues à destination du grand public à travers des publications, des colloques et des campagnes d'information, nous avons souhaité prendre du recul avec le milieu associatif afin de proposer un point de vue personnel.

Dans le milieu professionnel, nous rencontrons chaque semaine des enseignants du premier degré, des Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN), des conseillers pédagogiques. Locuteurs ou pas du créole réunionnais, ces acteurs éducatifs sont amenés à se poser la question d'une prise en compte de la langue créole dans les apprentissages scolaires. Certains mêmes, plus investis, mettent en place des actions innovantes et impulsent des projets tournés vers la langue créole et sa cohabitation avec le français. Une fois leur adhésion obtenue, ces acteurs sont demandeurs de formations et d'informations pouvant être réinvesties en classe. S'inscrivant dans un cadre administratif et pédagogique régi par les Bulletins Officiels de l'Education Nationale parfois trop rigides et trop éloignés de la réalité locale, ces acteurs sont de plus en plus convaincus de la nécessité de faire preuve de souplesse et d'esprit d'initiative. Par notre recherche nous souhaiterions contribuer à cette réflexion.

Dans le milieu universitaire, nous nous sommes construit par nos nombreuses lectures et aussi (et peut-être surtout) par nos rencontres et discussions en tant que doctorant avec les enseignants chercheurs du laboratoire Langues, textes et communication dans les espaces créolophones et francophones (LCF-UMR 8143 du CNRS). Notre interlocuteur principal est bien entendu le Professeur Lambert Felix Prudent, notre directeur de thèse et celui qui nous a conduit à la recherche universitaire. D'autres chercheurs de cette unité nous ont fortement inspiré dont (par ordre alphabétique) Claudine Bavoux, Mylène Lebon-Eyquem, Gudrun Ledegen, Valérie Magdeleine-Andrianjafitrimo, Carpanin Marimoutou, Jacky Simonin, Gilette Staudacher-Valliamée, Michel Watin, Sylvie Wharton. Peuvent être ajoutés à la liste de

ces chercheurs ceux qui sont intervenus en juillet 2010 à l'atelier linguistique de la première université d'été organisée à La Réunion. Nous pensons ici particulièrement à Robert Chaudenson, Didier De Robillard, Dominique Fattier, Salikoko Mufewne, Jean Philippe Watbled. Tous ces chercheurs, à des degrés divers, ont nourri notre réflexion actuelle, soit en partageant leurs points de vue, soit en nous obligeant à faire preuve d'argumentation solide pour défendre le nôtre. Notre travail actuel est donc l'occasion de poser par écrit un état de notre réflexion.

Dès le début des années 1980, le cadre interlectal appelle à une nouvelle épistémologie. Nous souhaitons proposer aujourd'hui une vision complexe du créole réunionnais proche des productions actuelles des locuteurs.

> « La langue est donc le résultat de comportements tendanciels, choisis ou imposés par la situation, le résultat d'une constante recherche, elle est une *forme tendancielle*, et la linguistique, qui veut en rendre compte, apparaît alors comme une *science tendancielle*, une pulsion vers la mise en équation de comportements qui résistent aux lois, qui n'ont pas seulement un ordre propre, interne (même si certains facteurs d'évolution sont internes), mais également des déterminations externes permanentes. Il nous faut alors en prendre acte, et en tirer les conclusions qui s'imposent pour nos procédés heuristiques ». Calvet (2007 :63).

De ce fait, nous souhaitons modestement nous inscrire ici dans le cadre d'une créolistique et d'une sociolinguistique fortement impliquée.

Pour commencer, nous avons le sentiment que La Réunion, où nous sommes né et où nous vivons, à laquelle nous sommes très attaché, vit en dessous de ses potentialités. Différents indicateurs socio-économiques et scolaires (comme par exemple le taux de chômage, le niveau de qualification des jeunes, les résultats aux évaluations nationales à l'école primaire, l'illettrisme) montrent que, comparés à la moyenne nationale et même parfois aux autres Départements d'Outre-Mer, La Réunion figure bien souvent en mauvaise position. Nous sommes convaincu que l'affirmation d'une identité réunionnaise au sein de chaque secteur de la vie sociale peut améliorer ces résultats. Cette identité réunionnaise se construit dans le répertoire verbal de chaque Réunionnais de façon complexe. Notre travail de recherche a aussi l'espoir de contribuer à une meilleure compréhension de la langue créole et de ses enjeux sociaux, économiques et identitaires.

0.5. Annonce du plan

Nous développons notre recherche à travers trois parties principales. Dans la première, nous posons notre problématique générale où nous questionnons l'épistémologie des descriptions faites du créole réunionnais et de sa cohabitation ou de sa fusion avec le français. Nous affirmons ici notre inscription dans l'approche interlectale et dans une démarche de la complexité. Dans la seconde partie nous analysons un corpus de paroles de locuteurs qui déclarent s'exprimer en créole. Nous nous proposons d'analyser la parole d'adultes en situation non surveillée et en situation surveillée. A travers cette approche, nous tentons de vérifier nos deux premières hypothèses. Nous intégrons aussi à notre étude des corpus de jeunes enfants afin de pouvoir aborder certaines questions liées à l'acquisition et à l'apprentissage. La troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des questions glottopolitiques à La Réunion. Elle se termine sur un ensemble de propositions concrètes quant à l'enseignement des langues dans ce pays. La quatrième partie est consacrée à la conclusion générale du présent travail qui revient sur l'ensemble de notre recherche avant de mettre en avant les principaux enseignements de notre travail. Les annexes constituent la cinquième partie et les références bibliographiques détaillées des ouvrages et articles cités dans notre recherche sont présentés dans une sixième et dernière partie.

Première partie :

1. Problématique générale.

«La connaissance progresse en intégrant en elle l'incertitude, non en l'exorcisant».
Edgar Morin, La méthode.

Depuis le 19ème siècle, des descriptions du créole réunionnais sont disponibles notamment à travers les débats entre Volcy Focard, Vinson et Schuchardt. Bien entendu, toutes ces descriptions n'ont pas la même portée scientifique. Nous ne ferons pas ici l'historique de l'ensemble de ces travaux, renvoyant à Prudent (2002) qui dresse dans les grandes lignes l'histoire de la créolistique. Nous consacrerons notre examen à la période contemporaine de ce que l'on pourrait nommer la créolistique moderne réunionnaise, période que nous choisissons de faire débuter par les travaux fondateurs de Robert Chaudenson (1972). La présentation historique des recherches centrées sur le créole réunionnais a au moins un objectif : se doter de références scientifiques servant de base de départ pour analyser les productions langagières réunionnaises dans notre seconde partie.

Le débat relatif à la distinction entre « langue » et « parole » au sein de la linguistique et de la sociolinguistique est particulièrement observable en créolistique. Après avoir affirmé le côté individuel et le côté social du langage, Saussure (1916 : 24) délimite l'objet de la linguistique.

> « Ainsi, de quelque côté que l'on aborde la question, nulle part l'objet intégral de la linguistique ne s'offre à nous ; partout nous rencontrons le dilemme : ou bien nous nous attaquons à un seul côté de chaque problème, et nous risquons de ne pas percevoir les dualités signalées plus haut ; ou bien, si nous étudions le langage par plusieurs côtés à la fois, l'objet de la linguistique nous apparaît un amas confus de choses hétéroclites sans lien entre elles.
> […]
> Il n'y a, selon nous, qu'une solution à toutes ces difficultés : il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage. En effet, parmi tant de dualités, la langue seule paraît être susceptible d'une définition autonome et fournit un point d'appui satisfaisant pour l'esprit. »

Pour le père fondateur de la linguistique « en séparant la langue de la parole, on sépare du même coup :1° ce qui est social de ce qui est individuel ; 2° ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel » (Saussure, 1916 : 30). Contrairement à la linguistique structuraliste, la sociolinguistique met la parole au centre de son approche.

> « La linguistique structurale, se réclamant de l'héritage saussurien, fit donc de la langue un objet d'étude mais oublia - ou omit volontairement ? - de la considérer dans sa dimension sociale. L'objet linguistique fut réduit aux seuls systèmes linguistiques sans considération des conditions d'emploi de ces systèmes. Cet a priori théorique favorisa l'émergence d'études de type phonologique, syntaxique, et assura le triomphe d'une linguistique de la langue au détriment d'une linguistique de la parole.
> La sociolinguistique naît d'un mouvement de bascule du premier vers le second pôle. Les travaux de W. Labov ont fait apparaître l'absolue nécessité de considérer en premier lieu la réalité des productions langagières et non plus des abstractions désincarnées, des constructions savantes qui sont plus le reflet de l'idéologie linguistique du chercheur que de la pratique réelle. La sociolinguistique se propose donc de partir de la parole et, avec elle, du

> sujet parlant [...]. Ce sujet est alors réinscrit dans un contexte social, celui dans lequel il vit et parle [...]. La linguistique était une science de cabinet, de laboratoire, faisant appel au besoin à des locuteurs idéaux, juges et garants de la norme linguistique, la sociolinguistique se devait d'être une linguistique de terrain. » Dumont et Maurer (1995 : 3-4).

Nous nous inscrivons en priorité dans une linguistique de la parole. Néanmoins, nous ne rejetons pas une linguistique de la langue pour autant, et nous ferons appel par la suite à certains de ces outils puisque nous pensons que les différents points de vue peuvent se compléter. Comme selon Saussure (1916 : 23) « bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet, et d'ailleurs rien ne nous dit d'avance que l'une de ces manières de considérer le fait en question soit antérieure ou supérieure aux autres », la complémentarité des points de vue que nous adoptons qui sera développée à la fin de cette première partie, relève de la nécessité de prendre en compte la complexité du langage.

La problématique générale de la présente recherche en créolistique réunionnaise, ne peut échapper aux débats entre la linguistique structurale et la sociolinguistique. Nous présentons dans un premier temps des travaux qui décrivent la situation réunionnaise en privilégiant une approche structurale. Dans un second temps nous adoptons un point de vue sociolinguistique notamment à travers l'approche interlectale initiée par Prudent (1981). Nous terminons cette première partie en inscrivant notre démarche dans une épistémologie de la complexité qui se rapproche d'une alterlinguistique définie par De Robillard.

> « Si le structuralisme était construit sur *l'unimodalité* (qu'on peut décliner : hiérarchie des structures, stabilité, homogénéité, substantialisation, synchronie, décontextualité), cette linguistique [l'alterlinguistique] pourrait s'imaginer sur le mode de la *plurimodalité* (parité, instabilité, hétérogénéité, processus constructifs, temporalité, contextualité). Avec bien plus de conséquences qu'il n'en a l'air au début.
> Si tel est le cas, les travaux effectués dans les domaines tels que la créolistique, qui ont permis de passer de la binarité de la vision diglossique à la complexité de la vision interlectale, et qui ont présenté des arguments pour illustrer l'idée que l'on n'y comprend rien sans recours à la temporalité, à la dimension socio-historique, peuvent sans doute inspirer cette linguistique. » De Robillard (2006 : 2).

1.1. Description linguistique du créole réunionnais.

Depuis les travaux de Chaudenson dans les années 1970, une littérature scientifique relative au créole réunionnais a vu le jour. Deux principaux thèmes émergent de ces travaux : la description de la langue créole en elle-même et pour elle-même, et l'étude de son contact avec une autre langue, le français, perçue elle aussi comme homogène. Nous abordons ici la description de ces travaux à travers ces deux thèmes.

1.1.1. Le créole langue homogène.

Nous nous inspirons des récents travaux en créolistique à l'université de La Réunion menés par Rapanoël (2007), Lebon-Eyquem (2007) et Adelin (2008), pour présenter les descriptions élaborées pour le créole dans les domaines de la phonologie, la lexicologie/lexicographie et la syntaxe. Nous intéressant principalement au point de vue des descripteurs du créole, nous proposons une présentation volontairement sommaire des principaux travaux dans ces domaines. Comme l'écrit Fioux :

> « Les premiers chercheurs en sciences du langage à La Réunion ont travaillé aux descriptions linguistiques du créole dans une approche essentiellement formelle et structurelle de la langue. Le créole réunionnais a été décrit comme système autonome et complet à partir des années 1970 par Robert Chaudenson (1974), Michel Carayol (1976) et Pierre Cellier (1976, 1985). […] Ces travaux descriptifs du créole réunionnais ont conduit à poser de façon constante la problématique de la démarcation du système linguistique du créole par rapport aux variations du français. Par conséquent, l'objectif premier de ces chercheurs n'a pas été l'étude de la distribution des usages et des locuteurs des deux langues, français et créole, au sein des échanges sociaux. La visée principale des leurs travaux n'est pas sociolinguistique. La répartition sociale des locuteurs des langues ou variétés de langue est mentionnée pour contextualiser les propositions de démarcation linguistique et les justifier, en quelque sorte. » Fioux (2007 : 11).

Carayol (1977) décrit le français parlé à La Réunion en axant ses observations et ses analyses sur la phonologie. L'auteur rencontre dès le départ des difficultés à différencier nettement le créole et le français.

> « Non seulement le créole présente plusieurs variétés selon les régions, l'origine ethnique des locuteurs ou leur niveau socio-culturel, mais encore il paraît difficile d'établir une dichotomie entre d'un côté le français et ses variétés et de l'autre le créole et ses différents niveaux. La situation de la Réunion paraît de ce point de vue se rapprocher de celle des Caraïbes anglophones (cf. Craig, 1973) ou de celle du Québec où existe un continuum entre le français standard européen et les variétés du parler populaire et où « *le pur joual n'est qu'une abstractio*n » (Chantefort, 1970), beaucoup plus que de la situation de l'île Maurice voisine où le créole, beaucoup plus homogène, se différencie nettement du français, y compris dans la variété régionale mauricienne de ce dernier ». Carayol (1977 : 41).

A la recherche de l'homogénéité et de l'autonomie de la langue, le chercheur nomme créole la variété la plus éloignée du français, le créole basilectal.

> « Nous pouvons alors réserver le nom de créole aux variétés de langue parlées par les populations « noires » et métissées des Bas, et qui ne présentent entre elles que des différences minimes : légères particularités phonétiques ou surtout lexicales selon les régions ou les communautés d'origine ethnique différentes ». Carayol (1977 : 49).

Staudacher-Valliamée (1992), à travers un corpus constitué de dix-huit idiolectes, s'intéresse aux variations phonologiques qui s'expliqueraient par l'hétérogénéité ethnique de la population de La Réunion. Elle démontre l'existence d'un système commun aux consonnes stables et une flexibilité des phonèmes vocaliques.

Les travaux de ces deux auteurs constituent des points d'appuis pour mettre en évidence les particularités phonologiques du créole par rapport au français. Du fait de l'existence d'une base commune importante entre ces deux langues, ces travaux mettent souvent en relief les propriétés prosodiques et les différences les plus notables entre le créole basilectal (la variété du créole qui serait la plus éloignée du français) et le français standard. Les points les plus cités concernent aussi bien les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes. Dans une optique pédagogique, Lebon-Eyquem (2008) présente les particularités du créole réunionnais sur le site du dispositif Télé Formation Lecture Réunion (TFLR). Nous reprenons ici une partie de cette présentation.

Pour les voyelles, sont mises en général en avant :

- la prononciation du son [i] à la place du son [y] comme dans la « jip » ou la « zip » pour la « jupe » ou alors « torti » pour « tortue » ;

- la prononciation du son [o] à la place du son [ə] comme dans « shoval » ou « soval » au lieu de « cheval » ;

- la prononciation du son [e] à la place du son [ə] comme dans « blé » au lieu de « bleu » ou « pé » à la place de « peu » ;

Pour les consonnes, sont mises en général en avant :

- l'absence des trois phonèmes consonantiques dans le créole basilectal où le [ʃ] de « chapeau » se prononce « sapo », où le [ʒ] de « jouet » se prononce « zoué », et où le /gn/ de « ligne » se prononce « line » ;

- la prononciation du son [s] à la place du son [ʃ] comme dans « sapo » à la place de « chapeau » ;

- la prononciation du son [z] à la place du son [j] comme dans « manz » à la place de « mange » ;

- la prononciation possible du son [w] à la place du son [v] comme dans « woir » à la place de « voir » ;

- la double nasalisation en créole des mots français se terminant par -bre ou –dre comme dans « vann » à la place de « vendre ».

Pour les semi-consonnes, sont mises en général en avant :

- l'absence du son [j] (de " fille ") et de [Ч] (de " lui ") devant [i] ;

- l'absence de distinction entre [w] et [Ч] dans par exemple « Louis » et « oui » chez certains locuteurs.

Les chercheurs nuancent en général la portée de leurs descriptions en précisant que les différences mises en avant concernent la comparaison des extrémités du continumm créole/français de Carayol et Chaudenson (que nous présenterons dans le chapitre suivant) à savoir la comparaison d'une variété basilectale du créole à un français standard. Si une comparaison était faite entre un créole « ordinaire » et un français « ordinaire », les différences seraient moins marquées. Nos observations de la parole réunionnaise nous montrent que la réalisation de ces consonnes, voyelles et semi-consonnes connaissent une grande variation sans que l'on puisse dégager de règles stables les concernant.

Les descriptions universitaires ont fortement inspiré parfois des travaux didactiques et pédagogiques présentés aux enseignants comme des outils clés en main. L'objectif de ces ouvrages est louable et s'intéresse à la phonologie du créole dans un but d'efficience du système éducatif, dont l'apprentissage ou l'acquisition de la langue française. Tel est le cas d'un ouvrage publié par le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Réunion (CDDPR) en mars 1979, écrit par la « 2ème Sous-commission », intitulé *50 activités de prononciation et d'articulation pour les enfants réunionnais*. Cet ouvrage propose une série d'exercices d'écoute et d'articulation dans le but de permettre aux élèves réunionnais de mieux cerner le système phonologique du français, exercices à utiliser au cas par cas dans une logique de pédagogie différenciée. L'ouvrage se compose de deux parties. La première, d'une trentaine de pages, se veut scientifique et présente les bases essentielles des systèmes vocaliques français et créole. La seconde, la plus importante quantitativement, est consacrée à des propositions pédagogiques. Il est intéressant de constater que dans la présentation faite de

la situation de scolarisation de l'enfant réunionnais, la prononciation créole est vue sous l'angle de la carence ou de l'erreur, voire de la paresse :

> « La situation de diglossie pose à La Réunion le problème de l'interférence du créole et du français [encadré dans le texte original].
> A peine l'enfant créole apprend-t-il (sic) à parler qu'il commet des erreurs d'articulation et des confusions de phonèmes parce que certains phonèmes du français sont perturbés, ou parce qu'ils sont influencés par les phonèmes créoles, ou parce qu'ils ne sont pas perçus par l'enfant.
> Mais le maître de C.P., en Expression orale libre, devrait donc être très attentif à la prononciation et à l'articulation des enfants, relever les erreurs de chaque élève, regrouper les types de carences ; et, en fonction de ces types, utiliser telle ou telle série (ou partie de série) pour tel ou tel groupe d'enfants concernés. (C'est du SOUTIEN en prononciation et articulation) ». (2ème Sous-commission, 1979 : 4).

Lors de la présentation technique de l'ouvrage certaines nuances sporadiques sont apportées concernant une certaine différence de prononciation entre les hauts et les bas de l'île. Néanmoins en guise de conclusion de cette partie, les caractéristiques du créole sont rappelées :

> « En conséquence, nous pouvons dégager que les CARACTERISTIQUES DU SYSTEME PHONOLOGIQUE CREOLE qui nous importent le plus, en fonction de nos exercices de prononciation et d'articulation sont essentiellement :
> - Les différences spécifiques déjà signalées entre le système français et le système créole, à savoir que le système vocalique créole a 3 voyelles en moins [y] – [Ø] – [œ], que le système consonantique créole a trois consonnes en moins : [ʃ] – [ʒ] – [ɳ], et des prononciations particulières de R, des déformations d'autres consonnes... déjà signalées qui motivent nos Exercices de Prononciation et d'Articulation.
> - Une labialité relachée et une tension articulatoire entre les organes phonateurs relâchée également. Cette paresse des muscles de la phonation aboutit à des productions de sons différents, qui créent les confusions, entre [y] et [i] par exemple, et une acuité acoustique diminuée, comme entre [u] et [o] par exemple. Nos exercices de prononciation et d'articulation visent essentiellement à exiger une labialité plus marquée pour discriminer les phonèmes, et une tension accrue dans l'articulation.
> - Enfin, la tendance à « raccourcir » en supprimant des phonèmes ou des associations de phonèmes (la préposition « de » par exemple dans « lunette soleil » ; et les suppressions des derniers phonèmes, comme dans un « souf » pour un souffle par exemple), et la tendance à déformer certains phonèmes, sont une raison de plus pour faire pratiquer des Exercices exigeant une prononciation correcte et une articulation distincte ».

La fin de cette citation a tendance à stigmatiser la prononciation créole (par manque de voyelles et de consonnes, par paresse articulatoire des locuteurs), insiste sur les caractéristiques qui différencient les deux langues et minimise ce qui est commun. Les exercices de prononciation et d'articulation qui suivent la présentation théorique poursuivent alors un objectif principal : permettre à l'élève réunionnais d'entendre et de prononcer les sons du français.

Les descriptions phonologiques ont été aussi le point de départ de la première proposition graphique du créole en 1977. Celle-ci continue encore aujourd'hui à alimenter de virulents débats dans l'opinion réunionnaise car elle met en avant une prononciation très éloignée de celle réalisée en français et surtout propose une lecture et

une écriture phonologique du créole éloignée des habitudes prises lors d'une scolarisation en français.

Les descriptions lexicales du créole réunionnais suivront cette même logique de distanciation par rapport au français. Nativel (1972) propose un *Lexique de La Réunion*. Albany, poète réunionnais très connu (dont nous reparlerons plus en détail dans la partie consacrée à la littérature réunionnaise), pour permettre une meilleure compréhension de ses poèmes, ressent le besoin de fournir certaines explications et autres précisions sur le lexique utilisé. De là naît en 1974 le *P'tit glossaire, le piment des mots créoles*, suivi de son *Supplément au p'tit glossaire, le piment des mots créoles* en 1983. L'auteur explique (Albany, 1974 : 6) que ce glossaire est un travail « qui ne veut donner ni l'explication rationnelle des origines, des variations, des diversités de notre patois ancien, qui ne prétend rien authentifier, nier ou défendre, mais qui livre des sons et des vues authentiques aux amateurs de poésie, de créolie ». Les deux tomes des travaux de Chaudenson (1974) constituent la référence scientifique pour le lexique du créole de La Réunion. En effet, à travers cette recherche, Chaudenson propose une étude synchronique et diachronique du créole réunionnais, ce qui servira de point de départ à ses théories concernant la genèse du créole. Il précise que la distinction entre français et créole est difficile.

> « La distinction entre français et créole est souvent malaisée à établir. On peut certes, schématiquement distinguer trois niveaux essentiels :
> 1) français standard (langue officielle, radiodiffusion, enseignement),
> 2) français régional (communications courantes ; bourgeoisie locale),
> 3) créole.
> Mais en faite, le deuxième et le troisième niveaux sont loin d'être homogènes ».
> (Chaudenson, 1974 : XXIX).

Carayol (1984) *décrit les Particularités lexicales du français réunionnais* en adoptant une méthodologie d'élaboration de l'inventaire lexical à partir du dépouillement d'un corpus qui recense de nombreux mots recueillis dans les productions langagières déclarées en français et dans des textes littéraires réunionnais d'expression française. L'auteur rencontre des difficultés à délimiter les frontières de son corpus et choisit une solution qu'il qualifie de simpliste.

> « Le corpus est constitué de textes en français régional réunionnais, ce dernier étant défini ici, d'une manière très simpliste et simplement pragmatique, comme la langue dans laquelle les locuteurs réunionnais produisent leurs discours, quand ils choisissent de le faire en français et non en créole.
>
> Le simplisme de la définition n'empêche pas de percevoir les risques d'hétérogénéité des discours ainsi produits : il est évident, pour s'en tenir à un exemple, que les zones interférentielles entre créole et français, n'auront pas la même extension s'il s'agit du discours d'un élève créolophone de 6e en situation d'apprentissage du français et d'un écrivain

> réunionnais qui maîtrise cette langue, et qui choisit d'intégrer à son discours un certain volume d'unités lexicales « spécifique » ». Carayol (1984 : 6).

Le dictionnaire de Baggioni (1987) et celui d'Armand (1987) marquent une autre étape importante dans la description du lexique du créole réunionnais. Comme le précise Armand (1987 : XXII), la question de délimiter des frontières entre le créole et le français a été un choix épistémologique et idéologique, choix qui donne une « image parmi d'autres possibles de la langue créole ».

> « Le problème majeur auquel doit faire face tout rédacteur de dictionnaire créole est incontestablement celui de la délimitation d'une frontière lexicale entre le français et le créole, difficulté qui tient tout à la fois aux relations de parenté et aux rapports diglossiques qui existent entre les deux langues.
> […] Une première solution, celle de la facilité peut-être, aurait consisté à dire que tous les items sont créoles dans la mesure où ils sont tous donnés comme créoles. […] Adopter une telle solution reviendrait à ne pas se rappeler la spécificité de la situation socio-linguistique en pays créolophone qui rend particulièrement problématique l'autonomie de la langue créole. […] Prendre en compte l'ensemble du vocabulaire recueilli présente le risque de voir le dictionnaire créole envahi par le lexique français et la langue créole perdre toute son autonomie. La deuxième vise à tenter de ne retenir que le « lexique créole spécifique », le meilleur moyen pour y arriver consistant à écarter tous les mots communs au créole et au français. Une telle solution est difficilement acceptable. […] Dans tous les cas, il est indispensable de pouvoir arriver à tracer une frontière linguistique entre le créole et le français. […]
> Il ne s'agissait pas d'aborder le problème sur un plan théorique mais de nous confronter à une pratique, la pratique lexicographique, dont il convient de prendre en considération le caractère artisanal et idéologique. […] le lexique présenté est image parmi d'autres possibles de la langue créole, une image localisée dans le temps et dans l'espace ». Armand (1987:XXII).

Armand précise ainsi que son recensement du lexique du créole réunionnais est parcellaire et relève de ses choix idéologiques. Selon lui il est indispensable de tracer (autant que possible) une frontière linguistique entre le créole et le français, en assumant « le caractère artisanal et idéologique » (Armand, 1987 : XXII) de la méthodologie adoptée. Il privilégie le choix du créole basilectal ou d'une variété qui s'en rapproche fortement.

Saint-Omer et Hoareau (1999) proposent également un *Diksyonèr ortografik Kréol Rényoné/Français* mais ne fournissent aucune explication sur la méthodologie adoptée.

Au niveau syntaxique, la morphologie et l'expression du temps et de l'aspect sont souvent analysées pour mettre en avant la spécificité du créole par rapport au français. Dès 1974, Chaudenson (1974 : 329-381) propose des « notes grammaticales » tout en précisant que la description de la syntaxe n'est pas son premier objectif. Pour Chaudenson (1974 : 329) :

> « Le but de notre étude étant essentiellement lexicologique, il n'entre pas dans nos intentions de donner ici une description complète et détaillée des structures grammaticales du créole

> réunionnais. La situation linguistique particulière de la Réunion rend le système grammatical complexe et instable […]. La comparaison avec les autres créoles de l'Océan Indien qui présentent tous une stabilité et une homogénéité grammaticales beaucoup plus grandes prouve que les causes de ce phénomène tiennent à la diglossie propre à la Réunion.
> Les circonstances particulières font donc qu'il nous paraît impossible de décrire le système grammatical du créole sans limiter très fermement cette description à un niveau socioculturel précisément défini ».

Ne pouvant décrire « le système grammatical complexe et instable » du créole réunionnais, l'approche diglossique est privilégiée. L'instabilité du créole réunionnais serait même une spécificité par rapport aux autres créoles de l'Océan Indien, à savoir ceux de Maurice, de Rodrigue et des Seychelles. L'auteur propose ensuite plusieurs sous chapitres consacrés au groupe verbal, au substantif, aux déterminants, à l'adjectif qualificatif, aux prépositions, aux adverbes, et enfin aux conjonctions. Pour Chaudenson (1974 : 330) le système verbal du créole réunionnais est caractérisé par « la substitution à la réflexion verbale d'un système à base unique (ou tendant à l'unicité par disparition des allomorphes) d'où sont éliminées les redondances par une absence presque complète de désinences et qui fonctionne par antéposition de morphèmes personnels, temporels, ou aspectuels ».

Cellier (1985a), tout en critiquant l'approche diachronique de Chaudenson, tente une standardisation de la syntaxe du créole. Pour partager ses recherches avec le monde enseignant, la même année il élabore une *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français* (1985b). En décrivant les règles de fonctionnement syntaxique du créole réunionnais, il défend l'idée de l'existence d'un noyau dur homogène commun à tous les locuteurs. Cellier (1985b) propose une « réflexion pré-pédagogique » (qui est le sous-titre de son ouvrage) à travers un modèle « transformationnel allégé » (Cellier, 1985b : 4). Dans l'introduction de son ouvrage il précise :

> « Ainsi on comprendra mieux peut-être que se limiter à la comparaison syntaxique du français et du créole ne concerne qu'une partie de l'activité langagière et qu'il est nécessaire de rattacher la comparaison entre L1 et L2 ou l'analyse des erreurs commises en L2 à l'ensemble de l'activité langagière de l'enfant.
> Ce travail complexe ne pourra se faire qu'après d'autres analyses et une véritable expérimentation en milieu scolaire ». Cellier (1985b : 15).

L'approche de Cellier se veut donc ici limitée au domaine syntaxique et il reconnait lui-même qu'elle ne concerne « qu'une partie de l'activité langagière » tout en qualifiant le créole et le français de L1 et de L2. Les travaux de ce chercheur serviront de référence au précis grammatical d'Armand (1987) et aux éléments de morphologie créole de Baggioni (1987 : 11-15).

Ramassamy (1985) décrit aussi la syntaxe du créole réunionnais. Pour cette chercheuse (1985 : 17) :

> « Le créole est parlé par l'ensemble de la population réunionnaise dans les situations informelles.
> Si les couches favorisées (les fonctionnaires, les professions libérales, les patrons d'entreprises, de l'Import-Export, les grands propriétaires terriens, etc …) qui représentent une minorité de la population, ont accès au français, il n'en est pas de même des couches défavorisées économiquement.
> Quoique nous ne disposions d'aucune étude chiffrée sur la question, nous prenons le risque d'avancer que d'une manière générale non seulement la grande majorité des réunionnais ne parle pas le français, mais la compréhension même de cette langue lui pose problème. Nous en avons eu souvent la preuve, de façon empirique, certes, au cours de conversations à propos de telle ou telle émission de radio ou de télévision. Nous avons, alors, constaté l'extrême difficulté de compréhension de la grande masse des auditeurs confrontés à un discours français standard ».

Ramassamy établit une classification de la population en fonction de la classe sociale et l'accès aux langues. L'ensemble de la population réunionnaise parlerait créole mais uniquement les couches qualifiées de favorisées auraient aussi accès au français. A partir de ce constat empirique, la chercheuse franchit le pas de qualifier la majorité de la population d'unilingues créolophones et d'insécures (Ramassamy, 1985 : 17).

Souhaitant centrer ses observations sur une variété de créole la plus éloignée du français et ne souffrant d'aucun mélange, Ramassamy choisi d'étudier des locuteurs qualifiés d'unilingues. Le projet de recherche est clairement posé : dans un but de valorisation par une certaine reconnaissance/naissance de la langue créole pour des raisons sociales, montrer que le fonctionnement du basilecte se différencie de celui de la langue française. Le caractère homogène de la langue est ici recherché pour mieux comprendre les phénomènes de contact qualifiés de « problème ».

> « Devant une telle situation, il nous a paru primordial de décrire la syntaxe de créole réunionnais, c'est-à-dire d'inscrire notre recherche dans une perspective de développement, de valorisation de la langue en démontrant qu'elle a ses propres structures linguistiques, en « l'investissant » de l'intérieur, en pénétrant dans son intimité.
> […] D'autre part, il nous a semblé important de choisir comme base de notre analyse syntaxique un corpus d'unilingues créolophones.
> En effet, on ne comprendra les problèmes de code switching, d'interlecte, etc … qu'en décrivant une référence créolophone homogène qui ne peut être que celle de créole unilingue ». Ramassamy (1985 :29).

Nous notons ici que le concept d'interlecte est en étroite relation avec les phénomènes de code switching considérés comme contacts de langues elles-mêmes perçues comme homogènes. Tout en ne partageant pas le point de vue de Ramassamy concernant l'aspect problématique de l'interlecte, nous reconnaissons la grande qualité de ses travaux et les retenons comme points d'appui incontournables pour la description

de la syntaxe du créole. Nous avons à de nombreuses reprises côtoyé cette chercheuse, notamment lors de formations à destination des enseignants. Ramassamy a élaboré un outil pédagogique (à paraître), comparant des points de grammaire entre le créole et le français présenté dans un métalangage proche de celui des grammaires scolaires. Nous nous servirons de cet outil comme référence lors de notre troisième partie.

Lebon-Eyquem (2007 : 99) cite les travaux de Pierre-Louis Mangeard (1996) qui se concentre sur les premiers chapitres de *Kartiè Trwa Lèt* d'Axel Gauvin (1984) pour étudier la question de la détermination nominale en créole réunionnais. Nous ne retenons pas cette étude dans nos références relatives à la description du créole réunionnais car le choix du corpus, une œuvre littéraire militante, ne nous semble pas représentatif du discours quotidien. Comme l'a montré Marimoutou (2004c), dans *Kartiè Trwa Lèt* l'auteur poursuit une démarche d'équipement et de promotion d'une langue créole le moins possible en contact avec le français. Bien que l'étude de cet ouvrage soit importante comme proposition de standardisation, il ne peut servir de point de départ dans l'analyse des usages quotidiens des Réunionnais.

Watbled (2003) se propose de montrer l'originalité de la grammaire créole comparée à celle du français par une analyse de l'indice /i/ et de la morphosyntaxe et sémantique de /(sa)va/ pour l'expression du futur et ainsi mettre en avant une autonomie de la grammaire du créole.

> « Nos analyses de la syntaxe de l'indice /i/ et de la morphosyntaxe et sémantique de /(sa)va/ pour l'expression du futur montrent l'originalité de la grammaire créole, comparée à celle du français. En effet, l'indice créole /i/ a pour origine l'indice français /i(l)/, mais sa place dans le système de la grammaire créole est très différente. Loin d'appartenir à un paradigme complet dans un système d'accord (personne et nombre, genre), il est devenu un indice unique signalant, en l'absence de tout accord, l'actualisation du prédicat fini en relation avec un sujet. En outre, les règles qui régissent sa distribution et sa compatibilité ou son incompatibilité avec les verbes « être » (/lé/) et « avoir » (/la, na/) du créole sont particulièrement complexes.
> L'expression du futur est tout aussi révélatrice d'une re-grammaticalisation : à partir d'un seul verbe français, « aller », déjà grammaticalisé et transformé en métaphore spatiale de la chronologie, le créole a créé un système morphosyntaxique et sémantique original.
> Nos deux études montrent comment et à quel point le créole est devenu *grammaticalement* autonome, tout en exploitant initialement les données discursives fournies par diverses variétés de français ». Watbled (2003 : 90)

Les travaux de Watbled (2003) seront pris en compte lors de nos analyses des syntagmes verbaux et plus particulièrement ses analyses de la syntaxe de l'indice /i/.

Staudacher-Valliamée (2004) propose également une description de la grammaire du créole réunionnais et comme Cellier, elle défend l'existence d'un « noyau dur de la langue dans la diversité des usages » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 29).

> « Ce travail s'est avéré particulièrement ardu dans la mesure où ce noyau dur est de nature orale, fonctionne et évolue dans la diversité des usages. Consigner les résultats dans l'ouvrage donne bien du fil à retordre au linguiste lorsque celui-ci fait le choix d'une approche descriptive, explicative. Notre travail formule l'hypothèse qu'il n'était pas possible de lire ce noyau dur dans l'usage d'un seul locuteur. Nos travaux antérieurs avaient bien identifié trois paramètres déterminants pour la dynamique linguistique à la Réunion. Le premier pose l'existence d'un créole des hommes différent du créole des femmes. Ce paramètre est attesté dans l'histoire même du créole. En créole moderne, la différence linguistique se fait également entre les milieux créolophones exposés et non exposés à d'autres langues en usage dans la communauté. Le troisième paramètre, celui de l'âge des locuteurs, explique l'attention toute particulière accordée aux différentes générations […]. Ces paramètres de la tradition orale tracent également les frontières entre créole, français, français régional, le créole francisé ». Staudacher-Valliamée (2004 :30)

Nous choisissons de retenir les travaux de Staudacher-Valliamée comme référence principale dans notre étude syntaxique, en particulier l'analyse du système verbal du créole réunionnais. Nous reviendrons sur cette étude lors de nos deuxième et troisième parties.

Lors de notre présente recherche, nous donnerons une place importante au syntagme verbal et à l'organisation aspecto-temporelle en créole. Lebon-Eyquem (2007) et Adelin (2008) montrent qu'un consensus n'existe pas entre les descripteurs de la syntaxe du créole réunionnais. Lebon-Eyquem (2007 : 311) propose une comparaison des descriptions de Chaudenson (1974), Cellier (1985a) et Staudacher-Valliamée (2004) au niveau de l'organisation du système verbal réunionnais à la troisième personne du singulier. Lebon-Eyquem (2007 : 310) précise sa méthodologie :

> « Les verbes en créole ne se conjuguent pas et le temps (présent, passé ou futur) ainsi que l'aspect (le non accompli, l'accompli, le terminatif, le terminatif récent, le prospectif et le progressif) sont indiqués par des marqueurs pré-verbaux. C'est pourquoi « l'information grammaticale précède toujours l'information lexicale » (Cellier, 1985c : 64). Nous précisons les propositions de chacun des linguistes référencés, avec l'initiale de leur patronyme entre parenthèses (CH pour Chaudenson, C pour Cellier) ainsi que les variantes proposées.
> Enfin, comme pour nos transcriptions, nous adoptons la graphie phonologisante (Lékritir 77) pour le créole. Pour ne pas alourdir notre présentation, nous ne proposons uniquement que les occurrences retenues pour la troisième personne du singulier […] ».

Tableau 1. Tableau et notes de bas de page sur l'organisation du système verbal réunionnais à la troisième personne du singulier, présenté par Lebon-Eyquem (2007 :311).

Aspect	**Temps**	**Verbe**	**Traduction française**
Non accompli	Présent	**I manj** (CH, C, S)	Mange
Accompli		**La manjé** (CH, C, S)	A mangé
Terminatif		**La finn manjé** (CH, C, S), **la fini manjé** (CH, C)	A déjà mangé
Terminatif récent		**I vienn manjé** (CH, C, S), **i sort manjé** (CH, C, S), **sort manjé** (CH, C)	Vient de manger
Prospectif proximal		**La pa loin manjé** (C), **lé préd manjé** (C), i sar manjé (S)[1], **i saa manjé** (S)	Va manger
Progressif		**La pou manjé** (CH, C), **lé pou manjé** (CH,C, S), **lé po manjé** (CH, C), **la po manjé** (CH, C, S), **lé antrin (d) manjé** (CH, C), **la trann manjé** (S), **lé apré manjé** (CH, C), **lapré manjé** (C, S)	Est en train de manger
Non accompli	Futur	**I sar manjé** (CH, C), **i saa** (C, S), **i saar manjé** (C), **i sa manjé** (CH, C, S), **i sava manjé** (CH, C), **i va manjé** (CH, C, S) [2]	Mangera
Terminatif		**lora manjé** (CH,C), **i sar fin manjé** (S)	Aura déjà mangé
Progressif		i sra antrin (d) manjé **(CH),** i sar pou manjé **(S),** i sar po manjé **(S),** i sar apré manjé **(S)**	Sera en train de manger
Non accompli	Passé	**Té i manj** (Ch, C, S), **té i manjé** (S, C), **lété i manj** (CH, C, S), **té manj** (S), **lété ki manj** (C, S), **té ki manj** (C, S), **i manjé** (C)	Mangeait
Accompli		**Lavé manjé** (C, S)	Avait mangé
Terminatif		**Té finn manjé** (CH, C, S), **té fini manjé** (CH, C)	Avait déjà mangé
Terminatif récent		Té vienn manjé **(CH, C, S),** té i sort manjé **(CH, C, S),** té sort manjé **(CH, C)**	Venait de manger
Prospectif		Té i sar manjé **(S),** té i saa manjé **(S),** té i sa manjé **(S),** lété pa loin manjé **(C),** lété préd manjé **(C)**	Allait manger
Progressif		Lété pou manjé **(CH, C),** lété po manjé **(CH, C),** té pou manjé **(CH, C),** lété antrin (d) manjé **(CH, C),** té antrin (d) manjé **(CH, C),** lété trann manjé **(S),** lété apré manjé **(CH, C)**	Etait en train de manger

[1] Pour Gillette Staudacher-Valliamée (2004) « **i sar manjé** » et ses variantes **« i saa manjé** », « **i sava manjé** » sont des formes du prospectif proximal (futur proche) alors que Pierre Cellier (1985a, 1985c) les considère comme relevant du futur non accompli et Robert Chaudenson (1974), comme relevant du prospectif proximal et du futur non accompli.

[2] « Après un substantif sujet, la marque de futur est « **va** » ou « **sava** » » (Chaudenson, 1974 : 334). Mais « **va** » peut être associé à un morphème personnel sauf à la première personne (Cellier, 1985c : 90). Dans les énoncés négativisés, on trouvera la forme « **manjrapa** » ou « **manjarpa** » (Cellier, 1985c : 90).

Selon que l'on se place sous l'angle d'une linguistique de la langue ou d'une linguistique de la parole, la description du système verbal du créole peut connaître quelques différences. Nous prenons ici quelques exemples.

Pour Cellier (1985b : 64) en créole « l'information syntaxique précède toujours l'information lexicale (le verbe indiquant le procès, l'évènement ou l'état) ». Il cite l'exemple de la construction du passé « moin té i travay » (je travaillais). Immédiatement après cet exemple il précise dans une note que « l'opposition entre –travay- et –travayé- peut rappeler par analogie la formation désinentielle du français ; il faut l'interpréter comme l'opposition morpho-phonologique de deux formes que nous appellerons –forme courte- et –forme longue- qui concerne plus des trois quarts des verbes en créole et s'utilise non comme règles syntagmatiques du système verbal mais par rapport au contexte ». Pourtant plus loin dans le même chapitre il traite de la forme acrolectale du passé « mi travayé » (je travaillais) qui semble être l'exception au constat qu'en créole l'information syntaxique précède toujours l'information lexicale. La tentative de standardisation du créole semble ainsi occulter certaines constructions qui contredisent la règle générale établie.

Pour Cellier (1985b : 71) les prépositions « à » et « de » du français, « n'ayant pas toujours de sens en français même, elles ont perdu tout sens au cours de la créolisation et ont fini soit par être figées, soit par disparaître en créole ». Il cite alors plusieurs exemples dont « ou anvoiy marmay la boutik » (tu envoies un enfant à la boutique) et « li prèt in afèr son kamarad » (il prête quelque chose à son ami). Nos observations des productions langagières déclarées en créole nous montrent pourtant que les prépositions « à » et « de » foisonnent dans le discours quotidien, même chez des locuteurs ouvertement militants pour cette langue. L'analyse de segments conversationnels dans notre seconde partie et l'examen de textes engagés en créole réunionnais, comme par exemple dans les écrits de Honoré (1980, 1984, 1988, 2006, 2088), nous confortent dans cette observation.

La morphologie verbale en créole permettrait un classement des verbes selon le nombre de leurs formes. Pour Cellier (1985b : 74) « sur 400 verbes observés, 330 présentent deux formes, une forme courte et une forme longue en –é-, […] une quinzaine de verbes présentent deux formes, une forme courte et une forme longue en –R-, […], une dizaine de verbes présentent deux formes dont la seconde, longue, est facultative et probablement liée à la pression du français, […], une dizaine de verbes n'ont qu'une seule forme, […], une dizaine de verbes semblent présenter trois, voire quatre formes,

[et] reste un ensemble de verbes, plus divers et plus difficiles à classer ». Parmi les exemples donnés, Cellier n'intègre pas des formes que nous entendons pourtant dans la vie quotidienne. Ainsi, selon Cellier, le verbe « boir » (boire) n'aurait qu'une seule forme comme dans « moin la boir delo » (j'ai bu de l'eau) au passé, ou « mi boir delo » (je bois de l'eau) au présent. Pourtant il est courant d'entendre « moin la bu delo » au passé et « mi boi delo » au présent. Ledegen (2003) donne des exemples morpho-syntaxiques récoltés qui ne sont pas pris en compte par Cellier. Pour l'identification des formes basilectales, Ledegen prend comme référence le dictionnaire d'Armand, qui pour la partie grammaticale reprend les travaux de Cellier, et relève dans son corpus des formes non attestées par ce dictionnaire : « ma la cru » pour « moin la kroir » (« j'ai cru »), «ma du » pour « moin té oblizé » (« j'ai dû »), « li la u » pour « li la gingn » (« il a eu »), « li la fini resu » pour « li fine gingn » (« il (l')a déjà reçu »). Ledegen (2003 :105) constate que :

> « Ces formes, ou des participes semblables, sont attestées dans les corpus anciens qu'[elle a] analysés et pourraient donc se rattacher à l'acrolecte. […] Toutefois, les participes cru, dû et reçu des corpus actuels ne sont pas attestés dans les corpus anciens qu['elle a] analysés et il se pourrait donc que ce soient de nouveaux usages. […] le verbe *recevoir* par exemple, non attesté dans le dictionnaire d'Armand ni dans les anciens corpus, semble nouvellement arrivé en créole (basilectal et acrolectal) ».

Nous pensons que ces formes ne sont pas nouvelles et qu'un examen de corpus ancien pourrait nous le montrer. L'explication que nous privilégions est que les descriptions syntaxiques du créole réunionnais font très peu de place à ces formes acrolectales équivalentes à un « passé composé » en français. Dans leur volonté de mettre en évidence ce qui différencie le créole du français, les linguistes n'ont pas toujours considéré des formes qui possédaient de fortes similitudes dans les deux langues ou qui étaient plus rares en créole. Il est probable aussi que certains descriptivistes ont voulu écarter les formes « impures » ou « problématiques », tant scrupuleux était leur désir de décrire et de standardiser le « vrai » créole.

Une autre règle contextuelle relative à la morphologie verbale voudrait qu'en fonction de la présence ou de l'absence d'un complément postposé, certains verbes soient utilisés à la forme courte ou à la forme longue (Cellier, 1985b : 94) comme dans les deux exemples suivants : « moin la manz in kari » (j'ai mangé un carri) et « moin la manzé » (j'ai mangé). Là aussi, nous observons des formes qui ne respectent pas cette règle comme par exemple « moin la manzé in kari ». Nous soulignons deux exemples extraits d'un texte littéraire de Fourcade (1938 : 5) qui contredisent une émergence récente de ces productions : « dis à moin en bon créole, si zot' l'a déjà trouvé un musique plus vaillant

que ça, pour danser –avec ça, y pé danser tout : maloya, séga, Charlestone, Black-Bottom et le reste ».

Les descripteurs de la langue créole d'un point de vue structuraliste ont souvent cloisonné leur objet et ont choisi parfois la variété la plus éloignée du français pour mettre en avant le caractère homogène de la langue. L'homogénéité n'a pas toujours été observée mais elle a semble-t-il été très souvent recherchée. Un ultime exemple peut témoigner de ce point de vue. Il n'y aurait pas de forme passive en créole réunionnais. Pourtant dans le *Corpus de créole réunionnais, Présenté avec la thèse de doctorat d'Etat de Pierre Cellier, Université d'Aix-en-Provence, 1985* (disponible sur http://www.creolica.net/corpus_cellierjuil10-2.pdf), nous avons relevé à la page 4 l'énoncé « lé rteni par dé klou ». Nous observons dans les conversations en créole des formes passives. Des enseignants de créole, dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, nous signalent également de telles pratiques.

> « Si on trouve en créole des constructions complètes permettant d'inverser un sujet et un objet grammatical alors la réponse à cette question devra être affirmative. Certes dans un créole très francisé ont peut rencontrer des énoncés passifs quasiment empruntés au français […] mais ces mêmes sens ne peuvent pas être généralisés et le créole préfèrera toujours la phrase active. Cellier (1985b : 145).
>
> Nos conclusions sont quelquefois provisoires ; elles pourront susciter d'autres recherches et amener à d'autres conclusions : c'est peut-être le cas pour le passif dans le domaine de la syntaxe créole, d'autres linguistes ayant décrit un passif dans d'autres créoles ». Cellier (1985b :147).

Une variété du créole qualifiée de francisée est donc exclue de la description. La *Comparaison Syntaxique du Créole réunionnais et du Français* de Cellier (1985b) est une référence précieuse pour tout enseignant exerçant à La Réunion. Toutefois, comme le document de la « 2ème Sous-commission » pour la phonologie, et les dictionnaires d'Armand et de Baggioni pour le lexique, la variété de créole présentée est souvent celle qui est la plus éloignée du français. Certains enseignants se basent sur ces références pour élaborer parfois des normes d'enseignement et qualifient « d'incorrects » des énoncés qui échappent à ces travaux. Pourtant les productions langagières quotidiennes, relevant de la parole, ne sont pas toujours conformes à ces descriptions, relevant de la langue.

Au moment même où les chercheurs décrivent la langue créole comme des systèmes ou sous-systèmes structurés, homogènes et autonomes, la question de la cohabitation des deux principales langues de la communauté devient récurrente en créolistique réunionnaise. Depuis les années 1970, plusieurs concepts ont été utilisés

pour décrire cette situation dont les principaux sont la diglossie, le continuum linguistique, le conflit linguistique, la dysglossie, et enfin, l'interlecte. Dès le départ de ces travaux une question importante est posée : peut-on ou doit-on décrire cette situation en terme de cohabitation de deux langues présentées comme homogènes et étanches l'une à l'autre ou cette situation met-elle en relief une fusion d'un répertoire unique ? Dans la lignée des approches structuralistes les concepts de diglossie et de continuum s'inscrivent dans la première option alors que l'approche interlectale se rapproche de la seconde.

1.1.2. Littérature sur la cohabitation du créole et du français à La Réunion.

La diglossie, le conflit linguistique et le continuum sont les principaux concepts utilisés pour décrire la situation de contact de langues de La Réunion.

1.1.2.1. La diglossie.

Le concept de diglossie a été (et est encore parfois) utilisé pour qualifier la situation réunionnaise. Prudent (1981) brosse un large historique de ce concept en remontant au premier quart du XXème siècle (période qu'il nomme la « paléodiglossie ») ou encore par Tabouret-Keller (2006). Depuis le modèle canonique de Ferguson en 1959, de nombreux auteurs (dont Ferguson lui-même en 1991) y apportent des modifications. Avant toute utilisation de celui-ci, il doit être défini avec précision, comme le pense Tabouret-Keller (2006 :111):

> « Parlons-nous toujours de la même chose que Jean Psichari en 1928, Ferguson en 1959, Joshua. A. Fishman en 1967, Robert Lafont et nous autres au début des années 1970, de collègues comme Caroline Scotton ou Paul Wald en 1986, ou encore Pénélope Gardner-Chloros en 1997, pour n'en citer que quelques-uns »?

Le concept connaît une évolution au niveau de sa définition et devient ainsi polysémique. Nous nous proposons simplement ici de dresser les grandes lignes de cette évolution depuis le modèle canonique de Ferguson (1959) jusqu'aux travaux récents en créolistique réunionnaise.

1.1.2.1.1. La diglossie d'après Ferguson puis Fishman.

En 1959 Ferguson (1959 : 240) propose une définition de la diglossie que Prudent (1981 : 22) traduit ainsi:

> « La DIGLOSSIE est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par le biais de l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelque segment de la société – pour une conversation ordinaire ».

La diglossie de Ferguson se définit par la coexistence de deux variétés (variété haute, notée H pour « high », et variété basse, notée L pour « low ») d'une même langue dans une communauté avec une répartition fonctionnelle et complémentaire de chacune de ces variétés. Le modèle canonique dresse cinq critères sociolinguistiques pour qualifier une situation de diglossique :

- une répartition fonctionnelle et complémentaire des codes (à chaque variété un domaine de prédilection) ;
- un prestige inégal des codes (une variété prestigieuse et valorisée par la communauté, une variété dévalorisée) ;
- un héritage littéraire d'inégale importance et d'inégale reconnaissance ;
- une variété acquise (L) dès la plus jeune enfance et une variété apprise (H) dès la scolarisation ;
- une variété standardisée et normée et l'autre non ;
- une stabilité de la situation diglossique dans le temps.

Au niveau linguistique, Ferguson mesure les principales différences entre les variétés H et les variétés L et constate que H a une structure grammaticale plus élaborée, et que malgré une partie du lexique commune aux deux variétés, et du fait de la complémentarité fonctionnelle, les termes techniques et savants n'existent qu'en H et les termes des objets familiers sont majoritaires en L.

Les points forts de la situation diglossique ainsi définie sont la spécialisation des fonctions de chaque variété (spécialisation qui peut varier selon les sociétés), l'étanchéité des codes et la relative stabilité dans le temps de ladite situation.

Fishman (1971) considère que le concept de diglossie peut être étendu à « une situation sociale dans laquelle deux langues ou plus coexistent avec des statuts différents » (Fishman, 1971 : 97) et peut être mis en relation avec le concept de bilinguisme qu'il définit comme une habilité individuelle au maniement de plusieurs langues. Cet auteur distingue le bilinguisme (qui est pour lui un fait individuel et relève de la psycholinguistique) et la diglossie (qui est un fait social et relève de la sociolinguistique). Il propose une schématisation de toute société selon une combinaison des deux concepts ce qui permet de mettre en évidence quatre situations : une situation de diglossie et de bilinguisme, une situation de bilinguisme sans diglossie, une situation de diglossie sans bilinguisme, et enfin une situation sans diglossie et sans bilinguisme.

Les concepts de Ferguson et de Fishman sont remis en cause par de nombreux linguistes car ils présentent une situation bipolaire non conforme aux usages observés. Pour Tabouret-Keller (2006 :18) :

> « La qualification de *haut* et de *bas* n'est pas tenable d'un point de vue épistémologique, d'abord à cause de sa qualité impressionniste et surtout de son absence de portée logique. D'ailleurs, les situations linguistiques hétérogènes et complexes d'aujourd'hui se prêtent rarement à un figement terminologique aussi sommaire ».

1.1.2.2. La remise en cause de la diglossie par les créolistes.

Appliquée à la situation réunionnaise, la diglossie de Ferguson ou de Fishmann signifierait qu'il y aurait une coexistence harmonieuse et stable des deux langues principales de la communauté, le créole et le français. Ne jouissant pas du même statut, des mêmes représentations, elles se répartiraient les fonctions langagières. D'après ce concept, à La Réunion, le français aurait un statut de prestige (la langue officielle et nationale, de l'école, de la presse écrite, télévisée et radiophonique, ayant une riche tradition littéraire, ayant un statut important au niveau international) et le créole aurait un statut inférieur (la langue de la famille, de la rue, des cours de récréation).

Le concept est mis à rude épreuve particulièrement en créolistique lorsqu'il s'agit de décrire les usages langagiers, les faits linguistiques où le « français » et le « créole », alors définis comme systèmes autonomes, sont en contact et s'interpénètrent. Pour Prudent (1981) la notion de diglossie est inadaptée pour la description de la situation de contact de langues qu'il observe en Martinique. D'un point de vue sociologique ou anthropologique cette notion ne prend pas suffisamment en compte la stratification complexe de la société antillaise liée à son histoire coloniale. D'un point de vue

linguistique la notion de diglossie sous-estime l'importance des énoncés intermédiaires. Prudent (1981 : 33) conclut même que « toute histoire, toute sociologie et toute linguistique qui veut binariser, dichotomiser ou polariser l'objet antillais » lui paraît suspecte. D'un point de vue idéologique, la répartition fonctionnelle stable des langues ne prend pas également en compte la dynamique sociale et historique. Donner du crédit à cette stabilité serait accepter (voire promouvoir) une société de reproduction sociale, d'ordre établi, bref une organisation néo-coloniale de la société. Prudent (1981 : 34) n'hésite pas à qualifier la diglossie de « notion fourre-tout » ou de « vieux concept colonial ».

Suite à l'élaboration de l'*Atlas Ethnolinguistique de La Réunion*, Carayol et Chaudenson (1978 : 178) constatent que la répartition fonctionnelle des langues, qui pour Ferguson est un des caractères les plus significatifs de la diglossie, n'est pas toujours observée dans la sphère privée. Ils prennent l'exemple du choix linguistique créole/français dans certaines conversations familiales où alternent les langues en fonction de la présence ou l'absence des enfants, ou en fonction du sujet de la conversation. Les critiques faites au modèle diglossique entraineront une évolution du concept vers celui du continuum qui, selon Carayol et Chaudenson (1978 : 175), « caractérise la situation de diglossie à la Réunion ».

1.1.2.3. Le continuum.

Dès 1934, le terme de continuum est utilisé par Reinecke et Tokimasa pour décrire la situation hawaïenne. En 1966, Bailey investit le concept pour dresser une grammaire transformationnelle du créole jamaïcain. Decamp (1971) propose un classement hiérarchisé des énoncés des locuteurs à partir de quelques variables de l'anglais et du créole. Pour Bickerton (1973, 1975), le continuum se constitue de toutes les variables attestées de la communauté linguistique. Le linguiste qui s'inscrit dans le modèle continuiste élabore une échelle implicationnelle en choisissant les variantes qu'il tente de positionner sur un axe dont les extrémités sont nommées basilecte et acrolecte, toute la partie intermédiaire entre les deux pôles étant qualifiée de mésolecte. Pour Bickerton (1975 : 24), traduit par Rapanoël (2007:152) :

> « Puisque le terme mésolecte couvre un large champ, il sera convenable de temps en temps de se référer au mésolecte inférieur (qui est la partie du mésolecte la plus proche du basilecte), au mésolecte supérieur (qui est la partie du mésolecte la plus proche de l'acrolecte) et au mésolecte médian (qui est grosso modo la partie du mésolecte équidistante du basilecte et de

> l'acrolecte, en termes de différences de règles). […] Il doit être fortement souligné que les entités ainsi mentionnées pour représenter les secteurs d'un continuum ne réfèrent en aucun cas à des objets discrets (dans le sens ou les langues et des dialectes sont traditionnellement matérialisés). Ils sont nommés de cette façon seulement pour la commodité de la référence; ils se mélangent l'un à l'autre de telle manière qu'aucune division arbitraire n'est possible ».

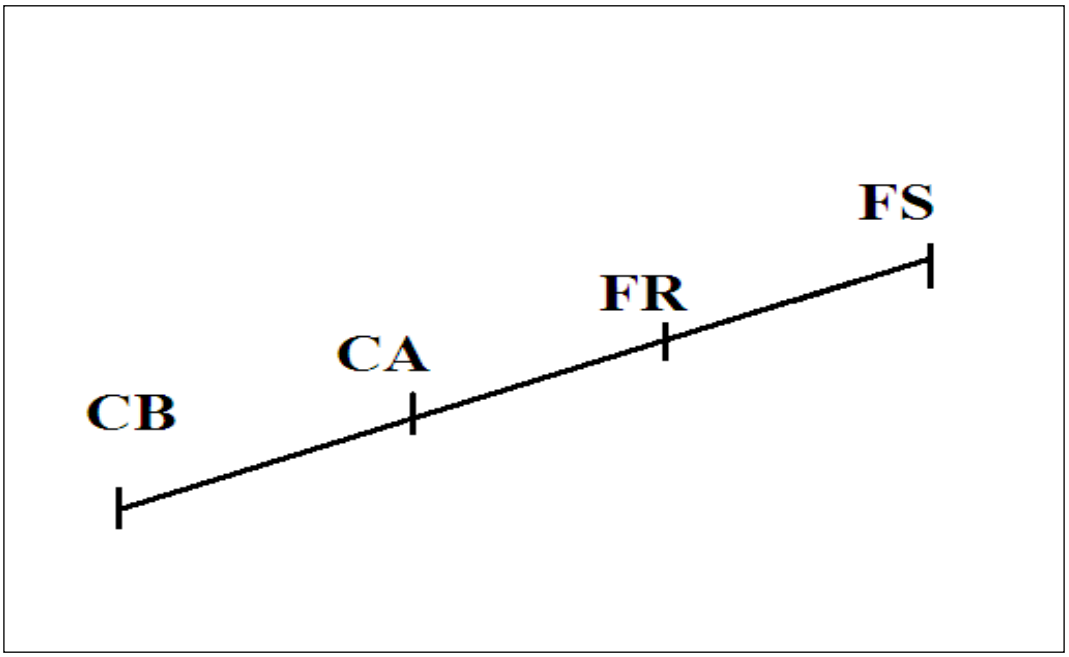
Constatant la trop grande rigidité de la binarité de la diglossie pour caractériser la situation de La Réunion, Carayol et Chaudenson (1978) élaborent le modèle d'un continuum réunionnais, avec une échelle implicationnelle, qui s'étend du créole basilectal au français standard.

1.1.2.3.1. Le concept de Carayol et Chaudenson.

Ne pouvant établir de dichotomie nette entre des variétés de français et du créole, autrement dit ne pouvant décrire le créole de façon totalement homogène par rapport au français, Carayol et Chaudenson (1978) se rapprochent du modèle continuiste qui pourrait être schématisé par un axe où à chaque extrémité se placeraient d'une part la variété de créole la plus éloignée du français, le créole basilectal (très peu influencé par le français), et d'autre part le français standard (le français non marqué, celui qui n'est pas influencé par le créole). Entre ces extrêmes se positionneraient la variété de créole la plus proche du français (le créole acrolectal) et le français régional (du français qui subit l'influence du créole au niveau de la morphosyntaxe et du lexique). Le continuum traduit une hiérarchisation sociale et linguistique partant du créole basilectal, vers le créole acrolectal, puis vers le français régional, pour arriver enfin au français standard, ce dernier représentant le pôle sociolinguistique supérieur et socialement valorisé. Pour caractériser le continuum, ces chercheurs (Carayol et Chaudenson, 1978 : 183) se concentrent sur les variables phonétiques [i] ou [y] (comme par exemple dans le cas du pronom personnel sujet de la troisième personne du singulier où « li » relèverait du créole basilectal alors que « lu » relèverait du créole acrolectal), les variables morphologiques du passé accompli, et des variables lexicales comme par exemple [lõtã] (pour la forme basilectale) et [otrəfwa] (pour la forme acrolectale). Les auteurs reconnaissent l'existence de mésolectes où certains mélanges sont courants alors que d'autres, peu probables.

> "Un continuum se caractérise donc par la présence d'un "dia-système" bipolaire allant d'un "acrolecte" caractérisé par des formes socialement valorisées à un "basilecte" correspondant à l'état de langue dévalorisé socialement ». (Carayol et Chaudenson, 1978 : 182).

Figure 4. Représentation du continuum linguistique de Carayol et Chaudenson.



CB : créole basilectal ; CA : créole acrolectal ;
FR : français régional ; FS : français standard.

Au niveau de la répartition géographique, du fait de facteurs socio-historiques du peuplement de l'île, le créole basilectal s'observerait principalement sur le littoral (à l'exception du sud) et le créole acrolectal principalement sur les hauteurs et dans le sud. Néanmoins, les auteurs reconnaissent que « la répartition par région des groupes ethniques […] tend, de plus en plus rapidement, à se modifier en raison du déplacement accéléré de la population et du phénomène croissant de l'exode rural vers les villes » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 176). Au niveau des représentations, le créole basilectal est étiqueté de créole « kaf » (cafre) et le créole acrolectal de créole « yab » (petit blanc des hauts).

1.1.2.3.2. La remise en cause du continuum de Carayol et Chaudenson.

La théorie du continuum linguistique a permis une avancée dans la recherche fondamentale en sociolinguistique en permettant de dépasser les critères trop rigides de la diglossie. Néanmoins des critiques et des remises en causes du concept sont apparues dès la fin des années soixante dix. La principale critique faite au modèle est l'existence et la délimitation de la zone mésolectale qui reste floue. Les auteurs reconnaissent eux-mêmes que le « continuum […] ne permet pas de tracer des frontières nettes entre les différentes variétés de créole et le français » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 177) et que lors d'une

enquête chez un couple d'informateurs « le mari mêle les variantes basilectales aux variantes acrolectales » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 186). Ils reconnaissent également que « l'acrolecte et le basilecte possèdent en commun un nombre considérable de traits linguistiques et la différenciation ne porte que sur un nombre limité d'éléments, ce qui permet une relative intercompréhension entre les deux pôles du continuum » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 182). Il semble difficile ainsi de tracer une ligne de fracture nette entre les glossies réunionnaises à l'intérieur d'un système échelonné.

Dans Moreau (1997 : 100), Chaudenson imagine un exemple des relations d'implication entre les différentes variantes intermédiaires :

> Un exemple (imaginé) pour la situation réunionnaise :
>
> Nous mangions un peu de morue chez notre oncle. (français ; acrolecte)
> Nous mangions un peu la morue chez notre oncle.
> Nous i mangeait un peu la morue chez not tonton.
> Ni manzé in pé la mori sé not tonton.
> Nou té ki manz in pé la mori la kaz nout tonton. (créole basilectal).
>
> On pourrait proposer plusieurs autres variantes intermédiaires, en jouant sur les variantes phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques.
> Le terme continuum a fait parfois l'objet d'un usage abusif, qu'on peut limiter en recourant à la méthode d'analyse implicationnelle (Bickerton, 1975 ; Carayol et Chaudenson, 1978, 1979). Il est souhaitable de restreindre l'usage du terme aux cas où l'on peut mettre en évidence certaines formes et règles d'organisation de l'ensemble mésolectal (relations d'implication en particulier), qui permettent d'ordonner et de classer les variantes intermédiaires, sans faire appel à des éléments extralinguistiques et/ou à des catégories sociales pré-établies.

En tant qu'observateur des productions langagières des Réunionnais nous constatons que les relations d'implication sont loin d'être la règle. En reprenant les exemples donnés par Chaudenson nous pourrions proposer d'autres exemples de productions langagières, que nous attestons, qui ne respectent pas les relations implicationnelles comme par exemple :

- nous manzé un peu la morue la kaz nout tonton ;
- nou té (i) mange un peu la moru chez not tonton.

En fait, pour le créole réunionnais, plusieurs possibilités de combinaison des différentes variantes sont possibles.
Nou/ni manjé/manzé/téi manz/té i manj/té ki manj/té ki manz in/un pé/pe la mori/la moru shé/sé/la kaz not/notre/nout tonton.

On pourrait peut-être dégager une certaine échelle de probabilité d'association des différentes variables mais difficilement une échelle implicationnelle. Le modèle continuiste adopte une certaine vision structuraliste des langues et réduit la zone mésolectale à une zone interférentielle entre le pôle acrolectal et le pôle basilectal.

> « Pourquoi penser que la valeur symbolique du français pousserait les créolophones à combler la « faille » créole-français de façon structurée ? Autrement dit que les « fautes » des créolophones produisent quelque chose d'intermédiaire nul n'en doute ! Mais que cet intermédiaire soit structuré hiérarchiquement, et que le scalogramme en soit la preuve, cela est autrement plus difficile à montrer ». (Prudent, 1982 : 37).

Le modèle continuiste ne prend pas suffisamment en compte la variation liée à la situation de communication à travers une certaine approche interactionnelle. Le concept est conçu comme respectant une certaine homogénéité. De ce fait il ne permet pas de décrire et de fixer sur un axe toutes les productions langagières observées comme par exemple le contact créole/français que l'on pourrait par moment étudier en ethnographie de la communication en tant que « parlers bilingues » ou alors des énoncés où un locuteur s'exprimant en créole utiliserait toute l'étendue du champs de variation du créole. De tels actes de parole sont quotidiens pour qui est attentif à la parole réunionnaise dans les espaces publics, dans les médias ou dans les conversations de la sphère privée. Nous pourrions citer ici une multitude d'exemples pris dans ces différents lieux et moments, exemples actuels ou anciens. Nous étudierons de tels énoncés dans notre seconde partie, notamment à l'aide de segments conversationnels de parents d'élèves.

Malgré les apports en créolistique réunionnaise des concepts de diglossie et de continuum linguistique, ceux-ci ne permettent pas une description globale des actes de parole quotidiens des locuteurs. La vision structuraliste du langage, à la recherche d'une parole homogène, explique en partie cet échec partiel.

> « De manière très caractéristique, les linguistes ont toujours eu du mal à décrire ces situations. En effet, ils ont souvent cédé à la tentation de radicaliser les pôles de ces situations, et de minimiser l'entre-deux. […]
> Depuis qu'ils ont commencé à s'intéresser à ce type de discours, les linguistes n'ont eu de cesse de tenter de retrouver des fragments de langues « pures » dans les mélanges les plus complexes et intriqués, à la granulométrie la plus infime. Pour tenter d'y parvenir, un peu comme quelqu'un qui voudrait démontrer que du taboulé, ce sont simplement des composants séparés, accidentellement mélangés, ils ont découpé les « mélanges » en segments de plus en plus petits (phrases ou périodes, mots, morphèmes…) pour tenter de montrer que, sous l'apparence de mixité, on pouvait toujours retrouver les systèmes de départ, ce qui a fait passer, on s'en souvient, du code switching au code mixing, etc ». De Robillard (2007 : 27).

Une linguistique de la parole tente, elle aussi, de décrire les usages quotidiens à travers une approche sociolinguistique.

1.2. Description sociolinguistique de la parole réunionnaise.

Parallèlement à une vision structurale des langues et de leurs contacts, une autre approche est proposée par des sociolinguistes. Nous choisissons ici de traiter de la cohabitation/fusion du créole et du français et non pas du « contact de langues» car comme le dit Marcellesi (1981 : 5) cette dernière expression « est trompeuse dans la mesure où elle paraît évoquer une sorte de phénomène d'intersection d'aires géographiques, par ailleurs différentes, alors qu'il y a en réalité (ou qu'il peut y avoir) recouvrement complet ; le problème n'est pas un problème de marge : il est consubstantiel à la communauté linguistique dans laquelle il apparaît ». Après avoir présenté et critiqué les tentatives de description des relations entretenues par le créole et le français à travers les modèles diglossiques et continuistes, des sociolinguistes natifs des aires créolophones proposent une vision alternative moins rigide.

> « Chez les trois auteurs cités (Chaudenson, Hazaël-Massieux, et Valdman) on note pourtant l'intuition d'un élément différent, qui devait interpeller tout créoliste en plus de critères « classiques » de la diglossie et du continumm : je veux parler de l'attitude et de l'opinion des locuteurs sur leur langue et sur leurs discours. Et c'est à partir de cet élément que l'on pourrait tenter de dépasser l'opposition établie plus haut. En effet, il convient de noter l'attitude de la plupart des créolistes qui, même lorsqu'ils accordent à la sociolinguistique un statut de discipline respectable, se comportent dans leurs enquêtes comme s'ils étaient en face de segments sociaux « pleins », cohérents, homogènes. Du schéma diglossique comme de la situation de continuum s'exhale comme un relent trouble de déterminisme sociologique : et il semble bien que le structuralisme mécaniste qu'on prétendait conjurer en prenant en compte les conditions sociales de la profération de la parole, est réintroduit subrepticement par la pratique abusive de modèles sociolinguistiques rigides ». Prudent (1978: 206)

Au début des années 1980, le concept d'interlecte apporte une vision novatrice en sociolinguistique et va remettre en cause de façon magistrale le concept de langue.

1.2.1. L'interlecte.

Dès le début des années 1980 Prudent propose une approche centrée sur les usages langagiers dans les aires créoles. Cette approche, qu'il nomme interlectale, pourrait permettre de mieux décrire la réalité langagière. Les principales critiques faites aux approches diglossiques ou continuistes portent sur l'hypothèse de l'existence de langues homogènes et séparées pour la diglossie, ou sur une trop grande simplification descriptive et schématique de la réalité langagière ou encore sur une trop grande dichotomie et une trop grande polarisation de l'objet d'étude. L'approche interlectale, initiée par Prudent à partir d'une description et d'une analyse des usages langagiers et de

productions de locuteurs Martiniquais dans leur vie quotidienne, propose un regard novateur sur la cohabitation des « langues » et la variation linguistique dans les aires créoles. Ce chercheur veut « jeter les bases d'un dispositif théorique apte à prendre en compte ces fameuses phrases interlectales, et […] dresser une linguistique de la parole, praxématique ou autre, capable de saisir ce phénomène » (Prudent, 1993 : 24).

1.2.1.1. L'interlecte martiniquais (Prudent et Romani).

En étudiant les pratiques langagières en Martinique, Prudent (1981 : 26) montre qu'il existe une « zone interlectale [qui] n'obéit ni au basilecte nucléaire, ni à la grammaire acrolectale ». Ici est remise en cause l'étanchéité et la stabilité des rapports qu'entretiennent le créole et le français. En partant des usages langagiers réels des créolophones, l'approche de Prudent (1981,1993) met en avant les rapports sociaux entre les langues. Selon ce chercheur seule une analyse centrée sur les pratiques langagières des locuteurs pourrait être apte à décrire la parole des créolophones. Certes certains énoncés correspondent aux descriptions faites du créole ou du français en tant qu'objets discrets, mais selon lui, ceux-ci sont moins nombreux que les énoncés interlectaux.

Prudent (1993 :22) étudie « le système de communication qui régule les pratiques langagières de la population martiniquaise selon trois axes majeurs : celui de la genèse et de l'histoire, celui de la sémantique de l'interaction polylectale, et enfin celui de l'aménagement glottopolitique ». Ici est vigoureusement remise en cause l'approche, voire les choix épistémologiques des tenants des théories de la diglossie ou du continuum. Pour Prudent (1993 : 19) :

> « Grâce notamment au concept de **diglossie**, la créolistique moderne a réussi à problématiser les rapports conflictuels qui opposent le vernaculaire et la langue dominante. Mais elle n'est quasiment jamais partie à l'analyse des énoncés réellement proférés in situ par les créolophones. Elle a répondu au défi de la situation, en idéalisant en retour la grammaire créole, tout comme elle idéalisait la grammaire française. Les données que je qualifiais d'interlectales, obtenues sur ces terrains sont suffisamment massives et originales pour mériter un autre traitement, en tout cas une autre approche ».

A partir du constat que «le créolophone martiniquais parle à l'aide d'une grammaire unique capable de lui faire produire aussi bien des énoncés jugés français que des énoncés jugés créoles », l'hypothèse générale de la démarche de Prudent est la suivante (Prudent, 1993 :26) :

> « Les Martiniquais disposent d'un diasystème de communication langagier complexe, mais unique et cohérent dans sa sémantique et son opérativité globales. Ils utilisent donc, de façon courante et quotidienne, ce système de communication, cette macro-langue qu'on pourrait (devrait ?) nommer le martiniquais (comme le sens courant dit le français, l'anglais, le

> chinois, ou l'arabe avec le singulier et une perspective homogénéisante toujours un peu artificiels pour le scientifique, mais parfaitement légitime pour le locuteur) ».

Dans ses pratiques langagières, le locuteur n'utilise pas deux langues homogènes. Dans la lignée de Prudent, Romani adhère à l'approche interlectale et selon lui (Romani, 1994 : 91) « la langue homogène n'existe dès lors que comme représentation mythique du sujet parlant, ou comme nécessité épistémologique de génératives purs et durs, qui doivent avoir recours à l'abstraction d'un locuteur-auditeur idéal ».

Du fait de l'existence d'un diasystème de communication langagier complexe et du rejet d'une vision homogénéisante des « langues », Prudent et Romani utilisent le terme d'interlecte pour qualifier le mode de discours en usage dans les échanges langagiers quotidiens en Martinique.

Ici est donc remise en cause une vision structuraliste des « langues » où deux systèmes linguistiques cohabiteraient plus ou moins harmonieusement. L'approche interlectale admet l'existence d'un répertoire langagier unique pour chaque locuteur, composé d'énoncés que l'on pourrait qualifier de créole, d'énoncés que l'on pourrait qualifier de français, et d'énoncés qui sont issus des deux langues.

> Pour Prudent (1993 :30) :
> « Selon mon hypothèse, ces deux « langues » s'inscrivent dans un diasystème comme deux sociolectes, inégalement contrôlés par les locuteurs pris un à un, mais en situation de cohérence et de continuité sémantique pour l'ensemble de la communauté parlante. Quand un problème apparaît, d'ordre personnel, interactionnel, social ou culturel, les locuteurs se dépêchent d'incriminer le conflit diglossique, et rejetant ou refusant de considérer leur système dans toute son ampleur, ils en rendent responsable le sociolecte qui porte tantôt le nom **créole**, tantôt le nom **français**, tantôt les surnoms péjorants **français créolisé**, **françois**, **fransé banane**, **mélange** ou **créolisme**. Mais il s'agit plus souvent d'options psychologiques relatives à une identité perçue comme menacée, et il reste encore au linguiste la tâche de partir en quête de l'interprétation des interactions dans le contexte et de tenter d'en formaliser au moins les premières règles. On mesure avec cette hypothèse le chemin parcouru à partir d'une critique exigeante de la notion de diglossie appliquée au terrain martiniquais, on note en même temps tout ce que mes concepts de macrosystème langagier martiniquais et de zone interlectale doivent aux notions de **répertoire**, de **compétence de communication**, et d'approche **interprétative** chères à Gumperz et à Hymes ».

On comprend ainsi que ce chercheur entreprend un profond changement épistémologique par rapport aux canons de la créolistique de la seconde moitié du XXème siècle. L'approche interlectale rompt avec l'approche structuraliste pour se rapprocher (tout en gardant son originalité) en partie de l'approche d'une sociolinguistique interactionnelle qui privilégie la description du répertoire du locuteur à celui de telle ou telle langue. A travers le concept d'interlecte, Prudent rend caduque toute définition rigide d'une langue. De ce fait les concepts comme l'alternance codique,

l'emprunt ou le calque, concepts de la linguistique structurale où les langues sont considérées comme des systèmes autonomes, sont à manier très prudemment dans une approche interlectale.

1.2.1.2. L'extension du concept de l'interlecte à la situation réunionnaise.

L'approche interlectale ne se veut pas exclusive de la société martiniquaise et prétend au contraire à une conquête de tout territoire objet d'étude sociolinguistique. Ainsi les travaux de Boyer (1988) utilisent le concept d'interlecte, notamment son article *Le "francitan", matériaux pour une approche des représentations et des fonctionnements sociolinguistiques d'un interlecte*. Le francitan, mot valise revisité par Couderc (1976), désigne la cohabitation/fusion du français et de l'occitan qui correspondrait à la situation concrète de l'Occitanie. D'après Couderc, les Occitans ne parlent pas occitan la majorité du temps mais le francitan qui n'est ni une variante régionale du français, ni un niveau de français. Nous approfondirons cette approche dans notre seconde partie.

A La Réunion, l'approche interlectale n'a pas manqué de susciter l'intérêt des linguistes. En comparant des extraits de corpus contemporains (huit conversations extraites d'un corpus radiophonique récolté par Souprayen-Cavery (2000) et des interviews réalisées par des étudiants) et des corpus plus anciens (des extraits de trois interviews menées par Gueunier en 1978 et deux interviews de Christian Barat pour une contribution à l'*Atlas Linguistique de la Réunion*), Ledegen (2003) montre que les cadres d'analyses classiques relatifs aux mélanges codiques ne permettent pas de cerner tous les énoncés étudiés car certaines formes qualifiées de mélanges résistent à l'analyse. L'auteure s'oriente alors vers la notion d'interlecte jugée indispensable. Dans une première partie, Ledegen atteste de la présence d'alternances codiques aussi bien dans les corpus anciens que dans les corpus actuels, alors que les calques et les emprunts se rencontrent principalement dans les corpus actuels. Dans une seconde partie, « à partir de quelques points morpho-syntaxiques, dont certains semblent être des nouveautés et qui posent problème dans l'analyse des mélanges manifestés, [elle propose] une analyse nouvelle par rapport à celles qui sont habituellement proposées, à l'aide de la notion *d'interlecte*» (Ledegen, 2003 : 104). Dès 1982 Prudent (1982 : 38) précise que selon lui l'interlecte « est attesté dès les premières heures de la créolisation, mais que les premiers partenaires de l'interlocution coloniale lui ont accordé une importance variable dans

l'histoire ». Nous partageons globalement le point de vue et les analyses interlectales de Ledegen mais nous nuançons son émergence récente. D'ailleurs, dans une note de bas de page Ledegen (2003 : 105) cite Romani (2000 : 43) citant lui-même en partie Prudent :

> « [Cet] interlecte a toujours été présent sous des formes diverses dans le système langagier martiniquais mais les grammaires créoles modernes se caractérisent par « une constante d'immobilisation-simplification de l'objet examiné, tout cela pour cause de déficit sociolinguistique » (Prudent, 1993 :612) en ce qu'elles conservent **un point de vue dichotomique qui relève davantage de l'*a priori* idéologique que de la description des pratiques effectives » »** [souligné par Ledegen].

Ledegen (2003 : 105) choisit de remettre en cause les approches des années 1970 et 1980 utilisées pour décrire la situation réunionnaise en précisant que :

> « Cet autre regard [l'interlecte] sur ces productions permet de dépasser la recherche de deux systèmes homogènes, le créole d'une part et le français d'autre part ou encore le basilecte d'une part et l'acrolecte d'autre part, qui nous fait souvent glisser vers une interprétation interférentielle de productions « fautives » ou à une analyse en continuum difficilement exploitable en syntaxe (Carayol et Chaudenson, 1979 ; Cellier, 1982). Les pratiques langagières appartiennent à un système unique, un macrosystème, l'*interlecte* ».

Ledegen (2003) pose la question d'un avènement de l'interlecte. Ce concept ne se réduit pas à un constat daté d'une situation sociolinguistique. Les prolongements épistémologiques de l'approche interlectale conduisent à revoir également les analyses concernant les énoncés anciens du créole. Par exemple, Chaudenson (1981) cite la très célèbre phrase produite par l'esclave Marie lors d'un procès qu'il date approximativement entre 1714 et 1723. Pour Chaudenson (1981: 3) :

> « Il est beaucoup plus difficile en revanche [dans les documents d'archives] de découvrir des phrases créoles car les seules archives susceptibles d'en contenir, les archives judiciaires, ont à peu prés totalement disparu. La seule indication que nous ayons pu découvrir est malheureusement incertaine mais mérite attention car elle est sans doute très ancienne. Il s'agit d'une citation faite par un érudit local, H.Azéma, d'une décision du Conseil Provincial de Bourbon :
>
> « La peur des châtiments suggérait parfois aux prévenus de singuliers moyens de défense. Elle est plaisante cette déclaration de Marie, la bonne de M.Ferrere qui a abandonné son travail pour commettre pour la seconde fois « le crime de marronnage ». A elle demandé pourquoi elle s'est enfuie pendant six mois, elle répondit « Moin la parti marron parce qu'Alexis l'homme de jardin l'était qui fait à moin trop l'amour » (1p.141). […]
>
> Réponse plaisante peut-être, mais document essentiel car cette phrase est à peu près exactement celle que formulerait une Créole d'aujourd'hui pour exprimer la même chose (personne-emploi et formation des temps-vocabulaire) ».

En neutralisant au préalable « l'homme de jardin » qui pourrait être considéré comme figé, cet énoncé analysé à travers le prisme du continuum n'est pas typique d'un créole présenté comme basilectal qui, d'après l'échelle implicationnelle, serait « moin la parti marron akoz Alexis l'homme de jardin l'était qui fait à moin trop l'amour ». Il n'est pas représentatif d'un énoncé acrolectal qui n'admettrait pas la présence d'une implication d'une première partie de phrase acrolectale et une deuxième partie

hyperbasilectale à travers la forme « l'était qui/lété ki ». Certes, l'analyse que nous faisons ici n'est pas incompatible avec les théories de la créolisation de Chaudenson surtout pour un énoncé qui aurait été prononcé entre 1714 et 1723. De plus, cet énoncé est une transcription d'un érudit transcrivant d'après ses habitudes de lecture et d'écriture. Chaudenson (1981: 4) précise toutefois que « la fidélité et l'exactitude des autres citations qu'il fait conduisent à admettre cette phrase de Marie comme la première attestation du parler créole réunionnais ». Nous constatons qu'il est plus commode d'analyser cette phrase à travers l'approche interlectale.

Sans parler d'interlecte et sans abandonner le concept de langue, Simonin (2002) caractérise la situation sociolinguistique réunionnaise d'hybride mais semble également cantonner ce parler réunionnais à une situation émergente. Effectivement pour Simonin (2002 : 289) :

> « Comme dans l'ensemble de la société réunionnaise, un processus d'hybridation des parlers caractérise la situation sociolinguistique présente. Coexistent maintenant deux langues génétiquement apparentées, le français et le créole, qui sont en situation de contacts. […] Si la diglossie a prévalu jusqu'à une date récente, l'hybridation constitue la forme émergente. La dynamique sociolinguistique des langues en contact à La Réunion s'oriente vers une forme accentuée d'hybridation qui pourrait très bien prendre la forme d'un parler réunionnais. Cela ne manque pas d'interpeller les modes d'approches et les théories linguistiques, les cadres juridiques français et européen, comme les politiques locales en matière sociale et linguistique ».

Pourtant, dans le même article, une note de bas de page insiste sur la nécessité épistémologique de remettre en cause les principales approches de la situation de contact de langues à La Réunion. Pour Simonin (2002 : 293) :

> « Les modes d'approches, sinon les théories du langage en cours dans le domaine de la créolistique, méritent réexamen. La description syntaxique comparée du créole et du français est conduite par Cellier (1985) dans le cadre chomskien de la grammaire générative. Carayol et Chaudenson (1979) prônent un modèle qui s'inspire de l'analyse implicationnelle. Quant à l'*Atlas linguistique*, sa conception suit les principes « a-théoriques » de la géo-linguistique propres à la dialectologie française. Le concept même de « diglossie », si présent dans les travaux créolistes, vient en droite ligne du fonctionnalisme. Elaboré pour en dépasser les limites, l'importance centrale accordée à la notion de continuum linguistique, qui tend à rendre compte de la variation des parlers réunionnais allant du créole acrolectal contigu au français jusqu'à un créole basilectal le plus éloigné, procède du structuralisme linguistique (Carayol, Chaudenson, 1978). Avec d'autres créolistes, Prudent (1993) nomme la « zone » de mixage, l'*interlecte* ou encore l'*interlangue*. Or il semble que les « façons de parler » gagneraient à être saisies au niveau des situations ordinaires de communication. Ce qui ouvre sur un paradigme riche d'une tradition, tant en sociologie qu'en linguistique : les approches interactionnelles ».

Nous partageons le point de vue de Simonin, toutefois nous remettons en question le rapprochement sans distinction de « l'interlecte » et de « l'interlangue » dans le texte de Prudent de 1993. Nous n'avons trouvé que deux occurrences du terme « interlangue » (que nous soulignons dans les extraits qui suivent) dans ce texte :

> « Les locuteurs du baragouin, ou en tout cas leurs présentateurs, se servent ainsi d'un lexique dérivé à la fois du tupi (Brésil), du galibi (Guyane), de l'arawak (des Petites Antilles autant que de Saint-Domingue), du caraïbe insulaire, du portugais, de l'espagnol, et bien sûr du Français populaire et dialectal. On peut persister à suivre certains chroniqueurs et l'attribuer aux sauvages si l'on veut, mais il serait plus sage de considérer qu'on a affaire à une interlangue [souligné par nous], un code interlectal, bref un pidgin qui porte les traces mêmes des apports réciproques de chacun des partenaires en présence ». Prudent (1993 :124)

> « Sur le terrain antillais, l'exposition des nègres à la langue et à la culture dominantes ne donne pas un résultat unique, homogène et calibré. Pour diverses raisons, certains atteignent un degré d'acculturation maximal et se servant du pidgin comme d'un code intermédiaire d'apprentissage (interlangue [souligné par nous] ou français approché), ils parviennent à un contrôle du français admiré des chroniqueurs ». Prudent (1993 : 180)

Dans ces deux occurrences le terme « interlangue » est associé à des énoncés intermédiaires lors d'une étape de pidginisation et d'apprentissage. De ce fait le terme « interlangue » est à distinguer de celui « d'interlecte ». Prudent revendique un lien étroit entre son approche et celle de l'ethnographie de la communication notamment à travers la notion de répertoire de Hymes (1991) et de Gumperz (1989). Simonin (2003 :4) confirme ce rapprochement :

> « Celles-ci [les alternances langagières] assument diverses fonctions discursives, thématiques, expressives, identitaires (Gumperz 1989) selon la position prise dans le discours (Goffman 1987). Ainsi, les variations de formes langagières s'autorisent un répertoire linguistique ouvert, instable, chaotique, stochastique, hybride. Celui-ci, en fonction duquel se forgent dans le quotidien des situations, les représentations et les pratiques langagières, alternantes et variables, évolue dans un cadre sociétal, lui même en mutation rapide, au sein d'un univers symbolique en profonde restructuration ».

En analysant des énoncés recueillis dans des situations de communication orale, auprès d'élèves réunionnais de la maternelle au lycée, âgés de cinq à dix-huit ans, Wharton (2003) a montré que l'interlecte fait partie du paysage sociolinguistique réunionnais. Néanmoins elle déplore la mauvaise utilisation faite du concept par la communauté éducative. Pour Wharton (2005 : 150) :

> « Qu'est-ce que ces travaux ont laissé comme empreinte dans la communauté éducative ? […] Globalement, on assiste à une atténuation des tensions sociolinguistiques. On « accepte » mieux la parole en créole au sein de l'école, on dit vouloir tenir compte du bagage langagier de l'enfant. Et c'est déjà beaucoup. Mais il ressort aussi que les concepts et/ou notions sociolinguistiques ne sont guère maîtrisés, bien qu'utilisés. On confond interlecte et interlangue, on étiquette des formes linguistiques d' « interférence » là où en réalité on atteste des formes interlinguales (c'est-à-dire des formes utilisées par des enfants en train d'acquérir

> des compétences linguistiques, formes que l'on trouve chez tout enfant francophone), on conserve le cadre diglossique comme outil pour rendre compte des phénomènes langagiers, car les approches globalisantes en terme de macrosystème […] ne sont pas encore connues par les enseignants. Les implications didactiques sont lourdes ».

Il nous semble que la même attitude (utilisation à mauvais escient du concept d'interlecte) se retrouve chez le milieu militant que l'on pourrait qualifier par moment de puriste et qui participe à la construction d'une certaine norme du créole en stigmatisant les énoncés jugés non conformes à celle-ci. En juillet 2009, La Région Réunion et *Lofis la lang kréol La Rénion* (association loi 1901 qui entreprend depuis le 3 mars 2006 de nombreuses actions en faveur de la promotion de la langue créole dans l'ensemble de la société réunionnaise) organisent une conférence de presse relative aux résultats d'un sondage réalisé par IPSOS. A la suite de cette conférence de presse on pouvait lire sur le site de la Région Réunion (ce qui est en caractère gras et souligné est de notre propre chef) :

> « Ce 2e sondage confirme les tendances dessinées lors de la 1e enquête (2008). Elle a pour but, expliquait Radja Velloupoulé, président de la Commission de l'Epanouissement Humain au conseil régional, d'identifier les obstacles et les freins à l'utilisation du créole. Bien évidemment, la question de la pratique et de l'apprentissage de cette langue à l'école a été abordée. Si les enseignants réunionnais ont, en partie, mis à profit les résultats de la première enquête, voire participé aux colloques et rencontres linguistiques organisées depuis, il n'en reste pas moins vrai que des problématiques sont encore à aborder de manière plus précise. Mais, en tout état de cause, ce 2e sondage ne peut que conforter la décision de la Région. Sortir de **la diglossie (c'est-à-dire du rapport inégal et conflictuel entre les deux langues que sont le créole et le français), éviter la situation d'interlecte (l'utilisation conjointe et confuse de ces deux langues dans la même phrase)** et parvenir à un bilinguisme harmonieux : c'est l'objectif fixé par la Région et pour l'atteindre, il convient donc de clarifier la situation. »

Cet extrait, pris sur le site de cette collectivité locale, nous montre que le concept de diglossie est réduit à celui de fonctionnement diglossique et que le concept d'interlecte est cité et utilisé à mauvais escient. Il est réduit à une « utilisation conjointe et confuse » des deux langues dans une même phrase, à une mauvaise utilisation de chacune des deux langues. Le « bilinguisme harmonieux » visé consiste donc en l'utilisation de deux monolinguismes (dont les normes strictes auront été définies préalablement) assumés et complémentaires où le contact ou la fusion des langues sont stigmatisés.

Pour Lüdi (1996):

> « […] le "mélange", les "parolemezze i mezze", le "métissage" sont mal vus. Sur l'axe du prestige, les parlers hybrides occupent en effet en général une position très basse. Selon Pierre Cadiot (1987, 50), le mélange des langues "est considéré comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associée aux représentations sociales de l'impur, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation

> de l'intégrité symbolique de la langue". On peut en effet voir là le reflet d'une "idéologie unilingue» répandue, selon laquelle tout en admettant qu'il vaut mieux parler une langue standardisée qu'une variété vernaculaire toute variété vernaculaire "pure" est encore préférable à des mélanges, qui sont interprétés comme signe de décadence et comme preuve d'une personnalité instable et troublée ».

Rapanoël (2007) développe le concept de bi-diglossie, concept que nous reprendrons en partie un peu plus loin dans ce travail. Nous tenons toutefois à apporter une remarque relative au terme choisi par Rapanoël. Le mot bi-diglossie relève d'une construction que l'on pourrait juger d'inappropriée du fait de l'apposition d'un préfixe latin à un préfixe grec, tout deux voulant dire « deux ». Nous reprenons le concept de Rapanoël tout en considérant qu'il serait plus opportun d'utiliser simplement le terme de double diglossie. Selon Rapanoël (2007 : 559) :

> « Dans le modèle de la « bi-diglossie », les enseignants ont dépassé le modèle classique de la diglossie en donnant une valeur symbolique égale au français et au créole. Cependant, ils continuent à établir une séparation radicale entre les deux « variétés hautes » : le français et le créole, deux systèmes autonomes, s'opposent aux usages ou aux « non-langues », - figurant au bas de l'échelle - que l'on utilise quotidiennement dans les communications ordinaires au sein de la famille, ou avec des amis. Ainsi la variété basse, l'« interlangue/mélange », est acceptée dans les situations informelles mais est exclue des situations formelles. La plupart des enseignants nient cette pratique qu'ils exercent au quotidien et se considèrent plutôt comme locuteurs de deux variétés homogènes : le français et le créole.
> Avec cette vision « bi-diglossique », une bonne partie du répertoire verbal de l'élève est dévalorisée, la variation n'est pas reconnue et par conséquent, l'interlecte est rejeté ».

Plusieurs concepts ont été investis pour tenter de décrire la situation sociolinguistique de La Réunion. Chacun d'entre eux apporte une analyse de la situation réunionnaise à travers une vision parcellaire. Néanmoins, la complémentarité possible de la diglossie, du continuum et de l'interlecte (tout en sachant que les trois concepts n'adoptent pas le même point de vue, voire les mêmes bases épistémologiques) nous conduit à ne rejeter aucun concept.

1.2.2. Complémentarité partielle des concepts de diglossie, de continuum et d'interlecte.

Le concept de diglossie semble le plus adapté pour l'étude des représentations des locuteurs quant aux langues parlées par la communauté qui se représentent deux langues distinctes et homogènes. Le concept de continuum semble le plus approprié pour étudier différentes variétés du français et du créole parlés à La Réunion. L'interlecte s'avère incontournable dès lors que l'on se centre sur les usages langagiers globaux des locuteurs et privilégie la notion de répertoire à celle de langue. Plusieurs auteurs ont tenté de

montrer une certaine complémentarité des concepts, et à titre d'exemple, nous citons Bavoux (2003 : 30) pour la diglossie et le continuum:

> « La diglossie est une forme de plurilinguisme, un type de situation de contact linguistique, relevant de l'analyse macro-sociolinguistique, alors que le continuum est plus nettement une réalité de nature linguistique et discursive, observable dans les productions langagières. […] Le modèle diglossique leur [Carayol et Chaudenson] paraît utile pour expliquer l'inégalité des statuts, le modèle du continuum étant convoqué pour rendre compte de la variation intrasystémique du créole (et du français) ».

Néanmoins notre attachement à la vision interlectale nous amène à associer à chaque concept un point de vue sociolinguistique. Nous assignons à la diglossie l'étude des représentations, de l'idéologie diglossique, du fonctionnement diglossique, que nous complétons par le concept de « bi-diglossie » décrit par Rapanoël, que nous nommerons « double diglossie ». Nous réservons au continuum l'étude structurelle de certains énoncés où nous aurions besoin de classer certaines variétés sur un axe sans pour autant aller jusqu'à utiliser une échelle implicationnelle. Le locuteur réunionnais n'utilisant pas deux langues homogènes cloisonnées dans des fonctions spécifiques de communication, nous retenons l'approche interlectale pour l'étude de la parole réunionnaise quotidienne où nous privilégions le concept de répertoire à celui de langue. Nous ne prétendons pas pour autant que le concept d'interlecte soit apte à cerner toute la parole réunionnaise et nous nous proposons donc aussi de compléter cette approche. Il nous semble également que les trois concepts peuvent devenir complémentaires pour la description de la situation sociolinguistique de La Réunion à condition de les intégrer dans un modèle plus global et complexe.

En cloisonnant le concept de diglossie à celui des représentations et en remettant en cause sa stabilité dans le temps, nous nous rapprochons du modèle de fonctionnement diglossique ou de conflit linguistique. Comme Carayol et Chaudenson (1978) nous renvoyons la diglossie au statut socio-symbolique et politique des deux principales « langues » de La Réunion. Pour Bavoux (2003 : 36) :

> « Si on considère que, très largement, ce sont les représentations qui pérennisent la diglossie, la recherche d'indices d'évolution des représentations dites et agies devient un objet de recherche central.
> Pour l'instant, les données que l'on observe révèlent des tendances contradictoires. Une évolution a lieu sous nos yeux, mais il est encore trop tôt pour dire quelle tendance l'emportera. Si la diglossie existe pour le diglotte qui pense et agit en diglotte, elle n'existe plus pour celui qui ne vit pas la coexistence des langues sur le mode du clivage ».

Rapanoël (2007) étudie les représentations des enseignants sur les langues à La Réunion. Cette chercheuse constate une évolution des représentations où le créole est de moins en moins minoré. Cette langue est même souvent porteuse de valeurs identitaires

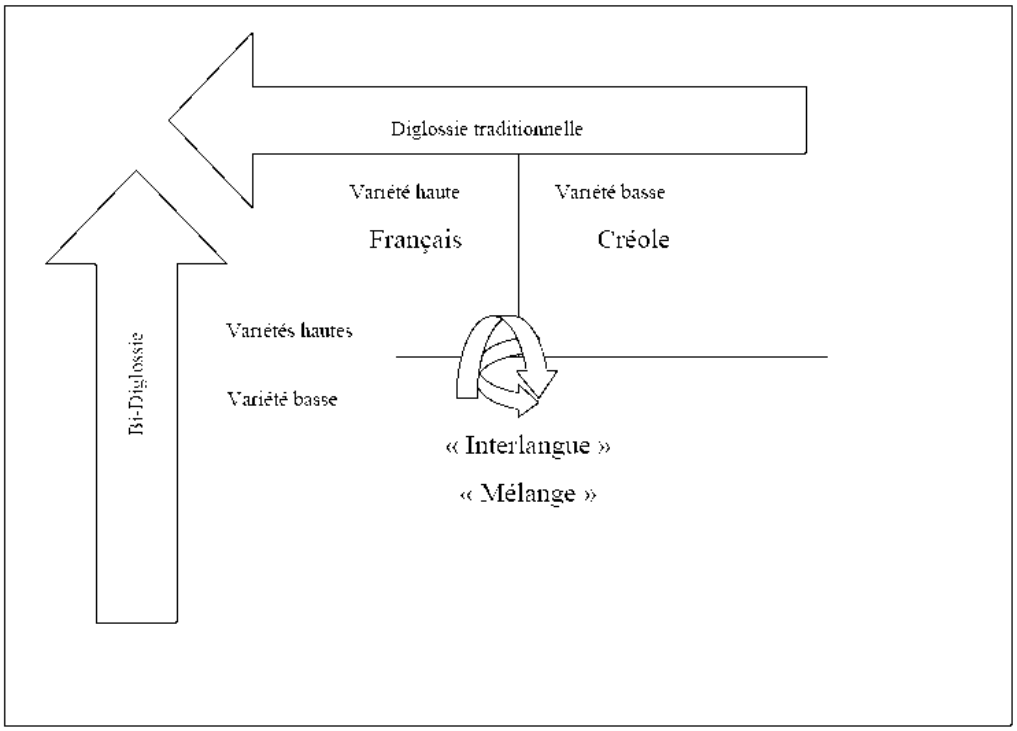
très fortes. Par contre, elle constate que le contact de langues, le « mélange », se voit attribuer tous les qualificatifs de la variété basse définie par Ferguson.

> « Il y a lieu de noter également une évolution des représentations concernant les usages interlectaux notamment chez les PE2 [Professeurs des Ecoles stagiaires en deuxième année de formation initiale] qui ont une attitude plus positive à l'égard de la pratique du discours mixte en situation informelle. Ils valorisent et assument parfaitement ce mode de communication qu'ils jugent spontané et naturel et qui reflète, selon eux, la véritable identité réunionnaise. En revanche, ils sont beaucoup moins tolérants face à l'usage de ces pratiques chez les élèves car ils estiment qu'il est important que ces derniers respectent les frontières linguistiques. Leurs attitudes qui se déclinent par la tolérance ou par la condamnation des énoncés mixtes dépendent des enjeux et de la situation de communication. […]
> Le changement des représentations face au créole et aux pratiques interlectales (dans une moindre mesure) nous empêche là encore de retenir la diglossie traditionnelle comme unique cadre de définition des représentations des langues à La Réunion. Ce modèle, qui s'est révélé trop restreint, ne prend en considération ni la conscientisation de l'extension du français et du créole dans la société par les témoins, ni la diversité des usages, des attitudes et des valeurs des langues dans la communauté. […] La modification des discours épilinguistiques des enseignants sur la situation sociolinguistique de l'île demande alors une rectification du cadre interprétatif pour l'étude des représentations ». Rapanoël (2007: 554).

Un peu plus loin Rapanoël (2007 :557) propose le concept de « bi-diglossie ».

> « En effet, les faits linguistiques que nous avons observés dans les interactions scolaires sont des pratiques interlectales mais que certains enseignants et élèves s'évertuent à analyser comme la dégénérescence de deux langues. L'idéologie monolingue, véhiculée par l'école, conditionne leurs représentations qui sont de ce fait structuralistes et normatives de telle sorte que le mode de communication interlectal n'est souvent pas reconnu comme une pratique langagière structurée. De ce fait, même si nos témoins ont eu un esprit d'observation aiguisé et ont tenu des discours métalinguistiques fort riches sur la variation, ils n'arrivent pas à penser la langue en dehors d'une conception homogène et développent alors une cécité et une surdité face aux pratiques qu'ils adoptent et qu'ils entendent.
> Pour eux, le contact dans l'usage social de ces deux systèmes provoquerait des productions interférentielles souvent jugées « corrompues », « fautives » et surtout disqualifiantes pour leurs producteurs. Ce mode de communication identifié comme de l'« interlangue » ou du « mélange » serait alors perçu comme la variété basse de la « bi-diglossie » qui s'opposerait non plus à une mais à deux variétés hautes : le français et le créole ».

Figure 5. L'évolution des représentations de la situation sociolinguistique chez les enseignants et les élèves du primaire. (Rapanoël, 2007:558)



Cette représentation n'est pas uniquement le fait du monde enseignant (plutôt formé à enseigner la norme) mais aussi celui de l'ensemble de la société réunionnaise qui se représente souvent un « bien » parler qui est synonyme d'un parler français sans « créolisme » ou d'un parler créole en utilisant un « vrai » ou un « gros » créole. Pourtant, les « normes » représentées ne se traduisent pas toujours, voire rarement pour certains, en actes de parole dans les énoncés quotidiens. Dans notre milieu professionnel, nous avons rencontré et échangé avec plus de mille enseignants du premier degré au cours d'animations pédagogiques dont une partie était consacrée à leurs représentations des langues en général, et du créole et du français en particulier. Très nombreux sont les enseignants qui déclarent, parfois froidement, parfois avec de vives émotions, que certaines formations sur le créole dispensées à certains d'entre eux, les avaient déstabilisés car les modèles prescriptifs enseignés étaient très éloignés de leurs usages. Au départ volontaires et désireux de se former pour comprendre le fonctionnement de leurs langues ou de celles de leurs élèves, nombreux sont ceux sortis de là avec un profond sentiment dysglossique tel que défini par Cellier (1985b : 18):

> « Ainsi la situation de diglossie se caractérise-t-elle surtout par un dysfonctionnement linguistique ; on ne parle pas bien le français, on ne parle plus bien le créole (« bien »

> signifie : « on n'est plus à l'aise dans son créole ») et comme la pratique linguistique en tant que pratique sociale et symbolique touche le plus profond de la personne, il en résulte un dysfonctionnement plus large et généralisé pour tout le corps social : une dys-glossie.
> La diglossie est faite de statut symbolique des langues en présence et de leur rapport conflictuel ; elle doit être décrite comme la convergence des phénomènes qui font la pratique sociale et notamment du langage qui leur donne toujours sa propre dimension ».

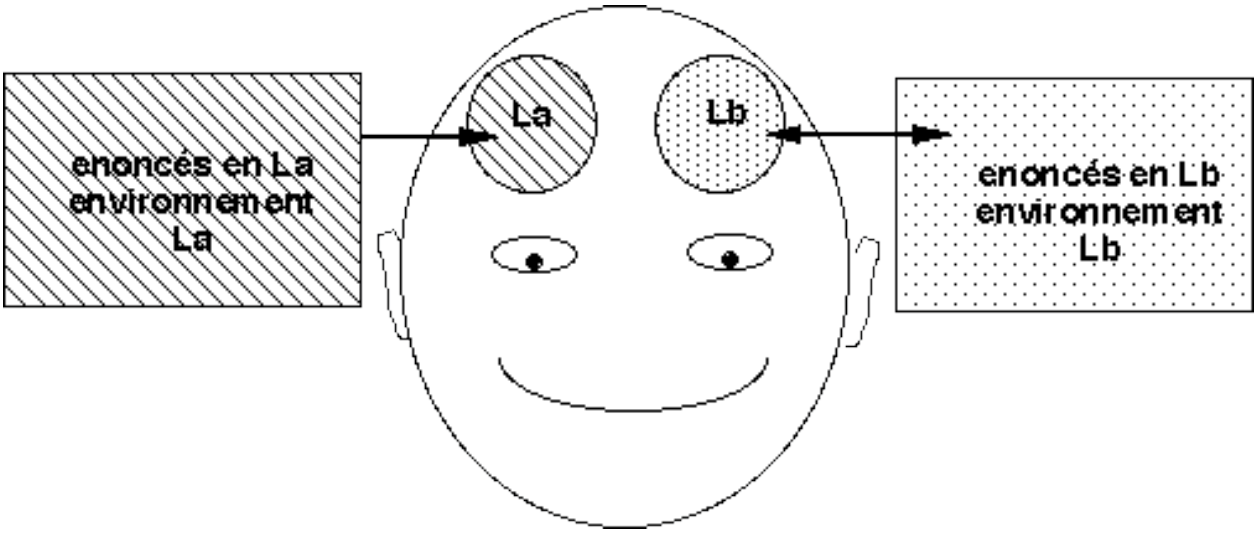
Tout en nous inscrivant dans une démarche interlectale qui donne une place centrale à l'existence d'une macro-langue unique, nous souhaitons dresser des passerelles avec des approches relatives aux langues et à leurs contacts, notamment avec les études concernant les parlers bilingues et celles étudiant les phénomènes d'interlangue en situation d'apprentissage.

1.2.3. Rapprochement partiel de l'interlecte et les parlers bilingues.

De nombreuses recherches sur le bilinguisme et les parlers bilingues nous semblent assez proches, ou en tout cas se rapprochent, de la démarche interlectale définie par Prudent, à condition d'apporter une nuance sur la question des langues et leurs frontières. Nous sommes donc à une certaine intersection entre une linguistique de la parole et une linguistique de la langue. Il sera fait ici principalement référence à Lüdi (1996) qui propose une représentation de l'organisation des langues chez l'enfant bilingue. A la lecture de son article, nous constatons que des rapprochements sont possibles avec les recherches récentes en créolistique réunionnaise. Nous proposons une présentation (très succincte) de quelques éléments de son article en essayant de faire un rapprochement avec nos principales problématiques. Les deux premiers schémas qui suivent sont directement tirés de l'article de Lüdi. Le troisième schéma est une réadaptation réalisée par nous.

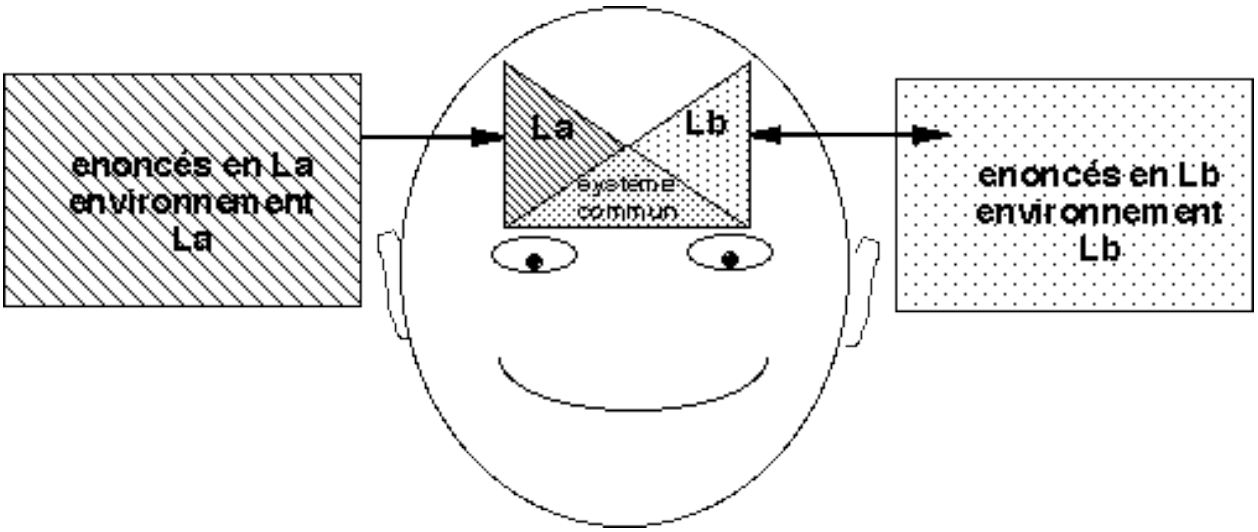
Pour présenter une idée courante selon laquelle la plupart des locuteurs se représentent des compétences linguistiques séparées pour un bilingue, l'auteur utilise le schéma suivant tout en précisant que celui-ci ne représente absolument pas la réalité.

Figure 6. Représentation courante du bilinguisme en termes de compétences séparées.
(source : Lüdi, L'enfant bilingue, chance ou surcharge cognitive)



Nous remarquons qu'il est possible ici de faire un rapprochement avec le critère d'étanchéité du concept de diglossie, et de rapprocher cette vision à la citation présentée un peu plus haut et prise sur le site de la Région Réunion où le bilinguisme « idéal » serait la somme de deux monolinguismes. Lüdi privilégie un modèle concurrentiel plus intégré:

Figure 7. Modèle concurrentiel intégré du bilinguisme.
(source : Lüdi, L'enfant bilingue, chance ou surcharge cognitive)



A la première schématisation, Lüdi ajoute une zone de contact, un système commun. Cette présentation légitime les énoncés mixtes et introduit le concept de parlers bilingues, concept qui fait peur en général à l'opinion publique.

Pour Lüdi (1996) :

> « Ces énoncés sont authentiques. Ils ont été prononcés par des personnes on ne peut plus respectables. Pourtant, ils font peur. Tout le monde admettra que parler, à un moment donné, une variété spécifique de son répertoire signifie, pour le bilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction des systèmes de valeurs en vigueur dans la société; il peut tirer profit du capital symbolique associé à ces ressources, voire l'augmenter ».

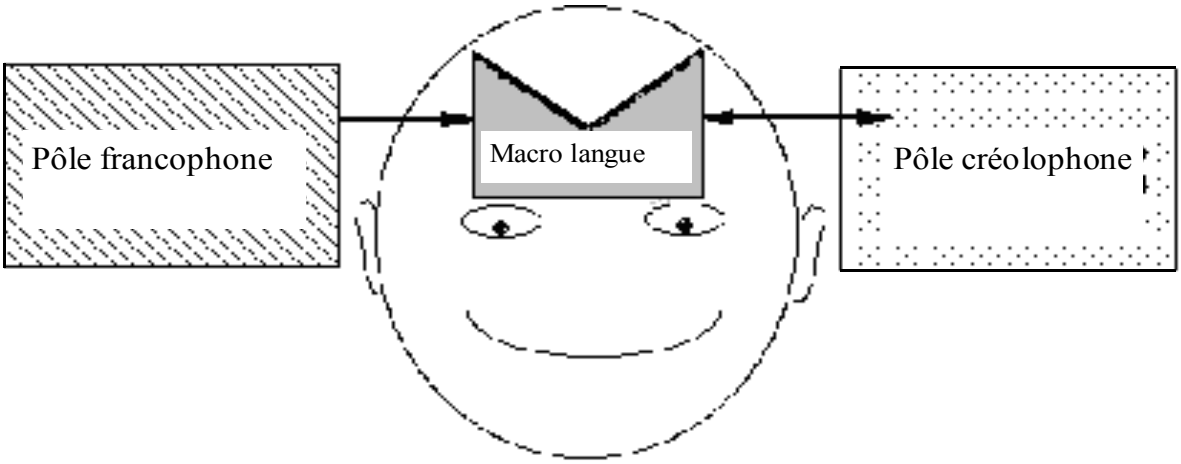
Néanmoins, dans cette représentation, Lüdi n'abandonne pas le concept de langue et surtout celui de frontière de langues. De Robillard (à paraitre) fait aussi un parallèle entre l'interlecte et les « parlers bilingues » à travers certains travaux de Py et critique la difficulté de cet auteur à se détacher d'une vision structuraliste du langage.

> « Le point de vue de B. Py sur le "parler bilingue", de manière assez contradictoire, s'ancre résolument dans "*la* linguistique [italiques absentes de la citation originale]" (donc l'hégémonique, la mixophobe, celle qui privilégie l'apport sémiotique), en évoquant "l'immense avantage (pour nous !) de recourir à des outils issus de la linguistique" (Py, 2004, 188), au point de préciser que "les aspects non *proprement linguistiques* des contacts de langues ne seront traités qu'en tant qu'ils se manifestent dans des phénomènes dont l'étude relève bien des méthodes de la linguistique" (Py, 2004 : 188, les italiques ne sont pas de l'auteur de la citation). Cela va bien entendu de concert avec l'utilisation non modalisée de l'expression "système linguistique" (1992 : 17 ; 2004 : 187, 189), ce qui permet, logiquement d'affirmer par exemple que "deux extraits sont objectivement bilingues" (Py, 2004, 192), en faisant confiance à la linguistique pour décrire le réel, et particulièrement les langues. Rien, de la panoplie structuraliste, ne manque dans cette approche du « parler bilingue » : l'importance des "traces" (2004, 196), des « marques », sans expliciter qui interprète quoi, pourquoi, comment, pour leur donner le statut de marques (1992) (sauf à soutenir que les marques sont des « en-soi » indépendants de tout observateur). De même une certaine mesure de stabilité (Py, 2004 : 190) est considérée indispensable (mais quels sont les critères de la stabilité, puisqu'elle peut n'être jamais absolue ?) et on trouve, à la même page le recours aux « régularités » du « parler bilingue ».
>
> L'idéologie de la prédominance de la fonction communicative est présente : la communication servirait surtout à « résoudre des ambiguïtés », « lever des malentendus », « surmonter des obstacles » (Py, 1994 : 106), ce qui est une vision bien idyllique des rapports sociaux et linguistiques, où les conflits ne sont seraient qu'une péripétie transitoire. Dans cette logique, B. Py pense donc pouvoir « rappel[er] que les mélanges de langues sont structurés et utiles » (Py, 2004 : 107), que les échanges bilingues restent conformes aux *règles* « notamment rituelles » qui régissent l'échange (Py, 1994 : 107), autant de thèmes que ne désavouerait pas un structuraliste. Si l'on s'arrêtait à ces indices troublants, le discours de B. Py sur le cadre dans lequel il conçoit le "parler bilingue" pourrait se résumer de manière simple : le cadre des règles posées par la linguistique structuraliste est *laissé indemne qualitativement*, on en repousserait simplement *quantitativement les limites*, de la phrase à l' « interaction », qui constitue une sorte d'îlot synchronique: le cadre du "parler bilingue" serait en quelque sorte du structuralisme, élargi de l'énoncé à l'interaction ». De Robillard (à paraitre).

L'interlecte pourrait pourtant être représenté à partir des schémas de Lüdi en abandonnant le concept de langue homogène, ce que Lüdi ne fait pas. A La Réunion, comme la grande majorité du lexique du créole réunionnais provient du français, il est

souvent difficile dans un énoncé de dire où se trouve la frontière entre le français et le créole, car « créole et français gomment leur frontière, ils s'enchaînent, alternent, se mélangent, s'interpénètrent » (Prudent, 2002 : 200). Du fait de cette proximité linguistique entre le créole et le français, cette macro-langue peut être qualifiée de diasystème. Nous pourrions donc schématiser le concept de macro-langue de Prudent en adaptant les schémas de Lüdi de la façon suivante :

Figure 8. Proposition de représentation de la macro-langue à partir des schémas de Lüdi.



La construction de certaines frontières linguistiques à l'intérieur de cette macro-langue réunionnaise est un acte individuel (en fonction des représentations du locuteur) ou social (voire politique). Pour De Robillard (à paraitre) « « Parler bilingue » et « interlecte » constituent donc deux choix politiques, deux regards, enracinés dans des historicités différentes, plus que deux « objets » « descriptibles » sereinement et de manière acceptable pour tous ».

> « La question principale que pose donc la perspective interlectale à la linguistique consiste à lui renvoyer en écho, une question inversée. La linguistique demande des comptes et des pièces d'identité aux langues « mixtes », « créoles », « patois » comme cela est le cas dans la plupart des travaux sur ces questions, lorsqu'elle leur demande pourquoi elles sont mélangées. La perspective interlectale demande à la linguistique quelle est la légitimité intellectuelle et / ou politique qui la rend mixophobe, et qui lui permettrait de trouver normal de penser la linguistique à partir de catégories telles que « frontière », « système », « pureté », en ne se lassant pas de se demander pourquoi les frontières sont transgressées, les systèmes mélangés etc., et cela souvent à l'insu même des auteurs de ces articles, qui sont persuadés, avec la meilleure foi du monde, de faire l'inverse. Le point de vue interlectal a pour objectif ultime et probablement utopique compte tenu des forces politiques en présence, que l'on s'étonne des langues « pures », et que la pureté linguistique, les discours purs deviennent motif d'étonnement, d'émerveillement, objet d'étude scientifique. Elle viserait donc à ce qu'un dictionnaire des contacts de langues ne soit plus disjoint d'un dictionnaire de linguistique tout court ». De Robillard (à paraitre).

Le concept d'interlecte interroge en profondeur le concept de langue. En fonction de l'enveloppe que l'on donnera à celui-ci, des énoncés interlectaux particuliers peuvent fonctionner comme une interlangue. Néanmoins il est important d'être conscient que ce rapprochement ne concerne que des énoncés particuliers et qu'en aucun cas il ne faudrait réduire l'approche interlectale à ces énoncés.

1.2.4. Enoncés interlectaux particuliers et les phénomènes d'interlangue en situation d'apprentissage.

L'approche interlectale met en avant l'existence d'un macro-système de communication, privilégie le concept de répertoire à celui de langue, revendique une vision holistique des usages langagiers. Néanmoins, ce concept ne suffit pas selon nous à décrire certaines formes particulières qui ne se distribuent pas sur l'ensemble de la communauté et pourraient éventuellement être qualifiés de formes interlectales particulières. Dans certaines situations de communication, le concept de langue est opératoire notamment dans les situations extrêmement formelles où le code est imposé par la situation de communication. Deux mécanismes sont ainsi sous estimés : les mécanismes liés à l'acquisition du langage et ceux liés à l'apprentissage de la norme des langues. Pour illustrer notre propos nous complétons la métaphore musicale de De Robillard (2002 : 39) :

> « Pour essayer de donner une vision imagée du fonctionnement interlectal, on peut imaginer, par exemple, une partition musicale. Pour C. Ferguson, le locuteur serait limité à utiliser soit des ensembles de notes hautes, soit des gammes de notes basses. Pour L.F Prudent, le locuteur peut faire alterner les basses et les hautes dans un même énoncé, et peut même émettre, simultanément, un son haut et un son bas : prononcer un mot rarement utilisé en créole avec une prononciation ou une intonation tendant vers celle du créole, etc ».

Dans des situations informelles quotidiennes nous entendons des énoncés interlectaux qui non seulement ne perturbent pas la communication mais qui font partie du mode de discours habituel. En reprenant la métaphore musicale de De Robillard de tels énoncés sonnent juste et ont une mélodie créole. Par contre, parfois certains énoncés sonnent faux et affectent la compréhension du message. Pour ce jugement de valeur de ce qui « sonne faux » ou pas, nous ne nous plaçons pas dans la position d'un enseignant ou d'un chercheur, mais dans la position d'un locuteur/auditeur réunionnais qui fait part de son sentiment de grammaticalité (Authier et Meunier, 1972). Ces derniers énoncés sont particulièrement (mais pas uniquement) observables dans les situations d'apprentissage

ou d'acquisition. Pour cette raison, un rapprochement est possible avec les phénomènes d'interlangue et ces énoncés interlectaux particuliers. L'interlecte, qui n'est pas une langue observée d'un point de vue structural, semble se rapprocher par moment d'une « non-volonté de » respecter une grammaire canonique. De ce fait, cette situation est à distinguer de celle mettant en relief une « incapacité à » se rapprocher de la langue visée, dans notre cas le créole ou le français, alors définie ou représentée comme système discret, lors d'une situation formelle. Dans un discours interlectal le locuteur « se joue » par moment des normes des deux langues comme, par exemple, pour montrer de concert une loyauté nationale tout en revendiquant une identité régionale. Cela suppose une certaine maîtrise métalinguistique (parfois consciente, parfois pas) des deux codes permettant au locuteur de mettre en place une stratégie de communication qui est en fait un indice de capacité à faire une exploitation maximale de ses deux codes.

Dans un cadre épistémologique dominé par le structuralisme, ce comportement a été notamment observé par une vision nord américaine des langues et qualifié par exemple d'***alternance de codes de compétence*** qui, selon Hamers et Blanc, (1983 : 446) est « utilisée par un bilingue compétent dans les deux langues et employée comme stratégie de communication avec d'autres bilingues » et « ce code est une expression de la compétence du bilingue à faire appel aux ressources de ses deux codes dans une même interaction ». Dans d'autres situations la même vision des langues envisagerait que le locuteur comble un manque de compétence dans une des deux langues en faisant appel à celle qu'il maîtrise, ce que Hamers et Blanc (1983 : 446) nomment une ***alternance de codes d'incompétence*** qui constitue, en fait, une « stratégie de communication utilisée par un bilingue dominant et qui consiste à faire alterner les codes en faisant appel à sa langue dominante pour suppléer un manque de compétence dans sa langue la plus faible ». Cette « compétence » et cette « incompétence » font partie du répertoire verbal du locuteur qui puise dans toutes ces stratégies pour élaborer sa communication quotidienne. Dans d'autres situations, comme par exemple dans les situations d'apprentissage normatives à l'école ou sous le tutorat de son entourage pour ses acquisitions langagières et où le locuteur ne possèderait pas les « normes » (sans qu'elles soient forcément académiques) d'une des langues, voire même des deux langues, ce locuteur échafaude des hypothèses tâtonnantes. Ces énoncés, dans ces situations particulières où une « norme » est visée, se rapprocheraient ou procéderaient de ce que l'on nomme l'interlangue qui selon Hamers et Blanc (1983 : 453) sont « des étapes successives dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue dans lesquelles les

productions langagières de l'apprenant représentent des approximations systématiques de la langue cible ».

L'une des questions essentielles est : du fait de l'existence du macro système de communication, comment distinguer des énoncés qui relèveraient de l'interlecte d'énoncés qui relèveraient de l'interlangue ? Le mode de discours issu de la zone interlectale s'instaure souvent comme norme de fonctionnement pour un large public et peut devenir la norme de ce que certains nomment le créole. Pour résumer notre pensée nous disons que, selon nous, il existe un mode de discours assimilable à de l'interlangue qui se trouve à la périphérie du macro-système et qui entre en jeu quand le locuteur a pour cible le français standard ou le créole représenté comme « correct ». **Il nous semble donc que l'interlangue n'est pas l'interlecte, mais que l'interlangue est une partie de l'interlecte**. Nous constatons très souvent que, surtout dans le milieu enseignant, les notions d'interlecte et d'interlangue sont confondues et les deux termes, surtout celui d'interlangue, s'emploient pour désigner tout énoncé où se manifeste un « mélange de langues », sans se pencher sur la nature de ces mélanges. La distinction entre interlecte et interlangue revêt une importante au moins à un titre. Dans certains écrits, qui seront abordés plus en détail dans notre troisième partie, certains auteurs réduisent l'interlecte à l'interlangue et limitent ainsi la portée scientifique, épistémologique et les implications politiques et didactiques du concept définit par Prudent, et ainsi prônent une intervention glottopolitique structuraliste.

Le rapprochement, sans pour autant en faire un amalgame, entre l'interlecte et l'interlangue s'explique aussi par une évolution de la notion d'interlangue en didactique des langues. A un niveau scientifique, le terme d'interlangue est utilisé généralement dans des contextes d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Py consacre une très large place à ce domaine dans ses travaux scientifiques. Gajo, Matthey, Moore et Serra (2004) proposent un parcours d'une trentaine d'années à travers les textes de Py. L'avantage d'un tel ouvrage est qu'il permet de voir l'évolution de certains concepts d'un texte à l'autre. Pour la notion d'interlangue, on constate le passage d'un positionnement centré sur l'étudiant en classe de langue à une intégration du concept à une compétence bilingue socialement située, qui sans le nommer, semble se rapprocher de l'interlecte. Autrement dit, le même terme ou le même mécanisme, l'interlangue, est employé par Py pour étudier des actes de parole dans des situations de communication

différentes : des situations d'apprentissage dans des classes de langues (structurales) et des situations de communications informelles à travers des paroles (interlectales).

Après un exposé théorique de différents travaux concernant l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive, Py (1975) conclut que dans ces domaines aucune recette ne permet d'entreprendre une telle analyse de façon systématique. Quelques années plus tard, l'auteur (Py, 1980) montre comment le modèle génératif-transformationnel (modèle qu'il avait utilisé jusqu'à présent) ne peut être utilisé pour la description de l'interlangue et d'une manière générale comment « les instruments utilisés habituellement en linguistique descriptive ne sont pas adaptés à l'étude de l'interlangue » (Py, 1980 : 39). L'interlangue est alors décrite comme un ensemble de micro-systèmes qui lui permet d'accorder autonomie et souplesse à ses constituants.

> « Autonomie et souplesse sont des propriétés caractéristiques de l'interlangue, car elles rendent compte ensemble des déséquilibres, distorsions, blocages, transgressions et interférences qui, en la déstabilisant selon des modalités qui ne dépendent pas que du hasard, permettent en définitive son évolution vers des formes plus proches de la langue cible ». Py (1980 : 38).

Py (1993) élargit ses investigations au contexte linguistique dans lequel se développent les processus d'apprentissage (d'une langue étrangère) et étudie les liens existants entre trois pôles : le système, la norme et la tâche. Pour l'auteur, le système désigne l'interlangue qui est « l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant » (Py, 1993 : 42). La norme désigne l'ensemble des pressions extérieures qui s'exercent sur le système, et celles-ci peuvent être linguistiques et/ou sociales. La tâche concerne « toute activité communicative faisant appel à la langue cible, qu'il s'agisse d'interaction conversationnelle ou de production-interprétation d'autres formes de discours » (Py, 1993 : 42) et désigne l'efficacité communicative des énoncés produits ou interprétés. La mise en relation des trois pôles est fonction du contexte social où toute activité verbale se voit attribuer des valeurs symboliques. Py dresse donc des passerelles entre interaction et apprentissage. Le sujet n'est pas uniquement un apprenant mais aussi un sujet social qui « gère » les pressions exercées par la norme aussi bien sur le système que sur la tâche.

> « Celui-ci [le sujet] peut théoriquement régler la distance qui sépare son interlangue de la langue cible et assumer de manière très variable son altérité linguistique-ceci à l'intérieur de la marge de manœuvre que lui laisse sa condition sociale. Dans ce cadre, il peut aussi […] se donner une identité langagière. Celle-ci va intervenir dans la construction plus globale de son identité socioculturelle et individuelle ». Py (1993 : 45).

L'auteur estime qu'il est impossible d'exclure l'un ou l'autre des trois pôles dans une logique d'appropriation, et « dans des situations mixtes, les normes scolaires peuvent faire écran entre l'apprenant et la langue de ses interlocuteurs » (Py, 1993 : 51).

Il est impossible de concevoir le sujet uniquement comme un apprenant coupé de son contexte social. A travers sa parole, il gère aussi une problématique du Même et de l'Autre et une certaine altérité linguistique. De nombreux auteurs, dont Py, étudient ce mode de discours, qu'ils qualifient de bilingue, sans pourtant faire référence à l'interlecte.

> « Les progrès réalisés plus récemment dans le recueil de données « naturelles » montrent clairement à quel point l'altérité coexiste avec la fusion : lorsqu'un apprenant communique dans la langue cible, l'ombre de la langue première est presque toujours présente. Deux solutions s'offrent à lui : essayer de chasser ce fantôme par tous les moyens, ou cohabiter avec lui. Cette manière d'aborder l'acquisition nous fait entrer de plain-pied dans le domaine de la communication exolingue et bilingue ». Py (1992 : 99).

Notons ici que Py ne prend pas en compte une troisième solution qui consisterait à revendiquer et affirmer le fantôme au point où celui-ci serait présent dans la langue cible. Pourtant, élargir la notion d'interlangue en dehors du cadre de l'apprentissage, instaure un flou où se mêlent processus d'apprentissage et compétence communicative. Ainsi Py (1990 : 131) ne distingue pas la logique de l'interlangue de celle du parler bilingue :

> « L'interlangue n'est pas seulement un système abstrait : elle se déploie dans les discours, lesquels sont, comme tels, soumis à des paramètres contextuels. Cette constatation a déclenché un mouvement de recherches centrées sur les conversations exolingues et/ou bilingues. Du point de vue qui nous intéresse ici [la problématique de l'acquisition], on relèvera que ces paramètres contextuels agissent sur le statut des MTC [Marqueurs Transcodiques]. Celles-ci peuvent accéder à des degrés variables de légitimité (elles peuvent être inacceptables, possibles ou même souhaitables) et remplir des fonctions diverses (cognitives, métalinguistiques, métacommunicatives). Leur traitement interactif est à la fois une conséquence des valeurs que prennent les paramètres contextuels, et un des moyens utilisés par les interlocuteurs pour fixer ces valeurs ».

Les concepts d'interlecte et d'interlangue partagent une zone commune et sont complémentaires. D'ailleurs comme nous l'a dit Prudent en 2005 lors d'une conversation, « d'une certaine manière l'interlangue est aussi une forme d'interlecte, mais qu'on pose dans une relation où c'est l'apprentissage qui explique l'apparition des formes erronées ».

> « D'une certaine manière, l'acquisition est un cas particulier de bilinguisme. Considérer l'apprenant comme un bilingue revient à reconnaître la pertinence de l'enracinement de l'alloglotte dans un contexte social et discursif. Inversement, un éclairage « acquisitioniste » sur le bilinguisme met en relief certains aspects de la relation triangulaire qui unit l'alloglotte avec le natif et sa langue. La complémentarité des approches « bilingue » et « acquisitioniste » apparaît justement mieux si on fait intervenir la dimension interactionnelle. L'alloglotte et son partenaire agissent dans un espace dont les trois dimensions sont respectivement les axes [± bilinguisme], [±exolinguisme] et [±tension acquisitionnelle] ». Py (1990 : 138).

L'on pourrait alors prétendre que l'interlangue est incluse dans l'interlecte, et que ce comportement langagier (l'interlangue) est utilisé dans un contexte d'apprentissage de la langue cible. Il serait alors souhaitable que l'enseignant ne considère plus les langues comme des entités distinctes et séparées, mais raisonne « en termes de construction et de développement de « répertoires » faisant intervenir différentes composantes susceptibles d'organiser des configurations variées en fonction des contextes » (Castelloti, 2004 : 157). Mais ce même enseignant a aussi besoin de cerner et de différencier les processus de communication des processus d'apprentissage. Comme le précise Py (1985 :171) :

> « Tout le monde s'accorde à penser aujourd'hui que la recherche sur l'acquisition secondaire doit s'efforcer à l'image de ce qui se passe depuis longtemps dans certains secteurs de la linguistique générale d'intégrer au moins certains aspects de l' « interparole » dans la définition de l'interlangue. De même que la pragmatique a démontré qu'on ne pouvait pas vraiment comprendre la langue à moins de faire intervenir certaines des modalités de sa mise en œuvre, de même il paraît nécessaire aujourd'hui de s'interroger sur les liens intrinsèques qui sans doute unissent d'une part les caractéristiques et le développement de l'interlangue, d'autre part les activités communicatives des apprenants ».

1.2.5. Le concept de langue maternelle.

Une autre question importante et incontournable concerne l'acquisition du langage. Dès son plus jeune âge, certains diront même avant sa naissance, l'enfant développe son langage. De nombreux chercheurs ont élaboré des théories concernant l'acquisition du langage, théories présentées par Lebon-Eyquem (2003 et 2007), et qui concernent principalement l'approche innéiste de Chomsky, l'approche constructiviste de Piaget, et enfin, la perspective interactionniste et dynamique. Bien que ne concernant pas spécifiquement les milieux plurilingues, ces théories nous procurent des éléments de réflexion.

Pour Piaget (1946), l'imitation, qui est une forme d'accommodation, dans un premier temps extérieure puis intériorisée, développe les capacités à la « fonction symbolique ». Pour lui, tous les enfants passent par un stade où ils se créent des symboles qui leurs sont propres, notamment grâce et à travers les outils transmis par l'école, mais aussi par la famille, les médias, l'idéologie dominante des politiques, des artistes et le jeu du groupe de pairs notamment lors de l'enfance et de l'adolescence. Les locuteurs communiquent ainsi à l'aide de la langue sociale. A La Réunion, cette langue sociale est le macro-système interlectal où le locuteur se représente le « français », « le créole » et le

« mélange » des deux « langues ». A ce titre, il semble donc hasardeux de ne retenir que le « créole » (que l'on aura au préalable défini) comme langue maternelle unique de la communauté réunionnaise.

Pour l'approche interactionniste et dynamique, les échanges verbaux que le jeune enfant a avec son entourage jouent un rôle déterminant. La construction du langage est donc fonction des interactions de tutelle que l'enfant entretient avec les adultes ou les enfants plus experts qui l'entourent. Plus que l'apprentissage du mot ou de la phrase, l'apprentissage de la maîtrise du discours et la construction d'un répertoire de conduites langagières en fonction des différentes situations s'avèrent centrales. Les comportements sociolinguistiques semblent ainsi affecter ces répertoires de conduite. L'enfant réunionnais construit donc son langage en s'imprégnant des comportements sociolinguistiques de ses proches.

Dans l'approche pragmatique de l'acquisition du langage, la fonction de communication est mise en avant sous l'angle des intentions et des effets dans le cadre de la communication. L'acte de langage sert à la réalisation d'un acte social, conventionnel. La pragmatique montre comment les adultes aident l'enfant dans la compréhension et la production des actes de langage et dans les fonctions de communication. Une certaine norme de fonctionnement de la communication distincte d'une norme prescriptive du code est présente dès les premières années de la vie du petit Réunionnais.

Ces théories de l'acquisition du langage montrent qu'à travers la socialisation, mise en place dans un premier temps au sein de son entourage proche, l'enfant acquiert non seulement un code linguistique mais un répertoire de conduites et ceci principalement dans un but de communication. Selon Auger (1997: 15)

> « Au moins trois types de connaissances mettant en relation langage et facteurs sociaux entrent en jeux dans les situations de communication quotidiennes et doivent donc être acquis par tous les enfants en même temps qu'ils intègrent le lexique et les structures phonologiques, morphologiques et syntaxiques de leur langue. D'abord, l'enfant doit apprendre quand il est approprié de parler, quelles formes linguistiques conviennent dans quel type de situation et, dans une communauté multilingue, quelle langue choisir. C'est à dire que l'enfant doit acquérir, en plus de sa compétence linguistique au sens étroit, une compétence communicative. Il doit aussi maîtriser les règles variables qui caractérisent la variété de la communauté linguistique dans laquelle il grandit. L'enfant doit en outre adopter une façon de parler qui convient à ses propres caractéristiques sociales ».

Nous posons alors la question de savoir comment la vision sociolinguistique du contact de langues influence la définition de la langue maternelle de l'enfant réunionnais. La vision nord américaine psycholinguistique garde un point de vue structuraliste pour la langue maternelle comme par exemple pour Hamers et Blanc (1983 : 454) pour qui « la

langue maternelle d'un individu est le ou les codes linguistiques qui correspondent à la première expérience langagière de cet individu [et] la langue maternelle d'une communauté est le code linguistique utilisé comme langue maternelle par la majorité des individus membres de cette communauté ». La langue maternelle pourrait donc être celle utilisée majoritairement dans la communauté. Le concept de diglossie, complété de celui du conflit linguistique, a permis de porter des revendications (louables et justifiées selon nous) dénonçant la « domination » d'une langue nationale « impérialiste » à l'encontre d'une langue régionale et maternelle dévalorisée, voire même niée pendant de très nombreuses années. Cette assignation d'une langue unique et rigide à la langue maternelle peut s'expliquer par la tradition unilingue à la française. Tout en nuançant l'approche épistémologique des études en termes de parlers bilingues (à quoi nous nous sommes attelé plus haut), nous nous rapprochons du point de vue de Py (1991 : 130) :

> « Sur le « marché des représentations langagières », on trouve dans les pays francophones européens une idéologie dominante centrée sur des valeurs unilingues. Elle considère que le bilinguisme ne peut que porter atteinte à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur. Par opposition, l'idéologie bilingue légitime les spécificités du parler bilingue, et renonce notamment à condamner les marques transcodiques ».

Si on retient le modèle diglossique, et en se basant alors sur de nombreuses études centrées sur l'enseignement bilingue, les solutions pédagogiques pourraient alors être celles concernant le bilinguisme consécutif que de nombreux militants réclament depuis plus de trente ans à La Réunion. Pourtant la situation est beaucoup plus complexe et dès le plus jeune âge de l'enfant les langues s'emmêlent et s'emboîtent.

Certaines études concernant la langue maternelle de l'enfant réunionnais ont été menées en prenant comme base théorique le continuum linguistique. Gueunier (1982) a enquêté auprès de membres de la communauté rurale de la Plaine des Grègues, dans les hauts de Saint-Joseph, dans le sud de l'île de La Réunion. Pour présenter le langage de ses informateurs Gueunier (1982 : 68) précise :

> « Ils ne sont pas vraiment monolingues car s'ils pratiquent en production une seule variété (d'ailleurs mixte), ils en connaissent pratiquement deux en compréhension. Ils ne sont pas bilingues car leur compétence ne s'actualise pas nettement en deux systèmes de règles séparés et ils ne sont pas vraiment diglottes au sens traditionnel de Ferguson (1959), car les « changements de code » qu'ils pratiquent ne sont pas analysables au moyen de grilles de « spécialisation fonctionnelle » aussi précises que celles qui ont pu être établies dans les cas classiques des divers arabes, ou de la créolophonie haïtienne. Enfin, tout en présentant une certaine « interpénétration de deux systèmes linguistiques » (Hancock, 1981, p 622), c'est-à-dire ici le créole réunionnais et le français, leur variété n'est pas un pidgin, puisqu'elle est acquise dès la première enfance, en milieu naturel (famille et groupe de pairs), et n'a pas une fonction simplement véhiculaire ».

Pour cette chercheuse, la variété « maternelle » de sa population « comporte des particularités qui se rattachent toutes à une situation de continuum et non de séparation nette entre deux autres variétés nettement identifiables » (Gueunier, 1982 : 70). Dans la même enquête, elle constate qu'il existe une variation intrapersonnelle où selon les contextes discursifs produits par les diverses situations, les performances d'un même locuteur varient. Chez un même locuteur les discours narratifs se rapprochent du créole acrolectal alors que les discours argumentatifs se rapprochent du français standard. Gueunier (1982 : 74) conclut qu'au moins au niveau morphosyntaxique la langue maternelle présente « une certaine instabilité et une forte dépendance par rapport à la situation de communication ». Carayol et Chaudenson (1978 : 178) avaient constaté eux aussi que le choix linguistique créole/français dans certaines conversations familiales n'était pas tranché et ils observaient une alternance des langues en fonction de la présence ou l'absence des enfants, ou en fonction du sujet de la conversation.

A ce moment de l'enquête, Gueunier semble face à un dilemme et tente de se raccrocher à deux concepts, la diglossie ou le continuum comme le montre l'extrait suivant (Gueunier, 1982 : 80) :

> « Si en effet on pouvait prouver que certains locuteurs changent de « code », plus exactement de variété, dans certaines situations identifiables et analysables par eux-mêmes, il faudrait renoncer à l'hypothèse du continuum, et poser celle d'une diglossie classique. […] Il est d'ailleurs vraisemblable qu'à la Plaine des Grègues, l'opposition vécue par les enfants entre temps scolaire et temps « libre » est le point par excellence où se concentrent les manifestations de cette diglossie. Celle-ci est vécue partiellement aussi par les adultes en des situations relativement ponctuelles, telles que les visites, déjà évoquées, de professionnels francophones.
>
> Dans l'ensemble cependant, il m'a semblé qu'en production en tout cas, la plupart des performances apparemment diglossiques étaient pensées et vécues comme appartenant à une variété et à une seule ».

Constatant que les locuteurs ne sont pas conscients du mélange des codes l'auteur privilégie le concept de continuum tout en constatant une incertitude (Gueunier, 1982 : 83) :

> « L'incertitude quant à la pratique de la langue maternelle apparaît plus nettement encore quand il s'agit des performances, et notamment comme nous l'avons vu, dans le domaine morpho-syntaxique où l'on voit se manifester dans sa plus grande extension la diversité des allomorphes possibles à l'intérieur du continuum.
>
> […] De ce fait, et à partir de ces expériences contrastées de ce que l'on appelle langue maternelle, pourrait sans doute intervenir certains renversements de perspective. Si « la valeur » du langage relève de la parole et non de *telle ou telle* langue particulière, dans quelles limites la traditionnelle question de l'unicité absolue de cette langue au moment de l'acquisition garde-t-elle sa pertinence ? ».

On pourrait penser alors que l'auteur semble peu à peu se rapprocher du concept d'interlecte en constatant que les locuteurs dans leurs usages langagiers ne restent pas sur une zone du continuum qui leur serait semble-t-il « attribuée ». Les trois dernières citations longues que nous avons faites de l'article de Gueunier peuvent s'inscrire et valider le cadre interlectal. Pourtant, ne pouvant mobiliser les concepts de diglossie ou de bilinguisme, l'auteur se raccroche au modèle continuiste.

> « Pour certaines communautés, il n'y a pas constamment une et une seule langue maternelle, mais référence coexistente à des systèmes linguistiques éventuellement différents, séparés ou non dans la compétence des locuteurs : là encore, donc, des situations de continuum ». (Gueunier, 1982 : 83).

Il est vrai qu'à l'époque de la publication de son article, le concept d'interlecte pour la zone caribéenne émergeait et qu'il ne s'était pas encore répandu dans l'Océan Indien. En revanche, le concept de continuum semblait être la seule alternative au modèle diglossique ou bilingue dans l'étude de la parole.

Ne validant pas la théorie du continuum, d'autres approches privilégient l'approche interlectale. Le concept de macro-système de communication, qui interdit toute définition rigide de langue et de contact de langues, est le plus adapté pour cerner la notion de langue maternelle dans les aires créolophones. L'enfant réunionnais, pour construire son langage, subit les influences de la situation sociolinguistique de l'île. Le contexte dans lequel se met en place ce langage n'est pas unilingue et donc très tôt l'enfant est mis en contact avec « le créole », « le français » (voire avec d'autres langues) et aussi et surtout avec tout leur champ de variation. Cette acquisition se fait à travers les échanges verbaux avec ses parents, ses pairs, et également à travers les médias comme par exemple la télévision. C'est donc en interaction avec son entourage que l'enfant construit son langage et les « règles sociales» d'utilisation de ce langage. Celui-ci ne peut donc pas être « déconnecté » de la situation sociolinguistique de la communauté.

Romani (2000) définit la langue maternelle des Antillais en donnant une place centrale au macro-système de communication de Prudent.

> « […] la langue maternelle de la communauté est l'ensemble de ce que Prudent appelle le macro-système de communication martiniquais, qui recouvre aussi bien le créole que le français ainsi que tout le champ interlectal qui s'étend entre eux, et que la langue maternelle de l'individu est la partie- en usage dans son entourage et d'étendue différente selon les milieux sociaux- de ce champ de variation. C'est l'intégralité de ce système complexe de communication qui constitue l'objet d'un apprentissage, assumé en partie par la mère mais aussi par l'ensemble de la communauté, y compris les pairs, de ce que l'on a coutume d'appeler la langue maternelle. Nous redéfinirons donc ainsi le concept de langue maternelle : la langue maternelle d'une communauté est le système langagier de communication de cette communauté, mettant en œuvre un ou plusieurs codes dans toute l'étendue de leur champ de variation et c'est, pour une bonne part, à travers ce système langagier que les membres de cette communauté identifient cette dernière en tant que telle ; la langue maternelle de

> l'individu est la partie de ce système langagier acquise-activement et passivement- dans les premiers contacts linguistiques et par laquelle l'individu s'identifie lui-même en tant que membre de cette communauté ou reconnaît cette qualité à autrui ». (Romani, 2000 : 212).

Cette définition de la langue maternelle implique un minimum de connaissance en créolistique ou en sociolinguistique pour être comprise, et de ce fait, elle reste difficilement accessible à la grande majorité de la population (et même à certaines autorités éducatives), dont l'adhésion est indispensable pour mettre en place une pédagogie qui prendrait en compte cette langue maternelle. La sociolinguistique, et encore plus la créolistique, souffrent d'un certain désintérêt de la part de l'opinion, et même par moment des aménageurs politiques de la langue. La définition de Romani de langue maternelle se heurte aux représentations les plus courantes concernant le créole mais surtout celles concernant le concept de langue. Confiné parfois à un monde « d'intellectuels », sous entendu coupés de la réalité, le sociolinguiste doit faire preuve de pédagogie orientée vers le plus grand nombre pour rechercher une certaine adhésion. Il serait donc souhaitable aussi que les non linguistes acceptent de faire un pas vers la compréhension des situations complexes en créolistique.

Après avoir présenté succinctement les principaux travaux décrivant le créole réunionnais du point de vue de la linguistique structurale, après avoir présenté une vision sociolinguistique cherchant à mieux cerner la parole réunionnaise en privilégiant le cadre interlectal, nous nous proposons maintenant d'opérer un retour aux sources de l'interlecte et d'ancrer notre présente approche dans une épistémologie de la complexité.

1.3. Retour aux sources de l'interlecte dans une épistémologie de la complexité.

Il nous semble important ici de revenir aux sources du concept d'interlecte défini par Prudent, de transférer une partie de ses réflexions au terrain réunionnais afin de poser les bases de notre propre réflexion. Un lecte dominant est apparu à La Réunion avec une cohérence et une représentation. Ce lecte a été décrit (et parfois revendiqué) par des travaux universitaires tels que Chaudenson (1974), Armand (1987), Baggioni (1987) pour le lexique, Carayol (1972b, 1977) et Staudacher (1992) pour la phonologie, Cellier (1985a, 1985b), Ramassamy (1985) puis Staudacher (2004) pour la syntaxe. Ces travaux adoptent parfois une focalisation sur les points les plus éloignés du français standard et présentent un objet souvent non conforme entièrement aux usages et pratiques langagiers quotidiens.

Souhaitant nous intéresser à la description du mode de discours dominant à La Réunion dans toute son ampleur et sa complexité, comme Prudent, nous sommes attaché à une vision holistique d'un macro-système de communication, d'un répertoire unique. Nous ne rejetons pas les approches focalisantes sur un point de ce répertoire mais privilégions une approche systémique.

Certes, la parole interlectale témoigne de l'existence d'un espace de liberté où dans de nombreuses situations de communication le « français » (langue surnormée) et le « créole réunionnais » (langue sous normée) sont à la disposition des membres de la communauté réunionnaise (communauté non homogène) pour répondre à la demande communicationnelle quotidienne. Néanmoins, à La Réunion, dans certaines situations de communication où une certaine norme est attendue (aussi bien en français qu'en créole) il nous semble que le mode de discours interlectal n'est pas utilisé de façon aussi sécurisante que Prudent le décrit pour la Martinique. Il nous appartiendra ici de décrire ces situations particulières.

Toute approche sociolinguistique ne peut plus ignorer les énoncés qui ne respectent pas les descriptions faites jusqu'à maintenant sur le créole réunionnais. L'approche interlectale implique une nouvelle épistémologie en sciences du langage. Le terme d'interlecte en lui-même a introduit une confusion de sens dans certains travaux qui limitent le concept à une situation de « contact des langues ». Le concept de

l'approche interlectale que nous souhaiterions poser au centre de notre présente réflexion est l'existence d'un macro-système de communication complexe, en mouvement.

> « Poser un macrosystème de communication langagière à la Martinique, plus ambitieux que la simple juxtaposition de deux langues dans une diglossie, n'exclut absolument pas *a priori* l'analyse des langues retenues par le sens commun. […] Comment décrire le mouvant ? » (Prudent, 1993 : 544).

Ce que Prudent remet en cause dès le début des années 80 est la vision structuraliste des langues aussi bien au niveau de ses définitions que de sa méthodologie. Dès 1993, ce chercheur appelle à une évolution épistémologique :

> « […] le sociolinguiste ne peut pas ignorer d'une part les conversations ou les énoncés proférés par un seul sujet où les codes changent en cours de production, ni d'autre part les créations intermédiaires dues à la dynamique semi-consciente des locuteurs. L'interlecte existe, et même si nous avons besoin de faire évoluer la théorie linguistique pour l'étudier, il faut considérer que sa simple existence nous oblige à ne plus regarder les "langues" créole et française comme des dizaines de linguistes l'ont fait auparavant ». Prudent (1993 : 539).

Que parlent les Réunionnais dans leur vie quotidienne quand ils déclarent ou pensent parler créole ? Le concept de langue est-il pertinent pour décrire ces pratiques ? Comment traiter les énoncés qui ne sont pas conformes aux descriptions faites jusqu'à présent ? Les pratiques réunionnaises sont-elles désordonnées ? Ce désordre apparent ne cacherait-il pas une organisation cohérente qui échappe aux descriptions élaborées ? Les linguistes qui se sont penchés sur la description du créole réunionnais sont-ils partis des pratiques des locuteurs ou d'une certaine représentation de leur objet d'étude ? Que signifie « le créole réunionnais » ?

Nous complétons notre approche par certaines recherches récentes qui appellent à une nouvelle vision épistémologique. Les travaux de Prudent ont été précurseurs dans ce domaine, mais ont certainement rencontré des difficultés à s'imposer dans une créolistique où le structuralisme avait encore une position dominante.

> « Il faut évidemment souligner que la lecture faite ici de « interlecte » se produit plus de vingt ans après l'émergence de la notion, après que la linguistique, et peut-être surtout la sociolinguistique, a évolué. Il aurait été difficile de le faire dans les années 1980, et il est certainement plus aisé de le faire actuellement, après les travaux de P. Blanchet (2000), M. Heller (2001), L/-J. Calvet (2004), P. Blanchet / L.-J. Calvet / D. de Robillard, (2007), D. de Robillard, (2008) notamment, qui explicitent et développent un certain nombre d'aspects esquissés dans les textes de L.F. Prudent, notamment une certaine réserve face à l'expertise linguistique ». De Robillard (à paraitre).

Ce débat épistémologique se pose fortement aujourd'hui chez des chercheurs dont De Robillard (2007, 2008a, 2008b), Blanchet (2007), Calvet (2007). Nous faisons ici le

choix de nous inspirer des propositions épistémologiques débattues par Blanchet, Calvet et De Robillard (2007) qui rassemblent dans un même ouvrage leurs réflexions suite à leur « insatisfaction profonde face à ce que Calvet appelle *la linguistique de l'ordre*, Blanchet la *structurolinguistique* et De Robillard la *technolinguistique*, si c'est pour considérer que ce serait « la » linguistique, ou qu'il s'agirait du noyau de cette « la-linguistique »» (Blanchet, Calvet, Robillard, 2007 : 4). Nous n'adopterons pas ici la totalité des points de vue de chacun de ces trois chercheurs. Nous nous inspirerons de leurs réflexions globales pour étayer notre propre démarche. L'ouvrage de ces trois chercheurs ne prétend pas à une adéquation absolue des différents points de vue, mais, à partir d'une large base commune propose un nouveau regard épistémologique.

> « La convergence manifeste entre nos trois textes et nos trois approches n'implique donc pas une totale identité de vue (le lecteur s'en rendra compte aisément) mais cependant un point de vue largement partagé entre nous sur la limitation extrême que se sont données la plupart des linguistiques, s'arrogeant le droit de décider ce qu'il fallait décrire et de trancher sur ses délimitations, en essayant de faire prendre leurs constructions pour la réalité, oubliant les acteurs principaux des phénomènes linguistiques : les locuteurs et leurs fonctionnements sociaux ». (Blanchet, Calvet, Robillard, 2007 : 4).

Nous organisons notre propre réflexion autour de trois grands thèmes développés par ces auteurs : le point de vue de l'épistémologie de la complexité, le désordre apparent de la complexité, la notion de langue.

1.3.1. Le point du vue de l'épistémologie de la complexité.

La linguistique structurale a eu tendance à fragmenter et décomposer son objet d'étude pour prétendre atteindre un haut niveau d'analyse, ou une analyse voulue exhaustive. La démarche analytique mise en place dans ces approches, même si elle a permis des progrès dans plusieurs domaines, présente ainsi une vision réductrice de la réalité. Depuis les années 1950, l'émergence de la systémique, complétée par les travaux d'Edgar Morin, appelle à un renouveau de la pensée scientifique pour prendre en compte la complexité du réel.

Contrairement à l'approche structuraliste, l'approche en termes de complexité tente de privilégier la globalité des phénomènes et donne une place centrale aux relations qu'entretiennent entre eux les différents éléments, qui en définitive forment un tout. Ce tout complexe étudié dans son milieu « naturel », en action, est différent de ses différents éléments isolés analysés dans un laboratoire. Le paradigme de la complexité se veut

« compréhensif » contrairement au paradigme analytique qualifié « d'explicatif » par Blanchet (2007 :27) qui présente les différences entre ces deux approches.

Tableau 2. Différences entre le paradigme explicatif et le paradigme compréhensif (Blanchet, 2007 : 27).

Paradigme explicatif	Paradigme compréhensif
Explication	Compréhension
Abstraite	Concrète
Logique	Analogique
Saisies analytiques	Saisie globales
Prédominance de la disjonction	Prédominance de la conjonction
Démonstrations	Projections/identifications
Objectivité	Implication du sujet
Désubjectivation	Plein emploi de la subjectivité

Nous inscrivant dans un paradigme compréhensif, nous intégrons dès le départ dans notre démarche notre implication (ce qui a justifié en partie notre historicisation scientifique dans notre partie introductive) et notre subjectivité. Dans la lignée des travaux d'Edgar Morin, Blanchet adopte dans ses réflexions en sociolinguistique les trois principes de la pensée complexe à savoir le dialogisme, la récursivité et l'hologrammie.

> « Les trois principes clés d'une méthode de pensée complexe sont en effet le *dialogisme* (intégration des paradoxes et antagonismes binaires dans un ensemble tiers : une situation de relations diglossiques entre deux langues est un ensemble la fois concurrentiel et complémentaire), la *récursivité* (rétro-pro-action en hélice puisqu'il s'agit de penser des systèmes ouverts et évolutifs et non une causalité linéaire : les pratiques linguistiques engendrent et permettent les systèmes linguistiques qui engendrent et permettent les pratiques linguistiques), l'*hologrammie* (le tout est dans la partie qui est dans le tout… : toute la société est dans la langue qui est dans toute la société qui…) ». Blanchet (2007 : 33).

Ces trois principes seront intégrés à notre méthode notamment lors de notre proposition de modélisation du système de communication langagier réunionnais. De Robillard (2007 : 88) synthétise dans le tableau suivant la comparaison entre une démarche qualifiée de technolinguistique et une autre qualifiée d'ontolinguistique.

> **Ontolinguistique (posture) :**
> « Vision du *L* comme transversal à l'ensemble des phénomènes humains, interprétation des phénomènes *L* dans ce cadre, en mettant l'accent sur la dimension de construction d'identités individuelles et sociales, par des acteurs sociaux et linguistes qui ne nient pas leur rôle de constructeurs, d'acteurs, et qui intègrent cela au processus de manière réflexive. Cette vision va de pair avec la tendance à faire ressortir les caractéristiques ICH [Instabilité, Contextualisation, Historicisation], avec la construction par réflexivité, et la mise en jeu du linguiste. Ontolinguistique se différencie de Sociolinguistique en cela qu'elle postule l'importance des postures autant que des méthodologies, et qu'elle ne se conçoit pas comme seulement complémentaire à une approche des langues qui, elle, serait essentielle.
> Par ailleurs, la posture ontolinguistique, en participant d'une perspective empruntée à la sociologie des sciences, analyse sa position à l'intérieur du champ dont elle fait partie de manière critique, alors que, historiquement, la sociolinguistique a eu tendance, par exemple, à ne pas mettre en cause des notions considérées comme trop « fondamentales » comme « langue », ou « locuteur » ». Il s'agit donc d'une sociolinguistique critique (Heller, 2002). La posture technolinguistique est complémentaire de la posture ontolinguistique ». De Robillard (2007 : 111).

Tableau 3. Complémentarité entre la posture technolinguistique et ontolinguistique. (De Robillard, 2007 : 111).

	Technolinguistique	Ontolinguistique
Objectif	Décrire le préexistant de manière objective	Construire, faire être, laisser advenir
Démarche	Objectivité	Réflexivité
Implication du linguiste	Minimale, intellectuelle, formaliste	Maximale, multidimensionnelle
Produit	LSDH (Langue Stabilisée, Décontextualisée, Déhistoricisée, Homogénéisée)	Individu, société
Conception de la langue	LSDH (Langue Stabilisée, Décontextualisée, Déhistoricisée, Homogénéisée)	LICH (Langue, Instable, Contextualisée, Historicisée)
Approche	Mixofuge	Mixocompatible
Statut du chercheur	Interchangeabilité	Unicité, individualité assumée, recherchée
Contextualisation	Minimale (prélèvement de corpus restreint le plus possible à des signifiants linguistiques)	Maximale (immersion dans la vie quotidienne)
Formation	Spécialisée	Transdisciplinaire
Temporalité	Prédiction de faits	Histoire, récit de construction de phénomènes dans une perspective rétroanticipatrice
Approche	*A priori* : hypothético-déductivisme	*A postériori* : empirico-réflexivité
Focus de l'activité	Objet	Relations
Relation au focus de l'activité	Unique : distance	Plurielle : mise en tension, expérienciation, articulation de la pluralité
Processus d'innovation	Rupture avec le passé, occultation, éventuellement par ignorance	Conscience, interprétation du passé en vue de l'avenir
Produit recherché	Description objectiviste	Récit historicisé
Posture	Hiérarchie, surplomb, expertise	Parité, médiation, traduction, interprétation
Trope emblématique	Métonymie	Métaphore
Métaphores fondamentales	Outil (stable, décontextualisé, inerte, surplomb) Ferroviaire (planification, bifurcation programmée, prédictibilité, sécurité)	Ferment (instable, contextualisé, vivant, participation) Surf (improvisation, liberté de mobilité dans un plan lui-même mobile, risque)
Activité proche	Industrie	Artisanat

La posture de sociolinguiste critique prônée par De Robillard se veut en amont d'une posture de technolinguiste, même si cette dernière peut être adoptée dans un second temps pour éventuellement décomposer certains éléments à travers un point de vue analytique. Nous nous rapprochons ici d'une partie de la posture ontolinguistique décrite par De Robillard qui s'inscrit dans une linguistique de la parole. Cette posture n'était pas présente au début de notre recherche et elle s'est révélée au cours de sa rédaction. Dans la description du « tout » complexe le chercheur n'est pas extérieur à son objet. Englobé dans le tout, le chercheur est impliqué, il n'est plus vu comme un être neutre, un observateur absolu. De ce fait il assume une certaine subjectivité et/ou réflexivité. Cette immersion du chercheur entraine un point de vue de l'intérieur. Dans la posture ontolinguistique présentée par De Robillard, le chercheur traduit et interprète des données par le prisme de ses propres représentations. Cette posture du chercheur remet en cause la dichotomie même entre sciences exactes et sciences humaines. Les sciences étant faites par un chercheur « impliqué et pourvoyeur de subjectivité » (Blanchet, 2007 : 27), aucune science ne pourrait ainsi être qualifiée d'exacte. Calvet (2007) utilise le terme de science tendancielle et appelle le chercheur à faire preuve de modestie. Une science tendancielle serait « une tentative de compréhension et de récit toujours à la poursuite d'une « vérité » mouvante qui sans cesse nous glisse entre les doigts » (Calvet, 2007 : 68). Chaque chercheur ayant sa propre histoire, un même objet ne sera donc pas décrit de la même façon par deux chercheurs différents. Ici sont donc posées les questions des représentations, de la réflexivité et de l'historicisation du chercheur.

> « Si l'enseignement universitaire est bel et bien défini par sa scientificité, par le fait qu'il est réalisé par des chercheurs (pour ma part j'y tiens), alors il faut aussi former les étudiants à une *méthode* scientifique (au sens d'E. Morin) : celle du doute, de la nuance et de la relativité de résultats en formes d'hypothèses toujours renouvelées, celle du renoncement à la Vérité unique et définitive, celle donc de l'hétérogénéité des théories, des méthodes, des configurations disciplinaires, celle de la modestie et de la contingence des connaissances, celle du refus de la simplisterie et celle de la recherche complexifiante et humaniste de sens. Je pense en fait qu'une science « mûre », une science suffisamment « sécure » est une science qui s'interroge sur ses concepts, les met en débat, et ne les verrouille pas dans un processus insécure de crispation identitaire (?), dont l'une des modalités tient en la croyance en une *méthodologie* prescriptive et une *théorie générale* protégée par des critères fermés de scientificité (Feyerabend, 1979) ». Blanchet (2007 : 10).

C'est dans un état d'esprit « du refus de la simplisterie et celle de la recherche complexifiante et humaniste de sens » que le présent travail est rédigé. Depuis de longues années Calvet prône une intégration de la linguistique dans la sociolinguistique. Actuellement ce chercheur maintient ses positions et les inscrit dans le cadre de la complexité.

> « Il peut paraître paradoxal, après avoir longuement insisté sur le désordre, de plaider *in fine* pour la linguistique générale (et donc d'un certain point de vue contre les sciences du langage), car c'est bien de cela qu'il s'agit. C'est pourtant mon propos, manifesté depuis longtemps, lorsque j'ai commencé à écrire *(socio)linguistique* et non pas *sociolinguistique*, avec l'idée que le segment entre parenthèses devrait un jour tomber comme une feuille morte. Pour *une* linguistique du désordre et de la complexité, donc ». Calvet (2007 : 66).

Les termes de désordre et de complexité ne signifient pas pour autant que les faits observés n'obéissent à aucune organisation et seraient totalement aléatoires.

1.3.2. Le désordre apparent de la complexité.

Les termes « complexité » et « chaotique » sont parfois mal compris par les non avertis car associés à « compliqué » et « désorganisé ». Blanchet propose de faire l'économie des termes « désordre » et « chaotique ».

> « […] même si l'on peut aussi comprendre le désordre comme suscitant de l'ordre et réciproquement (c'est la théorie de l'ordre aléatoirement provoqué dans le test des cubes de Von Foester, cf. Morin, 1977, 52), on peut faire l'économie théorique de la notion même de *désordre* (sauf de façon résiduelle). Les phénomènes sociolinguistiques seraient alors mieux qualifiés de *chaoïdes* (qui ressemblent à du chaos) que de *chaotiques* (puisque le terme *chaos* véhicule des connotations négatives dans notre culture occidentale platonisée et cartésianisée).
> D'autant que la signification que les acteurs sociaux attribuent malgré cela à ce qui peut leur apparaitre à eux-mêmes désordonné, restitue une fonctionnalité, une place, une capacité d'organisation, à ce « désordre ». Cela ne signifie pas que les sociolinguistes pourraient dès lors revenir à l'ambition déraisonnable de tout comprendre, de tout expliquer, voire de tout prédire, car la multiplicité imprévisible des effets des multiples paramètres dont ceux que pilote la libre volonté des acteurs sociaux interdit bien sûr une telle omniscience (et tant mieux !) ». Blanchet (2007 :41).

Tout en rejetant les causalités linéaires, la complexité ne conduit pas à concevoir la réalité comme totalement inorganisée, comme le précise De Robillard.

> « Une précision importante s'impose, d'entrée de jeu : " chaos " dans le sens où sera utilisé plus bas, n'est pas synonyme de " totalement aléatoire ", l'intérêt des perspectives ouvertes par les théories du chaos étant justement de permettre d'envisager autrement l'étude d'objets dont les comportements ne sont ni totalement aléatoires, ni complètement prédictibles, puisqu'un système chaotique se caractérise par les traits suivants (j'ai abordé ces aspects (Robillard 1995, 1998) par le passé, et ce qui est dit plus bas est une reprise partielle de ces textes, d'où des références parfois anciennes, mais à l'usage aussi fiables que les plus récentes) :
> 1° " […] le chaos […] n'est ni prédictible, ni aléatoire (Tarnowsky 1993 : 38), il s'agit d'un "mélange subtil de hasard et de déterminisme " (Guillemot 1993 : 41), " C'est à dire qu'il est à la fois l'ordre et le désordre " (Guillemot 1993 : 41) ;
> 2° " […] la sensibilité aux conditions initiales [est la] signature du chaos " (Guillemot 1993 : 48), il s'agit du fameux " effet papillon " de Lorenz : " la moindre différence de conditions initiales, le plus imperceptible changement dans leur état bouleverse complètement leur évolution " (Tarnowsky 1993 :40), ce qui fait que la présence ou l'absence d'un battement d'ailes de papillon en Australie peut décider du déclenchement ou non, quelques mois plus tard, d'une tempête aux Etats-Unis (Tarnowsky 1993 :40) ». De Robillard (2001 :170)

La question de la prédictibilité des manifestations des objets étudiés occupe une large place dans la démarche complexe. Contrairement aux processus étudiés de façon binaire où des relations de cause à effet sont recherchées, l'approche complexe se rapproche de la théorie du chaos qui « a clairement partie liée avec l'histoire, l'historicité, puisque, pour aller vite, les théories du chaos décrivent des processus qui ne sont ni tout à fait prédictibles, ni tout à fait imprédictibles, mais parfaitement, le plus souvent, rétrodictibles, par réflexivité » (De Robillard, 2007: 31). Nos analyses réflexives de la parole réunionnaise nous font observer qu'il « existe des cas de prédictibilité très forte (plutôt dans les domaines de la morphologie et de la syntaxe (incluant les marqueurs prosodiques)), côtoyant des cas de chaos très caractérisé, les langues et les comportements linguistiques n'étant pas homogènes » (De Robillard, 2001 : 176). Même si les actes de parole ne sont pas totalement prédictibles, ils ne nous semblent pas totalement chaotiques pour autant. Il y aurait alors **peut-être** une partie de prédictibilité et une possible organisation en système d'une partie des actes de parole. Tout en ayant une vision holistique et systémique de son objet d'étude, le chercheur peut concilier un focus microscopique pour aller étudier les éléments composant un système et en même temps un focus macroscopique (Rosnay, 1975) pour avoir une vision d'ensemble du système et comprendre les relations existant entre les différents éléments. En abandonnant le principe de causalité linéaire, la pensée complexe privilégie le principe hologramatique et le principe de l'auto-organisation récursive.

> « Le « tout » - globalité provisoire et approximative *émergeant* d'une situation - est à la fois plus et moins que la somme des parties : ainsi une « langue » permet de produire beaucoup plus d'items linguistiques - des « mots » par exemple - que ceux qui sont effectivement produits et l'ensemble des pratiques dépasse largement les pratiques prédictibles et attestées d'une langue. Ce « tout » est modélisable comme une *unité multiplexe*, constituée de plusieurs pôles distincts et indissociables, porteuse de caractéristiques spécifiques, où œuvre en permanence la tension complexe unité/multiplicité, d'où son nom (E. Morin parle d'*unitas multiplex* et d'*unités complexes*) ». Blanchet (2007 : 34).

Nous pensons avoir rencontré une certaine organisation dans les actes de parole réunionnaise, conformément à l'image des « îlots et des archipels de certitudes » sur un « océan d'incertitude » dont parle De Robillard.

> « L'obsession de la pensée complexe n'est pas de dissoudre l'incertitude, ni de tomber dans l'illusion de l'incertitude absolue, sinon il n'y aurait plus qu'à jouer à pile ou face ! La pensée complexe s'inscrit dans la filiation prigoginienne, où le chercheur navigue sur un océan d'incertitudes à travers des îlots et des archipels de certitudes. " (Edgar Morin, entretien avec Arnaud Spire, in Spire 1999 : 176). Il s'agirait donc simplement, par le biais d'approches chaotiques, d'adopter une approche modeste (" un océan d'incertitudes, […] des îlots et des archipels de certitudes ") non pas par négation du rôle du chercheur, bien au contraire plus central que jamais, puisqu'il fait partie de l'objet de la recherche, de sa richesse comme de sa

> pauvreté, et cela est une façon de le rendre modeste : il sait d'avance qu'il n'atteindra jamais son objet à l'état pur, et s'y retrouvera en partie, mais parfois sans reconnaître l'un de ses visages! » De Robillard (2001 :199).

Dans la tentative de description de la cohabitation complexe du créole et du français, une question se pose constamment : notre objet d'étude relève-t-il de la langue ou de la parole ?

1.3.3. La notion de langue.

Un des paradoxes des sciences du langage, ou de la linguistique, ou de la sociolinguistique est que le terme « langue » rencontre de nombreux problèmes définitoires. Une définition structuraliste privilégierait la double articulation d'un système de signes tout en la distinguant de la parole, et en élaborant un modèle abstrait où la langue « est envisagée en elle-même et pour elle-même ». Le chercheur qui s'inscrit délibérément dans une linguistique de la parole en opposition à la linguistique de la langue, s'autorise avec beaucoup de précaution à user du terme. Mieux encore, la critique qui est faite souvent à l'approche interlectale est que son concept central (l'interlecte) n'est pas défini positivement. En lisant les divers auteurs qui emploient le concept, on sait en général ce que l'interlecte n'est pas, mais on rencontre quelques difficultés à trouver une définition de ce qu'il est.

> « L'interlecte va donc longtemps conserver un statut aussi plurivalent que le phénomène qu'il veut évoquer. D'un côté certains créolistes vont le traiter comme un bonzaï, infiniment précieux, à choyer et faire vivre à tout prix, mais surtout à ne pas laisser développer sans contrôle […]. De l'autre, l'idée d'interlecte peut se disséminer tel un ferment intellectuel qui pourrait avoir des conséquences considérables, à condition qu'on considère qu'il est porteur en germe non seulement d'un autre type de « langue » et de situation linguistique, mais d'une autre façon de faire de la linguistique. Considérer que l'« interlecte » n'est que le pendant du code-switching et autres notions associées, exiger des définitions précises, ont pour effet de désamorcer la subversion de cette notion, c'est tenter de la pasteuriser pour éviter qu'elle ne transforme la linguistique en l'affectant en son cœur même, qui est la « langue ». Que se passerait-il si on transplantait le bonzaï dans un pot plus grand ? » De Robillard (à paraitre).

Nous ne recherchons pas une définition positive de l'interlecte. Par contre, nous nous intéressons davantage à la description du macro-système de communication défini positivement par Prudent. Cette macro-langue est produite quotidiennement dans les situations de communication réunionnaises et des tendances organisationnelles peuvent être mises en relief de façon récursive. Selon Prudent (1982 : 38):

> « Ces réalisations […] concernent aussi bien la face phonique (et j'y inclus la prosodie bien sûr) que la phase morpho-syntaxique des langues. Loin de se compter comme des accidents de parcours ou des fautes « d'inattention », elles se distribuent sur l'ensemble de la

> communauté, avec sans doute une typologie spécifique aux couches sociales selon leur rapprochement au standard français métropolitain ».

Il serait alors possible d'user du terme langue à la condition préalable d'intégrer dans la définition de ce terme ses aspects sociaux, tendanciels et politiques.

1.3.3.1. La langue comme produit social.

Blanchet (2007 : 13) affirme que certains sociodidacticiens ou certains sociolinguistes ont eu recours à une « terminologie alternative » comme par exemple à travers les termes de répertoire verbal ou ressources linguistiques pour « contester même qu'il existe, au niveau des fonctionnements sociaux effectifs, des objets identifiables qui seraient des *langues ».* Dans le sous-titre d'un essais de linguistique, Calvet (2004) pose la question de savoir si « la langue est [-elle] une invention des linguistes ? ». Pour Calvet (2007 : 6) « La notion de *langue* recouvre en effet deux choses différentes : une construction abstraite, un produit de la linguistique (en ce sens la langue est une invention des philosophes puis des grammairiens et enfin des linguistes) d'une part, et d'autre part une représentation des locuteurs qui considèrent qu'ils parlent une langue donnée, différente de celles des peuples voisins (et en ce sens la langue est une pratique, une construction sociale) ». Pour cet auteur (Calvet, 2007 : 44) la langue est à considérer comme « un ensemble de *pratiques*, souvent désordonnées, et comme un ensemble de *représentations*, celles des locuteurs, bien sûr, mais aussi celles des linguistes, et chercher à comprendre comment fonctionne ce désordre ». Pour Blanchet (2007 : 38) « même si simultanément on observe largement que ce que « parlent, comprennent et perçoivent » les humains relève avant tout de bricolages situés qui échappent aux langues ordonnées et clairement identifiées des structurolinguistes, il n'en demeure pas moins que ces mêmes humains découpent, bornent, catégorisent de façon souple et fonctionnelle le continuum sociolinguistique et plus largement langagier pour créer des routines collectives, des espaces interactionnels, des marqueurs sociaux, des significations symboliques, des identités-altérités, voire des outils métalinguistiques ». La dimension sociale de la langue est ainsi affirmée et placée au centre de la démarche complexe. L'individuation et les représentations sociales participent fortement à la reconnaissance/naissance des langues. Pour De Robillard (2007 : 100) une langue est le « résultat de l'investissement, de la catégorisation de phénomènes de discours et de leur reconnaissance fonctionnelle (au sens large) par une collectivité d'individus qui se constitue ainsi du même geste, en groupe (socio-glotto-genèse) ». De ce fait il nous

semble possible de décrire une langue créole réunionnaise différente des descriptions structuralistes et prendre en compte les sentiments et représentations des locuteurs. Pour Blanchet (2007 : 42) « ce dans quoi les gens vivent, ce avec quoi ils agissent, ce sont bien les phénomènes linguistiques tels qu'ils les pensent, et non tels que des structurolinguistes les pensent autrement ». Une langue existe car les locuteurs les représentent en tant que langue existante. L'auteur (Blanchet, 2007 : 52) propose de ne pas dissocier « un discours épilinguistique d'une part, qui serait celui des informateurs et un discours métalinguistique d'autre part, qui serait celui des chercheurs ». Pour De Robillard (2007 : 65) « le problème central de la pluralité, contrairement à ce que laisse à penser ce terme qui fait penser à du numérique, à du quantitatif, est surtout une question de posture face au monde : il y a des plurilingues « pratiquants » qui se vivent monolingues, des monolingues qui se vivent plurilingues, l'essentiel n'est pas dans le nombre de langues, mais dans la manière de le vivre. »

A La Réunion, dans bien des cas, les linguistes observent qui un continuum, qui du contact de langues, qui un macro-système de communication complexe alors que de son côté le locuteur déclare parler simplement créole ou français. Pour De Robillard (2001 :188) « là où le linguiste a l'impression de voir utiliser **des langues** (matériaux préaffectés), le locuteur utilise **de la langue** (matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation) ».

Au niveau de la langue elle-même, Martinet, traduit par Tabouret-Keller (2001 : 29), souligne le fait qu'une communauté linguistique n'est jamais homogène :

> « […] il reste à souligner que la diversité linguistique commence chez le voisin – que dis-je ? -, à la maison, chez tout un chacun. Il ne suffit pas de remarquer que chaque individu est déjà un champ de bataille de types et d'habitudes linguistiques en conflit, et, dans le même temps, une source permanente d'interférence linguistique. Ce que, de manière inconsidérée et un peu rapide, nous appelons « une langue » est l'agrégat de millions de tels microcosmes dont un grand nombre attestent des comportements linguistiques non conformes tels que la question se pose alors de savoir s'ils ne devraient pas être groupés dans d'autres « langues ». Ce qui complique encore un peu plus le tableau et peut, dans le même temps, contribuer à le clarifier, est le sentiment d'allégeance linguistique qui détermine largement les réponses de chacun ».

Nous tenterons de décrire dans notre seconde partie les éléments de cette macro-langue réunionnaise qui pour ses locuteurs est la langue créole de La Réunion.

1.3.3.2. Langues tendancielles /désordre

Tout en étant un produit social, la langue n'en est pas moins organisée. Des tendances, des manifestations régulières peuvent être observées même si aucun organe politique n'intervient pour la standardiser.

Même dans un cadre complexe, voire chaotique, les faits observés semblent s'auto-organiser, autour de pôles et de tendances. La désignation de ces pôles s'effectue par les locuteurs ou les organes de standardisation ou normatifs. On peut ainsi comprendre tous les enjeux politiques et de pouvoir pouvant se manifester dans ce cadre. Entre les pôles, les pratiques sociales sont multiples. Calvet introduit le concept de langue tendancielle autour de ces pôles.

> « Il demeure bien sûr que plusieurs langues *tendancielles* sont en présence, qu'il y a des *pôles linguistiques* que l'on peut nommer anglais, français, créole, bhojpuri, etc., ces pôles ne se situant pas sur une ligne droite mais se constituant plutôt en étoile, ou sur un cercle. Et c'est entre ces pôles que se situent les pratiques, se rapprochant de l'un d'entre eux dans certaines situations (formelles, familières...), les mêlant dans d'autres situations. De la même façon qu'un locuteur du français (ou de toute autre langue) se rapproche selon les situations de communication du pôle normé, standardisé, ou du pôle familier, voire d'une forme « dialectale », on va dans une situation comme celle de Maurice se rapprocher parfois de l'une ou l'autre des langues tendancielles, du français, de l'anglais ou du créole ». Calvet (2007 :13).

Blanchet considère la langue comme une Unité Multiplexe Socio Linguistique (UMSL).

> « Enfin, ces UMSL constituent à leur tour, non des entités clairement définies et closes, bien sûr, mais des *langues tendancielles* (pour reprendre le terme de L.-J. Calvet), des pôles autour desquels et entre lesquels les acteurs sociaux (même au niveau individuel) bricolent « de la langue » (c'est-à-dire du « matériau linguistique ») le long de continuum croisés ». Blanchet (2007 : 39).

De Robillard met en avant le poids que joue la norme dans les représentations et les pratiques sociales mais précise que même dans le cas de situations où un appareil normatif puissant existe, les productions ne sont pas totalement prévisibles pour autant.

> « De ce long développement, il me semble nécessaire, en prenant un peu plus de recul, de dégager les enseignements suivants en deux points :
> 1° les comportements linguistiques des locuteurs, dans des situations réglées par la norme, sont plus prédictibles que dans des situations d'où la norme est absente, "situation " étant un terme extrêmement général ici, allant de la micro-situation très brève au demi-siècle des processus de créolisation, par exemple.
> 2° le chaos est radicalement (et " irrémédiablement " !) implanté au cœur des comportements et " faits " linguistiques si l'on admet qu'il y a variation, concurrence synonymique, concurrence entre formes syntaxiques, phonétiques, etc., car cela caractérise alors bien entendu même les situations les plus soumises à la norme. Le chaos est présent dans la mesure où, entre variantes, entre formes concurrentes, il est difficile de prévoir totalement le choix qui sera effectué par les locuteurs, celui-ci étant apparemment conditionné jusqu'à un certain point par des facteurs identifiables (prosodiques, phonétiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, diaphasiques, diastratiques, etc.), qui limitent les choix. Il n'en demeure pas moins que, entre les formes qui sont susceptibles d'apparaître (le " paradigme

> chaotique ") une fois que ces facteurs ont joué, nous ne savons pas ce qui explique l'apparition d'une forme précise (d'autant plus que, dans des cas apparemment semblables, ce sont d'autres formes qui apparaissent). Face à cela, une démarche consiste à continuer à postuler que des linguistes plus nombreux, des corpus plus étendus, des analyses plus minutieuses, des ordinateurs plus puissants, des logiciels plus spécialisés, etc. arriveront à en percer le mystère. Cela ne peut probablement détériorer la situation, mais il n'est pas sûr que ces conditions suffisent à résoudre tous les problèmes posés par la complexité des objets linguistiques ». De Robillard (2001 : 185).

Dans les langues tendancielles la prédictibilité ne se conçoit pas en termes de lois immuables mais en termes de probabilité, de formes possibles versus impossibles aux yeux des locuteurs. Pour Calvet (2007 : 22) :

> « Ceci reviendrait à considérer les « langues » non plus comme des objets dont le linguiste décrirait la structure mais *comme d'immenses variables dont nous ne percevrions bien sûr que des variantes*. Dès lors, si les locuteurs perçoivent à un moment donné dans le champ de variation d'une langue tendancielle quelque chose qu'ils ont besoin de nommer différemment […] ce serait le signe que quelque chose est en train de se passer, que le désordre serait en évolution vers un autre désordre ».

Notre conception du macro-système de communication nous conduit à considérer que tout ce qui est produit fait partie de la macro-langue. Néanmoins, nos compétences de locuteur natif nous amènent à penser que certaines productions ne correspondent pas à des pratiques socialement établies dans la société réunionnaise, bien qu'elles soient observables dans certaines situations particulières et semblent être provisoires. Nous qualifions ces énoncés d'interlectaux particuliers car semblent perturber la communication quotidienne en affectant un noyau dur et « les locuteurs perçoivent à un moment donné dans le champ de variation d'une langue tendancielle quelque chose qu'ils ont besoin de nommer différemment » (Calvet, 2007 : 22).

Dans la langue tendancielle, certains domaines semblent plus figés, et donc plus prédictibles, que d'autres. Calvet (2007 : 16) pose la question d'une certaine limite à ne pas dépasser pour continuer à nommer une langue. Le ou les noyaux, pouvant fonctionner comme un sous système, ne sont pas figés et sont en équilibre dynamique.

> « Un relatif équilibre s'instaure et permet la dynamique (comme les forces contradictoires qui permettent à un cycliste de tenir en équilibre sur son vélo *tant qu'il avance* et réciproquement (le déséquilibre des forces provoque la chute et l'arrêt ou l'arrêt et la chute, et l'arrêt provoque le déséquilibre des forces donc la chute, etc.)). Cette dynamique de tout système dans son environnement tend à son maintien par ajustement et réorganisation permanente (principe d'*homéostasie*). Ce n'est pas un équilibre statique, mais un processus permanent, et c'est pourquoi j'utilise le terme d'*équilibre dynamique* ». Blanchet (2007 : 34)

Dans la situation réunionnaise où la communauté se représente deux « langues », nous tenterons alors de mettre en relief les noyaux durs en équilibre dynamique qui s'observent dans le macro-système.

1.3.3.3. Langue : produit politique.

Dans la description des phénomènes linguistiques, nommer son objet c'est lui donner un statut. Comme le précise Calvet (2007 : 22) « *nommer* est une façon de faire exister, nommer une *pratique* c'est la différencier d'autres pratiques ». Dans l'approche interlectale en Martinique, Prudent propose de nommer le macro-système de communication observé le « martiniquais ». Les tentatives de transposition de cette démarche à La Réunion, en appelant le macro-système de communication de cette île le « réunionnais », se heurte à des positionnements incompatibles avec l'approche interlectale. Effectivement, du fait de la non reconnaissance au niveau national d'une différenciation des créoles des quatre départements d'outre-mer, des défenseurs de la langue créole revendiquent de nommer le créole de La Réunion (fortement décrit en s'inspirant de la variété basilectale et avec un regard stigmatisant envers les productions interlectales) le « réunionnais », celui de Martinique le « martiniquais ».

> « De ce point de vue, et « systémiquement » si cela avait du sens, les créoles sont du français qui a évolué, ou du latin évolué, sauf que des raisons socio-historiques ont fait que leurs locuteurs ont souhaité, à un moment donné, rompre avec leur passé en catégorisant un état de système en l'appelant d'un autre nom, et en priant des linguistes habiles de le démontrer avec des arguments pertinents. Dans nos cultures, cela prend la forme d'arguments rationnels, qui prétendent déceler, dans la réalité objective, des « systèmes ». Pourquoi pas ? » De Robillard (2007 : 104).

Le « réunionnais » de l'approche interlectale est donc différent de celui issu des revendications glottopolitiques. Ainsi nommer des langues tendancielles rencontre la sphère politique où les logiques mises en œuvre sont différentes (à priori) de la sphère scientifique.

> « Si l'enjeu était scientifique et épistémologique, le débat se serait ouvert depuis belle lurette. Puisque ce n'est pas le cas, c'est que les enjeux sont ailleurs que dans le « purement scientifique », idéal éthéré qui sert d'écran de fumée aux enjeux plus concrets, politiques et humains ». De Robillard (2007 :11).

Les enjeux politiques dépassent les enjeux scientifiques. Le chercheur, conscient qu'une langue participe à la perception d'un système dépassant le cadre du « en elle-même et pour elle-même », se voit ainsi, indépendamment de sa volonté ou volontairement, impliqué politiquement.

> « Dans cette perspective, la question n'est donc pas : « Y a-t-il une langue ? », mais : « Y a-t-il un projet social (passé, futur) motivant la construction d'une langue ? ». « Est-ce que les intéressés semblent vouloir qu'il y ait une langue, se comporter comme s'il y avait une langue, ont le pouvoir d'imposer une langue ? » et/ou « Est-ce que, moi, le linguiste, je veux qu'il y ait une langue ? », et, plus fondamentalement encore : « Pourquoi est-ce qu'on pourrait vouloir qu'il y ait une langue ? », et son corrélat est : « Quel est le coût (social, économique, politique, identitaire…) de la constitution d'ensemble 'langues' ? », et, plus simplement encore : « Qui en bénéficie ? Qui en supporte le coût ? » (qui supporte le coût de

> l'hégémonie de chaque langue dominante (traduction, etc.). Cela interpelle aussi bien la pratique qui consiste à parler de « langue » dès qu'on peut montrer un système cohérent parmi d'autres, et à vouloir défendre tous les « systèmes » existants, indépendamment de leur pertinence sociale, que celle qui conduit à nier des sous-systèmes qui pourraient gêner la claire perception d'un système plus grand (réduire le français au français standard, le français standard au français des élites françaises, les pratiques contemporaines en les occultant par le français « classique », etc.) ». De Robillard (2007 : 101).

Si comme le pense Calvet (2007 : 45) « il nous faut donc accepter de considérer la « langue » comme un ensemble de *pratiques* […] et comme un ensemble de *représentations*, celles des locuteurs, bien sûr, mais aussi celles des linguistes » que signifie aujourd'hui le terme de « créole réunionnais » ? Est-il un objet construit par ses descripteurs et/ou ses défenseurs ? Partageant également le point de vue de Blanchet (2007 : 32) pour qui « les *langues* sont des abstractions construites à partir d'une certaine compréhension de certaines pratiques et de certaines représentations (y compris celles des linguistes), et non des « objets réels » qui s'imposeraient à nous comme des « données » » nous nous posons la question du statut à donner aux pratiques quotidiennes. Si « les pratiques linguistiques constituent donc une façon de se débrouiller pour se faire comprendre de ceux auxquels nous sommes socialement liés (les membres d'un groupe, d'une communauté), pour *établir une relation* avec eux, ce qui implique que nous ne soyons pas compris par les membres d'un autre groupe, d'une autre communauté » (Calvet, 2007 : 62) force est de constater que la très grande majorité des Réunionnais gère dans les usages langagiers un double sentiment : une certaine loyauté nationale, et une certaine revendication culturelle locale. La problématique de l'Autre et du Même nous semble omniprésente dans la très grande majorité des actes de paroles réunionnaises, de l'achat de la baguette de pain (ou de la barquette de *kari*) jusqu'aux cours de syntaxe française (ou créole). Nous ne prétendrons pas pour autant que cela engendre un fort sentiment d'insécurité linguistique permanent. Les Réunionnais se jouent des normes rigides en tirant partie de leurs connaissances des deux systèmes disponibles (systèmes qui se pénètrent pour des raisons socio-historiques) pour en élaborer un autre, un diasystème, ou supersystème, c'est-à-dire un système d'un niveau supérieur à celui des systèmes homogènes et discrets. Ce macro-système offre alors un espace de liberté que les locuteurs défendent à l'heure où l'on tente de construire une norme du créole. Les Réunionnais ne montrent pas la même allégeance linguistique qu'ils ont pour le français envers le créole réunionnais.

En reprenant la définition de Gumperz (1964 : 152) de répertoire verbal qui est « la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours de l'interaction

socialement significative » et en la combinant à la notion de langue tendancielle chère à Calvet (2007), nos observations des pratiques linguistiques réunionnaises nous amènent à penser qu'il existerait bel et bien un « noyau dur » créole dans le répertoire réunionnais, en « équilibre dynamique » d'après le principe d'homéostasie défini par Blanchet (2007 : 34), noyau dur constitué principalement par le système verbal. Cela ne remet nullement en cause le constat d'une certaine mutation des pratiques langagières concernant « le lexique, la sémantique, la stylistique, et surtout les modalités d'emprunt au français et aux autres idiomes » (Prudent, 1993 : 28).

1.3.4. Notre démarche.

Dans leurs usages quotidiens déclarés en « créole » les Réunionnais n'utilisent pas un code strictement conforme aux descriptions faites du créole réunionnais. Autrement dit, les linguistes devanciers n'ont pas réussi à donner une description structurale ou un ensemble de règles prédictives, qui permettraient de rendre compte globalement de bon nombre d'énoncés que profèrent tous les jours les habitants de La Réunion. Les descriptions faites ne prennent pas en compte l'ensemble de l'espace énonciatif, voire même elles sont parfois orientées et construisent une langue créole d'un point de vue structuraliste, langue que les descripteurs ont souvent cherché à autonomiser par rapport au français. Ces démarches qui ont séparé la phonologie, du lexique et de la syntaxe rendent presque impossible la compréhension du discours quotidien de la communauté. Cette séparation a même conduit certains militants créolistes à considérer que le créole basilectal à promouvoir était constitué de la somme des « variétés à déviance maximale » de chaque domaine pris séparément. Le point de vue structural a ainsi parfois recréé un objet artificiel qui sera parfois revendiqué comme emblème de la cause créole. Cette construction a participé à un certain rejet social d'une norme inspirée de ces positions hyperbasilectales.

Pour poursuivre notre présent travail de recherche, nous nous proposons dans une seconde partie d'étudier des paroles de locuteurs déclarant parler créole et dans une troisième partie d'aborder certaines questions concernant des aspects glottopolitiques. A chaque fois sera proposé une globalité du point de vue (une vision macroscopique) et une observation impliquée de l'intérieur inspirées du sous-titre de l'ouvrage de De Rosnay (1975) qui est *Vers une vision globale*. Cet auteur préconise l'élaboration d'un

macroscope pour comprendre la complexité d'un objet. Nous adopterons cette démarche et réaliserons un zoom avant et arrière sur notre objet tout en accordant une place importante aux relations entre les différents éléments étudiés.

> « Qu'ils soient déterminés par un linguiste ou par les locuteurs, les traits internes et leur quantification-surtout s'ils sont retenus a priori et hors contexte social- présentent toujours une part d'arbitraire qui risque de ne pas rendre compte des fonctionnements sociaux effectifs (mais plutôt de l'idéologie de chercheur …). L'instrument de description formelle, loin d'être neutre, produit au moins en partie la catégorisation de son objet. Tout découpage du continuum étant produit par une *focalisation* (Blanchet et Robillard, 2003), ce zoom-avant ne doit pas être déconnecté du panorama dans lequel il intervient, faute de quoi il crée une illusion d'optique. La description de traits internes est une forte focalisation : un zoom-arrière est nécessaire pour restituer ces traits dans leur contexte. C'est ce que j'appelle la méthode en sablier (Blanchet 2000) ». . Blanchet (2004 :4).

Nous décidons de décrire certaines situations langagières, certains aménagements linguistiques en ayant un regard de l'intérieur. Ce point de vue est facilité par nos actions menées depuis plusieurs années dans différentes sphères en lien direct avec les thèmes du créole réunionnais, la promotion du créole réunionnais, la cohabitation du français et du créole dans le domaine public et à l'école. Nous côtoyons aussi bien dans le cadre personnel, associatif que professionnel, le milieu militant en faveur de la promotion du créole réunionnais et du bilinguisme créole-français, le milieu de la recherche en créolistique réunionnaise par notre intégration au laboratoire LCF de l'université de La Réunion, et enfin, la sphère éducative en tant que chargé de mission en Langue et Culture Régionales et coordonnateur d'un groupe académique travaillant sur les problématiques de l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone.

Nous ne chercherons pas à établir des lois générales et absolues mais plutôt à comprendre et situer dans un contexte social le fonctionnement de certains énoncés non conformes aux descriptions faites du créole réunionnais, de comprendre et situer certaines idéologies ou prises de position.

> « En fait, la variation constante des pratiques linguistiques interdit, lorsque l'on prend réellement en considération cette diversité, de parler de lois. Nous ne pouvons discerner que des tendances, ce qui devrait nous inciter à une certaine prudence, ou à une certaine modestie, et à conclure que *la linguistique n'est pas tout à fait une science exacte...*Mais, encore une fois, le choix de l'ordre, ou la volonté de mettre de l'ordre dans le désordre, nous pousse parfois à des classements abusifs. […] la tentation de la loi implique que l'on rejette une partie des faits observables ». Calvet (2007 : 33).

En adoptant une démarche de la complexité nous souhaiterions dépasser une « simple » description structuraliste du créole réunionnais ou du contact créole/français dans les pratiques linguistiques et ainsi proposer une vision plus globale qui tente de rendre compte de la complexité de la situation.

Conclusion de la première partie.

Dans cette première partie consacrée à notre problématique générale, nous avons, dans un premier temps, montré que les questions concernant les langues à La Réunion ont été principalement abordées d'un point de vue structuraliste lorsqu'elles cherchaient à mettre en exergue le fonctionnement du créole réunionnais. C'est dans ce cadre que des travaux concernant la phonologie, la lexicologie et la syntaxe ont été produits. Parallèlement à la description du créole, une littérature scientifique s'est attachée à la cohabitation du créole et du français à travers le prisme de la diglossie et du continuum.

Après avoir remis en cause la vision cloisonnée de ces approches, un point de vue sociolinguistique, principalement influencé par l'approche interlectale définie par Prudent, propose une autre analyse. Ici les langues ne sont alors plus considérées comme étanches, les variétés ne sont plus régies par une échelle implicationnelle. Elle pourrait se rapprocher par certains côtés des recherches centrées sur les parlers bilingues. Néanmoins, cette nouvelle approche remettant en cause les notions traditionnelles de langue, de langue maternelle, les bases épistémologiques proposées conduisent à un travail plus en profondeur de la discipline en elle-même.

C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous rapprocher de cette nouvelle linguistique, sociolinguistique, alterlinguistique à travers les débats de fond menés actuellement par des chercheurs comme Blanchet, Calvet et De Robillard. Cette épistémologie de la complexité poursuit des pistes ouvertes par l'approche interlectale depuis au moins vingt ans. Maintenant la langue n'est plus appréhendée « en elle-même et pour elle-même » et coupée de son contexte social. A une démarche analytique de laboratoire, cette dernière approche préfère une démarche globale qui analyse les usages langagiers en situation, avec toute sa complexité, son désordre et son chaos apparents. Car si les productions ne sont pas totalement prédictibles, des tendances sont observées. Ces pratiques sociales sont le fruit de relations complexes où entrent en jeu aussi les représentations et les institutionnalisations des objets. Dans cette nouvelle approche, l'implication du chercheur est ouvertement affirmée.

La seconde partie de notre recherche se consacrera à l'étude de paroles où les locuteurs déclarent s'exprimer en créole.

Deuxième partie :

2. Paroles réunionnaises : observables et modélisation qualitative.

«Toute chose étant aidée et aidante, causée et causante et toute et tout étant lié par un lien insensible qui relie les parties les plus éloignées les unes des autres, je tiens pour impossible de connaître les parties si je ne connais le tout comme de connaître le tout si je ne connais les parties.»

Blaise PASCAL, Pensées, part. I, art. 6

Après avoir présenté notre objectif et nos hypothèses de recherche dans notre introduction, après avoir construit un panorama partiel de la littérature scientifique pouvant se rapporter à la situation sociolinguistique de La Réunion, nous tentons dans notre seconde partie de vérifier une partie de nos hypothèses à travers l'étude d'indices concrets récoltés sur le terrain.

Dans une première sous-partie, de la parole réunionnaise chez des adultes est analysée dans le but de montrer que, malgré la complexité du macro-système de communication réunionnais, une organisation (avec de la variation) conforme aux principales descriptions faites du créole se maintient. Nous avons choisi ici de présenter des situations de communication formelles (où le respect d'une certaine norme du créole réunionnais est recherché) et des situations de communication informelles (où la communication se prétend en créole mais ce qui est recherché est prioritairement le fond du discours, la recherche de la forme semblant secondaire). Les productions orales étudiées émanent de Réunionnais ayant suivi une formation autour du créole (des enseignants habilités à l'enseignement du créole réunionnais) et de créolophones s'exprimant spontanément sans jamais avoir reçu la moindre formation sur la langue créole (des parents d'élèves d'une école de la Rivière des Galets au Port). Par le choix de nos témoins, nous voulons aussi montrer que, même informés sur la situation sociolinguistique de l'île et en étant très investis dans la promotion d'une langue créole, ces locuteurs n'échappent pas au macro-système de communication dans leurs paroles.

Dans une seconde sous-partie, nous nous centrons sur la parole d'enfants réunionnais fréquentant une école maternelle. Des énoncés particuliers sont mis en relief, provisoires pour certains et semblant être liés aux phénomènes d'acquisition ou d'apprentissage en situation plurilingue, pouvant se maintenir avec une fréquence moindre chez des adultes pour d'autres.

Dans une troisième sous-partie, nous proposons une schématisation et une modélisation du macro-système réunionnais dans le cadre de la sociolinguistique complexe. Nous adoptons une approche qui s'inspire d'une partie de la méthodologie développée par la systémique.

Les actes de parole quotidiens de La Réunion témoignent de l'existence forte d'un pôle créole et d'un pôle français. Il est courant que dans une même conversation, des segments majoritairement en créole « alternent » avec d'autres majoritairement en français. Ces conversations pourraient être analysées dans le cadre de l'ethnographie de la communication, ce qui n'est pas notre objectif ici. Il est courant aussi, dans des

échanges affichés en français, de relever du lexique ou des tournures de phrases qui manifestent de la proximité du créole. L'analyse de tels discours pourrait être complémentaire à notre travail, mais nous restreignons notre étude à ceux déclarés en créole.

Les conversations que nous étudions concernent le pôle créole du macro-système de communication réunionnais. Pour chaque tronçon de corpus étudié, nous tentons de vérifier l'existence d'une régularité du système verbal créole au sein d'un macro-système de communication complexe. Pour cela nous utiliserons le tableau du « système verbal commun » de Staudacher-Valliamée (2004 : 86). Ce tableau ne présente toutefois pas toutes les variantes attestées de certains indices préverbaux ou de certaines formes verbales, mais sont mentionnées dans le prolongement du tableau par son auteur. Nous tiendrons compte dans nos analyses de ces variantes.

Tableau 4. Le système verbal commun (Staudacher-Valliamée, 2004 : 86).

Aspect	Temps	Verbe	Traduction française
non accompli	0	i manzh	Mange
non accompli	passé	té i manzh	mangeait
non accompli	futur	va manzhé	mangera
non accompli	conditionnel	i manzhré	mangerait
accompli	0	la manzhé	a mangé
accompli	passé	lavé manzhé	avait mangé
accompli	conditionnel	loré manzhé	aurait mangé
terminatif	0	la fine manzhé	a déjà mangé
terminatif	passé	té fine manzhé	avait déjà mangé
terminatif	futur	i sar fine manzhé	aura déjà mangé
terminatif	conditionnel	loré té fine manzhé	aurait déjà mangé
terminatif récent	0	i vienn manzhé	vient de manger
terminatif récent	Passé	té i vienn manzhé	venait de manger
prospectif	0	i sar manzhé	va manger
prospectif	Passé	té i sar manzhé	allait manger
progressif	0	la pou manzhé	est en train de manger
progressif	passé	té pou manzhé	etait en train de manger
progressif	futur	i sar pou manzhé	sera en train de manger
progressif	conditionnel	loré té fine manzhé	serait en train de manger

Conscient que le choix graphique ne peut être neutre en représentant une certaine codification de la « réalité phonique » et partisan du point de vue holistique adopté pour décrire le macro-système de communication complexe, nous avons été confronté à des difficultés pour la transcription de notre corpus. Lors d'un discours prétendu créole, utiliser une graphie proche de celle du français (qualifiée d'étymologisante) revient à

sous-représenter l'importance de la dominante créole du discours. Utiliser une graphie à base phonologique sous-estime à son tour le mode de discours interlectal. La transcription « flottante » recommandée par Ledegen (2011), en plus de la charge de travail décuplée pour le transcripteur, nous semble maintenir constamment le flou sur la qualification (créole ou français) pour de très nombreux énoncés. Nous retenons donc la solution d'être fidèle, autant que possible, à notre conception du macro-système réunionnais, tout en étant conscient du parti pris de nos choix de transcription. Nous précisons dans les trois prochains paragraphes les choix graphiques retenus dans la présentation de nos corpus. Lors de l'analyse des énoncés, nous n'hésitons pas à représenter des segments de notre corpus dans d'autres transcriptions graphiques que celles présentées en annexe et ceci dans le simple souci de rendre l'argumentation plus claire.

Pour notre premier corpus, nous ne faisons pas de choix d'écarts significatifs et nous décidons de le présenter dans une graphie proche du français et également dans un système se rapprochant des bases phonologiques de *lékritir 77* (que nous présentons en annexe n°25) complété de certaines combinaisons de lettres comme par exemple « sh » pour [ʃ]. Pour de nombreux segments de ce corpus nous rencontrons souvent des impasses, notamment lors de l'emploi par le témoin de technolectes relatifs au monde de l'Education Nationale ou lors de formes figées. Nous choisissons de présenter ces segments en respectant tour à tour un système proche du français ou à base phonologique comme pour « découverte de la littérature réunionnaise/dékouvèrt de la litératur réunionèz », « projet d'école/projé d'ékol ». En revanche, pour de nombreux éléments syntaxiques indiscutablement non français et conformes aux descriptions faites du créole, nous optons pour une transcription à base phonologique, même dans le cas où l'ensemble du discours est écrit dans une graphie proche du français, comme par exemple les syntagmes verbaux soulignés dans « zot i fé zot langue vivante mais dans ma classe zot nana la chance de pouvoir aussi faire langue et culture régionales » ou dans « bann marmaille i koz plus français que créole ». Donc, même quand le corpus est transcrit en écriture proche de celle du français, nous avons recours par moment à une transcription phonologique notamment pour des éléments concernant la syntaxe. Chaque solution proposée revêt des inconvénients. Le système à base phonologique construit une distinction entre le créole et le français alors que notre approche interlectale postule l'existence d'un répertoire complexe unique. La graphie dite « étymologique » rend

impossible la traduction de l'organisation syntaxique du créole réunionnais. Le choix de la présentation en différentes graphies a été dicté par différents motifs. Tout d'abord, la double écriture rend plus accessible le corpus en créole réunionnais à une palette plus large de lecteurs éventuellement non créolophones ou peu coutumiers de l'écriture phonologique. Deuxièmement, notre recherche s'inscrivant dans le cadre interlectal centré sur le mode de discours d'une « langue » mère et de son dialecte, choisir d'écrire une partie du corpus en s'inspirant de la codification du français (l'écriture dite étymologique) permet de montrer combien les frontières des deux « langues » érigées en systèmes discrets sont difficiles à saisir, notamment au niveau du lexique. Troisièmement, écrire une partie du corpus en écriture dite étymologique permet de mettre en évidence ce que l'on pourrait appeler des marqueurs de créolité, c'est-à-dire des éléments très difficilement écrits « comme en français ». Enfin, écrire une partie du corpus dans deux systèmes différents nous permet ici de montrer que notre étude se centre exclusivement sur l'oral et que nous ne prenons pas position, du moins dans cette partie, pour un système graphique particulier.

Pour les autres extraits enregistrés, nous tentons de nous rapprocher autant que possible des intentions des locuteurs. De nombreux éléments lexicaux appartenant aussi bien au créole qu'au français, nous privilégions à chaque fois la graphie de la « langue » déclarée du segment de l'échange, même si nous avons parfois des difficultés à classer nettement certains mots.

Nous tentons de reproduire le plus fidèlement possible la prononciation des locuteurs. Nous utilisons également des symboles pour marquer certains indices de contextualisation. Nous présentons en annexe n° 1 la liste de ces symboles.

2.1. Observations de la parole d'adultes.

Les situations de communication de nos corpus sont de différents types. La première concerne une enseignante de créole, militante active pour une meilleure reconnaissance de la Langue et Culture Régionales (LCR) à l'école, qui s'exprime sur une radio locale. La seconde situation est composée de propos de deux enseignantes qui interviennent en créole en classe lors d'une séance où un des objectifs pédagogiques est l'amélioration des compétences linguistiques en créole. Le mode de discours utilisé ici vise un créole normé. La troisième situation concerne les interventions de parents d'élèves de la Rivière des Galets au Port, quartier de La Réunion réputé extrêmement créolophone, lors d'un entretien semi-directif mené par Séverine Rapanoël, alors doctorante en sciences du langage. L'intérêt de l'étude de ce dernier corpus est aussi de cerner le mode de discours des parents qui constitue la « langue maternelle » des enfants objet d'étude de notre seconde sous-partie.

2.1.1. Discours d'une Professeure des Ecoles de créole à la radio.

Nous observons quotidiennement (dans la presse télévisée ou radiophonique, dans la rue, dans les aires de détente, dans les bureaux, à la plage, …) de la parole réunionnaise qui défie les lois de la linguistique structurale. Il est tentant de tout noter, de tout enregistrer, de tout photographier, pour témoigner de la richesse de ces formes.

> « Tout linguiste a, quelque part dans ses dossiers ou sa mémoire des " faits linguistiques " qui l'intriguent, le tarabustent, défient sa compétence, son ingéniosité, ses efforts de mise en cohérence. Il suffit de parcourir la littérature scientifique pour glaner des exemples de désordre qui ne sont souvent pas considérés comme tels simplement parce que ceux qui en parlent considèrent que, puisqu'ils ne doutent pas de trouver la clé de ces comportements aberrants, il ne s'agit que de désordre en sursis, donc en quelque sorte d'ordre potentiel. Mais dès que l'on se propose de porter un regard plus accueillant au désordre linguistique, à l'hétéroclisie, on s'aperçoit que les " faits linguistiques " candidats au recensement dans cette catégorie se bousculent ». Robillard (2001 : 167)

Nous sommes à la recherche du discours ordinaire étiqueté créole en adoptant un regard accueillant au « désordre » tout en recherchant les éléments qui pourraient valider l'existence d'un noyau dur. Pour Ledegen et Simonin (2010 :108) :

> « Si auparavant le créole, quand il s'employait à l'antenne, s'attestait uniquement lors d'émissions interactives avec des humoristes locaux, révélant ainsi le « statut dévalorisé que lui confèrent alors les acteurs de la radio » (Idelson, 2005 : 106), aujourd'hui les pratiques radiophoniques sont plus à l'image des pratiques ordinaires, variant en langue selon les changements de sujet (*topic shift*), de tonalité (*shift of key*), lors de commentaires à part ou de paroles rapportées (Auer, 1995).

Il nous semble important d'analyser le mode de discours utilisé par une enseignante en dehors de la classe. La parole observée ici se distingue des interventions

les plus courantes sur les ondes radiophoniques réunionnaises. Effectivement, le thème de l'émission est relatif à l'enseignement du créole, les invités sont des enseignants de cette langue, les animateurs sont favorables et engagés sur cette question, la langue attendue et prônée dans cette émission est le créole. L'atmosphère est donc suffisamment détendue pour récolter des segments conversationnels proches du discours quotidien de notre témoin.

Le corpus retranscrit a été diffusé en juin 2004 lors d'une émission de la station Arc-en-ciel. Cette radio libre est la station du clergé réunionnais dont les studios se situent au centre de la ville de Saint Denis. Bien que la très grande majorité des prises de parole des différents animateurs se fait en français tout au long de la semaine, une émission que l'on peut qualifier de militante pour la langue et la culture créoles réunionnaises se tient tous les samedis matin. Cette émission s'intitule *Zanbrokal,* du nom d'un plat réunionnais mêlant riz, pois et pomme de terre et à son sens figuré est synonyme de mélange. Les deux mêmes animateurs y officient régulièrement.

Lors de cette matinée, les invités sont LD, qui est notre témoin, et nous-même, invités à présenter la toute nouvelle association *Tikouti* créée en juillet 2003 par une partie de la première promotion de la licence créole à l'université de La Réunion. Cette association œuvre pour le développement de l'enseignement et de la prise en compte de la Langue et de la Culture Réunionnaises à l'école. Nous choisissons de centrer notre analyse uniquement sur le mode de discours de LD, mode de discours proche de celui des quatre personnes présentes sur le plateau. Les deux invités sont des enseignants de l'école primaire habilités en langue et culture régionales (option créole). Ils ont donc déjà suivi une formation universitaire en sociolinguistique et créolistique dispensée par Lambert-Félix Prudent et une formation en grammaire du créole réunionnais dispensée par Gillette Staudacher-Valliamée. Il n'est évidement pas ici question de porter un quelconque jugement sur le mode de discours de LD. Dans une perspective descriptiviste, nous cherchons d'une part à démontrer que même en ayant suivi une formation sur le créole réunionnais (notamment sa grammaire), que même en étant très investi dans la défense et la promotion de la langue créole, on ne peut échapper à l'interlecte en situation de communication informelle. D'autre part, nous sommes à la recherche des traits saillants de ce discours interlectal.

2.1.1.1. Présentation de la méthodologie adoptée pour l'analyse de segments conversationnels.

Pour notre étude, un segment du corpus est réparti dans un tableau de cinq colonnes. Dans la première colonne, sont numérotées les lignes pour faciliter la citation des exemples dans la suite de l'argumentation. Dans les deuxième et troisième colonnes, figurent les segments conversationnels bruts, tels qu'ils sont présentés en annexe n°3. Conformément aux choix graphiques présentés plus haut, ils sont proposés en deux graphies différentes (graphie dite étymologique pour la colonne 2 et graphie plutôt phonologique pour la colonne 3).

Dans la colonne 4, nous présentons la parole des colonnes 2 et 3 adaptée dans une version proche de ce qui pourrait être un créole acrolectal. Dans la colonne 5 nous présentons cette même parole dans une version de ce qui pourrait être un créole basilectal. Bien entendu nous précisons que les versions des colonnes 4 et 5 sont artificielles et sont le fruit d'une modification du texte initial, sont tout à fait contestables et ne sont pas univoques. Ces versions ont été élaborées dans un double objectif. Premièrement nous souhaitons montrer ainsi que notre corpus de base ne peut être classé tout au long du discours dans ce que l'on pourrait appeler le créole acrolectal ou le créole basilectal. Nous désirons remettre ainsi en cause une certaine échelle implicationnelle. Deuxièmement, conformément à notre seconde hypothèse, nous souhaitons aussi montrer que même dans un discours interlectal, une certaine stabilité persiste au niveau du syntagme verbal.

Tableau 5. Segment conversationnel de LD sur radio arc-en-ciel.

Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3	Colonne 4	Colonne 5
Numéros de lignes	Corpus d'origine transcrit dans une graphie proche de celle du français.	Corpus d'origine transcrit dans une graphie phonologique.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole acrolectal.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole basilectal (sans recherche de la déviance maximale)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48	LD : *moin moin mi* enseigne au centre ville de Saint Dnis / à l'école Joinville / à deux pas de radio Arc en Ciel / et c'est ma cinquième année / *moin* c'est pas *inn* classe bilingue c'est *inn* classe à option LCR langue et culture régionales A : la classe c'est plus *in* CM2 LD : CM2/ *moin nana in* CM2 à Joinville/ C'est ma cinquième année comme *i* dit d'enseignement dans cette école/ c'est *inn* classe à option / LCR créole / et à côté d'ça mes élèves *i fé zot* langue vivante/ anglais ou allemand / *lé* compatible les deux / *zot i fé zot* langue vivante mais dans ma classe *zot nana* la chance de pouvoir aussi faire langue et culture régionales A : et ça c'est pas *bann marmay mi* ve dire *lé* en difficulté *konm i dit* LD : non justement / c'est *inn* école d'*in* bon niveau / plus francophone/ *bann marmay i koz* plus français que créole/ et pareil / comme pou Fabrice nous *fé* pas ça en *maron* / et *i* faut pour pouvoir faire ça dans *out* classe / *ou* fé-/ c'est in avenant au projet d'école/ donc le projet	LD *: moin moin mi ansègne* au *santre vil* de *Sin Dni* / à *lékol Joinville* / à deux pas de radio Arc en Ciel / é sé ma sinkième ané */ moin sé pa inn klas biling sé inn klas* à *opsion LCR lang è kultur réjional* A *: la klas sé plus in CM2* LD *: CM2/ moin nana in CM2* à *Joinville/* sé ma sinkième ané *kome i di* d'enseignement dan sèt ékol */ sé inn klas* à *opsion/ LCR kréol/ é* a *koté d'sa mé zélèv i fé zot lang vivante/ anglé ou alman / lé konpatible lé de / zot i fé zot lang vivante mé dan ma klas zot nana la shans de pouvoir osi fèr lang é kultur réjional* A *: é sa sé pa bann marmay mi ve dir lé* an difikulté *konm i di* LD *: non justeman / sé inn ékol d'in bon nivo /* plus frankofone/ *bann marmay i koz plus fransé ke kréol/ é parèy / kome pou Fabrice nou fé pa sa an maron / é i fo* pour pouvoir *fèr sa dan out klas / ou fé-/ sé in avenan* au *projé d'ékol/ donk le projé d'ékol de Joinville sé la litératur fransèz / é*	LD *: moin moin mi ansègne Sin Dni sant / lékol Joinville / just koté radio Arc en Ciel / é sé ma sinkième ané / amoin sé pa inn klas biling sé inn klas a opsion LCR lang èk kultur réjional* A *: la klas sé plus in CM2* LD *: CM2/ moin nana in CM2 Joinville/ sé ma sinkième ané kome i di mi fé lékol dann lékol la / sé inn klas a opsion/ LCR kréol/ é a koté d'sa mé zélèv i fé zot lang vivante/ anglé ou alman / lé konpatible lé de / zot i fé zot lang vivante soman dan ma klas zot nana la shans gagne osi fèr lang é kultur réjional* A *: é sa sé pa bann marmay mi ve dir lé* an difikulté *kome i di* LD *: non justeman / sé in lékol in bon nivo / i koz pluto fransé/ bann marmay i koz plus fransé ke kréol/ é parèy / kome pou Fabrice nou fé pa sa an maron / é i fo pou gagne fèr sa dan out klas / ou fé-/ sé in lavenan dann le*	*LD : moin moin mi fé lékol an plin dan Sin Dni / lékol Joinville / zis koté radio Arc en Ciel / é i fé sink an mi fé sa / amoin la pa inn klas doub lang lé inn klas opsion LCR lang èk kiltir rézional* A *: klas la lé plis in CM2* LD *: CM2/ moin nana in CM2 Joinville/ i fé sink an konm i di mi fé lékol dann lékol la / lé inn klas opsion/ LCR kréol/ é koté d'sa mon bann zélèv i fé zot lang vivante/ langlé oubiensa lalman / i gingn fé lé dé ansanm / zot i fé zot lang vivante soman dan mon klas zot nana la sans gingn fè osi lang é kiltir rézional* A *: é sa la pa bann marmay mi vé dir lé* an difikilté *konm i di* *LD : non zisteman / sa in lékol in bon nivo / i koz plito fransé/ bann marmay i koz plis fransé par rapor kréol/ é parèy / konm pou Fabrice nou fé pa sa an maron / é i fo pou gingn fè sa dan out klas / ou fé-/ in lavenan dann prozé lékol/ donk le prozé*

d'école de Joinville c'est la littérature française / et moin bon mi fé comme *inn tit* écart à coté / et mon projet d'classe que *moin la* rapproché le projet d'école /c'est découverte de la littérature réunionnaise/ pareil *pou* la classe/ tout les aut' classes *i fé* ça / *i* faut ou *présente* le projet à la réunion d'parents / bon *nana inn* façon d'présenter aussi et *i* faut avoir l'accord et la signature de tous les parents / *ou* pe pas oblige *in* parent à faire ça / *moin la* proposé aux parents si *zot* bon- *nana in aut'* projet/ *zot navé* la possibilité de choisir *in aut'* projet/ depuis cinq ans *mi fé* ça bin *mi* remercie aussi mes parents de faire *amoin* confiance / depuis cinq ans bin *zot i* signe *zot lé* d'accord *pou fé* ça / donc depuis cinq ans *mi* enseigne ça / la LCR l'école Joinville	*moin bon mi fé kome inn tit ékar a koté / é mon projé d'klas ke moin la raproshé le projé d'ékol / sé dékouvèrt de la litératur réunionèz/ parèy pou la klas/ tou lè zot klas i fé sa / i fo ou prézant le projé* à *la réunion d'paran / bon nana inn fason* d*'prézanté osi é i* fo avoir lakor é la siniatur de tou lé paran / *ou pe pa oblij in paran* a *fèr sa / moin la propozé* o *paran si zot bon- nana in not projé/ zot navé la posibilité de shoizir in not projé/ depui sink an mi fé sa bin mi remérsi osi mé paran de fèr amoin konfians / depui sink an bin zot i signe zot lé dakor pou fé sa / donk depui sink an mi ansègne sa / la LCR lékol Joinville*	*projéd'ékol/ donk le projé d'ékol Joinville sé la litératur fransèz / é moin bon mi fé kome inn tit ékar a koté / é mon projé pou la klas moin la raproshé le projé d'ékol / sé dékouv la litératur rénionèz/ parèy pou la klas/ tout lè zot klas i fé sa / i fo ou prézant le projé la réunion sanm bann paran / bon nana inn fason prézanté osi é i fo gagne lakor é la siniatur tout bann paran / ou (pe) gagne pa oblij in paran fèr sa / moin la propoz lé paran si zot bon nana in not projé/ zot i gagné shoizir in not projé/ depui sink an mi fé sa bin mi remérsi osi mé paran i fé amoin konfians / depui sink an bin zot i signe zot lé dakor pou fé sa / donk depui sink an mi ansègne sa / la LCR lékol Joinville*	*lékol Joinville lé litératir an fransé / é moin bon mi fé konm inn ti lékar koté / é mon prozé la klas moin la kosté sanm le prozé lékol / lé dékouv litératir La Rénion/ parèy pou la klas/ tout bann zot klas i fé sa / i fo ou prézant le prozé dann le rénion sanm bann paran / bon nana inn fason prézant osi é i fo gingn lakor sanm la siniatir tout bann paran / ou gingn pa obliz in paran fè sa / moin la propoz bann paran si zot bon nana in not prozé/ zot té gingn soizir in not prozé/ dépi sink an mi fé sa bin mi romérsi osi mon bann paran i fé amoin konfians / dépi sink an bin zot i sine zot lé bon pou fé sa / donk dépi sink an mi amont sa / LCR lékol Joinville*

2.1.1.2. Analyse du mode de discours général.

Nous analysons le discours de l'enseignante à la radio dans un premier temps à travers le continuum de Carayol et Chaudenson. De façon générale, au niveau prosodique, phonologique et lexical, le discours de LD se rapproche d'un créole acrolectal. Dans un second temps, nous analysons le mode de discours à travers l'approche interlectale.

2.1.1.2.1. Tentative d'analyse du mode de discours à travers le prisme du continuum.

L'émission radiophonique dont est issu ce passage prétend se dérouler en créole. Tous les locuteurs présents déclarent s'exprimer dans cette langue avec même un certain militantisme linguistique et culturel. Néanmoins nous constatons que le mode de discours n'est pas conforme aux descriptions structuralistes faites de cette langue. Nous faisons ici une analyse en distinguant la phonologie du lexique.

La variété phonologique de créole est proche de ce que Chaudenson et Carayol (1978) pourraient appeler le créole acrolectal. Nous illustrons notre analyse en relevant l'emploi de sons particuliers relevant de micro-systèmes où il existe une variante acrolectale (proche du français) et une variante basilectale (éloignée du français) comme, dans la colonne 3, les emplois de :

- [ɔm] dans « kome » aux lignes 14, 36 et 44;
- [y] dans « justeman » (et non pas [i] comme dans « zisteman ») à la ligne 32, dans « siniatur » (et non pas [i] comme dans « siniatir ») à la ligne 55;
- [ʃ] dans « shans » (et non pas [s] comme dans « sans ») à la ligne 23, comme dans « shoizir » (et non pas [s] comme dans « soizir ») à la ligne 61;
- [ə] dans « de » (et non pas [e] comme dans « dé ») à la ligne 20, comme dans « pe » (et non pas [e] comme dans « pé ») à la ligne 56;
- [ʒ] dans « justeman » (et non pas [z] comme dans « zisteman ») à la ligne 32, comme dans « Joinville » (et non pas [z] comme dans « Zoinvil ») aux lignes 3, 13, 42 et 69, comme dans « projé » (et non pas [z] comme dans « prozé ») aux lignes 41, 42, 46, 47, 52, 60, 62, 68, comme dans « oblij » (et non pas [z] comme dans « obliz ») à la ligne 57.

Nous constatons un emploi lexical de certains mots français alors que des mots ou expressions équivalents existent dans le créole courant. Dans la colonne 3 ces mots sont les suivants :

- « ansègne » (au lieu de « fé lékol ») aux lignes 2 et 74;
- « pouvoir » (au lieu de « gagne ») aux lignes 26, 42;
- « avoir » (au lieu de « gagne ») à la ligne 60;
- « pe » (au lieu de « gagne ») à la ligne 61;
- « navé la posibilité » (au lieu de « i gagné/gingné » ou « té i gagne/gingn ») à la ligne 65.

De manière générale, on pourrait dire que le discours de LD s'effectue en créole, dans une variété qui se rapproche d'un créole francisé et de ce fait serait conforme au continuum de Chaudenson et Carayol (1978). Les phénomènes supra segmentaux témoignent d'une prosodie créole proche de la variété acrolectale. Néanmoins, vu la présence dans le discours d'éléments relevant aussi du français, et d'autres relevant, plus rarement, aussi du créole basilectal comme par exemple l'emploi de « bann marmay » (variété basilectale) au lieu de « lé zanfan » (variété acrolectale), nous analysons le même segment conversationnel en adoptant un point de vue interlectal.

2.1.1.2.2. Tentative d'analyse du mode de discours avec une démarche interlectale.

Même en possédant les « normes » admises du français et du créole (du fait de sa formation universitaire et professionnelle), cette enseignante utilise (consciemment ou pas) un discours que l'on pourrait qualifier d'interlectal. Nous constatons la présence de technolectes français, des segments de discours français et un grand usage de prépositions.

Le thème du débat tournant autour du monde de l'école, l'enseignante militante ne recherchant pas une attitude de déviance maximale par rapport au français qui consisterait à remplacer (même artificiellement) tout terme issu du français par un terme en créole, nous constatons une intégration « naturelle » (c'est-à-dire conforme à un mode de discours observé quotidiennement à La Réunion) de nombreux technolectes ou autres éléments lexicaux courants en français prototypiques du discours enseignant. Dans la colonne 3 nous avons relevé ces mots :

- aux lignes 2 et 74 (*ansègne* / enseigne) ;
- à la ligne 3 (*à lékol Joinville* / à l'école Joinville) ;
- à la ligne 6 (*ma sinkième ané* / ma cinquième année) ;
- à la ligne 8 (*klas à opsion LCR lang è kultur réjional* / classe à option LCR langue et culture régionales) ;
- à la ligne 14 (*in CM2 à Joinville* / un CM2 à Joinville) ;
- à la ligne15 (*sé ma sinkième ané [kome i di] d'enseignement dan sèt ékol* / c'est ma cinquième année d'enseignement dans cette école) ;
- à la ligne 19 (*opsion LCR kréol* / option LCR créole) ;
- à la ligne 20 (*mé zélèv* / mes élèves) ;
- à la ligne 21 (*anglé ou alman* / anglais ou almand) ;

- aux lignes 21 et 24 (*lang vivante* / langue vivante) ;
- à la ligne24 (*mé dan ma klas* / mais dans ma classe) ;
- à la ligne 26 (*lang é kultur réjional* / langue et culture régionales) ;
- à la ligne 35 (*sé [inn] ékol d'in bon nivo* / c'est une école d'un bon niveau) ;
- à la ligne 37 (*plus frankofone* / plus francophone) ;
- à la ligne 42 (*é i fo pour pouvoir fèr sa* / et i faut pour pouvoir faire ça) ;
- à la ligne43 (*sé in avenan au projé d'ékol* / c'est un avenant au projet d'école) ;
- à la ligne 45 (*donk le projé d'ékol de Joinville sé la litératur fransèz* / donc le projet d'école de Joinville c'est la littérature française) ;
- à la ligne 49 (*é mon projé d'klas* / et mon projet de classe) ;
- à la ligne51 (*le projé d'ékol* / le projet d'école) ;
- à la ligne 52 (*sé dékouvèrt de la litératur réunionèz* / c'est découverte de la littérature réunionnaise) ;
- à la ligne 56 (*à la réunion d'paran* / à la réunion d'parents) ;
- à la ligne 59 (*i fo avoir lakor é la siniatur de tou lé paran* / i faut avoir l'accord et la signature de tous les parents).

Au lieu de créer des néologismes, la locutrice a recours au français de façon tout à fait fluide quand le lexique lui ferait défaut en créole. D'après une vision diglossique des langues, on pourrait analyser ce mécanisme sous l'angle de l'emprunt ou du *switching*. Pour notre part, le point de vue interlectal nous conduit à parler d'intégration ou de partenariat du lexique à l'intérieur du macro-système de communication.

En plus des technolectes ou mots proches du discours enseignant, nous pouvons relever des segments de discours apparemment en français mais que nous pouvons difficilement assigner uniquement à cette langue. Dans la colonne 3 nous avons relevé ces énoncés :

- à la ligne 2 (*o santre vil de Sin Dni* / au centre ville de Saint Denis) ;
- à la ligne 3 (*a lékol Joinville* / à l'école Joinville) ;
- à la ligne 4 (*à de pas de radio Arc en Ciel* / à deux pas de radio Arc en Ciel) ;
- à la ligne 5 (*ma sinkième ané* / ma cinquième année) ;
- à la ligne 25 (*la shans de pouvoir osi fèr lang é kultur réjional* / la chance de pouvoir aussi faire langue et culture régionales) ;
- à la ligne 42 (*pour pouvoir fèr sa* / pour pouvoir faire ça) ;

- à la ligne 59 (*i fo avoir lakor é la siniatur de tou lé paran* / i faut avoir l'accord et la signature de tous les parents) ;
- à la ligne 65 (*la posibilité de shoizir in not projé* / la possibilité de choisir in aut' projet).

Nous nous posons ici la question de savoir si l'on peut considérer ces segments comme faisant partie du créole. Un point de vue normaliste puriste nous amènerait encore une fois à considérer ces segments comme des emprunts alors que le point de vue interlectal intègrerait encore une fois les segments au macro-système réunionnais.

Nous relevons aussi un grand nombre de prépositions « à » , « au » et « de » où on ne sait pas forcément si elles sont intégrées dans un segment en français ou propres à un créole proche du français comme dans « au centre ville / o santr vil » (ligne 2), « de Saint Denis » (ligne 3), « à l'école Joinville / a lékol Joinville » (ligne 3), « à deux pas » (ligne 4), « de Radio Arc-en-ciel » (ligne 4), « à option » (lignes 9 et 20), « à Joinville » (ligne 15), « à coté / a koté » (lignes 21 et 51), « de pouvoir » (ligne 28), « d'in bon niveau / d'in bon nivo » (ligne 36), « au projet » (ligne 46), « d'école » (lignes 47, 48 et 55), « de Joinville » (ligne 48), « d'classe » (ligne 53), « de la littérature » (ligne 56), « d'parents » (ligne 61), « d'présenter » (ligne 63), « de tous les parents » (ligne 65), « à faire ça » (ligne 67), « aux parents » (ligne 68), « de choisir » (ligne 71), « de faire amoin confiance » (ligne 75).

Au vu de la difficulté de dresser des frontières nettes entre un pôle créole et un pôle français, il nous semble ainsi plus pertinent d'analyser le mode de discours de LD dans un cadre interlectal qui se consacre à l'ensemble du répertoire du locuteur.

2.1.1.2.3. Explication possible du mode de discours utilisé.

Un des objectifs de cette émission radiophonique était de promouvoir auprès du grand public l'enseignement du créole dans le système éducatif. Adopter volontairement un mode de discours interlectal proche du discours quotidien peut être une stratégie de communication visant à montrer que le créole parlé par les enseignants n'est pas un créole qualifié d'intellectuel, ou d'artificiel. Une telle stratégie peut également être à double tranchant, surtout dans une émission radiophonique militante, car une bonne partie de l'auditoire est composée de personnes déjà convaincues par « le créole à l'école » et qui adoptent parfois une attitude puriste envers la langue utilisée. Une représentation aussi régulière que celle du créole « intellectuel » est celle qui déclare que

ceux qui défendent le créole à l'école ne le parlent pas ou pas « bien ». Une stratégie de communication basée sur un discours interlectal peut s'avérer alors ici inefficace et produire les effets inverses que ceux recherchés, du moins auprès d'un certain segment social.

Une autre explication possible (que nous privilégions à la première) est que notre témoin se soucie plus du fond de son discours que de la forme. La forme employée est de ce fait plus relâchée que lors d'une situation normative et est conforme à son mode de discours quotidien, lui-même conforme au parler habituel d'une très large partie de la population réunionnaise. Ce corpus deviendrait ainsi un exemple de la parole réunionnaise qui invalide les approches diglossiques ou continuistes au profit de l'approche interlectale pour décrire les usages langagiers. Récemment, des chercheurs ont déjà confirmé cette approche notamment Ledegen (2003), Wharton (2002, 2006), Rapanoël (2007), Souprayen-Cavery (2005, 2007), Lebon-Eyquem (2004, 2007), Adelin (2007). Néanmoins, il nous semble que ces différentes études n'ont pas mis en évidence une certaine régularité dans la macro-langue réunionnaise, régularité que nous allons tenter de cerner maintenant.

2.1.1.3. A la recherche de tendances ordonnées dans la macro-langue réunionnaise.

A l'analyse de notre présent corpus, nous nous sommes posé la question de savoir en quelle langue notre témoin s'exprime. En adoptant le point de vue d'un Réunionnais moyen, la réponse est que notre témoin parle un créole de la vie de tous les jours. En adoptant le point de vue d'un militant puriste, le mode de discours de notre témoin peut être qualifié de « non conforme à la norme du créole » à promouvoir et à léguer aux générations futures. En adoptant le point de vue d'un enseignant de Langue et Culture Régionales et de français, enseignant parfois fortement préoccupé du respect de la norme par une formation et une pratique professionnelles, nous jugerions le mode de discours « très approximatif » par rapport aux normes des deux langues, voire même dangereux de la part d'un enseignant qui ne représenterait pas un modèle de maîtrise des codes. En caricaturant légèrement, en adoptant le point de vue d'un touriste venant de la France hexagonale, nous pourrions même qualifier le mode de discours de notre témoin de « quasi français ». Pour mettre en relief la présence importante du français (ou du lexique commun au créole et au français) dans cet extrait, nous retenons dans la colonne 2 les éléments du discours tout à fait possibles en français et remplaçons par des crochets les éléments non conformes au français. Nous obtenons ainsi le corpus suivant :

LD : […] enseigne au centre ville de Saint Dnis / à l'école Joinville / à deux pas de radio Arc en Ciel / et c'est ma cinquième année / […] c'est pas […] classe bilingue c'est […] classe à option LCR langue et culture régionales
A : la classe c'est plus in CM2
LD : CM2/ […] in CM2 à Joinville/ C'est ma cinquième année comme […] dit d'enseignement dans cette école/ c'est […] classe à option / LCR créole / et à côté d'ça mes élèves […] langue vivante/ anglais ou allemand / […] compatible les deux / […] langue vivante mais dans ma classe […] la chance de pouvoir aussi faire langue et culture régionales
A : et ça c'est pas […] ve dire […] en difficulté […]
LD : non justement / c'est […] école d'in bon niveau / plus francophone/ […] plus français que créole/ et pareil / comme […] Fabrice nous […] pas ça en […] / et i faut pour pouvoir faire ça dans […] classe / […] fé c'est in avenant au projet d'école/ donc le projet d'école de Joinville c'est la littérature française / et […] bon […] fé comme [inn] tit écart à coté / et mon projet d'classe que […] rapproché le projet d'école /c'est découverte de la littérature réunionnaise/ pareil […] la classe/ toutes les aut' classes […] ça / i faut […] présente le projet à la réunion d'parents / bon […] façon d'présenter aussi et i faut avoir l'accord et la signature de tous les parents / […] pe pas oblige in parent à faire ça / […] proposé aux parents si […] bon- […] in aut' projet/ […] la possibilité de choisir in aut' projet/ depuis cinq ans […] fé ça bin […] remercie aussi mes parents de faire […] confiance / depuis cinq ans bin […] signe […] d'accord […] ça / donc depuis cinq ans […] enseigne ça / la LCR l'école Joinville

Nous avons lu ce texte à une dizaine d'informateurs réunionnais et nous leur avons demandé en quelle langue parle notre témoin. Tous ont répondu que notre témoin parle français. Après leur première réponse nous leur avons présenté (toujours à l'oral) l'intégralité du passage et tous changent de réponse et déclarent que notre témoin parle créole. D'après la colonne 3, LD prononce trois cent sept mots dans le discours que nous analysons. Parmi ceux-ci, nous isolons ceux qui sont exclusivement créoles et que nous qualifions de marqueur de créolité. Nous pouvons ainsi mettre en évidence ces marqueurs en isolant les éléments du discours qui sont uniquement créoles. Nous avons recensé cinquante-cinq mots qui sont exclusivement créoles, soit 17,9% des mots prononcés. Ces mots sont les suivants :

moin moin mi […] moin […] inn […] inn […] moin nana […] i […] inn […] i [...] zot […] lé […] zot i [...] zot […] zot nana […] inn […] bann marmay i koz […] pou […] maron […] i […] out […] ou […] moin […] mi […] inn […] moin la […] pou […] i […] ou […] nana inn […] i[…] ou[…] moin la […] zot […] nana […] zot navé […] mi […] mi […] amoin […]zot i […] zot lé […] pou […] mi […]

Nous pouvons affiner notre analyse à travers l'examen de la fonction syntaxique de ces mots en signalant entre parenthèses leurs occurrences :

- pronoms personnels emphatiques : moin (3) ;
- pronoms personnels sujets : moin (3), mi (5), zot (6), ou (3) ;
- pronoms personnels compléments : amoin (1) ;
- articles indéfinis : inn (6) ;
- indice préverbal : i (9) ;
- déterminant possessif : zot (2), out (1) ;
- verbe nana (5) ;
- verbe lé (2) ;
- article défini marqueur de pluriel : bann (1) ;
- lexique spécifique : marmay (1), koz (1), maron (1) ;
- préposition : pou (3) ;
- auxiliaire : la (2)

Nous constatons que ces marqueurs de créolité concernent majoritairement le domaine grammatical dans les catégories pronominales et verbales. Effectivement, parmi ces cinquante-cinq mots, quinze concernent les pronoms personnels et quinze concernent les verbes et l'indice préverbal *i* dans les syntagmes verbaux. A ceux là, s'ajoute le cas de *mi* (cinq occurrences) qui peut être analysé comme la contraction d'un pronom personnel et de l'indice préverbal mais qui pour la quasi-totalité de la population est un pronom personnel de la première personne du singulier. Donc trente-cinq mots sur cinquante-cinq concernent le système verbal créole qui se différencie nettement de son équivalent en français comme par exemple:

- « *mé zélèv i fé* » à la ligne 20 de la colonne 3 ;
- « *zot i fé* » à la ligne 23 de la colonne 3 ;
- « *nou fé pa sa an maron* » à la ligne 41 de la colonne 3 ;
- « *tou lè zot klas i fé sa* » à la ligne 54 de la colonne 3 ;
- « *zot i signe* » à la ligne 71 de la colonne 3.

Même si nous pouvons qualifier le mode de discours de LD comme interlectal et que nous avons été dans l'impossibilité d'assigner des éléments au créole ou au français, nous constatons que le système verbal est bien créole. Celui-ci est-il sujet à variation ?

Nous nous proposons alors d'examiner plus en profondeur les différents syntagmes verbaux de notre présent corpus.

2.1.1.4. Analyse des syntagmes verbaux.

Nous élaborons ici la même méthodologie que précédemment dans un tableau à cinq colonnes. Pour mettre en évidence notre focus sur les syntagmes verbaux nous les avons numérotés et nous avons ajouté un signe « prime » dans la première colonne. Nous avons également souligné les syntagmes verbaux dans les autres colonnes.

Tableau 6. Syntagmes verbaux dans le segment conversationnel de LD.

Colonne n°1 : numéros de lignes	Colonne n°2 : corpus d'origine transcrit dans une graphie proche de celle du français.	Colonne n°3 : corpus d'origine transcrit dans une graphie phonologique.	Colonne n°4 : corpus retravaillé dans une forme acrolectale.	Colonne n°5 : Corpus retravaillé dans une forme basilectale (sans recherche de la déviance maximale)
1'	*Mi* enseigne	*mi ansègne*	*Mi ansègne*	*mi fé lékol*
2'	c'est ma cinquième année	sé ma sinkième ané	*sé ma sinkième ané*	*i fé sink an mi fé sa*
3'	*moin* c'est pas *inn* classe bilingue	*moin sé pa inn klas biling*	*moin sé pa inn klas biling*	*amoin la pa inn klas doub lang*
4'	c'est *inn* classe à option	*sé inn klas* à *opsion*	*sé inn klas opsion*	*lé inn klas opsion*
5'	A : la classe c'est plus *in* CM2	A *: la klas sé plus in CM2*	A *: la klas sé plus in CM2*	A *: klas la lé plis in CM2*
6'	LD : *moin nana in* CM2	LD *: moin nana in CM2*	LD *: moin nana in CM2*	LD *: moin nana in CM2*
7'	C'est ma cinquième année	sé ma sinkième ané	*sé ma sinkième ané*	*i fé sink an*
8'	comme *i* dit	*kome i di*	*kome i di*	*konm i di*
9'	c'est *inn* classe à option	*sé inn klas* à *opsion*	*sé inn klas opsion*	*lé inn klas opsion*
10'	mes élèves *i fé zot* langue vivante	*mé zélèv i fé zot lang vivante*	*mé zélèv i fé zot lang vivante*	*Mon bann zélèv i fé zot lang vivante*
11'	*lé* compatible les deux	*lé konpatible lé de*	*lé konpatible lé de*	*i gingn fé lé dé ansanm*
12'	*zot i fé zot* langue	*zot i fé zot lang*	*zot i fé zot lang*	*zot i fé zot lang*
13'	*zot nana* la chance de pouvoir aussi faire langue et culture régionales	*zot nana la shans de pouvoir osi fèr lang é kultur réjional*	*zot nana la shans gagne osi fèr lang é kultur réjional*	*zot nana la sans gingn fè osi lang é kiltir rézional*
14'	A : et ça c'est pas *bann marmay*	A *: é sa sé pa bann marmay*	A *: é sa sé pa bann marmay*	A *: é sa la pa bann marmay*
15'	*Mi* ve dire	*mi ve dir*	*mi ve dir*	*mi vé dir*
16'	*lé* en difficulté	*lé* an difikulté	*lé* an difikulté	*lé* an difikilté
17'	*konm i dit*	*konm i di*	*kome i di*	*konm i di*
18'	LD : c'est *inn* école	LD *: sé inn ékol*	LD *: sé inn ékol*	LD *: sa in lékol*
19'	*Bann marmay i koz* plus français que créole	*bann marmay i koz plus fransé ke kréol*	*bann marmay i koz plus fransé ke kréol*	*bann marmay i koz plis fransé par rapor kréol*
20'	nous *fé* pas ça en *maron*	*nou fé pa sa an maron*	*nou fé pa sa an maron*	*nou fé pa sa an maron*
21'	*i* faut pour pouvoir faire ça	*i fo* pour pouvoir *fèr sa*	*I fo pou gagne fèr sa*	*i fo pou gingn fè sa*
22'	*ou* fé-/c'est in avenant	*ou fé-/ sé in avenan*	*ou fé-/ sé in lavenan*	*ou fé-/ in lavnan*
23'	Le projet d'école de Joinville c'est la littérature	*le projé d'ékol de Joinville sé la litératur*	*le projé d'ékol Joinville sé la litératur*	*le prozé lékol Joinville lé litératir*
24'	Mi fé comme *in tit* écart	*mi fé kome in tit ékar*	*mi fé kome inn tit ékar*	*mi fé konm inn ti lékar*

25’	mon projet d’classe que *moin la* rapproché le projet d’école	*mon projé d’klas ke moin la raproshé le projé d’ékol*	*mon projé d’ klas moin la raproshé le projé d’ékol*	*mon prozé la klas moin la kosté sanm le prozé lékol*
26’	c’est découverte de la littérature	*sé dékouvèrt de la litératur*	*sé dékouv la litératur*	*lé dékouv litératir*
27’	tout les aut’ classes *i fé* ça	*tout lè zot klas i fé sa*	*tout lè zot klas i fé sa*	*tout bann zot klas i fé sa*
28’	*i* faut ou *présente* le projet	*i fo ou prézant le projé*	*I fo ou prézant le projé*	*i fo ou prézant le prozé*
29’	*nana inn* façon d’présenter	*nana inn fason d’prézanté*	*nana inn fason prézanté*	*nana inn fason prézant*
30’	*i* faut avoir l’accord	*i* fo avoir lakor	*I fo gagne lakor*	*i fo gingn lakor*
31’	*ou* pe pas oblige *in* parent à faire ça	*ou pe pa oblij in paran* a *fèr sa*	*ou gagne pa oblij in paran fèr sa*	*ou gingn pa obliz in paran fè sa*
32’	*moin la* proposé aux parents	*moin la propozé* o *paran*	*moin la propoz lé paran*	*moin la propoz bann paran*
33’	*nana in aut’* projet	*nana in not projé*	*nana in not projé*	*nana in not prozé*
34’	*zot navé* la possibilité de choisir	*zot navé la posibilité de shoizir*	*zot i gagné shoizir in not projé*	*zot té gingn soizir in not prozé*
35’	*Mi fé* ça	*mi fé sa*	*mi fé sa*	*mi fé sa*
36’	*Mi* remercie	*mi remérsi*	*mi remérsi*	*mi romérsi*
37’	*zot i* signe	*zot i signe*	*zot i signe*	*zot i sine*
38’	*zot lé* d’accord *pou fé* ça	*zot lé dakor pou fé sa*	*zot lé dakor pou fé sa*	*zot lé bon pou fé sa*
39’	*Mi* enseigne ça	*mi ansègne sa*	*mi ansègne sa*	*mi amont sa*

En examinant le tableau, nous constatons que les syntagmes verbaux restent stables en général sur les quatre colonnes et sont conformes aux descriptions faites du créole réunionnais.

Tableau 7.Classement des syntagmes verbaux produits par LD.

Temps 0 non accompli	1’ à 24’, 26’ à 31’, 33’, 35’ à 39’
Temps 0 accompli	25’, 32’
Passé inaccompli	34’

En dehors de la variation entre les colonnes où le corpus a été retravaillé entre une forme acrolectale et une forme basilectale (énoncés 2’, 3’, 4’, 5’, 7’, 9’, 11’, 14’, 18’, 23’, 26’, 34’), variation qui ne concerne pas le corpus d’origine et qui est le fruit de nos manipulations, nous constatons une certaine variation qui ne concerne que le domaine lexical :

- à la ligne 1’ où « mi ensègne » pourrait être remplacé par « mi fé lékol » ;

- à la ligne 25’ où « raproshé » pourrait être remplacé par « kosté » ;
- à la ligne 30’ où « avoir lakor » pourrait être remplacé par « gagne lakor » ;
- à la ligne 31’ où « pe pa » pourrait être remplacé par « gagne pa », mais « pé » présent dans Armand (1987: 262) ;
- à la ligne 39’ où « ansègne » pourrait être remplacé par « amont ».

L’analyse de ces éléments de variation lexicale peut être contestée car les choix faits dans la colonne 5 ne sont pas les paroles réellement produites mais ont été créées artificiellement. Ils témoignent d’une certaine logique de l’hyperbasilectalisation ou de la recherche d’une déviance maximale par rapport au français, surtout pour « kosté » (choisi à la place de « raproshé ») et « amont » (choisi à la place de « ansègne »). A la ligne 30’, le syntagme verbal « i faut/i fo » relève aussi bien du créole que du français ordinaire même si en qualifiant l’énoncé de créole « i » prend la valeur d’indice préverbal et en qualifiant l’énoncé de français « i » prend la valeur de troisième personne du singulier contractée. A la ligne 31’ notre témoin utilise « pe » (pouvoir) et nous avons qualifié « gagne/gingn » de plus créole dans les colonnes 4 et 5. Dans le discours ordinaire réunionnais « pe » et « gagne/gingn » se partagent l’espace énonciatif et la variation concerne la phonologie et le lexique et non pas la syntaxe. A la ligne 34’ la locutrice adapte en créole la locution verbale « ils avaient la possibilité de » par « zot navé la possibilité de », même si une autre forme aurait pu être employée en créole. LD a conservé la locution française et a simplement modifié le système verbal pour l’intégrer dans un discours affiché créole.

Nous ne constatons aucune variation au sein des colonnes 2, 3 et 4 concernant les syntagmes verbaux. Nous pouvons ainsi dire que malgré un ensemble de discours interlectal, le système verbal employé par notre témoin est conforme aux descriptions habituelles faites du créole. L’étude de ce premier corpus vérifie une partie de nos deux premières hypothèses. Notre témoin dispose et utilise de façon courante et quotidienne un diasystème de communication langagier complexe, un répertoire réunionnais « unique et cohérent dans sa sémantique et son opérativité globale » (Prudent, 1993 : 26). Bien que non conforme strictement aux descriptions structuralistes, cette parole réunionnaise n’est pas pour autant désordonnée et une certaine organisation s’élabore d’elle-même, un certain équilibre mouvant et en mouvement. Ce désordre apparent constitue un élément de la communication dicté par des stratégies discursives conscientes ou inconscientes.

Cette « langue » tendancielle créole où un noyau syntaxique peut être mis en évidence, est un pôle du macrosystème réunionnais.

Dans les pratiques informelles réunionnaises déclarées en français, un noyau syntaxique français pourrait être mis aussi en relief. Le répertoire réunionnais (le diasystème composé de deux noyaux syntaxiques et tendanciels) est principalement composé de deux pôles extrêmes non étanches l'un à l'autre que l'on nomme et que l'on a décrit comme étant le français et le créole réunionnais. Le noyau créole, qui concerne principalement le système verbal, en équilibre dynamique, constitue un marqueur de créolité fort. Dans les usages quotidiens en situation informelle l'utilisation de ce répertoire complexe ne heurte pas la communication et sa forme ne choque pas la communauté réunionnaise. Les segments conversationnels étudiés ici se rapprochent de la très grande majorité des actes de parole que nous observons à La Réunion.

Ce corpus radiophonique témoigne d'une situation de communication informelle où aucune exigence stricte n'est attendue au niveau de la forme du discours. Participant nous même à cette émission, nous savons qu'aucune contrainte et surveillance n'étaient exigées sur la forme employée. Lors de cette émission, les auditeurs (dont des militants en faveur de la langue créole informés par avance) étaient invités à prendre part au débat. Aucune réaction sur la forme du discours des intervenants n'a été formulée.

Nous nous proposons maintenant d'analyser de la parole créole lors de situations formelles au cours d'une évaluation diplômante où un contrôle de la forme du discours est attendu des témoins notamment au niveau du lecte employé.

2.1.2. Discours d'enseignants en cours de créole.

Lors d'une situation formelle, la logique mise en œuvre est donc une tentative de rapprochement de la part du locuteur d'une partie normée de son répertoire. Ici intervient donc la conscience, la connaissance ou la construction de la norme.

Dans nos activités professionnelles dans le premier degré, nous avons visité environ cent cinquante classes de la maternelle au CM2 où un enseignement du créole est proposé. Lors de l'année scolaire 2007/2008 nous avons filmé vingt-six de ces visites de classe. Le matériel utilisé, une petite caméra personnelle disposée sur un meuble et qui filme en continue, ne permet pas une analyse fine des interactions enseignant-élèves du fait d'une prise de son principalement centrée sur l'enseignant. L'objectif premier de ces

films n'est nullement lié au travail de recherche actuel et a plutôt l'ambition de proposer des exemples de pratique et d'analyse de classe lors des stages de formation continue. Les enseignants ont accepté d'être filmés dans le souci d'améliorer la formation des prochains enseignants inscrits à l'habilitation en Langue Vivante Régionale. Dans le choix de notre corpus d'étude actuel, nous sélectionnons deux de ces films. Nous avons repris contact avec ces deux enseignantes et expliqué le nouvel angle d'analyse. Le choix de la sélection de ces deux enseignantes a été dicté par la qualité phonique du document et par la personnalité des témoins. Effectivement, tout comme LD, ces deux enseignantes, chacune avec sa personnalité, s'impliquent dans des activités culturelles et associatives, voire politiques pour l'une d'entre elles. Il aurait été certainement intéressant ici de dresser des éléments de biographie linguistique détaillés de ces enseignantes. Néanmoins, dans le but de préserver leur anonymat, après l'obtention de leur accord, nous leur avons adressé quelques questions très générales relatives à leurs dates et lieux de naissance, les langues parlées durant leurs enfances et les motivations qui les ont poussées à s'inscrire dans le dispositif LVR dans leurs vies professionnelles. Nous sommes conscient que ces réponses sont des déclarations influencées par leurs propres représentations. Nous proposons ces éléments généraux lors de la présentation de chaque corpus.

La première enseignante exerce dans une classe d'école maternelle, la seconde dans une classe de l'école élémentaire. Elles se trouvent en situation normative et tentent de respecter une certaine norme transmise lors de leur formation. Chaque enseignante développe des stratégies spécifiques pour respecter cette norme qu'elles ont définie. Lors de leur formation, trois heures sont consacrées à la description de la situation sociolinguistique de La Réunion où les stagiaires sont sensibilisés aux concepts de diglossie, de continuum et d'interlecte. Aucune attitude de déviance maximale par rapport au français n'est demandée. Au contraire, les consignes délivrées préconisent une grande souplesse autour de la norme du créole. Une sensibilisation au fonctionnement syntaxique de la langue créole d'un point de vue structuraliste est délivrée pendant six heures, tout en insistant sur la différenciation capitale entre l'usage et la norme, cette dernière ne devant pas envahir les séances pédagogiques au détriment de la communication. Cependant, une vigilance particulière concernant l'emploi des verbes « lé » (être) et « nana » (avoir) est attendue afin d'amener les élèves à privilégier les formes « moin lé » (je suis), « moin néna/nana/na » (j'ai) à la place de « mi lé » et « mi néna/nana/na ». Les enseignants sont également amenés à surveiller l'emploi du

marqueur du pluriel « bann » et à privilégier celui-ci à « lé » l'équivalent de « les » en français. Au niveau du registre, il leur est demandé au niveau de l'équivalent du pronom interrogatif ou exclamatif « quoi » de privilégier la forme « kosa » jugée plus soutenue que la forme « koué ». Une intervention de trois heures du Professeur Prudent, centrée sur la pédagogie de la variation a été positionnée dans le plan de formation après la séance sur la grammaire.

Les segments conversationnels concernant ces deux enseignantes sont récoltés avec leur accord lors de leur visite d'habilitation à l'enseignement de la Langue et Culture Régionales à l'école primaire au cours de l'année scolaire 2007/2008. Pendant ces visites, nous sommes celui qui évalue la conformité de l'enseignement dispensé par rapport au cadre institutionnel et à la formation dispensée. Nos témoins sont donc en situation d'examen et se savent fortement observés et même filmés.

Ici nous nous intéressons uniquement au mode de discours de ces enseignantes. Nous choisissons de ne pas étudier la parole des élèves principalement du fait de la qualité phonique des enregistrements. Nous sommes amené à établir des comparaisons entre le mode de discours de ces deux enseignantes. Bien entendu ces comparaisons se font dans une optique descriptiviste des productions langagières et de ce fait aucun jugement de valeur sur la qualité pédagogique de ces enseignantes (qui ont été d'une part très positivement évaluées par ailleurs par leur hiérarchie) n'est porté ici, étant entendu que la qualité de l'enseignement prodigué par ces enseignantes se joue aussi ailleurs que sur le mode de discours employé lors d'une séance particulière en créole.

Dans un premier temps nous analysons la situation de communication dans la classe de l'école maternelle et dans un second temps nous nous consacrons au discours de l'enseignante dans la classe de l'école élémentaire.

2.1.2.1. Parole d'une enseignante de l'école maternelle.

La première enseignante, que nous appellerons MC, est âgée de 38 ans lors de l'enregistrement et exerce dans une classe de grande section dans une école maternelle à Saint André, à l'Est de l'île. Native d'un quartier retiré de cette ville, elle déclare s'être exprimée uniquement en créole tout au long de son enfance dans sa famille et avec ses pairs. Ses seules tentatives d'expression en français se passaient au sein de la salle de classe. Selon elle, sa réussite scolaire et sociale s'est faite au prix de nombreux efforts. Son inscription dans le dispositif d'habilitation pour l'enseignement de la Langue

Vivante Régionale est consécutive à un fort désir de valoriser l'identité réunionnaise en prenant en compte aussi la langue créole. Pour elle, « kréol sé mon lang, sé mon kiltir, sé mon nation, sé mon trip !» (le créole c'est ma langue, c'est ma culture, c'est mon peuple/ethnie, ce sont mes tripes !). A côté de la valorisation de la langue et de la culture, MC insiste sur les possibilités offertes par le dispositif au niveau de la transmission de l'estime de soi, « pou fé avans bann marmaille dann le bon sens » (pour faire avancer les enfants dans le bon sens), de la reconnaissance globale de l'élève réunionnais, « fé prann bana conscience que sa in gayar zaffaire, pou avansé nou la besoin ête en entier et si nou laisse nout lang dehors, si nou la honte ali et bien sa lé pas bon » (faire prendre aux élèves conscience que c'est une bonne chose, pour avancer nous avons besoin d'être entier et si on laisse notre langue dehors, si nous avons honte d'elle et bien ça c'est pas bon). Nous précisons que pour les extraits entre guillemets que nous venons de citer, la graphie du créole respecte scrupuleusement les choix de l'intéressée. Elle résume son point de vue en précisant que le créole à l'école relève tout simplement du bon sens pour que les élèves avancent mieux. Très attachée à la réussite scolaire des élèves également en français, elle s'est portée volontaire pour tester dans sa classe des outils pédagogiques proposés par un groupe académique travaillant sur l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC). Pour elle, le bon usage des deux langues consiste à les utiliser en limitant au maximum « les mélanges ».

La séance est observée dans la matinée du 1er avril 2008. La maîtresse organise alors sa classe en petits groupes de dix élèves, dont un est assis autour d'elle. La totalité de l'enregistrement, présentée dans les annexes 4 et 5, dure vingt-quatre minutes.

Le projet de la séquence pédagogique est de construire un livre bilingue créole/français composé de devinettes élaborées collectivement. La séance observée concerne une des premières étapes du projet où les élèves sont invités à formuler des hypothèses et des devinettes à partir d'images représentant un objet ou un animal de la vie courante. Après l'explication des consignes, les élèves travaillent par deux. Un élève a en sa possession une carte représentant un objet ou un animal, carte qu'il doit cacher. Dans un premier temps, il doit donner des indices sur sa carte à la manière des devinettes traditionnelles réunionnaises (appelées *je d'mo* ou *sirandane* en créole), à l'aide de courtes phrases à la première personne du singulier, pour que son binôme devine l'objet représenté. Dans une seconde étape, l'enseignante redistribue à chaque partenaire une nouvelle carte. Chaque binôme doit élaborer deux à trois phrases simples à la manière des devinettes pour que l'ensemble du groupe devine l'objet représenté. Lors de cette

séance l'enseignante a un rôle d'animatrice des échanges et de reformulation ou de correction des énoncés produits. De ce fait cette situation de communication se veut très normative.

A la relecture générale de la transcription, nous constatons que le mode de discours de l'enseignante se déroule dans la partie créole de son répertoire. La séance pédagogique ayant pour objectif de développer les compétences des élèves en créole, nous constatons qu'elle adopte une attitude très normative et choisit même de se rapprocher parfois d'une variété basilectale du créole, jusqu'à pratiquer une certaine déviance maximale. Cette logique peut s'observer au niveau de la phonologie à travers par exemple les mots « pointi » (pointu), « bouz » (bouge), « ké » (queue), « sa » et « sat » (chat), « sien » (chien), « torti » (tortue), « plime » (plume). Ces variantes existent bel et bien en créole réunionnais, sont attestées et il ne s'agit à aucun moment de les rejeter ou de les stigmatiser. Néanmoins, dans notre corpus, cette attitude de s'éloigner de la prononciation habituelle des élèves car la prononciation basilectale est jugée plus conforme au créole, plus « authentique », semble être une volonté délibérée de la part de l'enseignante. Lors de l'entretien qui a suivi l'enregistrement, MC nous a confié que par cette attitude elle répond à une certaine demande des élèves qui s'amusent à reformuler de tels énoncés. Les élèves s'aperçoivent eux-mêmes qu'il y a une latitude lectale, un « jeu » par rapport au parler ordinaire. Ceci pourrait être la preuve qu'ils développent une compétence translectale et qu'ils sont aptes à intégrer une pédagogie de la variation. Néanmoins, bien qu'il soit impératif d'avoir une rigueur scolaire quant à la norme d'enseignement, nous proposons une autre définition et une autre gestion de celle-ci dans notre troisième partie.

2.1.2.1.1. Analyses de certaines reformulations demandées par l'enseignante.

Nous avons relevé dans l'enregistrement des séquences où une reformulation est demandée. Dans plusieurs cas, celle-ci intervient car un lexique commun aux deux langues est qualifié par l'enseignante de « non créole ». Pourtant dans bien des cas ces mots sont retenus par les dictionnaires de Baggioni (1987, 1990) et/ou d'Armand (1987) qui avaient déjà opéré une sélection dans l'ensemble des productions réunionnaises. Nous présentons ici quelques séquences où la reformulation en déviance maximale a été faite.

Tableau 8. Exemples de reformulations faites par MC.

	Extraits du corpus	Commentaires
Reformulation 1	En: bokou / on di bokou- on di bokou an kréol / i di bokou an kréol El:i di inta En: in ta d'koi- in ta kosa El: in paké Ens: in paké kosa / la pay kosa i lé / Joany	Demande de reformulation pour rechercher une variante lexicale plus éloignée du français, « bokou » étant jugé appartenir exclusivement au français. Pourtant « bokou » est une des entrées dans Armand (1987 : 47), avec un renvoi à « bonpé ».
Reformulation 2	El: in balé En: in balé / an kréol koman i di El: in balié El: in balié En: in balié / banna la trouvé / nou mont azot si zot la trouvé vréman / in balié	Demande de reformulation pour rechercher une variante lexicale plus éloignée du français, « balé » étant jugé appartenant exclusivement au français. Pourtant « balé » est une des entrées de Armand (1987 : 26), avec un renvoi à « balié ».
Reformulation 3	El: une porte En : koman i di in-une porte an fran-an kréol El : in porte En : in porte / kosa néna / nana in port kosa nana ankor El: in fenèt En: in fenèt El: in toi En: in toi / kosa i lé	Demande de reformulation pour rechercher une variante syntaxique plus éloignée du français où l'emploi correct en créole serait l'absence des articles indéfinis ou définis féminins du français. La remarque de l'enseignante porte sur le mot « porte » et une généralisation est faite par la suite sur le mot « fenèt ». Pourtant « la » est une des entrées dans Armand (1987 : 187) avec un renvoi à « le/lo »
Reformulation 4	El: in mézon En: in mézon koman i di ankor an kréol	Demande de reformulation pour rechercher une variante lexicale plus éloignée du français, « mézon » étant

	El: in kaz En: in kaz El: la kaz En: la kaz // euh- Julie	jugé appartenir exclusivement au français. Remarquons que contrairement à la reformulation n°3, ici une reformulation basilectale n'est pas demandée concernant le genre du mot « kaz ».
Reformulation 5	El: dépin (des pains) En: dépin (des pains) i di El: dopin En: dopin / alor Thomas avèk Tomy	Ici « dé pin » peut-être analysé comme une variante acrolectale où « dé » joue le rôle d'article indéfini pluriel, ou comme une variante basilectale de « dopin ». La demande de reformulation porte uniquement sur la première possibilité où « dé pin » est jugé appartenir exclusivement au français.
Reformulation 6	El : in éskargo (un escargot) En: koman nou di an kréol El: léskargo (l'escargot) El: une étoile de mer En :Téva El: léskargo (l'escargot)	Demande de reformulation pour rechercher une variante lexicale plus éloignée du français, « éskargo » étant jugé appartenir exclusivement au français. Pourtant l'absence de l'article « in » dans les deux reformulations d'élèves ne permet pas de lever l'ambiguïté entre l'emploi de la variante basilectale de « éskargo » (qui est « léskargo ») et un remplacement de l'article « in » par l'article « l' ».
Reformulation 7	El: in arozoir (in arrosoir) En: kosa i lé / koman on a di / i di ankor El: in larozoir	Demande de reformulation pour rechercher une variante lexicale plus éloignée du français, « arozoir» étant jugé appartenir exclusivement au français. Ici la présence de l'article « in » dans la reformulation de

		l'élève permet de lever l'ambiguïté mentionnée dans la reformulation 6.
Reformulation 8	El : mi fé du brui En : alor mi fé du bruit / koman i pe dir sa ankor mié an kréol El: mi fé En: koman i di brui an kréol/ mi fé El: dézord En : mi fé dézord / Constance kosa i lé / kosa in shoz kosa èl nana dan son min	Demande de reformulation pour rechercher une variante lexicale plus éloignée du français, « brui » étant jugé moins soutenu car commun au français et au créole. Nous remarquons tout de même ici que la consigne de reformulation n'exclut pas le mot « brui » du lexique créole mais invite l'élève à utiliser un mot jugé par l'enseignante plus soutenu. Le mot « brui » est présent dans Baggioni (1987 : 62) et Armand (1987 : 63).
Reformulation 9	El: moin néna in volan El : le konter El: moin néna kat rou En: éske lé asé pou trouvé ke sa sé in loto El : j'ai un guid - moin néna in volan En : éske zot i pans lé asé pou trouvé sa sé in loto /oui / alor El: moin néna in kapo En: moin néna in kapo / é koman i apèl le volan / an kréol koman i di / éske zot i koné koman i di El: in gidon En: in gidon / moin néna in gidon / lé bien sa / alor XXXXXXXXX	Demande de reformulation pour rechercher une variante lexicale plus éloignée du français, « volan» étant jugé appartenir exclusivement au français. Pourtant « volan » est présent dans Baggioni (1987 : 338) et Armand (1987 : 376).
Reformulation	El: moin néna / moin néna- moin	Même remarque que celle pour

10	néna in mézon su mon do En: koman i di mézon an kréol El: in kaz	reformulation 4.
Reformulation 11	El : moin néna / néna in boi / in in in boi in in truk rouj En: oui / in truk / koman i pe dir in truk an- an kréol El: in zafèr En: in zafèr rouj El: plin d'shoz En: plin d'shoz lé pa an kréol	Demande de reformulation pour rechercher des variantes lexicales plus éloignées du français, « truk» et « shoz » étant jugés appartenir exclusivement au français. Pourtant « trik (truk) » est présent dans Armand (1987 : 364), de même que « soz (choz) » dans Armand (1987 : 340).

Les reformulations demandées par MC sont fonction de ses représentations de la situation sociolinguistique réunionnaise. Tout en ayant le souci d'enrichir le lexique créole des élèves, elle construit une norme arbitraire de classe visant à « distinguer les codes », perçus comme séparés alors que les élèves semblent moins conscients de la frontière entre les « langues ». Cette construction basilectale se fait sur certains éléments lexicaux ou phonologiques conscients ou repérés par l'enseignante. Ce choix normatif ne se maintient pourtant pas sur l'ensemble de l'échange, même dans ses prises de parole.

2.1.2.1.2. Analyses de la parole de MC.

Nous isolons dans notre corpus les énoncés produits par MC et nous les présentons dans le tableau suivant. Malgré une certaine recherche, MC ne parvient pas à maintenir cette norme basilectale artificielle tout au long de la séance conformément à l'expression « chassez le naturel, il revient au galop ». Dans la présentation de ses prises de parole, là où deux variantes sont attestées nous mettons en caractères gras la variante la plus éloignée du français et soulignons celle plus proche ou commune au français. La présence des formes soulignées et de celles en gras nous montre que l'écart (conscient ou inconscient) par rapport au français ne se fait que sur certaines variantes.

Nous illustrons notre méthodologie à travers les lignes 95 et 98 du tableau recensant la parole de l'enseignante. La parole réelle de notre témoin est la suivante :

> En : alor mi éxplik azot / mi sa done azot /sakinn in zimaj /in zimaz pou dé / é zot i doi kashèt zot zimaj /zot i doi pa mont zot kamarad zot zimaj / é apré /zot i doi dir /zot i doi dékri le zimaj / é di kosa zot i voi / san dir le non le zimaj / lé bon / komesa bann kamarad i devine kosa néna dan zot min / éske zot lé dakor

Dans une variété acrolectale, cette parole aurait été la suivante :

> En : alor mi éxplik azot / mi sa done azot /shakinn in (une) imaj /in (une) imaj pour de / é zot i doi kashèt zot imaj /zot i doi pa mont zot kamarad zot imaj / é apré /zot i doi dir /zot i doi dékrir l'imaj / é dir koi zot i voi / san dir le non **l'imaj** / lé bon / komesa lé kamarad i devine koi néna dan zot min / éske zot lé dakor

Dans une variété basilectale, cette parole aurait été la suivante :

> En : alor mi éxplik azot / mi sa **donn** azot /**sakinn** in **zimaj** /in **zimaz pou dé** / é zot i doi **kasèt (kasièt)** zot **zimaz** /zot i doi pa **amont** zot kamarad zot **zimaz** / é apré /zot i doi **di** /zot i doi **dékri** le **zimaz** / é **di kosa** zot i **woi** / san **di** le non le **zimaz** / lé bon / **konmsa bann** kamarad i devine **kosa** néna dan zot min / ~~**éske**~~ zot lé dakor

La parole réelle transcrite en intégrant dans la présentation les attributs mettant en relief l'emploi des variantes acrolectales et basilectales du créole est la suivante :

> En : alor mi éxplik azot / mi sa done azot /**sakinn** in **zimaj** /in **zimaz pou dé** / é zot i doi kashèt zot **zimaj** /zot i doi pa mont zot kamarad zot **zimaj** / é apré /zot i doi dir /zot i doi **dékri** le **zimaj** / é **di kosa** zot i voi / san dir le non le **zimaj** / lé bon / komesa **bann** kamarad i devine **kosa** néna dan zot min / éske zot lé dakor

Tableau 9. Paroles de MC.

N° de lignes	Paroles de l'enseignante (en caractères gras : la variante la plus éloignée du français ; souligné : la variante la plus proche du français)
85	En: Alor zot i rapèl **kosa** nou doi fabriké / **kisa** i ve dir inpe
86	En: in liv /é **kosa** nou doi mèt dan liv la
87	En: in sel
88	En : in sel devinèt
89	En : in sel devinèt
90	En: bonpe/ bonpe devinèt/ an kréol selman nou la di
91	En: in koté nou va mèt fransé / in koté nou va mèt kréol
92	En: **zordi** nou sa travay **si bann** devinèt an
93	En: an kréol /é pou sa **pou fé** sa / mi sa done azot inn ti travay
94	En : nou va avans dousman dousman / nou va **fini** par **ékri** le ti liv
95	En : alor mi éxplik azot / mi sa done azot /**sakinn** in **zimaj** /in **zimaz pou dé** / é zot i doi kashèt zot
96	**zimaj** /zot i doi pa mont zot kamarad zot **zimaj** / é apré /zot i doi dir /zot i doi **dékri** le **zimaj** / é **di kosa**
97	zot i voi / san dir le non le **zimaj** / lé bon / komesa **bann** kamarad i devine **kosa** néna dan zot min / éske
98	zot lé dakor
99	En: non néna **in ta** d'**zafèr** dan **mon** min / ou koné pa **kosa** mi sa done aou / é banna i koné pa **kosa** ou
100	sa gagné / lé bon / kan mi done aou / ou kashèt / **kisa** i ve dir amoin **kosa** zot nana **pou fé** la / répèt inn ti
101	pe / oui Julie
102	En : non la la tout suit la / répèt se ke moin la di azot / mi redi / in / mi done azot in **zimaj pou** de / zot i
103	kashèt le **zimaj** / é zot i **amont** bien paréxanp Noa i travay avèk Cerise / zot de i kashèt le **zimaj** zot i
104	shèrsh **in** fraz / zot i shèrsh in **zafèr pou di pou dékri** le **zimaj** / é lé zot kamarad i doi devine **kosa**
105	néna dann zot min / **kisa** i ve dir répèt in ti pe **kosa** zot néna **pou fé konm** travay / Cerise
106	En : nou ésèy **koz** fransé-kréol//métrès osi i tronp in
107	En: dakor mé sat i **koz** /lu éxplik **kosa** néna dan **son** min / san dir le **zafèr** / é lézot i devine **lé bon** / tout
108	fason nou ésèy/alor mont pa in / zot de i travay **ansanm** / Constance i travay avèk Yannick/ kashét zot
109	**zimaj**
110	En: voila mont pa
111	En: euh July i travay avèk Rénaldi / Téva avèk euh- Shakira / é Thomas i travay avèk Tomy / alé
112	réfléshi **kosa** zot i sa **di** / mi lès azot inn ti **linstan pou** réfléshir // kan zot lé pré zot i lèv zot doi // réflé-
113	réfléshi toujour zot / mi mont azot **zimaj** é di pa **kosa** zot néna dan zot min surtou // Julie lé-Julie out
114	group lé pré / alor bin kome Cerise la lèv le doi an premié / shakinn zot tour / nou fé le tour d'tab in/
115	Cerise avèk euh-Noa va komansé /alor komans azot
116	En: Noa èd out kamarad / zot de i travay **ansanm** in //ou doi dékrir out **zimaz** in /ou doi **dékri** out **zimaj**
117	En : zot i ékout euh- Cerise zot la in / é zot i doi trouvé **kosa**- kèl **zimaz li** na dan **son** min
118	En: bokou / on di bokou- on di bokou an kréol / i di bokou an kréol
119	En: in ta d'koi- **in ta kosa**
120	En: **in paké kosa** / la pay **kosa** i lé / Joany
121	En: in balé / an kréol koman i di
122	En: **in balié** / banna la trouvé / nou mont azot si zot la trouvé vréman / **in balié**
123	En : Joane avék Constance
124	En: mi lé tout **koulér** / zot i ékout la / parl inn ti pe plu for Zuani / koz inn ti pe plu for
125	En: Constance èd in ti pe out kamarad
126	En: lès azot / lés azot / Constance
127	En : est-ce que
128	En : est-ce que tu peux- éske ou **gingn di** an kréol
129	En : **kisa** néna sa
130	En: **kisa** néna sa
131	En: **kisa** néna sa Constance / la nou lé avèk Constance avèk Zouani nou la / banna trann travay trann **di**
132	anou é nou doi trouv **zimaj** Zuani an trann **dékrir** avèk son kamarad Constance // alor / pérsone i trouv
133	pa / i fodra- ou fodra ou réfléshi inn ti pe **pou** trouv in not **nafèr pou di** ladsu **konmsa** out kamarad i
134	trouv / nou pas a Téva/ Téva
135	En : Shakira èd out kamarad in
136	En : shut
137	En : koman i di **in**-une porte an fran-an kréol
138	En : **in** port / **kosa** néna / nana **in** port **kosa** nana ankor

139	En: **in** fenèt
140	En: **in** toi / kosa i lé
141	En: **in** mézon koman i di ankor an kréol
142	En: **in kaz**
143	En: la **kaz** // euh- Julie
144	En: mi koné
145	En: i fé rien si ou koné / nou va voir si banna i **gingn di** / i **gingn dékri** i **gingn** fèr in devinét an fèt **lé**
146	**bon** / alé nou ékout aou
147	En : moin néna **bann** tré / ékout-kout / moin néna **bann** tré
148	En: lès Julie **di**
149	En: XXXXXXXX
150	En: zot la vu mé èske **le** déskipsion Julie i fé lé bon // **kosa** ou **gingn** dir ankor **kosa** i fé avèk sa Julie/
151	**kosa** i fé avèk sa
152	En: on manj koman i di sa an kréol
153	En: in
154	En: zot i pe **manz** amoin
155	En: dépin (des pains) i di
156	En: **dopin** / alor Thomas avèk Tomy
157	En : mi lé gra /ékout-ékout **ali**
158	En : le shien i shérsh amoin partou / lé bien / kontinu aou
159	En : oui
160	En : moin néna dé pié
161	En : **in** fraz in
162	En: éske zot la trouvé **kosa** i lé
163	En: in tang / **kosa** i fè osi avèk le tang
164	En: i pe **manz** amoin / bien alor
165	En: Joany té **gingn** pa bien dékrir son **zimaj** / mont out **bann** kamarad
166	En: mont out **bann** kamarad / sé la **ké** / mont out **bann** kamarad banna va èd aou trouv in nafèr **pou di**
167	**ladsi** / **kosa** na **pou di ladsi** / alé di
168	En: an kréol silteplé (en créole s'il te plaît)
169	En: mi lé /est-ce qu'on dit mi lé nous
170	En : ou la redi mi ou la
171	En : moin lé dou
172	En : moin na tout **koulér**
173	En : moin nana poil
174	En :moin lé **pointi** / apré **kosa** nou pe **di pou** èd **ali**
175	En: **kisa** nana sa / **kisa** nana sa
176	En: in **sien** nana apré
177	En : in **sat** nana apré
178	En: in renar osi néna
179	En: in nours polèr
180	En: inn ti ke oui
181	En: in lou osi nana/ alor mintnan / shakinn **son tousel** i sa travay / mé la zot i pe mont zot kamarad zot
182	**zimaz** / XXX / la nou travay vréman se kou si / é shakinn i èd inn é lot
183	En : mi done shakinn in **zimaj** mintnan / mintnan zot i travay tousel / é zot i doi trouv tousel
184	En : in devinèt **pou** trouv le **zimaj** é **bann** kamarad i koné **kosa** zot i dékri / i doi dir si lé bon ou pa bon
185	se ke zot lé antrinn dir / alor / mi done aou sa / sa **pou** ou / Julie / **kosa** i lé sa- déjà zot va dir **kosa** i lé
186	dabor
187	En: koman nou di an kréol
188	En :Téva
189	En: **in torti**
190	En: la **plime**
191	En: **kosa** i lé sa
192	En: in mimi in-
193	En: **kosa** i lé sa
194	En: in **zéping** / é sa
195	En: **kosa** i lé / koman on a di i di ankor
196	En: **kisa** i ve sa / **kosa** i lé
197	En: toulmonde na in **zimaz**
198	En: **kisa** na poin / toulmonde nana /alor zot i réfléshi /mi lès azot réfléshir / mi lés azot réfléshi

199	En : la **zordi** nou di in / sé langaj / apré nou va ékrir sat zot la di **lé bon** / **zordi** nou di selman nou **koz**
200	nou ésèy éxpliké / apré
201	En: nou ésèy parl an lang kréol apré nou va ékrir
202	En: euh- Joani la fine trouvé nou ékoute **ali**
203	En: mi néna / mi néna- éske i di mi néna
204	En : moin néna **in kok** / arèt **fé** dézord
205	En: moin néna kat pat
206	En : ousa
207	En : si mon kok oubien **si**
208	En : **si** mon do / moin néna **in kok si** mon do / koman i pe parlé / **kosa** i pe dir **si le kok** la
209	En : moin lé vérte / tout **bann torti** lé vèrte
210	En : na d'foi lé maron / na d'foi lé
211	En : oranj
212	En: jone / na d'foi lé jone
213	En : bon apré **kisa** i ve **kozé** ankor // euh /Constance
214	En: nou ésèy **fé** an kréol in
215	En: ékout **ali**
216	En: Tomy la di kan mi lé fré mi lé noir-moin lé noir/ é a shak foi zot i di mi in / la i fo dir moin / **kosa**
217	nou pe dir **pou** èd Constance
218	En: donk la nou di mi pèt olie moin i pèt / mi pèt
219	En : alor mi fé du brui / koman i pe dir sa ankor mie an kréol
220	En: koman i di brui an kréol/ mi fé
221	En : mi fé dézord / Constance **kosa** i lé / **kosa** in shoz kosa èl nana dan **son** min
222	En: in volkan / alor **kisa** i ve éséyé euh- Shakira / **lès** Shakira **koz** inn ti pe
223	En: mi pik
224	En: mi pik / moin lé lon / é zot i ékoute pu la/ i fo zot i ékout / mi pik moin lé lon apré
225	En : mi **gingn** agraf amoin
226	En : **dann** in linj / in **linz** / éske lé asé **pou** trouvé **kosa** i lé / éske ou la trouvé **kosa** lu trann dir
227	En : in zéping / apré **kisa** i fé / Téva
228	En: parl-**koz pli** for
229	En : moin la pa konpri / zot la konpri zot
230	En : XXXXX /parl plu for moin la pa bien antandu
231	En : moin nana **bann** port / sé sa ou la di / sé sa ou la di / moin néna **bann** port apré / Cerise la di parfoi
232	moin na kat port / donk toultan la poin kat port / alor
233	En : moin
234	En: moin néna la vit / koman i di ankor la vit
235	En: oui le frin
236	En : oui **atann** / na in **nafèr** inportan ke lu la **pokor di**
237	En: éske lé asé pou trouvé ke sa sé in loto
238	En : éske zot i pans lé asé **pou** trouvé sa sé in loto /oui / alor
239	En: moin néna in kapo / é koman i apèl le volan / an kréol koman i di / éske zot i koné koman i di
240	En: in gidon / moin néna in gidon / lé bien sa / alor XXXXXXXXX
241	En : moin néna dé ti XX
242	En : moin néna **bann** tré / ékout **ali**
243	En : alé èd **ali** trouvé
244	En: oui **mé** i fo zot i èd **ali**
245	En: moin néna delo dedan
246	En: ah ékout Cerise sa i sa **di**
247	En: apré
248	En : sa sé **in** devinèt nou koné déja
249	En : voila / donk kosa i lé
250	En: **kisa** la **pokor fé**
251	En : nou va lès in kou Tomy **kozé**
252	En: alé mi ékout aou Tomy
253	En: moin néna **in ké**
254	En: **lés ali kozé** / moin néna kat pat
255	En : moin néna **moustas**
256	En : éske zot la trouvé **kosa** i lé **pou** sat i koné pa
257	En : in mimi / apré Cerise / apré on va aréte (après on va arrété) / dakor (d'accord) / on va aréte la (on va
258	aréte là) / et on va écrire la prochaine fois

259	En : nou va ékrir / **kosa** nou la di / alor nou lès euh- Cerise **kozé**
260	En : Joani / moin lé lan
261	En: koman i di mézon an kréol
262	En : non
263	En: éske éske Cerise out zimaj néna- / éske néna la pat
264	En : non na poin la pat
265	En : sat ou sé in tortu / sat ou néna konbien d' pat
266	En : sat Cerise na poin la pat / donk sat Cerise **kosa** i lé / sat Cerise **kosa** i lé
267	En : in **léskargo**
268	En: donk / Julie
269	En : apré nou va ékrir
270	En : oui nou va lès aou / fé vit selman / zot i ékout zot kamarad
271	En : zot i ékout pu zot kamarad
272	En: moin nana **bann** poil desu / nou la **pokor** trouvé/ mi rapèl pu **kosa** moin la done aou / mé moin la
273	pokor trouvé **kosa** ou lé trann dékrir
274	En: mi pe èt tout lé kouler
275	En: **atann** kontinu kontinu / kontinu aou / ousa i trouv sa / Julie
276	En: in **zoizo** / mi pe èt su in **zoizo**
277	En: **kosa** néna su in payanke
278	En: **in ké** / apré **kosa** néna ankor
279	En: **dé zèl** (des ailes)
280	En: lès **ali** / lès **ali**
281	En: lès **ali**
282	En: shovsouri
283	En: mi kroi pa na **le** ke non plu
284	En: alor rekomans / banna i trouv pa / ékout **ali** ékout **ali**
285	En: su in **zoizo** /su tout **zoizo** i trouv sa / è Cerise la trouvé **kosa** i lé / sé la
286	En : la **plime** / alor Noa XX / le dérnièapré nou arèt
287	En : alors nou ékout Noa XX / nou ékout é tousala nou va **ékri**
288	En: ah bien sur zot lé gran zot mintenan
289	En : il y a / la di il y a éske sa sé an kréol
290	En: oui / in truk / koman i pe dir in truk an- an kréol
291	En: in **zafèr** rouj
292	En: plin d'shoz lé pa an kréol
293	En: oui / é a koi ou sèrv / **poukosa** nou la bezoin ou
294	En: **pou** alume defe
295	En : alors on va s'arrêter
296	En : et on écrira / nou- on va s'arrêter/ là maîtresse t'a parlé comment là / on va s'arrêter / je parle
297	comment là
298	En : nou va aréte / nou sa aréte anou / nou va alé asiz su tapi é in not **zour** nou va **ékri** le bann devinèt /
299	mérsi

Nous mettons en évidence certains comportements de cette locutrice au niveau phonologique, lexical, de la gestion du genre, de la variation de la forme verbale au niveau de l'emploi de la forme longue et de la forme courte.

Le témoin tente de maintenir une prononciation basilectale sans pour autant parvenir à chasser l'intégralité des variantes acrolectales. La gestion de ces pôles phonologiques se constate sur les couples [i]/[y], [s]/[ʃ], [ʒ]/[z], [ə]/[e].

Tableau 10. Gestion des couples [i]/[y] par MC.

[i]/[y] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes acrolectales utilisées	Traduction en français
zordi (92, 199, 199)		aujourd'hui
si (92, 207, 207, 208, 208, 208)	su (276, 277, 285, 285, 298)	sur
ladsi (167, 167)	ladsu (133)	là d'su
	desu (272)	dessus
	surtou (113)	surtout
pli (228)	plu (124, 124, 230, 283)	plus
	vu (150)	vu
pointi (174)		pointu
ali (157, 174, 202, 215, 242, 243, 244, 254, 280, 280, 281, 284, 284)		lui
li (117)	lu (107, 226, 236)	il (aussi « elle » à la forme basilectale)
plime (190, 286)		plume
torti (189, 209)	tortu (265)	tortue
	pu (224, 271, 272)	plus
	alume (294)	allume
	antandu (230)	entendu
	kontinu (158, 275, 275, 275)	continues
Occurrences des variantes basilectales : 31	Occurrences des variantes acrolectales : 26	

Tableau 11. Gestion des couples [s]/[ʃ] par MC.

[s]/[ʃ] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes acrolectales utilisées	Traduction en français
	Shèrsh (104, 158)	cherche
	a shak foi (216)	à chaque fois
Sakinn (95)	shakinn (114, 181, 182, 183)	chacun
	Kashèt (95, 100, 103, 103, 108)	cacher
	Réfléshi (111, 112, 133)	réfléchi
	réfléshir (112)	
sien (176)	shien (158)	chien
sat (176)		
	shoz (221, 292)	chose (dans une formule rituelle)
	moustas (255)	moustache
	shovsouri (282)	chauve-souris
Occurrences des variantes basilectales : 03	Occurrences des variantes acrolectales : 21	

Tableau 12. Gestion des couples [ʒ]/[z] par MC.

[ʒ]/[z] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes accrolectales utilisées	Traduction en français
zordi (199, 199)		aujourd'hui
zour (298)		jour
zima**z** (95, 116, 117, 182, 197)	zima**j** (95, 95, 96, 96, 97, 102, 103,103, 104, 109, 113, 116, 132, 165, 183, 184, 263)	image
	toujour (113)	toujours
	déja (185, 248)	déjà
		mange
manz (154, 164)	langaj (199)	langage
	oranj (211)	orange
	jone (212, 212)	jaune
linz (226)	linj (226)	vêtement
	rouj (291)	rouge
Occurrences des variantes basilectales : 11	Occurrences des variantes acrolectales : 26	

Tableau 13. Gestion des couples [ə]/[e] par MC.

[ə]/[e] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes accrolectales utilisées	Traduction en français
	in sel (87, 88, 89)	un seul
	Ve (85, 100, 105, 196, 213, 222)	veut
	inpe (85)	un peu
	bonpe (90, 90)	beaucoup
	inn tipe (222)	un petit peu
	selman (90)	seulment
Dé (95, 160, 279)	de (102, 103, 108, 116)	deux
	fenèt (139)	fenêtre
ké (166, 253, 278)	ke (180, 283)	queue
	pe (100, 105, 124, 124, 125, 133, 154, 164, 174, 181, 208, 208, 217, 219, 274, 276, 290)	peux, peut
koulér (124, 172)	kouler (274)	couleur
	son tousel (181) tousel (183, 183)	tout seul
	olie (218)	au lieu
	mie (219)	mieux
	payanke (277)	paille-en-queue (oiseau)
	defe (294)	du feu
Occurrences des variantes basilectales : 08	Occurrences des variantes acrolectales : 46	

Même en considérant comme créoles les phonèmes les plus éloignés du français, notre témoin utilise cinquante-trois fois les formes basilectales et quatre-vingt dix-neuf fois les formes acrolectales. Il nous semble que cet écart est certainement creusé lors d'une conversation courante, c'est-à-dire dans une conversation où le sujet ne s'assigne pas une certaine norme. L'emploi du mot « zimaj » à lui seul peut témoigner de la difficulté de se maintenir dans une seule variété de créole. Au niveau acrolectal, il serait prononcé « imaj ». Au niveau basilectal, il serait prononcé « zimaz ». Or, dans la plupart des cas, il est prononcé par notre témoin « zimaj », c'est-à-dire qu'il adopte une prononciation basilectale en début de mot et une prononciation acrolectale en fin de mot. Nous sommes dans l'illustration la plus éclatante d'une production interlectale, causée ici par un conflit de règles : habitude de la locutrice et volonté de montrer sa capacité d'être « authentique ».

Nous avons vu plus haut que l'enseignante demandait une reformulation lexicale quand par moment la forme plus éloignée du français n'était pas utilisée. Nous constatons un emploi quasi systématique du pronom interrogatif ou exclamatif « kosa » (aux lignes 85, 86, 96, 97, 99, 99, 100, 104, 105, 107, 112, 113, 117, 119, 120, 120, 138, 138, 150, 150, 151, 162, 163, 167, 174, 184, 185, 185, 191, 193, 195, 196, 216, 221, 221, 226, 226, 256, 259, 266, 266, 272, 273, 277, 278, 285) conformément aux consignes délivrées lors de la formation des enseignants, même si deux emplois de « koi » sont à noter (aux lignes 119 et 293). Nous constatons également un emploi systématique du marqueur du pluriel « bann » (aux lignes 92, 97, 147, 147, 165, 166, 166, 184, 209, 231, 231, 242, 272). Néanmoins dans plusieurs cas ce sont des formes acrolectales qui ont été employées. Nous présentons dans le tableau suivant le lexique employé par notre témoin quand deux variantes étaient possibles. Nous mettons en caractère gras les variantes possibles mais pas employées par MC.

Tableau 14. Variantes lexicales employées par MC.

Variantes lexicales employées par MC (numéros de lignes entre parenthèses) En caractères gras les variantes possibles mais pas employées par l'enseignante.		
Variantes basilectales	Variantes acrolectales	Traduction en français
kisa (85, 100, 105, 129, 130, 131, 175, 175, 196, 198, 213, 222, 227, 250)	**Ki**	Qui
pou (93, 95, 100, 102, 104, 104, 105, 112, 133, 133, 166, 167, 174, 184, 185, 217, 226, 237, 256, 294)	**pour**	pour
pokor (236, 250, 272, 273)	**pa ankor**	pas encore
balié (122, 122)	balé (121)	balais
rienk inn	in sel (87, 88, 89)	un seul
ansanm (108, 116)	avèk (103, 108, 111, 111, 111, 114, 123, 131, 131, 132, 150, 151, 156, 163)	avec
rod	shèrsh (104, 104, 158)	cherche
soman	mé (107, 150, 181, 244, 272) selman (199, 270)	mais
kit	lès (112, 126, 126, 198, 198, 222, 251, 254, 259, 270, 280, 280, 281)	laisse
toultan	a shak foi (216)	à chaque fois
toutdemoune	toulmonde (197, 198)	tout le monde
gagné (100) gingn (128, 145, 145, 145, 150, 165, 225)	pe (100, 105, 124, 124, 125, 133, 154, 164, 174, 181, 208, 208, 217, 219, 274, 276, 290)	peux/peut
amont (103)	mont (96, 108, 110, 113, 122, 165, 166, 181)	montre
koz (106, 107, 124, 199, 222, 228)	parl (124, 201, 228, 230)	parle
kozé (213, 251, 254, 259)	parlé (208)	parler
aster	mintnan (181, 183, 183)	maintenant
aster	mintenan (288)	maintenant
vitman	vit (270)	vite
sat	se ke (102, 185)	ce que
dann (226)	dan (86, 107, 113, 117)	dans
anndan	dedan (245)	dedans
si / su	sur (288)	sur
konmsa (133)	komesa (97)	comme ça
konm (105)	kome (114)	comme
in ta (99)	**bokou**	beaucoup
ardi	redi (102)	redis
lé bon (107, 145, 199)	dakor (107)	d'accord
paré	pré (112, 113)	prêt

dopin (156) **daborinn** **akout** **long** **tanzantan** **arkomans** poukosa (293)	**pin** dabor (186) ékout (215) lon (224, 224) parfoi (231) rekomans (284) **poukoi / pourkoi**	pain d'abord écoute long parfois / de temps en temps recommence pourquoi
Occurrences des variantes basilectales : 70	Occurrences des variantes acrolectales : 99	

Même en demandant de temps en temps des reformulations visant à amener les élèves à employer le pôle basilectal de leur système de communication, l'enseignante utilise au niveau lexical toute l'étendue de la variation du pôle créole. Dans de nombreux cas les variantes basilectales possibles ne sont pas employées.

Concernant la gestion des marques du genre, nous pouvons noter un choix délibéré du témoin de rechercher une variante syntaxique plus éloignée du français où l'emploi correct en créole serait l'absence des articles indéfinis ou définis féminins du français comme nous l'a montré la reformulation n°3. Même si elle prononce de temps en temps des articles équivalents au féminin en français, c'est toujours dans le cas d'une répétition d'une parole d'enfant (excepté pour « la pat » aux lignes 263, 264 et 266) qui en général est suivie d'une reformulation basilectale.

Tableau 15. Utilisations par MC des articles indéfinis ou définis dans les cas où le féminin est requis en français.

Utilisations des articles indéfinis ou définis dans les cas où le féminin est requis en français	
Utilisations des articles indéfinis ou définis masculins	Utilisations des articles indéfinis ou définis féminins
Mon min (99) son min (107, 117, 221) in fraz (104, 161) in fenèt (139) in mézon (141) in kaz (142) in devinèt (184) in torti (189) in kok (204) mon kok (207) in ké (253, 278) le ke (283) in port (138, 138) le déskripsion (150)	une port (137) : répétition de paroles d'un enfant la kaz (143) : répétition de paroles d'un enfant la pat (263, 264, 266) la plime (286) : répétition de paroles d'un enfant la vit (234, 234) : répétition de paroles d'un enfant et demade de correction
Occurrences: 19	Occurrences : 8 (dont 3 prononcées spontannément par l'enseignante)

Au niveau de la variation de la forme verbale dans les cas où deux formes sont attestées (forme longue et forme courte) dans un emploi équivalent à celui de l'infinitif français, MC tente de poser la forme la plus éloignée du français en modèle, sans pour autant y parvenir tout au long des échanges. Par exemple les lignes 96 et 97 (« zot i doi **dir** /zot i doi **dékri** le zimaj / é **di** kosa zot i voi / san **dir** le non le zimaj ») témoignent de la difficulté à stabiliser ses choix. Nous avons noté dans le tableau suivant les emplois des formes courtes ou longues.

Tableau 16. Emplois par MC de la forme verbale courte ou longue.

Emplois de la forme courte	Emplois de la forme longue
di (96, 104, 112, 128, 131, 133, 145, 148, 166, 167, 174, 236, 246) fé (93, 100, 105, 204, 214, 250) ékri (94, 287, 298) dékri (96, 104, 116, 145) réfléshi (111, 112, 133, 198, 198)	dir (85, 96, 97, 100, 105, 107, 150, 184, 185, 185, 208, 216, 217, 219, 226, 290) fèr (145) fini (94) ékrir (199, 201, 259, 269) dékrir (116, 132, 165, 273) réfléshir (112,198)
Occurrences de la forme courte : 31	Occurrences de la forme longue :28

Après avoir analysé le discours général de notre témoin nous pouvons en dresser un bilan provisoire. L'objectif pédagogique de la séance observée était d'attirer l'attention des élèves sur les registres normatifs du créole. L'enseignante, grâce à ses reformulations, a érigé une certaine norme de classe qui se rapproche d'une forme basilectale du créole, notamment au niveau de certains traits lexicaux et phonologiques. Pourtant, dans l'ensemble de ses prises de parole, elle ne parvient pas à appliquer entièrement ce qu'elle tente de prodiguer. Au niveau du lexique, en dehors des formes mises en relief lors de sa formation, les formes acrolectales sont majoritaires. Au niveau syntaxique, concernant la question du genre en créole, MC amène les élèves à reformuler les variantes pour se rapprocher du basilecte. Au niveau de la gestion des formes longues et courtes de la forme verbale, bien que la forme basilectale semble être la plus conforme à la norme du créole érigée dans cette classe, les occurrences entre formes acrolectales et basilectales s'équilibrent. Même avec une volonté délibérée et artificielle de se rapprocher du pôle basilectal, l'enseignante ne peut échapper à l'étendue du pôle créole de son répertoire. Qu'en est-il des syntagmes verbaux produits ?

2.1.2.1.3. Analyses des syntagmes verbaux produits par l'enseignante.

Même en naviguant à l'intérieur du répertoire créole où une certaine complexité peut être mise en évidence, la partie créole de la macro-langue garde une organisation, une stabilité quasi prédictible au niveau des syntagmes verbaux. Nous avons isolé dans le tableau qui suit les syntagmes verbaux produits par MC en les numérotant de 40' à 392' soit trois cent cinquante-deux énoncés.

Tableau 17. Syntagmes verbaux produits par MC.

40’	zot i rapèl	217’	mi done aou sa
41’	kosa nou doi fabriké	218’	kosa i lé sa
42’	kisa i ve dir	219’	déjà zot va dir
43’	kosa nou doi mèt dan liv la	220’	kosa i lé
44’	nou la di	221’	koman nou di an kréol
45’	in koté nou va mèt fransé	222’	kosa i lé sa
46’	in koté nou va mèt kréol	223’	kosa i lé sa
47’	zordi nou sa travay si bann devinèt	224’	kosa i lé
48’	pou fé sa	225’	koman on a di
49’	mi sa done azot	226’	i di ankor
50’	nou va avans dousman	227’	kisa i ve sa
51’	nou va fini par ékri le ti liv	228’	kosa i lé
52’	mi éxplik azot	229’	toulmonde na in zimaz
53’	mi sa done azot	230’	kisa na poin / toulmonde nana
54’	zot i doi kashèt zot zimaj	231’	zot i réfléshi
55’	zot i doi pa mont zot kamarad zot zimaj	232’	mi lès azot réfléshir
56’	zot i doi dir	233’	mi lés azot réfléshi
57’	zot i doi dékri le zimaj	234’	la zordi nou di
58’	é di kosa zot i voi	235’	sé langaj
59’	san dir le non le zimaj	236’	apré nou va ékrir
60’	bann kamarad i devine kosa néna dan zot min	237’	sat zot la di
61’	éske zot lé dakor	238’	lé bon
62’	néna in ta d’zafèr dan mon min	239’	zordi nou di
63’	ou koné pa	240’	nou koz
64’	kosa mi sa done aou	241’	nou ésèy éxpliké
65’	banna i koné pa	242’	nou ésèy parl an lang kréol
66’	kosa ou sa gagné	243’	nou va ékrir
67’	kan mi done aou ou kashèt	244’	Joani la fine trouvé
68’	kisa i ve dir amoin	245’	nou ékoute ali
69’	kosa zot nana	246’	éske i di mi néna
70’	pou fé	247’	moin néna in kok
71’	répèt inn ti pe	248’	arèt fé dézord
72’	répèt	249’	moin néna kat pat
73’	se ke moin la di azot	250’	moin néna in kok si mon do
74’	mi redi	251’	koman i pe parlé
75’	mi done azot in zimaj pou de	252’	kosa i pe dir si le kok la
76’	zot i kashèt le zimaj	253’	moin lé vérte
77’	zot i amont bien	254’	tout bann torti lé vèrte
78’	Noa i travay avèk Cerise	255’	na d’foi lé maron
79’	zot de i kashèt le zimaj	256’	na d’foi lé
80’	zot i shèrsh in fraz	257’	na d’foi lé jone
81’	zot i shèrsh in zafèr	258’	kisa i ve kozé ankor
82’	pou di pou dékri le zimaj	259’	nou ésèy fé an kréol
83’	lézot kamarad i doi devine kosa néna	260’	ékout ali
84’	kisa i ve dir	261’	Tomy la di kan mi lé fré mi lé noir-moin lé noir
85’	kosa zot néna	262’	a shak foi zot i di mi in
86’	pou fé	263’	la i fo dir moin
87’	nou ésèy koz fransé-kréol	264’	kosa nou pe dir pou èd Constance
88’	métrès osi i tronp	265’	donk la nou di mi pèt olie moin i pèt
89’	sat i koz lu éxplik kosa néna dan son min	266’	mi pèt
90’	san dir le zafèr	267’	koman i pe dir sa ankor mie an kréol
91’	lézot i devine	268’	koman i di brui an kréol
92’	nou ésèy	269’	mi fé dézord
93’	mont pa in	270’	Constance kosa i lé
94’	zot de i travay ansanm	271’	kosa èl nana dan son min
95’	Constance i travay avèk Yannick	272’	alor kisa i ve éséyé
96’	kashét zot zimaj	273’	lès Shakira koz inn ti pe

97’	mont pa	274’	mi pik
98’	July i travay avèk Rénaldi	275’	moin lé lon
99’	Thomas i travay avèk Tomy	276’	zot i ékoute pu la
100’	réfléshi	277’	i fo zot i ékout
101’	kosa zot i sa di	278’	mi pik moin lé lon apré
102’	mi lès azot inn ti linstan	279’	mi gingn agraf amoin
103’	pou réfléshir	280’	éske lé asé
104’	kan zot lé pré zot i lèv zot doi	281’	pou trouvé kosa i lé
105’	réfléshi toujour zot	282’	éske ou la trouvé
106’	mi mont azot zimaj	283’	kosa lu trann dir
107’	di pa kosa zot néna dan zot min	284’	kisa i fé
108’	Julie out group lé pré	285’	parl-koz pli for
109’	kome Cerise la lèv le doi an premié	286’	moin la pa konpri
110’	nou fé le tour d’tab	287’	zot la konpri zot
111’	Cerise avèk euh-Noa va komansé	288’	parl plu for
112’	komans azot	289’	moin la pa bien antandu
113’	Noa èd out kamarad	290’	moin nana bann port
114’	zot de i travay ansanm	291’	sé sa
115’	ou doi dékrir out zimaz	292’	ou la di
116’	ou doi dékri out zimaj	293’	nou va lès aou
117’	zot i ékout euh- Cerise	294’	fé vit selman
118’	zot i doi trouvé kosa	295’	moin néna bann port
119’	kèl zimaz li na dan son min	296’	Cerise la di
120’	i di bokou an kréol	297’	parfoi moin na kat port
121’	la pay kosa i lé	298’	toultan la poin kat port
122’	an kréol koman i di	299’	moin néna la vit
123’	banna la trouvé	300’	koman i di ankor la vit
124’	nou mont azot	301’	na in nafèr inportan
125’	si zot la trouvé vréman	302’	lu la pokor di
126’	mi lé tout koulér	303’	éske lé asé
127’	zot i ékout la	304’	pou trouvé
128’	parl inn ti pe plu for Zuani	305’	sa sé in loto
129’	koz inn ti pe plu for	306’	éske zot i pans lé asé
130’	Constance èd in ti pe out kamarad	307’	pou trouvé
131’	lès azot	308’	sa sé in loto
132’	lés azot	309’	moin néna in kapo
133’	est-ce que tu peux-	310’	koman i apèl le volan
134’	éske ou gingn di an kréol	311’	an kréol koman i di
135’	kisa néna sa	312’	éske zot i koné koman i di
136’	kisa néna sa	313’	moin néna in gidon
137’	kisa néna sa	314’	lé bien sa
138’	la nou lé avèk Constance	315’	moin néna dé ti XX
139’	banna trann travay trann di anou	316’	moin néna bann tré
140’	nou doi trouv zimaj	317’	ékout ali
141’	Zuani an trann dékrir	318’	alé èd ali trouvé
142’	pérsone i trouv pa	319’	i fo zot i èd ali
143’	i fodra ou- fodra ou réfléshi inn ti pe	320’	moin néna delo dedan
144’	pou trouv in not nafèr pou di	321’	ékout Cerise
145’	out kamarad i trouv	322’	sa i sa di
146’	nou pas a Téva	323’	sa sé in devinèt nou koné déja
147’	Shakira èd out kamarad	324’	kosa i lé
148’	koman i di in-une porte an fran-an kréol	325’	kisa la pokor fé
149’	kosa néna	326’	nou va lès in kou Tomy kozé
150’	nana in port	327’	alé mi ékout aou Tomy
151’	kosa nana ankor	328’	moin néna in ké
152’	kosa i lé	329’	lés ali kozé
153’	koman i di ankor an kréol	330’	moin néna kat pat
154’	mi koné	331’	moin néna moustas
155’	i fé rien si ou koné	332’	éske zot la trouvé
156’	nou va voir si	333’	kosa i lé pou sat i koné pa

157’	banna i gingn di	334’	apré on va aréte (après on va arrété)
158’	i gingn dékri i gingn fèr in devinét	335’	on va aréte la (on va aréte là)
159’	lé bon	336’	et on va écrire la prochaine fois
160’	nou ékout aou	337’	nou va ékrir
161’	moin néna bann tré	338’	kosa nou la di
162’	ékout-kout	339’	alor nou lès euh- Cerise kozé
163’	moin néna bann tré	340’	moin lé lan
164’	lès Julie di	341’	koman i di mézon an kréol
165’	zot la vu	342’	éske Cerise out zimaj néna- / éske néna la pat
166’	èske le déskipsion Julie i fé lé bon	343’	na poin la pat
167’	kosa ou gingn dir ankor	344’	sat ou sé in tortu
168’	kosa i fé avèk sa Julie	345’	sat ou néna konbien d’ pat
169’	kosa i fé avèk sa	346’	sat Cerise na poin la pat
170’	on manj koman i di sa an kréol	347’	sat Cerise kosa i lé
171’	zot i pe manz amoin	348’	sat Cerise kosa i lé
172’	dépin (des pains) i di	349’	apré nou va ékrir
173’	ékout-ékout ali	350’	zot i ékout zot kamarad
174’	le shien i shérsh amoin partou	351’	zot i ékout pu zot kamarad
175’	lé bien	352’	moin nana bann poil desu
176’	kontinu aou	353’	nou la pokor trouvé
177’	moin néna dé pié	354’	mi rapèl pu kosa
178’	éske zot la trouvé	355’	moin la done aou
179’	kosa i lé	356’	mé moin la pokor trouvé
180’	kosa i fè osi avèk le tang	357’	kosa ou lé trann dékrir
181’	i pe manz amoin	358’	mi pe èt tout lé kouler
182’	Joany té gingn pa bien dékrir son zimaj	359’	atann kontinu kontinu
183’	mont out bann kamarad	360’	kontinu aou
184’	mont out bann kamarad	361’	ousa i trouv sa
185’	sé la ké	362’	mi pe èt su in zoizo
186’	mont out bann kamarad	363’	kosa néna su in payanke
187’	banna va èd aou trouv in nafèr	364’	apré kosa néna ankor
188’	pou di ladsi	365’	lès ali / lès ali / lès ali
189’	kosa na	366’	mi kroi pa na le ke non plu
190’	pou di ladsi	367’	alor rekomans
191’	di	368’	banna i trouv pa
192’	est-ce qu’on dit mi lé nous	369’	ékout ali ékout ali
193’	ou la redi mi ou la	370’	su tout zoizo i trouv sa
194’	moin lé dou	371’	Cerise la trouvé
195’	moin na tout koulér	372’	kosa i lé / sé la
196’	moin nana poil	373’	le dérniè apré nou arèt
197’	moin lé pointi	374’	alors nou ékout Noa
198’	apré kosa nou pe di	375’	nou ékout
199’	pou èd ali	376’	tousala nou va ékri
200’	kisa nana sa	377’	bien sur zot lé gran zot mintenan
201’	kisa nana sa	378’	il y a
202’	in sien nana	379’	la di il y a
203’	in sat nana	380’	est-ce que ça c’est en créole
204’	in renar osi néna	381’	koman i pe dir in truk an- an kréol
205’	in lou osi nana	382’	plin d’shoz lé pa an kréol
206’	shakinn son tousel i sa travay	383’	a koi ou sèrv
207’	mé la zot i pe mont zot kamarad zot zimaz	384’	poukosa nou la bezoin ou
208’	la nou travay vréman se kou si	385’	pou alume defe
209’	shakinn i èd inn é lot	386’	alors on va s’arrêter / on écrira / on va s’arrêter
210’	mi done shakinn in zimaj	387’	là maîtresse t’a parlé comment là / on va s’arrêter
211’	zot i travay tousel	388’	je parle comment là
212’	zot i doi trouv tousel	389’	nou va aréte
213’	in devinèt pou trouv le zimaj	390’	nou sa aréte anou
214’	bann kamarad i koné kosa zot i dékri	391’	nou va alé asiz su tapi
215’	i doi dir si lé bon ou pa bon	392’	in not zour nou va ékri le bann devinèt
216’	se ke zot lé antrinn dir		

Toutes les constructions syntaxiques sont conformes aux descriptions « canoniques » faites du créole réunionnais. En nous inspirant du tableau concernant le système verbal commun du créole proposé par Staudacher-Valliamée (2004 : 86), nous pouvons classer les syntagmes verbaux produits dans le tableau suivant.

Tableau 18. Classement des syntagmes verbaux produits par MC.

Temps 0 non accompli	40’ à 43’, 52’, 54’ à 58’, 60’ à 63’, 65’, 67’ à 69’, 71’, 72’, 74’ à 81’, 83’ à 85’, 87’ à 89’, 91’ à 100’, 102’, 104’ à 110’, 112’ à 122’, 124’, 127’ à 132’, 134’ à 138’, 140’, 142’, 145’ à 155’, 157’ à 164’, 166’ à 177’, 179’ à 181’, 183’ à 186’, 189’, 191’, 193’ à 198’, 200’ à 205’, 207’ à 212’, 214’, 215’, 217’, 218’, 220’ à 224’, 226’ à 235’, 239’ à 242’, 245’ à 260’, 262’ à 280’, 284’, 285’, 288’, 290’, 291’, 294’, 297’ à 301’, 303’, 305’, 306’, 308’ à 321’, 323’ à 325’, 327’ à 331’, 333’, 339’ à 348’, 350’ à 352’, 354’, 358’ à 370’, 372’ à 375’, 377’, 381’ à 383’
Temps 0 progressif	139’, 141’, 216’, 283’, 357’
Temps 0 terminatif	244’
Temps 0 sans aspect	384’
Passé accompli	44’,73’, 123’, 125’, 165’, 178’, 237’, 238’, 261’, 286’, 287’, 289’, 292’, 296’, 302’, 332’, 338’, 353’, 355’, 356’, 371’, 379’
Passé inaccompli	182’
Futur non accompli	45’, 46’, 50’, 51’, 111’, 143’,156’, 187’, 219’, 236’, 243’, 293’, 326’, 337’, 349’ , 376’, 386’, 387’, 388’, 389’, 391’, 392’
Futur progressif	47’, 49’, 53’, 64’, 66’, 101’, 206’, 322’, 390’
Infinitif	48’, 59’, 70’, 82’, 86’, 90’, 103’, 144’, 188’, 190’, 199’, 213’, 281’, 282’, 304’, 307’, 385’
Enoncés en français	133’,192’, 225’, 334’,335’,336’,378’, 380’
Enoncé d’un élève répété par l’enseignante “mi lé”	126’

Par moment, lors de la séance, l'enseignante prononce des formes non conformes aux descriptions du système verbal. Dans ces cas les énoncés n'émanent pas de l'enseignante et sont des reformulations à la recherche d'une rigueur syntaxique relative à la norme de classe. Comme il a été demandé aux enseignants de surveiller certains points syntaxiques particuliers dont l'emploi des verbes « lé » et « néna », à plusieurs reprises lors de la séance observée MC demande aux élèves une surveillance particulière quant à l'emploi jugé erroné de ces formes. Nous analysons ces recadrages dans le tableau qui suit où nous réintroduisons la parole de l'élève (noté El).

Tableau 19. Demandes de reformulation syntaxique de la part de MC.

Lignes	Segments conversationnels	Commentaires
124 125	El : mi lé long / mi lé tout koulér En: mi lé tout koulér / zot i ékout la / parl inn ti pe plu for Zuani / koz inn ti pe plu for El: mi lé lon / mi lé tout koulér En: Constance èd in ti pe out kamarad El: in landormi El : non	Emploi de la forme «mi lé» par l'élève mais non reprise par l'enseignante (124 et 125) car à ce moment là elle semble plus soucieuse du maintien d'une certaine discipline et d'une attitude d'écoute studieuse de la part des autres élèves.
157 158	El: mi lé gra En : mi lé gra /ékout-ékout ali El: le shien i shèrshe amoin partou En : le shien i shérsh amoin partou / lé bien / kontinu aou	Emploi de la forme « mi lé » par l'élève, répétition (157) mais non reprise par l'enseignante plus soucieuse du maintien de la discipline.
168 169 170 171	El: je suis doux En: an kréol silteplé (en créole s'il te plaît) El: mi lé En: mi lé /est-ce qu'on dit mi lé nous El: mi lé En : ou la redi mi ou la El : moin lé dou En : moin lé dou	Prise de parole en français par l'élève et rappel de la langue de la séance par l'enseignante (168). Emploi de la forme « mi lé » par l'élève avec demande de reformulation de l'enseignante et confirmation de la forme jugée correcte par l'enseignante.
203 204	El: mi néna in kok En: mi néna / mi néna- éske i di mi néna El : moin néna El : moin néna in kok En : moin néna in kok / arèt fé dézord	Emploi de la forme « mi néna » par l'élève avec demande de reformulation de l'enseignante (203) et confirmation de la forme jugée correcte par l'enseignante (204).
209	El : mi lé vèr En : moin lé vérte / tout bann torti lé vèrte	Emploi de la forme « mi lé » par l'élève et reformulation (209) par l'enseignante de la forme jugée correcte.

216 218	El: kan mi lé sho mi lé rouj / kan mi lé glasé mi lé noir En: Tomy la di kan mi lé fré mi lé noir-moin lé noir/ é a shak foi zot i di mi in / la i fo dir moin / kosa nou pe dir pou èd Constance El : mi pèt dann- mi fé d'pèt El : moin i pèt El: mi pèt bokou En: donk la nou di mi pèt olie moin i pèt / mi pèt	Emploi de la forme « mi lé » par l'élève, mise en évidence par l'enseignante de la forme employée par l'élève, proposition sans explication de l'enseignante de la forme jugée correcte. Emploi correct (d'après la norme de classe) de la forme « mi pèt », reprise par un autre élève avec une généralisation de « moin » en tant que pronom personnel sujet première personne du singulier, confirmation de la part de l'enseignante de la forme jugée correcte.
272	El: mi na bann poil desu En: moin nana bann poil desu / nou la pokor trouvé/ mi rapèl pu kosa moin la done aou / mé moin la pokor trouvé kosa ou lé trann dékrir	Emploi de la forme « mi na » par l'élève et reformulation de la forme jugée correcte par l'enseignante.

Enfin, nous faisons remarquer que, lors de la séance observée, certains élèves emploient parfois le français. L'enseignante est alors intervenue pour réorienter l'échange en créole.

Tableau 20. Interventions de MC pour reformuler en créole des énoncés produits en français.

Lignes	Segments conversationnels	Commentaires
144	El: je sais c'est quoi maîtresse El: je koné En: mi koné	Prise de parole en français de l'élève, reformulation approximative par rapport au créole par un autre élève et correction en créole par l'enseignante.
168	El: je suis doux En: an kréol silteplé (en créole s'il te plaît)	Prise de parole en français par l'élève et demande de reformulation en créole par l'enseignante.
289	El: il y a un truc En : il y a / la di il y a eske sa sé an kréol (est-ce que ça c'est en créole) El : moin néna	Prise de parole en français par l'élève, mise en évidence par l'enseignante de la prise de parole de l'élève et reformulation en créole de l'élève.

Nous avons analysé ici les prises de parole de MC qui adopte en classe une attitude très normative envers certains éléments repérés de la partie créole du répertoire langagier de ses élèves. Cette attitude est induite par la situation de communication (une situation d'enseignement) et par les représentations de la norme de l'enseignante. Elle demande par moment des reformulations lexicales pour des mots communs aux deux

langues qui sont implicitement qualifiés de non créoles. Pourtant elle-même ne maintient pas la norme basilectale demandée tout au long de la séance. Elle tente de se rapprocher pour certains éléments phonologiques d'une prononciation éloignée de celle du français sans pour autant parvenir ici aussi à chasser l'intégralité des variantes acrolectales. La même attitude est observée au niveau de certains points syntaxiques. Même avec une volonté délibérée et artificielle de se rapprocher du pôle basilectal, MC ne peut échapper à l'étendue du pôle créole de son répertoire. Néanmoins, une régularité quasi prédictible et conforme aux descriptions syntaxiques du créole est observée et se manifeste au niveau des syntagmes verbaux.

Nous nous proposons maintenant d'analyser la parole d'une autre enseignante n'adoptant pas une attitude aussi normative que MC.

2.1.2.2. Parole d'une professeure de l'école élémentaire.

Le second témoin, que nous appelons NL, est âgé de 32 ans lors de l'enregistrement et exerce dans une classe de CE2 dans une école élémentaire de Bras Panon, à l'Est de l'île. Elle est née et a grandi à Saint Benoît, ville limitrophe de Bras Panon. Elle déclare avoir toujours parlé créole au sein de la cellule familiale et français à l'école de manière générale. Elle déclare également s'être toujours adaptée à la langue parlée par son interlocuteur. Par exemple, dans ses souvenirs, les animatrices des centres aérés, lors des activités périscolaires, s'exprimaient en général en français. De ce fait, elle-même utilisait cette langue dans ces moments. Dans le cadre professionnel, elle a rejoint le dispositif Langue Vivante Régionale pour deux raisons principales : d'une part instaurer dans la classe de meilleures conditions de travail en reconnaissant de manière plus affirmée la diversité linguistique des élèves, et d'autre part proposer une action pédagogique centrée sur l'amélioration des compétences des élèves aussi en créole. Pour elle, utiliser la langue créole comme langue enseignée et par moment comme langue d'enseignement pour d'autres disciplines, se justifie par le besoin de donner des repères aux élèves sur leur personnalité et leur environnement pour pouvoir dans un second temps les amener plus loin. L'enseignante déclare « si ou koné ousa ou sort ou koné ousa ou sava » (si tu sais d'où tu viens tu sais où tu vas). En dehors de ses activités professionnelles, cette femme affectionne l'univers des contes, de La Réunion et d'ailleurs. Elle a suivi une formation de « rakontèr zistoir » (conteur) dispensée par l'association l'Union pour la Défense de l'Identité Réunionnaise (UDIR) où les

principaux intervenants sont Anny Grondin, Sully Andoche et Daniel Honoré, personnalités très connues dans le milieu culturel réunionnais et que nous aurons l'occasion de présenter lors de notre troisième partie.

L'observation de la prise de parole de notre témoin face à ses élèves a lieu le lundi 28 avril 2008. La professeure organise une séance pédagogique en groupe classe. L'objectif est de découvrir ou repérer les ingrédients composant une recette locale d'origine indienne. La leçon est composée de trois phases : une phase collective en grand groupe (dont l'écoute d'une chanson), une phase de travail par binôme, et enfin une dernière phase collective. Nous ne retenons pour notre étude que les phases collectives sans pour autant retranscrire la partie concernant l'écoute de la chanson.

L'intégralité de l'échange est présentée en annexes 6 et 7. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les prises de parole de NL et adoptons la même méthodologie pour l'analyse du discours général et l'analyse des syntagmes verbaux que lors de l'étude des prises de parole de MC précédemment. Contrairement à la séance observée dans la classe maternelle, la présente séance ne se veut pas normative. L'objectif pédagogique principal se concentre plus sur le fond des discours (les ingrédients d'une recette) que sur le respect strict du code. Au cours de la séance les élèves sont invités à s'exprimer en créole sans pour autant imposer le créole comme langue de communication. Cette séance ne comporte donc aucune demande de reformulation en créole ou dans une forme jugée plus correcte en créole. Dans le tableau qui suit, nous mettons en caractère gras des énoncés que nous estimons être particuliers, c'est-à-dire qui méritent selon nous un examen plus attentif.

Tableau 21. Paroles de NL.

N° de lignes	Paroles de l'enseignante NL.
300	En : la zot la di amoin tout sat i pèsh euh- dann bor la mèr / aster mi ve savoir kosa i pèsh létan / alé
301	Nora
302	En : oui / Emmanuelle kosa i pèsh ankor létan
303	En : sa dan lé- sa nou lavé vu dan létan sa makabi
304	En : oui
305	En : voila / Emmanuelle kosa i pèsh ankor létan
306	En : saminm / bon alor marmay mi voi zot i rapèl bien tout sat nou la fé /jordu nou revoi inn ti kou le
307	shanson nou la vu mardi pasé avèk madame euh kan lété la/ zot i rapèl
308	En : bon
309	En : revien inn ti kou su le-
310	En : shanson la sa
311	En : Melvine ou rapèl ou sété kèl shanson nou la vu dérnié kou
312	En :ah la pa sat la
313	En : ah Stéphane la trouvé / mon mari pésher nou la fini / tourne in ti kou su / le dérnié/
314	En : voila bon /ala /Ulrick- Ulrick ou lé su- ou lé su- ou lé su le bon mo- ou lé su le bon morso lé bon
315	/alor / la aster nou la fini voir tousala /i rès anou in dérnié zafèr pou fé / dann ti shanson la zot i rapèl
316	kosa le boug i rakont
317	En : dann shanson la / Marie
318	En : ah / son moman i prépar in kari
319	En : é ojourdui kosa nou fé
320	En : kisa i prépar le kari
321	En : son moman / kél kalité kari son monman i prépar
322	En : bon alor/ dérnié kou nou lavé pa gingn le tan fé kosa nou devé- té rèst anou pou fé
323	En : koloy- koloy lé zimaj
324	En : atann aou / lès ali inn ti kou par- kozé apré na oir /oui Marie
325	En : koloy le nom poison koloy le nom poison nou la fini fé dedan
326	En :oui nou la fini fé dedan / oui nou la fini fé / non té rès anou
327	En : la mi sa fé ékout azot inn ti shanson apré na oir koman i prépar le poison / alor Ulrich la fine di /
328	kisa i prépar le kari
329	En : son momon / Samantha kari kosa i sa fé
330	En: kari makabi / é koman i apèl- éske sa sé konm kari bishik sa
331	En : hein koman i prépar le kari bishik
332	En : oubli pa lève zot doi marmay si zot tout i koz an minm tan / nou antan pa / é Anne valérie i koné
333	pa si kosa nou trann travay / euh alé //Anne Valérie lé paré /su kosa nou travay / Anne Valérie lé paré /
334	su kosa nou travay la
335	En : saminm le kari poison / alé eu-nou reékout inn ti kou le shanson / dakor / é apré nou koz inn ti kou
336	le fason d'prépar le kari/alor mét le bann euh- mèt le tèks devan zot /gard ali an minm tan nou ékout /lé
337	bon // amoin le moman / mi sa prépar in kari makabi /i fo sé zot i èd amoin pou di amoin / bon **mi na**
338	déjà le makabi moin / **mi na** déjà le makabi /solman mi koné pa kèl zépis i mèt ladan / kèl zépis i mèt la
339	dan mi koné pa
340	En : atann hein /mi- nou ékout le shanson apré nou fé ansanm /lé bon / alé// hein o fèt makabi i pèsh
341	ousa sa
342	En : oui Arold / alé / nou ékout le shanson /euh- kosa mi- kosa nou sa fèr nou la / i fo nou ékout bien
343	kosa
344	En : é nou rod
345	En : le manjé alé
346	En : nou rod kosa i fo pou fé- pou fé kui le manjé hein // kisa i gingn di amoin inn ti kou le tit le
347	shanson é le mesie la ékri sa
348	En : alé lèv le- alé mi ékout aou
349	En : oui na- sa in ti bout i mank in not morso
350	En: moin la di azot / té mank in morso / Pésher Tèr sint
351	En: mon kari makabi / alé
352	En : alé mi ékout azot / Flora
353	En : kosa
354	En : i mèt lay dedan
355	En : alor répèt lay zonion

356	En : hein la la /mi antan pu zot mi antan pu zot / parske tout i koz an minm tan / lé bon/ k-kome mi voi
357	zot tout la konpri mi done azot- mi done azot le zimaj / voi inn ti kou
358	En: atann inn ti pe Emilie la/ kosa la ariv azot / kosa la ariv azot /ali lé pa dakor na inn i di na masalé lot
359	i di na poin masalé / kome mi voi zot la fini- kome mi voi zot i koné inn ti pe kosa i mét dan le vane pou
360	prépar ali la /mi done azot le bann zimaj zot va antouré / zot va antouré tout sat i fo pou mèt dan lé kari-
361	kari kosa o fèt
362	En : makabi koman i apèl sa
363	En : na in nom dedan li di
364	En : alé nou rod kosa i fo pou mèt dann-
365	En : oui masalé / masalé /nou rod sa jordi hein masalé
366	En : alor ala le- ala mi done azot le bann zimaj / zot i antour / zot **zot travay** a de hein / travay a de hein
367	zot i antour tout sat i fo pou mèt dedan /selman tout sat i fo- koman i di sa kan i rod pou fé in kari /
368	koman i di kan moman i prépar
369	En : maman i prépar manjé / kosa i fo pou prépar manjé
370	En : zonion
371	En : de luil / bin na va oir sa apré alor / alor la nou rod le bann-
372	En : alor / na in not fason métrès la di azot i apèl sa
373	En : le bann / zépis / la nou rod zépis jordu / mi done azot inn ti-
374	En : inn ti papié / néna le bann zimaj desu / néna / vèy panga- vèy panga néna in pe i tronp azot
375	hein/azot antour tout sat i fo pou prépar masalé makabi lé bon // travay ansanm zot va voir kisa na tor
376	kisa na rézon
377	En : karkiy in kou zot zorèy
378	En : nou ékout inn ti kou Arold / li navé in késtion térla / Arold
379	En : alor
380	En : Arold i di amoin la poin limaj- kosa néna a la plas masalé / zot la vu
381	En: inn ti ron konmsa / koman i lé masalé
382	En: koman i lé masalé
383	En : Maéva / alor
384	En: karkiy in kou zot zorèy nou ékout / na inn i di amoin / ékout inn ti kou Samuel / Samuel koman i lé
385	masalé dapré ou
386	En : alor / Samuel ali li pans masalé sé in bransh èk in ta ti fey desu / sa ou ve dir
387	En : Maéva lé pa dakor / Maéva lé pa dakor / Maéva koman i lé masalé / **aou koné** masalé ou
388	En : koman i lé masalé Maéva
389	En : dapré ou koman i lé / éske ou kroi sé sa le masalé
390	En : alor / aya **Flora pa dakor** / Flora lé pa dakor / Flora mi ékout aou
391	En: koman i apèl sa inn ti kou Samantha / Samantha la antour sa su son fey / zot la antour sa zot
392	En: alor atann inn ti kou na voir kisa la- na voir / hein alé /Samantha/ Romain
393	En : la mi antann in kou / gard hein /mi ékout in kou Samantha / mi ékout aou
394	En : ah bin atann ou- ou la koup ali son parol / oui
395	En : sa kaloupilé marmay /atansion / hein souvan domoune i tronp hein / souvan demoune i tronp / sa
396	kaloupilé / sa zot koné / sa la sé le ti fey / sa sé le ti fey / i mèt dann le massalé / mé selman sé pa li le
397	masalé
398	En : sa sé le kaloupilé / sa i mèt dedan osi sa hein / apré sa
399	En : **sa masalé** / alor kisa navé rézon marmay / kisa navé rézon / kisa navé rézon
400	En : kisa navé rézon / Samantha / bon alor sa sé la poud masalé / taler zot va voir
401	En : alor ékout Dylan la di in nafèr / hein Dylan la di in nafèr mé zot tout i koz tro nou la pa antandu
402	En: sé sa ki done loder / voila sa osi i done loder / alé nou arkorij inn ti kou ansanm alor / poukoué
403	métrès la pa mèt le zimaj pou le masalé
404	En : gard inn ti kou just a koté la
405	En : kosa nana a koté / na de zafèr / kosa nana a koté
406	En : just a koté / non ti desin la
407	En : Brandon / na kaloupilé ala /alor marmay zot i tronp pu hein / euh- masalé sé la poud / souvan
408	demoune i – souvan demoune i mélanj- souvan demoune i mélanj parske le-le-le kari minm i apèl
409	masalé / dakor / alor na la poud masalé / épu nana le kaloupilé / la poud masalé sa i fé avèk in bonpe ti
410	grin / i fé èk le grin heu- sa- sa la i pran bonpe ti grin / i fé ansanm / taler ma fé mont azot /alor la mi
411	ékout azot aster hein / bon
412	En: ou na in pié kaloupilé / alé nou korij aster / parske- sa la pa antouré zot i antour / masalé taler kan
413	nou désine ali la / la poud lé kèl kouler marmay
414	En : bin la na in problème la
415	En : hein/oui / alé euh- Samuel i di azot / Samuel safran lé kèl kouler

416	En : safran lé jone / masalé kél kouler
417	En: maron / mi lès azot taler zot va gardé / ala safran
418	En: safran nou lavé di i mèt dan kél kari safran
419	En : kari bishik / la dan osi i mét inn ti pe safran / mé nou mélanj pa hein / alor le masalé / ma lès expré
420	konmsa / pouke taler kan zot va koloy / zot va koloy kèl kouler
421	En: maron / le kaloupilé i mèt dedan / alé la nou korij aster / mi ékout azot / Robin kosa i mét dann kari /
422	kél zépis i mèt dann kari masalé
423	En : zonion
424	En : zot la antour sa marmay
425	En : Ulrich koman ou la trouv zonion ou // Ulrick la trouv zonion koman / la di amoin li talerla / li la
426	trouv zonion parske té ékri dedan hein / mèt zonion apré
427	En : zot la antour sa
428	En: apré Shélsi
429	En: lay
430	En: apré
431	En: atann inn ti kou hein /piman / ah piman lé la
432	En : alé / inn ti grin safran osi / bin safran métrès la fine laba hein /zot i ékri
433	En: alor / sa ma mèt alu an dernié ma explik azot taler poukoué / lé bon
434	En: euh kisa la antour brèd shoushou / kisa la antour brèd shoushou /aou
435	En : i mèt brèd shoushou la dan
436	En : sa té le pièj hein/ kisa la antour jinjanm
437	En : alor Stéphane / di amoin inn ti pe poukoué ou la antour jinjanm
438	En : ah Stéphane la antouré / hein parske la di / dan le shanson i di / sé for / mé alor li té- li di jinjanm lé
439	for / lé vré jinjanm lé for / selman kosa i mèt dedan pou èt for
440	En : piman / lé bon / apré
441	En : tomate / le tin / la dan la- la dan la- la dan la / la dan na tout kalité zérb / di amoin inn ti kou lekél lé
442	le tin la
443	En : le milie / taler zot va bien fé mont amoin / é la dan na in notre osi zèrb nou vienn aprann ojourdui
444	sé koué
445	En : na in not nou vienn aprann i parfume justeman
446	En: kaloupilé // oui
447	En : atann / ah pa sa hein / regard sa koman i apèl
448	En : kaloupilé lé bon / alor marmay
449	En : oui
450	En : é le poison / alor **ma di azot** / **ma gard** sa pou la fin / parske kan i fé inn ti resèt kuizine an kréol la
451	/ moin la gard le poison pou la fin / kan i mèt zépis / kan i mét zépis dann vane / dakor / kan i mèt zépis
452	dann vane / i mèt tout le bann euh- tout sat la bezoin / dakor / zoinion / lay / tomate
453	En : piman / euh le bann fey / le tin / masalé / é apré
454	En : é apré- bin pa jordu solman
455	En : oui apré si ou ve ou va di out moman fé kui pou ou
456	En : apré la / atann hein/ Emilie atann mi fini / apré / néna le poison / poukoué parske masalé makabi la/
457	dan le shanson i di masalé makabi / mé **zot gingn** fé osi masalé avèk dot poison / i gingn fé masalé
458	avèk
459	En : le ton / ah i fé pa masalé bishik / dabitude // alor i gingn fé masalé avèk makabi / i gingn fé masalé
460	avèk le ton
461	En : aprésa la /sa sé pou bann poison / donk la
462	En : atann inn ti kou mi done aou la parol apré / atann inn ti kou / mi atann Florian i ékout amoin la //
463	bon // le bann zépis sé / kaloupilé / zoinion lay piman / tomate / épui euh- èk kosa ankor
464	En : èk safran oui / dedan i di inn ti pe safran / aprésa zot i gingn shanjé / zot i gingn fé masalé / makabi
465	/ di amoin inn ti pe kèl masalé i gingn fè ankor aster alor
466	En : aou ou fé koi / masalé le ton apré
467	En: alor / atann in ti kou va
468	En : sa sé le bann poison / zot la jamé manj masalé la viann
469	En: alor / la nou ékout / nou ékout inn ti kou
470	En: masalé kabri / sé sa / masalé kabri / kansa- Mélvine / Mélvine **kansa i man** masalé kabri
471	En: kan i fé/ kan i fé sérémoni / mé **ou gingn man** masalé kabri osi kan **ou sava man** réstoran oubien
472	kan out monmon i fé kui / ou gingn manjé osi san sérémoni
473	En: apré/alé di amoin inn ti kou tout lé zot masalé / hein justeman kan i fé sérvis
474	En: masalé kok // ék sa na in not ankor/ Samantha
475	En: masalé poul / bin kan ou fé kok ou gingn fé poul mé an jénéral

476	En : masalé kanar moin la jamé tandu / ou va demann out momon ou va voir hein / mé mi kroi pa ke i fé
477	En: masalé kanar / bin riskab alor
478	En: la ke kosa / alor na in nafèr / atann inn ti kou la / alor masalé kanar métrès va vérifié / azot osi kosa
479	zot i gingn fé / zot i gingn demann euh- zot i koné kisa zot i gingn demandé
480	En: voila demann zot bann par- zot papa monmon / zot bann kamarad / demann inn ti pe tout kalité
481	masalé i gingn fé/ zot- konmsa métrès va fèr la lis va voir si- si tousa lé dedan / lé bon / donk Alan i
482	mank inn taler la nou la oubli- nou la oublié / na inn- na in kamarad aou la di la ba/ euh/ la pa bef
483	En : la ke kosa
484	En : la ke koshon / la ke koshon / masalé la ke koshon / lé bon / alor sa par kont / mi lès azot alé rodé /
485	zot va demann euh-kisa
486	En : demann otour d'zot / hein kèl kalité masalé i gingn fè / lé bon / alor sa na gard sa pou jedi / nou
487	gard sa
488	En : jordi kèl jour nou lé la
489	En: jedi na lékol sa
490	En: non
491	En : bon /alor / hein nou gard sa / donk nou gard sa pou vandredi alor hein / taler- taler zot i oubli pan
492	ou va ékri
493	En : kriké
494	En : karkiy zot zorèy ékout amoin in kou //vandredi zot va ramène amoin /mi koné zot na in bonpe zafèr
495	pou di / vandredi zot va ramène amoin tout kalité masalé i fè / zot i demann apré zot zot i ékri dan zot
496	kayé text / lé bon / bon / la aster mi sa lès azot travay inn ti kou tou sel / se kou si la / mi done azot le fey
497	/ zot i dékoup zot i kol tout sat la bezoin pou fé masalé makabi / selman la / koman métrès la di i apèl
498	tousala ansanm
499	En : zépis / laminm / zépis
500	En : é le poison / alor / **justeman gingn mèt ali** dedan / si ou fé masalé makabi / lé bon/ bon/ la mi lès
501	azot travay tousel / euh-Ulrich di amoin inn ti kou ousa i fo ou sa kol le bann zépis pou fé masalé/ lé bon
502	/ kisa i koné pa kosa i fo fé la /oui
503	En : ou la pa konpri kosa i fo fé / Flora ou gingn répèt inn ti kou pou Emilie kosa i fo fé
504	En : ala dékoup- Emilie dékoupe rienk sat la bezoin pou fé masalé hein / pou fé masalé makabi / lé bon
505	// lé bon alé / euh-kisa jordi i done bann fey la // alé Stéphane /é la le tan /é la lé tan/ é la le tan euh-zot i
506	travay inn ti- inn ti kou mi armèt le muzik / konmsa nou travay inn ti kou dan le silans / lé bon // alé

2.1.2.2.1. Analyse du discours général de NL.

Nous analysons les prises de parole de NL en reprenant les éléments choisis dans l'analyse des segments conversationnels de MC, c'est-à-dire certains comportements de l'enseignante au niveau phonologique, lexical, de la gestion du genre, de la variation des formes verbales longues et courtes.

MC tente de se rapprocher de temps en temps d'une prononciation basilectale sans parvenir à maintenir cette rigueur tout au long de l'échange. NL opte pour une stratégie différente qui semble consister à ne pas dévier de sa prononciation courante, prononciation que nous connaissons pour avoir eu plusieurs entretiens informels avec elle. Nous mettons en évidence la gestion de ces pôles phonologiques à travers la prononciation des couples [i]/[y], [s]/[ʃ], [ʒ]/[z] et [ə]/[e] dans les prises de parole de NL.

Tableau 22. Gestion de [i]/[y] par NL.

[i]/[y] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes acrolectales utilisées	Traduction en français
si (333)	su (309, 313, 314, 314, 314, 314, 334, 391)	Sur
li (378, 386, 396, 425, 425)		il/elle
ali (336, 358, 386, 394, 413, 500)	alu (433)	lui
jordi (365, 488, 505)	jordu (306, 373, 454)	aujourd'hui
	vu (303, 307, 380)	vu
	desu (374, 386)	dessus
	pu (356, 356, 407)	plus
	épu (409)	puis
	antandu (401)	entendu
	just (404, 406)	juste
	justeman (445, 473)	justement
	dabitude (459)	d'habitude
	muzik (506)	musique
Occurrences des variantes basilectales : 15	Occurrences des variantes acrolectales : 28	

Au niveau du couple [i]/[y], NL produit principalement les variantes acrolectales à l'exception des pronoms personnels sujets et compléments de la troisième personne du singulier.

Tableau 23. Gestion de [s]/[ʃ] par NL.

[s]/[ʃ] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes acrolectales utilisées	Traduction en français
	pèsh (300, 300, 302, 305, 340)	pêche
	pésher (313, 350)	pêcheur
	shanson (307, 310, 311, 315, 317, 327, 335, 340, 342, 347, 438, 457)	chanson
	bishik (330, 331, 419, 459)	alevin
	bransh (386)	branche
	shoushou (434, 434, 435)	chouchou/cristophine
	shanjé (464)	changé
	koshon (484, 484, 484)	cochon
Occurrences des variantes basilectales : 0	Occurrences des variantes acrolectales : 31	

Tableau 24. Gestion de [ʒ]/[z] par NL.

[ʒ]/[z] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes accrolectales utilisées	Traduction en français
	jordu (306, 373, 454) jordi (365, 488, 505) jour (488) déja (338, 338) manjé (345, 346, 369, 369, 472) arkorij (402) korij (412, 421) just (404, 406) mélanj (408, 408, 419) jone (416) pièj (436) jinjanm (436, 437, 438, 439) justeman (445, 473) jamé (468, 476) manj (468) jénéral (475) jedi (486, 489)	aujourd'hui aujourd'hui jour déjà mangé/repas recorrige corrige juste mélange jaune piège gingembre justement jamais mange général jeudi
Occurrences des variantes basilectales : 0	Occurrences des variantes acrolectales : 36	

Tableau 25. Gestion de [ə]/[e] par NL.

[ə]/[e] (numéros de lignes entre parenthèses)		
Variantes basilectales utilisées	Variantes acrolectales utilisées	Traduction en français
	aster (300, 315, 411, 412, 421, 465, 496)	maintenant
	ve (300, 386, 455)	veux/veut
	pésher (313, 350)	pêcheur
	dedan (325, 326, 439, 481, 500)	dedans
	mesie (347)	monsieur
	parske (356, 408, 412, 426, 438, 450)	parce que
	pe (358, 359, 374, 419, 437, 464, 465, 480)	peux/peut/peu
	de (366, 366, 405)	deux
	desu (374, 386)	dessus
	fey (386, 391, 396, 396, 453, 496, 505)	feuille
	selman (396, 439, 497)	seulement
	taler/talerla (400, 410, 412, 417, 420, 425, 433, 482, 491, 491)	tout à l'heure
	loder (402, 402)	l'odeur
	bonpe (409, 410, 494)	beaucoup
	kouler (413, 415, 416, 420)	couleur
	milie (443)	milieu
	demann (476, 479, 480)	demande
	ke (476, 478, 483, 484, 484, 484)	queue
	bef (482)	bœuf
	vandredi (494)	vendredi
	sel (496)	seul
	tousel (501)	tout seul
Occurrences des variantes basilectales : 0	Occurrences des variantes acrolectales : 80	

Au niveau des couples [s]/[ʃ], [ʒ]/[z] et [ə]/[e] aucune variante basilectale n'est prononcée par NL là ou MC tente d'ériger une pratique basilectale. Pourtant l'enseignante est, elle aussi, soucieuse de distinguer les énoncés créoles produits lors de son enseignement de Langue et Culture Régionales de ceux produits en français lors des autres enseignements. NL semble donc porter la distinction ailleurs que sur phonologie.

Au niveau du lexique, nous constatons que NL, tout comme MC, respecte les consignes données lors de sa formation quant à l'emploi de la forme « kosa » comme pronom interrogatif ou exclamatif (24 occurrences). Le tableau suivant récapitule les choix lexicaux employés par l'enseignante quand deux variantes étaient possibles.

Tableau 26. Variantes lexicales employées par NL.

Variantes lexicales employées par NL (numéros de lignes entre parenthèses) En caractères gras les variantes possibles mais pas employées par l'enseignante.		
Variantes basilectales	Variantes acrolectales	Traduction en français
dann bor (300)	**o bor**	au bord de
marmay (306, 332, 395, 407, 413, 424, 448)	**lé zanfan**	les enfants
jordu/jordi (306, 365, 373)	ojourdui (319, 443)	aujourd'hui
èk (410, 463, 464)	avèk (307, 409, 457, 459)	avec
dérnié kou (311, 322)	**la dérnièr foi**	la dernière fois
in ti kou (313, 324, 335, 357, 378, 391, 392, 402, 404, 441, 462, 462, 469, 473, 478, 496, 503, 506, 506)	inn ti pe(358, 359, 419, 437, 464, 465, 480) **in ninstan**	un peu
ala (314, 504)	voila (314, 402, 480)	voilà
lé bon (314, 336, 340, 356, 375, 433, 440, 448, 481, 484, 486, 496, 500, 501, 504, 506, 506)	dakor (335, 409)	d'accord
aster (300, 315, 411, 412, 421, 465, 496)	**mintnan**	maintenant
zafèr (315, 405)	**shoz**	chose
kisa (320, 328, 346, 392, 434, 434, 436, 479, 485, 502, 505)	**ki**	qui
gingn le tan (322)	**u le tan**	avoir le temps
gingn (457, 457, 464, 464, 465, 471, 472, 479, 479, 479, 481, 486, 500, 503)	**pe**	pouvoir
kozé/koz (324, 332, 335, 356)	**parl/parl**	parle
paré (333, 333)	**pré**	prêt
gard (336, 404, 417)	**regard**	regarde
ousa (341)	**ou**	où
rod/rodé (344, 346, 364, 365, 367, 371, 373, 484)	**shèrsh/shèrshé**	chercher
vèy panga (374, 374)	**fé atansion**	faites attention
karkiy (377, 384, 494)	**ouv gran**	ouvrez grand
térla (378)	**la**	là
demoune/domoune (395,	**lé jan**	les gens

395, 408, 408, 408)		
taler (400, 410, 412, 420, 425, 433, 443, 482, 491, 491)	**toutaler**	tout à l'heure
in nafèr (401, 401, 478)	**kékshoz**	quelque chose
kit	lès (324, 419, 484, 496, 500)	laisse
arkorij (402)	**rekorij**	recorrige
poukoué (402, 433, 437, 456)	**poukoi**	pourquoi
bonpe (409, 494)	**bokou**	beaucoup
armèt (506)	**remèt**	remets
Ø	éske (330, 389)	est-ce que
arkout	réékout (335)	réécoute
anndan la	ladan (338, 338)	là dedans
alors	alor (355, 379, 383, 407, 419, 437, 448, 450, 465, 477, 486, 491)	alors
akoz	parske (356, 408, 412, 426, 438, 450, 456)	parce que
	a de (366, 366)	par deux
kit	gard/gardé(450,486,487, 491, 491)	laisser, garder
kosa (300, 302, 305, 319, 322, 329, 333, 333, 334, 342, 343, 346, 353, 358, 358, 361, 364, 369, 380, 439, 463, 478, 478, 483)	koi (466)	qu'est-ce que/quoi
riskab (477)	**petèt**	peut-être
Pou (315, 322, 337, 346, 346, 359, 360, 364, 367, 367, 369, 375, 403, 450, 451, 455, 461, 486, 491, 495, 501, 503, 504, 504)	**pour**	pour
Bann (336, 360, 366, 371, 373, 374, 461, 463, 480, 480, 501)	**Lé**	les
Occurrences des variantes basilectales : 199	Occurrences des variantes acrolectales : 55	

A première vue, on pourrait dire que l'enseignante privilégie les variantes basilectales jugées souvent plus soutenues. Les fortes occurrences de quelques éléments comme « pou » (24 occurrences), « kosa » (24 occurrences), « lé bon » (17 occurrences), « in ti kou » (19 occurrences) montrent une volonté de construire une certaine norme de classe qui s'appuie fortement sur le lexique.

Au niveau syntaxique, l'utilisation des articles indéfinis ou définis dans les cas où le féminin est requis en français ne permet pas de dégager une stratégie claire mise en place par l'enseignante comme le montre le tableau suivant.

Tableau 27. Utilisations par NL des articles indéfinis ou définis dans les cas où le féminin est requis en français

Utilisations des articles indéfinis ou définis masculins	Utilisations des articles indéfinis ou définis féminins
le shanson (306, 335, 340, 342, 346, 438, 457) le muzik (506) inn shanson (327) inn ti resèt (450) son moman (318, 321, 321, 329) le moman (337) le fason (336) in fason (372) in késtion (378) in bransh (386) son fey (391) le fey (396, 396, 496) son parol (394)	la mér (300) la plas (380) la poud (400, 407, 409, 409, 413) la fin (450, 451) la viann (468) la ke (478, 483, 484, 484, 484) la lis (481) la parol (462)
Occurrences : 24	Occurrences : 17

Le nombre d'occurrences est ici légèrement augmenté dans la première colonne du fait de l'emploi du mot « shanson » qui a un lien direct et important avec le support principal de la séance observée.

Par contre, quant à la variation de la forme verbale dans les cas où deux formes sont attestées au niveau de la forme longue et de la forme courte dans un emploi équivalent à celui de l'infinitif en français, la forme la plus éloignée du français est posée en modèle. Contrairement à MC, la stratégie est maintenue par NL tout au long de la séance.

Tableau 28. Emplois des formes verbales courtes ou longues par NL.

Emplois de la forme courte	Emplois de la forme longue
fé (315, 322, 322, 325, 326, 326, 327, 329, 346, 367, 410, 457, 457, 459, 459, 464, 465, 475, 479, 481, 486, 497, 501, 502, 503, 503, 504, 504) di (327, 337, 495) ékri (347, 432, 492, 495) kui (455)	fér (342, 481) dir (386)
Occurrences de la forme courte : 36	Occurrences de la forme longue : 3

Les prises de parole de NL et le constat de l'utilisation de toute l'étendue du pôle créole de son répertoire langagier, montrent que NL élabore une certaine rigueur dans la gestion de son discours en créole qui ne s'effectue pas sur les mêmes modalités que MC. NL n'érige pas une prononciation en déviance maximale par rapport au français comme norme et semble plus souple que MC dans ce domaine. Par contre, à travers le lexique et certains points syntaxiques, une rigueur semble s'élaborer pour proposer aux élèves un discours jugé plus soutenu.

Cette différence de stratégie concernant la langue de la séance d'enseignement est-elle vérifiée au niveau du système verbal ?

2.1.2.2.2. Analyse des syntagmes verbaux prononcés par NL.

Nous avons adopté la même méthodologie pour analyser les syntagmes verbaux en les isolant dans le tableau qui suit et en les numérotant de 393' à 817' soit quatre cent vingt-quatre énoncés. Le tableau suivant présente les syntagmes verbaux produits par NL en mettant en caractères gras des productions particulières qui seront analysées par la suite.

Tableau 29. Syntagmes verbaux prononcés par NL.

393’	Zot la di amoin	542’	tout sat i fo pou prépar masalé	692’	i parfume
394’	sat i pèsh	543’	lé bon	693’	atann
395’	mi ve savoir	544’	travay ansanm	694’	regard sa koman i apèl
396’	kosa i pèsh létan	545’	zot va voir	695’	kaloupilé lé bon
397’	kosa i pèsh ankor létan	546’	kisa na tor kisa na rézon	696’	**ma di azot**
398’	sa nou lavé vu dan létan	547’	karkiy in kou zot zorèy	697’	**ma gard** sa pou la fin
399’	kosa i pèsh ankor létan	548’	nou ékout inn ti kou	698’	kan i fé inn ti resèt
400’	mi voi	549’	li navé in késtion	699’	moin la gard le poison pou la fin
401’	zot i rapèl bien	550’	Arold i di amoin la poin limaj	700’	kan i mèt zépis
402’	sat nou la fé	551’	kosa néna a la plas masalé	701’	kan i mét zépis
403’	nou revoi inn ti kou le shanson	552’	zot la vu	702’	kan i mèt zépis
404’	nou la vu mardi	553’	koman i lé masalé	703’	i mèt tout sat la bezoin
405’	madame kan lété la	554’	koman i lé masalé	704’	si ou ve
406’	zot i rapèl	555’	karkiy in kou zot zorèy	705’	ou va di out moman
407’	revien inn ti kou su le-	556’	nou ékout	706’	atann
408’	ou rapèl ou	557’	na inn i di amoin	707’	atann mi fini
409’	sété kèl shanson	558’	ékout inn ti kou	708’	néna le poison
410’	nou la vu	559’	Samuel koman i lé masalé	709’	dan le shanson i di masalé makabi
411’	la pa sat la	560’	ali li pans	710’	**zot gingn** fé osi masalé poison
412’	Stépfane la trouvé	561’	masalé sé in bransh	711’	i gingn fé masalé
413’	mon mari pésher nou la fini	562’	sa ou ve dir	712’	i fé pa masalé bishik
414’	tourne in ti kou su le dérnié	563’	Maéva lé pa dakor	713’	i gingn fé masalé avèk makabi
415’	Ulrick ou lé su le bon morso	564’	Maéva lé pa dakor	714’	i gingn fé masalé avèk le ton
416’	lé bon	565’	Maéva koman i lé masalé	715’	sa sé pou bann poison
417’	aster nou la fini voir tousala	566’	**aou koné** masalé	716’	atann inn ti kou
418’	i rès anou in dérnié zafèr pou fé	567’	koman i lé masalé	717’	mi done aou la parol apré
419’	zot i rapèl	568’	koman i lé	718’	atann inn ti kou
420’	kosa le boug i rakont	569’	éske ou kroi sé sa le masalé	719’	mi atann Florian i ékout amoin
421’	son moman i prépar in kari	570’	**Flora pa dakor**	720’	le bann zépis sé kaloupilé
422’	ojourdui kosa nou fé	571’	Flora lé pa dakor	721’	dedan i di inn ti pe safran
423’	kisa i prépar le kari	572’	mi ékout aou	722’	zot i gingn shanjé
424’	son monman i prépar	573’	koman i apèl sa	723’	zot i gingn fé masalé
425’	nou lavé pa gingn le tan fé kosa	574’	Samantha la antour sa	724’	di amoin inn ti pe
426’	nou devé- té rèst anou pou fé	575’	zot la antour sa zot	725’	kèl masalé i gingn fè ankor
427’	koloy lé zimaj	576’	atann inn ti kou	726’	ou fé koi
428’	atann aou	577’	na voir kisa la-	727’	atann in ti kou va
429’	lès ali inn ti kou par- kozé	578’	na voir	728’	sa sé le bann poison
430’	apré na oir	579’	mi antann in kou	729’	zot la jamé manj masalé la viann
431’	koloy le nom poison	580’	gard	730’	la nou ékout
432’	nou la fini fé dedan	581’	mi ékout in kou Samantha	731’	nou ékout inn ti kou
433’	nou la fini fé dedan	582’	mi ékout aou	732’	sé sa
434’	nou la fini fé	583’	atann	733’	kansa i man masalé kabri
435’	té rès anou	584’	ou la koup ali son parol	734’	kan i fé sérémoni
436’	mi sa fé ékout azot inn ti shanson	585’	**sa kaloupilé marmay**	735’	ou gingn man masalé kabri
437’	na oir	586’	souvan domoune i tronp	736’	kan ou sava man réstoran
438’	koman i prépar le poison	587’	souvan demoune i tronp	737’	kan out monmon i fé kui
439’	Ulrich la fine di	588’	**sa kaloupilé**	738’	ou gingn manjé osi san sérémoni
440’	kisa i prépar le kari	589’	**sa zot koné**	739’	di amoin inn ti kou
441’	kari kosa i sa fé	590’	sa la sé le ti fey	740’	justeman kan i fé sérvis
442’	koman i apèl	591’	sa sé le ti fey	741’	ék sa na in not ankor
443’	éske sa sé konm kari bishik	592’	i mèt dann le massalé	742’	kan ou fé kok
444’	koman i prépar le kari bishik	593’	sé pa li le masalé	743’	ou gingn fé poul
445’	oubli pa lève zot doi	594’	sa sé le kaloupilé	744’	masalé kanar moin la jamé tandu
446’	si zot tout i koz an minm tan	595’	sa i mèt dedan osi	745’	ou va demann out momon
447’	nou antan pa	596’	**sa masalé**	746’	ou va voir
448’	Anne valérie i koné pa	597’	kisa navé rézon	747’	mi kroi pa ke i fé
449’	si kosa nou trann travay	598’	kisa navé rézon	748’	na in nafèr
450’	Anne Valérie lé paré	599’	kisa navé rézon	749’	atann inn ti kou la
451’	su kosa nou travay	600’	kisa navé rézon	750’	masalé kanar métrès va vérifié
452’	Anne Valérie lé paré	601’	sa sé la poud masalé	751’	kosa zot i gingn fé
453’	su kosa nou travay la	602’	taler zot va voir	752’	zot i gingn demann
454’	nou reékout inn ti kou le shanson	603’	ékout	753’	zot i koné
455’	apré nou koz inn ti kou	604’	Dylan la di in nafèr	754’	kisa zot i gingn demandé
456’	mèt le tèks devan zot	605’	Dylan la di in nafèr	755’	demann zot bann papa monmon
457’	gard ali	606’	zot tout i koz tro	756’	demann inn ti pe
458’	an minm tan nou ékout	607’	nou la pa antandu	757’	tout kalité masalé i gingn fé
459’	lé bon	608’	sé sa ki done loder	758’	konmsa métrès va fèr la lis
460’	mi sa prépar in kari makabi	609’	sa osi i done loder	759’	va voir si tousa lé dedan
461’	i fo	610’	nou arkorij inn ti kou	760’	lé bon

462’	sé zot i èd amoin pou di amoin	611’	poukoué métrès la pa mèt le zimaj	761’	Alan i mank inn
463’	**mi na** déjà le makabi	612’	gard inn ti kou	762’	taler la nou la oublié
464’	**mi na** déjà le makabi	613’	kosa nana a koté	763’	na in kamarad aou
465’	solman mi koné pa	614’	na de zafèr	764’	la di la ba
466’	kèl zépis i mèt ladan	615’	kosa nana a koté	765’	la pa bef
467’	kèl zépis i mèt ladan	616’	na kaloupilé	766’	lé bon
468’	mi koné pa	617’	zot i tronp pu	767’	mi lès azot alé rodé
469’	atann	618’	masalé sé la poud	768’	zot va demann kisa
470’	nou ékout le shanson	619’	demoune i mélanj	769’	demann otour d’zot
471’	nou fé ansanm	620’	le kari minm i apèl masalé	770’	kèl kalité masalé i gingn fè
472’	lé bon	621’	na la poud masalé	771’	lé bon
473’	makabi i pèsh ousa	622’	nana le kaloupilé	772’	na gard sa pou jedi
474’	nou ékout le shanson	623’	la poud masalé sa i fé	773’	nou gard sa
475’	kosa nou sa fèr	624’	i fé èk le grin	774’	jordi kèl jour nou lé la
476’	i fo nou ékout bien kosa	625’	sa la i pran bonpe ti grin	775’	jedi na lékol sa
477’	nou rod	626’	i fé ansanm	776’	nou gard sa
478’	nou rod kosa i fo pou fé	627’	taler ma fé mont azot	777’	nou gard sa pou vandredi
479’	kisa i gingn di amoin	628’	mi ékout azot aster	778’	taler zot i oubli
480’	le mesie la ékri sa	629’	ou na in pié kaloupilé	779’	ou va ékri
481’	lèv le-	630’	nou korij aster	780’	karkiy zot zorèy
482’	mi ékout aou	631’	sa la pa antouré	781’	ékout amoin in kou
483’	i mank in not morso	632’	zot i antour	782’	vandredi zot va ramène amoin
484’	moin la di azot	633’	kan nou désine ali	783’	mi koné
485’	té mank in morso	634’	la poud lé kèl kouler	784’	zot na in bonpe zafèr pou di
486’	mi ékout azot	635’	la na in problème la	785’	vandredi zot va ramène amoin
487’	i mèt lay dedan	636’	Samuel i di azot	786’	tout kalité masalé i fè
488’	répèt	637’	safran lé kèl kouler	787’	zot i demann
489’	mi antan pu zot	638’	safran lé jone	788’	zot i ékri dan zot kayé text
490’	mi antan pu zot	639’	**masalé kél kouler**	789’	lé bon
491’	tout i koz an minm tan	640’	mi lès azot	790’	mi sa lès azot travay
492’	lé bon	641’	taler zot va gardé	791’	mi done azot le fey
493’	kome mi voi	642’	nou lavé di	792’	zot i dékoup
494’	zot tout la konpri	643’	i mèt dan kél kari	793’	zot i kol
495’	mi done azot le zimaj	644’	la dan osi i mét inn ti pe safran	794’	tout sat la bezoin pou fé masalé
496’	voi inn ti kou	645’	nou mélanj pa	795’	koman métrès la di i apèl tousala
497’	atann inn ti pe	646’	ma lès expré konmsa	796’	**justeman gingn mèt ali** dedan
498’	kosa la ariv azot	647’	kan zot va koloy	797’	si ou fé masalé makabi
499’	kosa la ariv azot	648’	zot va koloy kèl kouler	798’	lé bon
500’	ali lé pa dakor	649’	le kaloupilé i mèt dedan	799’	mi lès azot travay tousel
501’	na inn i di na masalé	650’	nou korij aster	800’	Ulrich di amoin inn ti kou
502’	lot i di na poin masalé	651’	mi ékout azot	801’	ousa i fo
503’	kome mi voi	652’	kosa i mét dann kari	802’	ou sa kol le bann zépis
504’	zot la fini	653’	kél zépis i mèt dann kari masalé	803’	lé bon
505’	kome mi voi	654’	zot la antour sa marmay	804’	kisa i koné pa kosa i fo fé la
506’	zot i koné inn ti pe	655’	Ulrich koman ou la trouv zonion	805’	ou la pa konpri
507’	kosa i mét dan le vane	656’	Ulrick la trouv zonion koman	806’	kosa i fo fé
508’	mi done azot le bann zimaj	657’	la di amoin li talerla	807’	Flora ou gingn répèt inn ti kou
509’	zot va antouré	658’	li la trouv zonion	808’	kosa i fo fé
510’	zot va antouré	659’	parske té ékri dedan	809’	Emilie dékoupe rienk
511’	tout sat i fo pou mèt dan le kari	660’	mèt zonion apré	810’	sat la bezoin pou fé masalé
512’	makabi koman i apèl sa	661’	zot la antour sa	811’	lé bon
513’	na in nom	662’	atann inn ti kou	812’	lé bon alé
514’	dedan li di	663’	piman lé la	813’	kisa jordi i done bann fey
515’	nou rod	664’	**métrès la fine laba**	814’	le tan zot i travay inn ti kou
516’	kosa i fo pou mèt dann-	665’	zot i ékri	815’	mi armèt le muzik
517’	nou rod sa jordi	666’	sa ma mèt alu an dernié	816’	nou travay inn ti kou dan le silans
518’	mi done azot le bann zimaj	667’	ma explik azot taler poukoué	817’	lé bon
519’	zot i antour	668’	lé bon		
520’	**zot travay** a de	669’	kisa la antour brèd shoushou		
521’	travay a de	670’	kisa la antour brèd shoushou		
522’	zot i antour	671’	i mèt brèd shoushou la dan		
523’	tout sat i fo pou mèt dedan	672’	sa té le pièj		
524’	selman tout sat i fo	673’	kisa la antour jinjanm		
525’	koman i di sa	674’	di amoin inn ti pe		
526’	kan i rod pou fé in kari	675’	poukoué ou la antour jinjanm		
527’	koman i di	676’	Stéphane la antouré		
528’	kan moman i prépar	677’	parske la di		
529’	maman i prépar manjé	678’	dan le shanson i di		
530’	kosa i fo pou prépar manjé	679’	**sé for**		
531’	**na va oir** sa apré	680’	li di jinjanm lé for		
532’	la nou rod le bann-	681’	lé vré jinjanm lé for		
533’	na in not fason	682’	kosa i mèt dedan pou èt for		
534’	métrès la di azot	683’	lé bon		
535’	i apèl sa	684’	la dan na tout kalité zérb		
536’	nou rod zépis jordu	685’	di amoin inn ti kou		

537’ 538’ 539’ 540’ 541’	mi done azot inn ti- néna le bann zimaj desu néna vèy panga néna in pe i tronp azot azot antour	686’ 687’ 688’ 689’ 690’ 691’	lekél lé le tin la zot va bien fé mont amoin na in notre osi zèrb nou vienn aprann ojourdui sé koué na in not nou vienn aprann		

La quasi-totalité des productions de NL peut être classée dans le tableau suivant.

Tableau 30. Classement des syntagmes verbaux produits par NL.

Temps 0 non accompli	394’ à 397’, 399’ à 401’, 403’, 406’ à 408’, 411’, 414’ à 416’, 418’ à 424’, 427’ à 429’, 431’, 438’, 440’, 442’ à 448’, 450’ à 459’, 461’, 462’, 465’ à 474’, 476’ à 479’, 481’ à 483’, 486’ à 493’, 495’ à 497’, 500’ à 503’, 505’ à 508’, 511’ à 519’, 521’ à 530’, 532’, 533’, 535’ à 544’, 546’ à 548’, 550’, 551’, 553’ à 565’, 567’ à 569’, 571’ à 573’, 576’, 579’ à 583’, 586’, 587’, 590’ à 595’, 601’, 603’, 606’, 608’ à 610’, 612’ à 623’, 625’, 626’, 628’ à 630’, 632’ à 638’, 640’, 643’ à 645’, 649’ à 653’, 660’, 662’, 663’, 665’, 668’, 671’, 674’, 678’, 680’ à 686’, 688’, 690’, 692’ à 695’, 698’, 700’ à 704’, 706’ à 709’, 711’ à 728’, 730’ à 743’, 747’ à 749’, 751’ à 757’, 760’, 761’, 763’, 765’ à 767’, 769’ à 771’, 773’ à 778’, 780’, 781’, 783’, 784’, 786’ à 789’, 791’ à 794’, 797’, 798’ à 801’, 803’, 804’, 806’ à 817’
Temps 0 accompli	393’, 404’, 410’, 412’, 413’, 417’, 433’, 434’, 480’, 484’, 494’, 498’, 499’, 504’, 534’, 552’, 574’, 575’, 584’, 604’, 605’, 607’, 611’, 631’, 646’, 654’, 655’ à 658’, 661’, 669’, 670’, 673’, 675’ à 677’, 699’, 729’, 744’, 762’, 764’, 795’, 805’
Temps 0 progressif	449’
Temps 0 prospectif	436’, 441’, 460’, 475’, 545’, 790’, 802’
Temps 0 terminatif	439’
Passé accompli	398’, 402’, 425’, 642’
Passé inaccompli	405’, 409’, 426’, 435’, 485’, 549’, 597’ à 600’, 659’, 672’
Futur non accompli	430’, 437’, 509’, 510’, 577’, 578’, 602’, 627’, 641’, 647’, 648’, 666’, 667’, 687’, 705’, 745’, 746’, 750’, 758’, 759’, 768’, 772’, 779’, 782’, 785’
Terminatif récent	689’, 691’

Nous n’avons pas classé dans le tableau ci-dessus 17 constructions particulières qui ne représentent que 4% (17/424) des énoncés produits.

A deux reprises NL emploie l’enchaînement syntaxique « mi na» (463’, 464’) alors que la construction qui pourrait être attendue est « moin na/moin nana/moin néna ». Nos observations de la parole réunionnaise nous montrent qu’une partie des locuteurs emploie les formes « mi nana » et non pas « moin nana » (« j’ai » en français) ou « mi

lé » et non pas « moin lé » (« je suis » en français). Un emploi sporadique de ces tournures par notre témoin n'a donc rien de surprenant. Nous avons déjà précisé qu'il a été demandé aux enseignants une vigilance particulière concernant ces productions. Un phénomène semblable peut être analysé dans « na va oir » (531'). Les productions qui auraient pu être attendues sont « nou va oir » ou « na oir » (« nous allons voir » en français). « Na » pouvant être une contraction attestée de « nou va », il peut ainsi se décomposer en « nou va va oir ». Néanmoins la forme « na va » est attestée mais reste limitée. De même, à deux reprises, notre informatrice emploie « ma » comme contraction de « moin la » au passé accompli dans « ma di azot » (696') et « ma gard sa pou la fin » (697'). Or, généralement, « ma » est présentée comme contraction de « moin va » au futur non accompli.

Alors que les descriptions structuralistes du créole réunionnais présentent une organisation du syntagme verbal en identifiant une liste de pronoms personnels sujets respectant des règles de fonctionnement avec les verbes, les locuteurs peuvent avoir une autre représentation de l'organisation de leur langue. Ainsi, il est courant d'observer des productions langagières réunionnaises où la liste des pronoms personnels sujets semble être différente des descriptions du créole. Alors que les grammairiens auraient tendance à décrire « mi » et « ma » comme contraction de « moin i » et de « moin va », certains locuteurs semblent attribuer à ces mêmes constructions syntaxiques la valeur de pronom personnel sujet.

Dans le discours de NL, nous avons constaté également plusieurs occurrences de l'utilisation du temps 0 non accompli sans l'indice préverbal « i » dans « zot travay » (520'), « aou koné » (566'), « sa zot koné » (589'), « zot gingn » (710'), « justeman gingn mèt ali dedan » (796'). Bien que l'emploi du temps 0 non accompli sans l'indice préverbal soit déjà attesté pour la seconde personne du singulier, les exemples cités ici concernent aussi la deuxième personne du pluriel (zot) et les formes impersonnelles. « Aou » avant le verbe est en général devant le sujet et a la valeur de pronom emphatique de la seconde personne du singulier. Le pronom emphatique n'est pas forcément suivi d'un pronom personnel sujet mais nécessite une indice préverbal comme dans « amoin i dor » (moi je dors), « aou i travay » (toi tu travaille), « alu i shant » (lui il chante). Dans l'énoncé « aou koné » (566') l'indice préverbal est absent.

Notre sujet observé a construit trois phrases nominales avec le présentatif « sa » : « sa kaloupilé marmay » (585'), « sa kaloupilé » (588') et « sa masalé » (596'). Ces

phrases sont attestées. Par contre NL construit également deux autres phrases nominales sans présentatif: « Flora pa dakor » (570'), « masalé kél kouler » (639').

Enfin nous n'analysons pas deux constructions syntaxiques inachevée « métrès la fine laba » (664') et la répétition d'une phrase prononcée par un enfant « sé for » (679').

NL opte pour une stratégie différente de celle de MC en ne déviant pas artificiellement du français au niveau phonologique et en tentant de soigner un langage soutenu au niveau de certains points lexicaux et syntaxiques. Par contre, quant à la variation de la forme verbale, NL pose celle qui est la plus éloignée du français en modèle. La quasi-totalité des syntagmes verbaux produits par NL sont attestées. Néanmoins, nous avons noté quelques constructions qui méritent une attention particulière au niveau de la description et dont la présence pourrait s'expliquer par une représentation de locuteur de la langue différente par moment d'une description structurale.

Les paroles de MC et NL ont été produites dans le cadre scolaire où une tentative de contrôle du discours est élaborée. Nous nous proposons d'analyser maintenant de la parole de parents d'élèves dans un quartier réputé très créolophone.

2.1.3. Discours de parents d'élèves.

Dans nos travaux précédents, Georger (2004 et 2005), nous citions Séverine Rapanoël, à l'époque doctorante en sciences du langage, qui concentrait ses recherches sur les langues à l'école et qui s'était entretenue avec une partie des parents d'élèves d'une classe de maternelle dont nous avions la charge. Ces entretiens semi-directifs n'ont pas été retenus par Rapanoël dans sa thèse soutenue en 2007. Nous décidons, avec l'accord de l'enquêtrice, de transcrire et d'analyser ce corpus. Rapanoël (2007 :181-195) se centre principalement sur les représentations et le discours épilinguistique à travers la biographie langagière des témoins, leur vécu scolaire à travers le prisme des langues et leur position face aux débats ou polémiques concernant la question du créole à l'école. Les parents interrogés avaient bénéficié de réunions d'informations sur les buts de l'enseignement bilingue que nous dispensions, et ils avaient donné leur accord écrit pour que cet enseignement se mette en place. Leurs discours épilinguistiques sont forcément influencés par le contexte scolaire dans lequel évolue leur enfant et ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble de la population.

Notre étude actuelle ne porte nullement sur le contenu des discours mais s'intéresse principalement à leur organisation. Comme l'a montré March (1996) pour la Martinique, le discours des mères de La Rivière des Galets surprendrait certainement certains militants maximalistes. Il nous semble que les enregistrements des parents des enfants de la classe bilingue de l'année scolaire 2004/2005 peuvent servir de support à cette partie de notre recherche. Nous présentons en annexes 8 et 9 les extraits de ces entretiens avec certains parents.

Le quartier de la Rivière des Galets, dans la commune du Port, est souvent qualifié de très défavorisé. Y cohabitent de modestes maisons individuelles, des immeubles destinés aux logements sociaux et encore quelques bidonvilles insalubres. Souvent jugé défavorablement par de nombreuses personnes qui lui sont extérieures, il n'est pas rare que des professeurs stagiaires ne se sentent pas à l'aise à l'idée de suivre une formation dans l'un des établissements du quartier qu'ils ressentent comme insécure. Pourtant, pour avoir travaillé dans ce quartier pendant trois années consécutives, il nous semble que ces préjugés et ces représentations sont non fondés et exagérés. Certes, des incidents peuvent se produire de temps en temps, mais pas plus que dans d'autres endroits de l'île. Pour notre part, en trois ans d'enseignement dans une des écoles du quartier, nous n'avons connu aucun incident, aussi minime soit-il.

Au moment où est menée l'enquête, le quartier est classé en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), ce qui se justifie d'après les résultats aux évaluations nationales en français et en mathématiques, résultats inférieurs à ceux de la moyenne nationale, de la moyenne départementale, et même de la moyenne de la circonscription. Le quartier de la Rivière des Galets est un quartier très populaire et conformément aux théories de Bernstein (1976 : 107), la langue d'une grande majorité des élèves est en général peu soutenue.

Les parents et les élèves étudiés dans notre présent corpus fréquentent le groupe scolaire Laurent Vergès constitué d'une école maternelle et d'une école élémentaire, groupe scolaire qui accueille environ cinq cents enfants quotidiennement. Dans l'école maternelle de ce groupe, cent cinquante élèves, répartis dans six classes, fréquentent en moyenne cet établissement agréable, bien aménagé et bien équipé. Les familles où au moins un des parents travaille sont minoritaires et les emplois occupés sont souvent précaires ou peu qualifiés. De nombreuses familles sont monoparentales (20 % des cas pour notre classe), ou très nombreuses (24% des cas pour notre classe). Elles sont en général soit d'origine réunionnaise (56% des cas pour notre classe), soit d'origine

mahoraise (32% des cas pour notre classe). Pour notre classe, les 12% restants sont composés de trois couples mixtes Métropolitain/Réunionnaise, Réunionnais/Malgache et Réunionnais/Mauricienne.

Dans la vie du quartier, l'existence d'une répartition fonctionnelle des pôles du macro-système réunionnais n'est pas évidente. Les adultes utilisent majoritairement le créole pour communiquer avec les enseignants, les commerçants, l'administration. Il semblerait que le seul domaine où le français soit très majoritairement utilisé est le domaine écrit, et principalement l'écrit scolaire, administratif, ou journalistique. Pourtant le journal du quartier (journal d'une relative bonne qualité), *Le Choca Bleu*, est un journal bilingue créole/français, où la graphie utilisée pour le créole est la graphie 77. Donc, même si les élèves ne sont pas strictement des créolophones unilingues au sens structural, la langue créole est la « langue première » de la très grande majorité d'entre eux, et la « langue seconde » des enfants Mahorais. Le créole a donc aussi dans le quartier le statut de langue véhiculaire. Même si cette langue est extrêmement majoritaire, elle admet à ses côtés quand même certains énoncés interlectaux. Pour nos élèves, le français est la langue des médias, de la télévision, et des enseignants de l'école.

2.1.3.1. Présentation du questionnaire et des conditions de l'entretien.

Les entretiens ont été élaborés lors de la quatrième période de l'année scolaire 2004/2005 auprès de certains parents de notre classe bilingue. L'enquêtrice a pu ainsi rencontrer onze d'entre eux et les interroger dans la bibliothèque de l'école. Les parents interrogés sont ceux présents à l'école à la rentrée ou à la sortie des classes pendant la semaine où Séverine Rapanoël mène son enquête (soit dix-huit familles). Les parents qui ne parlent ni le français ni le créole (principalement des parents d'origine mahoraise) ne sont pas retenus, soit cinq familles. Une mère ne souhaite répondre aux questions, et une autre déclare avoir un emploi du temps incompatible avec celui de l'enquêtrice. Donc, toutes les familles (sauf deux) parlant soit français, soit créole, dont un membre a été présent à l'école pendant cette semaine, sont entendues.

Lors de l'entretien les parents peuvent choisir « librement » de s'exprimer plutôt en français ou plutôt en créole. La majorité d'entre eux choisissent le « créole » même lorsqu'ils parlent relativement bien « français ». Le choix de la langue a pu être influencé par au moins deux facteurs. D'une part, nous avons nous-même présenté l'enquêtrice aux

parents, avec qui en général nous nous exprimons en créole. D'autre part, l'enquêtrice elle-même commence ses entretiens en s'exprimant en français ou en créole pour laisser le choix de la langue à l'interviewé, qui ainsi avait plutôt tendance à choisir le créole pour être « conforme » à ce qu'il croyait peut-être être les attentes de l'enquêtrice.

Le questionnaire consiste à recenser les avis des parents sur le thème des langues, aussi bien à l'école que dans les familles. Les parents sont interrogés sur leur vécu scolaire et familial, sur les rapports qu'ils entretiennent au niveau linguistique avec leurs enfants, sur leurs sentiments concernant la classe bilingue dans laquelle se trouve leur enfant, et enfin sur leurs opinions concernant la thématique du créole à l'école. Nous sommes conscient que la majorité de ces parents, avec qui nous entretenions d'excellentes relations, et qui ont tous donné leur accord écrit pour la mise en place d'un enseignement bilingue, ont été certainement influencés dans certaines de leurs réponses d'une part par le lieu dans lequel se tenait l'entretien (la bibliothèque de l'école) et d'autre part par notre propre participation quant à la présentation de l'enquêtrice à chaque parent. Nous sommes conscient également que la thématique du questionnaire favorise un discours épilinguistique lié au domaine identitaire. A travers le langage utilisé les parents tentent d'affirmer une partie de leur identité, partie valorisée dans la classe de leur enfant, ce qui explique le choix du créole en général. Les parents qui choisissent de s'exprimer en français ne sont qu'au nombre de trois, à savoir la mère de Nicolas du fait de l'emploi du français par l'enquêtrice, et les mères de Rudy et d'Aurélie (dans un français très approximatif) du fait de leurs origines étrangères (respectivement malgache et mauricienne) où le français devient alors langue commune de communication.

Par contre, jamais il n'a été mentionné qu'une analyse fine serait faite sur la forme de la parole utilisée.

2.1.3.2. Considérations générales relatives aux discours de parents.

A la lecture des interviews des parents, même si le quartier de La Rivière des Galets est réputé être une niche écolinguistique où le créole basilectal serait très majoritaire, nous constatons qu'aucun parent, même ceux dont l'origine est exclusivement réunionnaise, n'utilise un créole que l'on pourrait décrire comme basilectal au sens du continuum de Chaudenson et Carayol. Nous constatons également que l'échelle implicationnelle ne se vérifie pas. A l'intérieur du pôle créole du macro-

système de communication, les énoncés « naviguent » sur tout le champ de la variation du créole réunionnais en y intégrant sporadiquement du français. Nous nous proposons ici d'analyser dans un premier temps, de manière générale, l'ensemble de la parole récoltée. Dans un second temps, nous choisissons de porter notre attention sur un exemple précis et révélateur.

Un locuteur emploie dans une phrase une variante jugée basilectale d'un point de vue phonologique (comme par exemple « *li* » pour la troisième personne du singulier) et une ou deux phrases plus loin il produit la variante jugée acrolectale (« *lu* »). Un exemple peut être pris à travers l'énoncé produit par la mère de Victor qui à la question « *kosa ou* espère de la *klas la* », répond « ***lu*** exprime ***alu*** *an fransé* » et à la question suivante déclare « lé *bien aprann* ***ali*** à *lékol* ».

Nous constatons également l'utilisation du champ de variation lexicale du réunionnais. Nous prenons ici uniquement deux exemples représentatifs. Dans notre niche écolinguistique, on s'attendrait à l'emploi du mot « *kaz* » pour désigner le lieu d'habitation. Nous constatons que chez les parents interviewés l'emploi du mot « maison/mézon » est préféré et devient le mot courant. Nous avons noté sept emplois du mot « maison/mézon » contre deux du mot « kaz », et utilisés pour celui-ci par un locuteur masculin (le père d'Anthony) qui est le seul à avoir un mode de discours qui se rapproche du basilecte. Nous constatons également une grande souplesse dans l'emploi des mots « *koz* », « parle », « exprime », et contrairement à un certain horizon d'attente le mot « *koz* » n'est pas celui qui connaît la fréquence la plus importante. Dans les énoncés en « créole » nous avons relevé vingt-neuf occurrences du mot « parle », douze occurrences du mot « *koz* », et cinq occurrences du mot « exprime ». Dans une même phrase les deux mots « parle » et « *koz* » peuvent être employés, sans pour autant qu'il soit possible de dégager une règle relative à leur emploi pragmatique. Par exemple, parlant de la présence du français et du créole au sein de son foyer du fait de l'origine métropolitaine de son mari, la mère de Victor déclare « *moin mi koz an kréol, lu lu* parle *an fransé ».* On serait tenté de conclure que les mots « maison » et « parle » seraient plus proches au niveau des représentations d'un certain pôle acrolectal socialement plus valorisé par les mères. Ceci est confirmé par certaines de nos observations où il est fréquent d'entendre un enfant s'insurger contre l'apprentissage de « *koz* » ou « *kaz* » comme norme du créole en déclarant que « *maman la di i di pa kaz (*ou *koz) i di* maison *(*ou parle*)* » (maman a dit qu'on ne dit pas *kaz* (ou *koz*), on dit maison (ou parle)).

Pourtant même chez le père d'Anthony les mots « koz » et « parle » semblent être interchangeables.

Parmi les dix parents interrogés, huit sont des mères et deux sont des pères. Il nous semble y avoir une certaine différence dans le mode de discours paternel et maternel bien qu'ils participent tous les deux à la construction de la première expérience langagière de l'enfant. Deux exemples peuvent être caractéristiques de cette différence : celui du père d'Anthony et celui de la mère de Marine. Tout en utilisant un mode de discours interlectal, elle prétend que le créole est très « bien » parlé par sa fille et constate les progrès de celle-ci en français mais pas forcément en créole («*Nou* parle *le kréol bien mi pans, èl la* toujours parlé le créole. *Moin la pa vu* de gros changements » que l'on peut traduire par « on parle le créole bien je pense, elle a toujours parlé le créole. Je n'ai pas vu de gros changements »). Le père d'Anthony prétend qu'il est important que les élèves apprennent le créole car dans la vie de tous les jours ils parlent quelque chose qui ressemble à du créole mais qui n'en est pas (« *Ah oui lé inportan, akoz pa toultan li koz bien kréol, par défoi lé an barok, mi koné pa sé koué mé antouka lé pa d' kréol »* que l'on peut traduire par *«* Ah oui c'est important, parce que c'est pas tout le temps qu'il parle bien créole, parfois il baragouine, je ne sais pas c'est quoi mais en tout cas ce n'est pas du créole). L'estimation de la « norme » peut être très différente entre les pères et les mères. L'enfant est ainsi confronté dans son entourage proche à des « normes » linguistiques qui varient au sein même de sa famille. Le fonctionnement matriarcal des familles de ce quartier très populaire (où, rappelons le, pour notre classe de l'année scolaire 2004/2005, 20% d'entre elles étaient monoparentales et 24% familles nombreuses) nous laisse à penser que le mode de discours des mères est celui qui domine au sein même des familles de La Rivière des Galets.

La mère de Chloé, involontairement, qualifie le langage de sa famille qui pourrait résumer notre analyse. A la question « *zot kaz zot i koz kèl lang* » (à la maison vous parlez quelle langue), elle répond « *anou nou koz kréol konm mi koz sanm ou la* » (nous on parle créole comme je vous parle en ce moment). Néanmoins la très grande majorité de ces parents ont des compétences aussi en français ordinaire, langue qu'ils emploient lors de situations de communication plus formelles.

Même si les parents déclarent qu'à la maison la langue en général parlée est le créole, nous nous demandons de quoi est constitué ce créole. La mère de Marine, emploie un discours interlectal (avec une dominante créole) au début de l'entretien, puis à un certain moment passe au français quand elle tente d'expliquer un aménagement

pédagogique de la classe de sa fille (les deux marionnettes de la classe), pour revenir ensuite à un discours interlectal. Un focus sur son mode de discours nous paraît être un exemple intéressant pour notre analyse.

Nous prenons ici une partie de la réponse de la mère de Marine suite à l'intervention de l'enquêtrice lui demandant si elle constate un changement dans le langage de sa fille depuis que celle-ci est dans une classe bilingue, changement à titre individuel ou par rapport à sa sœur aînée qui est au CE2. Le parent d'élève déclare adopter une attitude puriste et stricte envers sa fille pour que celle-ci ne « mélange » pas le créole et le français. Pourtant au même moment, son mode de discours est profondément interlectal sans qu'elle s'en rende compte du fait certainement du poids de la prosodie et de la confiance en soi identitaire.

Nous reconduisons ici la méthodologie adoptée pour l'analyse du discours de LD à savoir l'élaboration d'un tableau composé de cinq colonnes pour la numérotation des lignes (colonne n°1), la présentation des segments conversationnels bruts présentés en graphie proche de celle du français (colonne n°2) et en graphie phonologique (colonne n°3), une modification du corpus brut se rapprochant du créole acrolectal (colonne n°4) et du créole basilectal (colonne n°5).

Tableau 31. Extrait de paroles de la mère de Marine.

Extrait de paroles de la mère de Marine				
Numéros de lignes	Corpus d'origine transcrit dans une graphie proche de celle du français.	Corpus d'origine transcrit dans une graphie phonologique.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole acrolectal.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole basilectal (sans recherche de la déviance maximale)
507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523	Sa sœur lé au CE2. Mi trouve que Marine, au niveau du parler français, mi trouve que M i parle mieux que sa sœur là-bas. Parce que L [sa grande sœur] elle i peut pas mét amoin inn phrase conjuguée bien au temps qu'i faut et continuer la phrase en français. Elle i mélange le français et le créole. Mi di aèl, soit ou parle le français bien, soit ou parle le créole bien, mais fais pas in charabia.	Sa ser **lé** o CE2. **Mi** *trouv* que Marine, o nivo du parlé *fransé*, **mi** *trouv* que M **i** parl mie que sa ser laba. Parce que L [sa grande sœur] èl **i** pe *pa* **mèt amoin** inn fraz konjugé *bien* o tan k'i *fo* é kontinué la fraz an *fransé*. El **i** *mélanj* le *fransé é* le *kréol*. Mi *di* **aèl**, soi **ou** parl le *fransé bien*, soi **ou** parl le *kréol bien*, mé *fé* pa *in* sharabia.	Sa ser lé CE2. Mi trouv M , o nivo le parlé fransé, mi trouv M i parl mie sa ser laba. Akoz L [sa grande sœur] èl i gagne pa mèt amoin inn fraz konjugé bien le tan i fo é kontinué la fraz an fransé. El i mélanj le fransé é le kréol. Mi di aèl, soi ou koz le fransé bien, soi ou koz le kréol bien, mé fé pa in sharabia.	Son *sér lé CE2. Mi trouv Marine, o nivo le kozman fransé, mi trouv M i koz plis mié son sér térba. Akoz L [sa grande sœur] li gingn pa mèt amoin inn fraz konjigé le tan i fo é kontinié fraz la an fransé. Li mélanz fransé sanm kréol. Mi di ali soi ou koz fransé bien, soi ou koz kréol bien, soman fé pa in sarabia.*

La mère interviewée, comme les autres parents, a un mode de discours que nous attestons comme celui général de la population réunionnaise. Nous avons noté en caractères gras dans la colonne 3 tout ce qui relève exclusivement du créole. Nous constatons que sur les soixante seize mots que comporte cet extrait, les éléments qui concernent exclusivement le créole sont l'équivalent du verbe être en créole (*lé*) qui apparaît une fois, des pronoms personnels (*mi, amoin, ou, aèl*) qui apparaissent sept fois, un marqueur préverbal qui apparaît trois fois, et enfin le déterminant numéral *inn*. Nous décidons de classer le verbe *mèt* (mettre) parmi les mots exclusivement créole (et ceci principalement en raison du contexte d'énonciation) bien que nous pensons que l'utilisation de *mèt* à la place de « mettre » puisse être attestée en français courant. Nous nous retrouvons donc en présence de treize mots que nous jugeons être exclusivement créoles, soit 1,71/10 des mots de notre extrait.

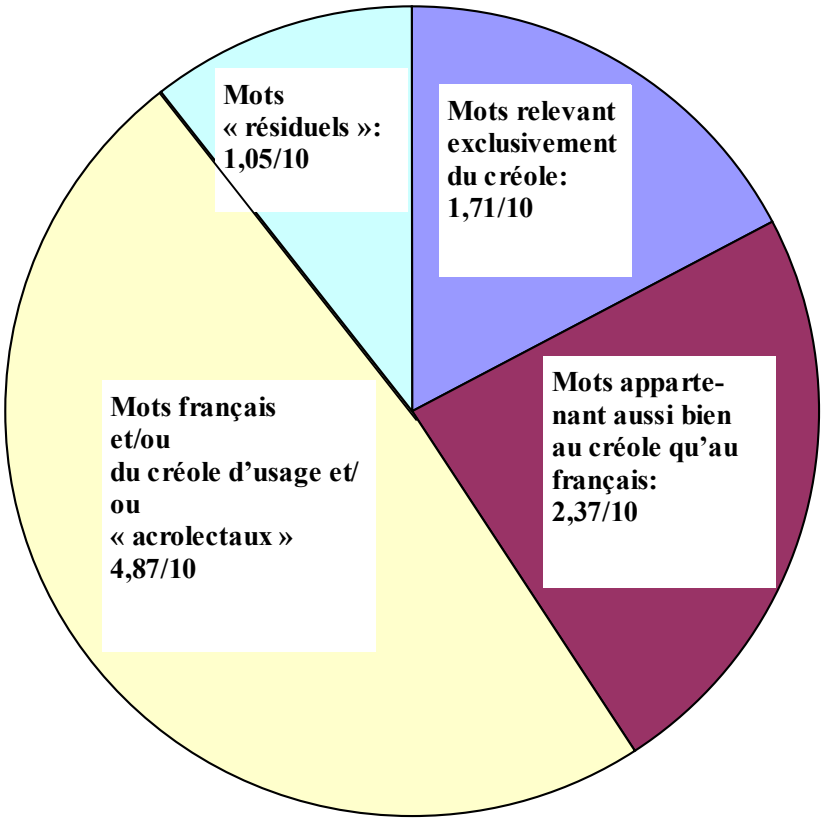
Nous avons noté en italique dans la colonne 3 les mots qui appartiennent aussi bien au créole basilectal qu'au français. Nous obtenons ainsi une liste de mots qui sont : *trouv*/trouve (deux occurrences), *fransé/*français (quatre occurrences), *pa/*pas (une occurrence), *fo/*faut (une occurrence), *é/*et (une occurrence), *mélanj/*mélange (une occurrence), *kréol/*créole (deux occurrences), *di/*dit (une occurrence), *bien/*bien (trois occurrences), *fé/*fait (une occurrence), *in/*in pour « un » (une occurrence). Nous notons

donc dix-huit mots sur soixante seize qui sont communs au français et au créole basilectal, soit 2,37/10 des mots employés.

Enfin, après avoir tenté de classer tous les mots de notre corpus, nous remarquons la présence de certaines unités lexicales qui sont soit des noms propres (Marine, Laurine), soit le sigle CE2, soit des emprunts au français pour pallier une carence du créole au niveau du vocabulaire métalinguistique (phrase, conjugué, phrase), et enfin l'emprunt du mot « charabia » qui est lui-même un emprunt du français à d'autres langues (espagnol, arabe). Ces huit derniers mots « résiduels » représentent 1,05/10 des mots utilisés.

Nous pouvons ainsi récapituler notre classement des unités lexicales de notre exemple par un graphique.

Figure 9. Répartition des mots de l'extrait du discours de la mère de Marine.



En faisant de simples additions nous voyons que notre extrait est constitué de 7,24/10 de mots relevant du français (2,37 + 4,87) et à la fois de 4,08/10 de mots relevant du créole (1,71 + 2,37) en ayant une vision restreinte de ce qui est créole. En intégrant les mots du créole d'usage (c'est à dire ceux qui font partie du champ de variation du créole

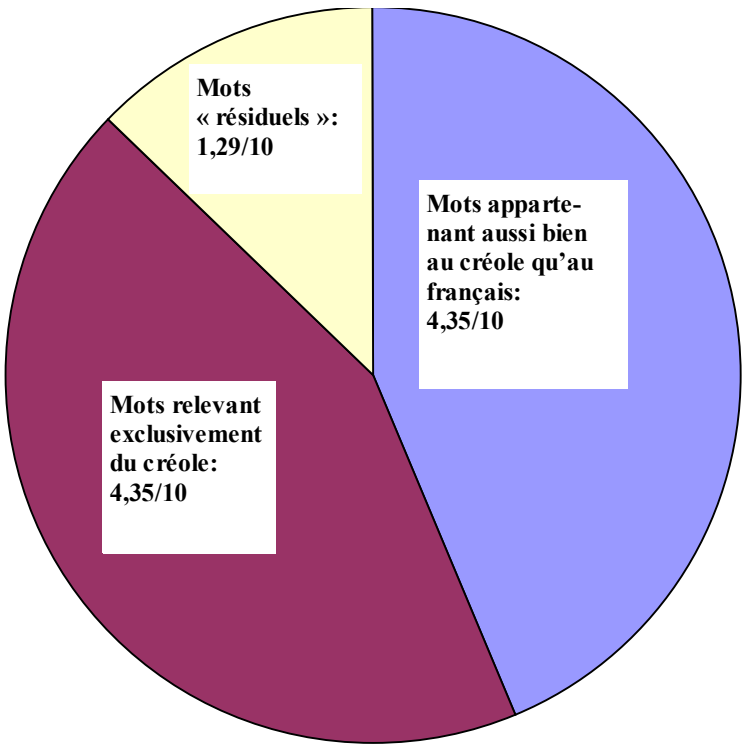
et ceux issus du contact avec le français) et les mots que nous avons qualifiés de résiduels, nous pouvons qualifier notre extrait de profondément conforme au mode de discours réunionnais.

Pour mettre en évidence le caractère interlectal du discours de la mère de Marine, nous proposons une transcription de ce même extrait dans un créole basilectal et ceci principalement dans une optique comparative.

> *Son sér lé CE2. Mi trouv M, o nivo le kozman fransé, mi trouv M i koz plis mie son sér térba. Akoz L li gingn pa mèt amoin inn fraz konjugé o tan i fo é kontinié fraz la an fransé. Li mélanz fransé sanm kréol. Mi di ali ou koz fransé ou ou koz kréol bien, soman fé pa in sharabia.*

Cette version corrigée pourrait être ce qu'un puriste de la norme basilectale attendrait d'un locuteur qui parlerait le « bon », le « vrai » créole. Nous adoptons la même démarche que celle utilisée pour classer les éléments de notre extrait et nous obtenons le graphique suivant :

Figure 10. Répartition des mots de l'extrait retravaillé en créole basilectal du discours de la mère de Marine.



A partir de la comparaison des deux graphiques, nous pouvons émettre un certain nombre de remarques.

Même dans l'extrait en créole basilectal, une large zone de contact avec le français persiste (4,35/10), ce qui ne nous étonne pas étant donné les conditions sociohistoriques de la créolisation.

Nous constatons une certaine « perte » de mots exclusivement en créole du créole basilectal (4,35) dans le discours original (1,71) du fait de son contact, lié à l'usage, avec le français. Ainsi les graphiques mettent en évidence ce qui distingue norme d'usage et norme qui aurait pu être « standard » si le basilecte est retenu comme étalon.

Comme nous l'avons déjà fait lors de l'analyse du discours de LD pour mettre en relief la présence importante du français (ou du lexique créole commun au créole et au français) dans un discours présenté comme en créole, nous avons retenu dans la colonne 2 les éléments du discours tout à fait possibles en français et remplacé par des crochets les éléments non conformes au français. Nous obtenons ainsi le corpus suivant :

> Sa sœur […] au CE2. […] trouve que M, au niveau du parler français, […] trouve que M […] parle mieux que sa sœur là-bas. Parce que L [sa grande sœur] elle […] peut pas mét […] phrase conjuguée bien au temps qu'i faut et continuer la phrase en français. Elle […] mélange le français et le créole. […] di […] , soit […] parle le français bien, soit […] parle le créole bien, mais fais pas in charabia.

A la lecture de ce court extrait nous ne pouvons affirmer si le parent d'élève s'exprime en créole ou en français. L'image créole est donnée par ce que nous avons appelé des marqueurs de créolité qui concernent en général le domaine syntaxique et plus particulièrement des éléments du système verbal. Pour le court extrait présenté ici, les marqueurs de créolité sont cinq pronoms personnels sujets (trois occurrences de « mi », deux occurrences de « ou »), deux pronoms personnels compléments (« amoin » et « aèl »), trois occurrences de l'indice préverbal « i », l'emploi de « lé » et du marqueur cardinal « inn ». En se limitant à une analyse centrée sur la morphosyntaxe qui ne prend pas volontairement en compte l'aspect prosodique, nous constatons ici que sur un discours interlectal composé de soixante-seize unités, douze marqueurs de créolité donnent une image créole à l'ensemble de la parole.

Nous avons également souligné les syntagmes verbaux de notre extrait pour vérifier leur conformité ou pas aux descriptions faites du créole réunionnais.

> *Sa ser lé* o CE2. *Mi trouv* que *Marine,* o nivo du parlé *fransé, mi trouv* que M *i* parl *mie* que *sa ser laba*. Parce que L [sa grande sœur] *èl i* pe *pa mèt amoin inn fraz* konjugé *bien* o tan k'*i*

> *fo é* kontinué la *fraz an fransé*. *El i mélanj le fransé é le kréol*. *Mi di aèl, soi ou* parl le *fransé bien*, *soi ou parl* le *kréol bien*, *mé fé pa in sharabia.*

Nous constatons qu'ils sont conformes aux descriptions faites du temps 0 non accompli. Nous étendons maintenant notre méthodologie à l'analyse de la parole de plusieurs mères.

2.1.3.3. Analyse du mode de discours parental.

La démarche utilisée ici est la même que celle adoptée lors de l'étude du mode de discours de LD plus haut. Nous sélectionnons plusieurs extraits de notre corpus pour mettre en avant le mode de discours interlectal des parents d'élèves.

Tableau 32. Paroles de mères parents d'élèves.

Numéros de lignes	Corpus d'origine transcrit dans une graphie proche de celle du français.	Corpus d'origine transcrit dans une graphie phonologique.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole acrolectal.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole basilectal (sans recherche de la déviance maximale)
507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523	Sa sœur lé au CE2. Mi trouve que Marine, au niveau du parler français, mi trouve que M i parle mieux que sa sœur là-bas. Parce que L [sa grande sœur] elle i peut pas mét amoin inn phrase conjuguée bien *au temps qu'i faut* et continuer la phrase en français. Elle i mélange le français et le créole. Mi di aèl, soit ou parle le français bien, soit ou parle le créole bien, mais fais pas in charabia.	*Sa ser lé* o CE2. *Mi trouv* que *Marine,* o nivo du parlé *fransé, mi trouv* que M *i* parl *mie* que *sa ser laba*. Parce que L [sa grande sœur] *èl i* pe *pa mèt amoin inn fraz* konjugé *bien* o tan k'*i fo é* kontinué la *fraz an fransé*. *El i mélanj le fransé é le kréol*. *Mi di aèl, soi ou* parl le *fransé bien*, *soi ou parl* le *kréol bien*, *mé fé pa in sharabia.*	Sa ser lé CE2. Mi trouv M , o nivo le parlé fransé, mi trouv M i parl mie sa ser laba. Akoz L [sa grande sœur] èl i gagne pa mèt amoin inn fraz konjugé bien le tan i fo é kontinué la fraz an fransé. El i mélanj le fransé é le kréol. Mi di aèl, soi ou koz le fransé bien, soi ou koz le kréol bien, mé fé pa in sharabia.	Son *sér lé CE2. Mi trouv Marine, o nivo le kozman fransé, mi trouv M i koz plis mié son sér térba. Akoz L [sa grande sœur] li gingn pa mèt amoin inn fraz konjigé le tan i fo é kontinié fraz la an fransé. Li mélanz fransé sanm kréol. Mi di ali soi ou koz fransé bien, soi ou koz kréol bien, soman fé pa in sarabia.*
524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553	Mi espère elle va gingn exprime aèl trés bien en français. Parce que la plupart des enfants quand i sava dans in bureau ou n'importe où, avec une dame i exprime aèl en français, na du mal à exprime azot. Par exemple in mot en français et in mot en créole i peut signifier la même chose, et l'enfant i connait qu'en créole, donc lu comprendra pas en français. Moin mi espère i sava ouve alu l'esprit beaucoup plus comme ça, dans cette évolution là, parler français vraiment. Moin minm mi parle le français, mais quand i arrive dans in bureau là, moin lé déstabilisé, i faut vraiment mi prend confiance en moin pou parler le français. Donc mi espère vraiment va aide aèl à ce niveau là.	*Mi* espèr *èl va gingn* éksprime *aèl tré bien an fransé*. Parske la plu par dé zanfan *kan i sava dan in buro ou* ninport ou, avèk une dame *i* éksprime *aèl an fransé, na* du mal a éksprime *azot*. Par ékzanple *in mo an fransé é in mo an kréol i pe* sinifié la méme shoz, é lanfan *i koné qu'*en créole*, donc lu konprandra pa an fransé. Moin mi éspèr i sava ouv alu* léspri bokou plus kome sa, dan sèt évolusion la, parlé fransé vréman. *Moin minm mi* parl le *fransé, mé kan i ariv dan in buro la, moin lé* déstabilizé*, i fo vréman mi pran konfians an moin pou* parlé *le fransé. Donk mi* espèr *vréman va èd aèl* à ce niveau là.	*Mi* espèr *èl va gagne* éksprime *aèl tré bien an fransé*. Parske la plu par dé zanfan *kan i sava dan in buro ou* ninport ou, avèk une dame *i* éksprime *aèl an fransé, na* du mal a éksprime *azot*. Par ékzanple *in mo an fransé é in mo an kréol i pe* sinifié la méme shoz, é lanfan *i koné rienk an kréol, donk lu konprandra pa an fransé. Moin mi éspèr i sava ouv alu* léspri bokou plus komsa, dan sèt évolusion la, kozé fransé vréman. *Moin minm mi* parl le *fransé, mé kan i ariv dan in buro la, moin lé* déstabilizé*, i fo vréman mi pran konfians an moin pou* kozé *le fransé. Donk mi* espèr *vréman va èd aèl* à ce niveau là.	*Mi* espèr *li va gingn koz bien minm an fransé. Akoz* la pli par bann marmay *kan i sava dan in buro ou* ninport ousa, sanm in madame *i koz an fransé, lé difisil pou kozé*. Par ékzanp *in mo an fransé é in mo an kréol i pé vouloir dir* le minm zafèr, é le marmay *i koné rienk an kréol, alors li konprandra-arpa an fransé. Moin mi éspèr i sava rouv ali* léspri in bonpé plis konmsa, dann lévolision la, koz fransé pou vréman*. Moin minm mi koz* le *fransé, mé kan i ariv dan in biro la, moin lé* déstabilizé*, i fo vréman mi pran konfians an moin pou* koz *fransé. Alors mi* espèr *vréman va èd ali nivo la.*
554 555 556 557	Quoça ou atann ou de ce classe là? Moin mi trouve lé bien, conm ça zot i oubli pas	*Kosa ou atann ou de se klas la?* *Moin mi trouv lé bien, konmsa zot i oubli pa*	*Kosa ou atann ou de sét klas la?* *Moin mi trouv lé bien, komsa zot i oubli pa zot*	*Kosa ou atann ou klas la?* *Moin mi trouv lé bien, komsa zot i oubli pa*

zot langue maternelle aussi. Lé vrai qu'à la maison zot i koz créole, mais le fait que zot i aprann les deux, moin na l'impression i permèt azot exprime azot mieux en français aussi. A la maison, parfois mi di in nafèr en créole, bin mon garçon lu corrige amoin. Lu dit amoin « non monmon la pas conm ça i dit, i dit conm ça ». Moin mi di alu « en créole i dit conm ça, en français i dit conm ça ». Des fois i obljge amoin parle un p'ti peu en français ec li de temps en temps. Et puis des fois nous fait le jeu aussi, mi mand ali si aujourd'hui lu la parle en créole l'école, bin nou parle en créole, si lu la parle en français, nous parle en français.	*zot lang maternèl osi. Lé vré* qu'à la mézon *zot i koz kréol*, mais le fait que *zot i aprann lé de, moin na linprésion i permèt azot éksprime azot mie an fransé osi.* A la mézon, parfoi *mi di in nafèr an kréol, bin mon garson lu korij amoin. Lu di amoin « non monmon la pa konmsa i di, i di konmsa ». Moin mi di alu « an kréol i di konmsa, an fransé i di konmsa ». Défoi i oblij amoin* parl *un p'ti pe an fransé èk li* de temps en temps*. E pui défoi nou fé le je osi, mi mand ali si* aujourd'hui *lu la* parl *an kréol lékol, bin nou* parl *an kréol, si lu la* parl *an fransé, nou* parl *an fransé.*	*lang maternèl osi. Lé vré* la mézon *zot i koz kréol*, mais le fait *zot i aprand lé de, moin na linprésion i permèt azot éksprime azot mie an fransé osi. L*a mézon, parfoi *mi di in nafèr an kréol, bin mon garson lu korij amoin. Lu di amoin « non monmon lé pa komsa i di, i di komsa ». Moin mi di alu « an kréol i di konmsa, an fransé i di konmsa ». Défoi i oblij amoin* parl *un p'ti pe an fransé èk lu* de temps en temps*. E pui défoi nou fé le je osi, mi mand alu si* aujourd'hui *lu la* parl *an kréol lékol, bin nou* parl *an kréol, si lu la* parl *an fransé, nou* parl *an fransé.*	*zot lang maternèl osi. Lé vré* la kaz *zot i koz kréol*, soman le fèt *zot i aprann lé dé, moin na linprésion i permèt azot koz mié an fransé osi. L*a kaz, nadfoi *mi di in nafèr an kréol, bin mon garson li koriz amoin. Li di amoin « non monmon la pa konmsa i di, i di konmsa ». Moin mi di ali « an kréol i di konmsa, an fransé i di konmsa ». Nadfoi i obliz amoin* koz *i tipé an fransé èk li tanzantan. E pui nadfoi nou fé le zé osi, mi mann ali si zordi li la koz an kréol lékol, bin nou koz an kréol, si li la koz an fransé, nou koz an fransé.*
Est-ce que ou voi inn différance par rapport sa grann soeur nana huit ans?	Est-ce que *ou voi inn diférans par rapor sa grann ser nana 8 an?*	Est-ce que *ou voi inn diférans par rapor sa grann ser nana 8 an?*	Ou *oi inn diférans par rapor son grann sèr nana 8 an?*
Oui, par exemple conm M G i aprann banna bann chants en créole la première lé intéressée par ça, on dirait lu aussi lu noré aimé aprann ce chant la quand lu té maternelle, mais elle, elle la pas aprann ça. I fait que quand banna i dit « mémé viens na chante in coup pou ou là », bin là C i aprann azot le chant, et là les trois i chante avec. On dirait lu noré aimé quand lu té maternelle aprann ça, aprann tous les chants lé en créole. Lu noré aimé, ou voi dans les yeux d'un enfant. Lé dommage pou li li la pas aprann ça, mais à travers son ti soeur koméla lu aprann ça.	Oui, par ékzanple konm M G i aprann bana bann shan an kréol *la premièr* lé intérésé par sa, on diré lu osi lu noré émé aprann se shan la kan lu té maternèl, mé él, él la pa aprann sa. I fé *que* kan banna i di « mémé vien na shant in kou pou ou la », bin la C i aprann azot le shan, é la lé troi i shant avèk. On diré lu noré émé kan lu té matérnèl aprann sa, aprann *tous les chants* lé an kréol. Lu noré émé, ou voi dan lé zie *d'un enfant*. Lé domaj pou li li la pa aprann sa, mé *à travers* son ti ser koméla lu aprann sa.	Oui, par ékzanple konm M G i aprann banna bann shan an kréol *la première* lé intérésé par sa, on diré lu osi lu noré émé aprann se shan la kan lu lété maternèl, mé él, él la pa aprann sa. I fé kan bana i di « mémé vien na shant in kou pou ou la », bin la C i aprann azot le shan, é la lé troi i shant avèk. On diré lu noré émé kan lu lété matérnèl aprann sa, aprann *tous les chants* lé an kréol. Lu noré émé, ou voi dan lé zie *d'un enfant*. Lé domaj pou li li la pa aprann sa, mé *à travers* son ti ser koméla lu aprann sa.	Oui, par ékzanp konm M G i aprann banna bann sanson an kréol *le premiè* lé intérésé par sa, on diré li osi li noré inm aprann sanson la kan li té maternèl, soman li, li la pa aprann sa. I fé kan banna i di « mémé vien na sant in kou pou ou la », bin la C i aprann azot le san, é la lé troi i sant avèk. On diré li noré émé kan li té matérnèl aprann sa, aprann *tout bann* bann san an kréol. Li noré émé, ou oi dan bann zié in marmay. Lé domaz pou li li la pa aprann sa, soman a *travèr* son ti sér koméla li aprann sa.
Mais par rapport au kozman minm?	*Mé par rapor o kozman minm?*	*Mé par rapor o kozman minm?*	*Soman par rapor le kozman minm?*
Oui, la différence c'est que l'enfant i dialogue	Oui, la diférans c'est que lanfan *i dialog mie*	Oui, la diférans c'est lanfan *i dialog mie si ou*	Oui, le diférans sé le marmay *i dialog mié si*

618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632	mieux si ou compare le premier éc le deuxième. Peut-être si lavé fait ça depuis avant marmay noré plus raconte zhistoire zot monmon. C i raconte mieux que S. Quand lu arrive la maison lu raconte aou tout, inn piplette. Lu dialogue beaucoup, lu parle beaucoup, c'est ça le différance avec le premier.	*si ou konpar le premié èk le dezième.* Peut-être *si lavé fé sa depui avan marmay noré plus rakont zistoir zot monmon. C i rakont mie que S. Kan lu ariv* la mézon *lu rakont aou tout, inn piplèt. Lu dialogue* bokou*, lu parle* bokou*, sé sa le diférans avèk le premié.*	*konpar le premié èk le dezième.* Peut-être *si lavé fé sa depui avan marmay noré plus rakont zistoir zot monmon. C i rakont mie que S. Kan lu ariv* la mézon *lu rakont aou tout, inn piplèt. Lu dialogue* bokou*, lu parle* bokou*, sé sa la diférans avèk le premié.*	*ou konpar le premié èk le dézième. Riskab si lavé fé sa dépui avan marmay noré plis rakont zistoir zot monmon. C i rakont mié S. Kan li ariv* la kaz *li rakont aou tout, inn piplèt. Li dialog inta, li koz inta, saminm minm le diférans sanm le prémié.*
633 *634* *635* *636* *637* *638* *639* *640* *641* *642* *643* *644* *645* *646* *647* *648* *649* *650* *651* *652* *653* *654* *655* *656* *657* *658* *659* *660* *661* *662* *663* *664* *665* *666* *667*	*E pou ou lé important mèt la langue créole l'école?* *Oui, mi trouve lé bien. Lé conm quand moin té l'école, en anglais quand mi té comprend pas* un truc*, mi té demande* à la prof*, mais* la prof *li té explique anou mais en anglais. Et donc nous té comprend rien du tout, déja nous lavé pas compris depuis le début. Bin lé pareil pou le créole si le marmaille la pa compri en français. Et* vice- versa*, i peut êt dans lé deux* sens*.* *Ou trouve na inn évolution par rapport quand ou té l'école avant?* *Bin oui, mi trouve lé mieux moin. Quand nous té* à l'école *té oblige anou* parle *toultemps français, si nous té* parle *en créole nous té gingn in zéro. Té di aou « ou lé* à l'école *ou* doit parle *français ».* Peut-être *pas au primaire, mais collège et lycée si ou té* parle *en kréol té pas bon.*	*E pou ou lé inportan mèt la lang kréol lékol?* *Oui, mi trouv lé bien. Lé konm kan moin té lékol, an anglé kan mi té konpran pa* un truc*, mi té demand* à la prof*, mé* la prof *li té éksplik anou mé an anglé. E donk nou té konpran rien du tou, déja nou lavé pa konpri depui le débu. Bin lé parèy pou le kréol si le marmay la pa konpri an fransé. E* vice- versa*, i pe èt dan lé de* sens*.* *Ou trouv na inn évolusion par rapor kan ou té lékol avan?* *Bin oui, mi trouv lé mie moin. Kan nou té* à lékol *té oblij anou* parl *toultan fransé, si nou té* parl *an kréol nou té gingn in zéro. Té di aou « ou lé* à lékol *ou* doi parl *fransé ».* Pe èt *pa o primèr, mé kolèj é lisé si ou té* parl *an kréol té pa bon.*	*E pou ou lé inportan mèt la lang kréol lékol?* *Oui, mi trouv lé bien. Lé konm kan moin lété lékol, an anglé kan mi konprené pa in nafèr, mi demandé* à la prof*, mé* la prof *èl i ékspliké anou mé an anglé. E donk nou konprené rien du tou, déja nou lavé pa konpri depui le débu. Bin lé parèy pou le kréol si le marmay la pa konpri an fransé. E* vice- versa*, i pe èt dan lé de* sens*.* *Ou trouv na inn évolusion par rapor kan ou lété lékol avan?* *Bin oui, mi trouv lé mie moin. Kan nou lété lékol i oblijé anou* parl *toultan fransé, si nou* parlé *an kréol nou gagné in zéro. I dizé aou « ou lé* lékol *ou* doi parl *fransé ».* Pe èt *pa primèr, mé kolèj é lisé si ou* parlé *an kréol lété pa bon.*	*E pou ou lé inportan mèt la lang kréol lékol?* *Oui, mi trouv lé bien. Lé konm kan moin té lékol, an anglé kan moin té i konpran pa in nafèr, moin té i demann* le prof*, soman le* prof *li té i éksplik anou soman an anglé. E donk nou té i konpran inntiok, déja nou lavé pa konpran dépi le débu. Bin lé parèy pou le kréol si le marmay la pa konpran an fransé. E* vice-versa*, i pe èt dan lé de* sans*.* *Ou trouv na in lévolision par rapor kan ou té lékol avan?* *Bin oui, mi trouv lé plis méyér moin. Kan nou té lékol té i obliz anou koz toultan fransé, si nou té koz an kréol nou té i gingn in zéro. Té i di aou « ou lé* lékol *ou* doi koz *fransé ». Somanké pa primèr, soman kolèz èk lisé si ou té i koz an kréol té pa bon.*

Nous ne produisons pas ici une analyse aussi détaillée que celle consacrée à la parole de LD. Toutefois nous donnons une série d'arguments pour montrer que le mode de discours des parents d'élève est interlectal et de ce fait ne correspond pas à l'image cataloguant la population de la Rivière des Galets comme s'exprimant dans un créole très éloigné du français. Nous remarquons la présence d'un grand nombre de pronoms relatifs « que » (lignes 85, 87, 88, 93, 113, 135, 137, 174, 193, 200) et une utilisation de la préposition « à » en dehors de syntagmes figés dans « à exprime azot » (ligne 108), « à la prof » (ligne 215), « à l'école » (lignes 233 et 238). Au niveau du lexique commun au français et au créole au genre féminin en français, en dehors des syntagmes figés, nous constatons une tendance au respect du déterminant féminin requis à l'oral pour le français dans douze cas parmi les quinze relevés comme dans « sa sœur » (lignes 508 et 512), « la phrase » (ligne 517), « une dame » (ligne 530), « la même chose » (ligne 535), « cette évolution » (ligne 542), « la maison » (lignes 559, 565, 625), « la première » (ligne 591), « la différence » (ligne 617), « la prof » (lignes 640, 641). Notons que la mère de Chloé emploie « la première » à la ligne 591, « la différence » à la ligne 617 mais aussi « le premier » à la ligne 630 en parlant de sa fille et « le différence » à la ligne 630.

Nous constatons aussi un emploi du terme français ou plus proche du français alors qu'une variante créole ou plus éloignée du français est disponible dans le répertoire du locuteur comme pour:

- « parl » à la place de « koz » (lignes 87, 97, 98, 119, 121, 127, 151, 156, 158, 159, 160, 205, 234, 235, 238, 242) ;
- « exprime » à la place de « koz » (lignes 101, 106, 108) ;
- « dialogue » à la place de « koz » (lignes 193, 204) ;
- « peut/pe » à la place de « gagne/gingn » (lignes 90, 225) ;
- « maison » à la place de « kaz » (ligne 201) ;
- « parceque » à la place de « akoz » (lignes 89, 102) ;
- « enfant » à la place de « marmay » (lignes 103, 112, 193) ;
- « un truc » à la place de « in nafèr » (lignes 215) ;
- « beaucoup » à la place de « in bonpe, in takon » (lignes 117, 204, 205) ;
- « peut èt » à la place de « riskab, somanké » (lignes 196, 239) ;

Enfin, l'utilisation de syntagmes figés empêche une classification dans une ou l'autre langue comme « au CE2 » (ligne 84), « au niveau » (ligne 85), « la plupart »

(ligne 102), « à ce niveau là » (ligne 129), « à la maison » (lignes 135, 141), « de temps en temps » (ligne 153), « dans les yeux d'un enfant » (ligne 184), « vice versa » (ligne 225), « au primaire » (ligne 240).

A la suite de cette analyse nous ne pouvons pas affirmer que les parents d'élèves de La Rivière des Galets s'expriment uniquement dans une variante créole identifiée par le continuum. Par contre au niveau des syntagmes verbaux une régularité semble se maintenir.

2.1.3.4. Analyse des syntagmes verbaux.

Ont été numérotés dans le tableau suivant de la ligne 818' à la ligne 891' les soixante-treize syntagmes verbaux produits par les parents d'élèves.

Tableau 33. Syntagmes verbaux produits par les parents d'élèves.

Numéros de lignes	Corpus d'origine transcrit dans une graphie proche de celle du français.	Corpus d'origine transcrit dans une graphie phonologique.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole acrolectal.	Corpus retravaillé dans une forme proche du créole basilectal (sans recherche de la déviance maximale)
818'	Sa sœur lé au CE2	*Sa ser lé* o CE2	Sa ser lé CE2	Son *sér lé CE2*
819'	Mi trouve	*Mi trouv*	*Mi trouv*	*Mi trouv*
820'	mi trouve que	*mi trouv* que	mi trouv	*mi trouv*
821'	M i parle mieux	M *i* parl *mie*	M i parl mie	*M i koz plis mié*
822'	elle i peut pas mét	*èl i* pe *pa mèt*	*Él i gagne pa mèt*	*li gingn pa mèt*
823'	*au temps qu'i faut*	o tan k'*i fo*	*le tan i fo*	*le tan i fo*
824'	Elle i mélange	*El i mélanj*	El i mélanj	li mélanz
825'	Mi di aèl	*Mi di aèl*	Mi di aèl	Mi di ali
826'	soit ou parle	*soi ou* parl	soi ou koz	Soi ou koz
827'	soit ou parle	*soi ou* parl	soi ou koz	Soi ou koz
828'	fais pas in charabia	*fé pa in sharabia.*	fé pa in sharabia	fé pa in sarabia
829'	*Mi* espère	*Mi* espèr	*Mi* espèr	*Mi* éspèr
830'	*elle va gingn* exprime *aèl*	*èl va gingn* éksprime *aèl*	*èl va gagne* éksprime *aèl*	*èl va gingn koz bien*
831'	La plus part des enfants quand *i sava*	la plu par dé zanfan *kan i sava*	la plu par dé zanfan *kan i sava*	la plis par bann marmay *kan i sava*
832'	une dame *i* exprime *aèl*	une dame *i* éksprime *aèl*	une dame *i* éksprime *aèl*	in madame *i koz*
833'	*na* du mal à exprime *azot*	*na* du mal a éksprime *azot*	*na* du mal a éksprime *azot*	*Lé difisil pou zot pou kozé*
834'	*in mot en créole i peut* signifier	*in mo an kréol i pe* sinifié	*in mo an kréol i pe* sinifié	*in mo an kréol i pé vouloir dir*
835'	*L'enfant i connait qu'en créole*	Lanfan *i koné qu'*en créole	lanfan *i koné rienk an kréol*	le marmay *i koné rienk an kréol*
836'	*lu comprendra pas*	*lu konprandra pa*	*lu konprandra pa*	*Li konprandra-arpa*
837'	*mi espère*	*mi éspèr*	*mi éspèr*	*mi éspèr*
838'	*i sava ouve alu*	*i sava ouv alu*	*i sava ouv alu*	*i sava rouv ali*
839'	**parler français**	parlé fransé	kozé fransé	Koz fransé
840'	*mi* parle	*mi* parl	*mi* parl	*mi koz*
841'	*quand i arrive dans in bureau*	*kan i ariv dan in buro*	*kan i ariv dan in buro*	*kan i ariv dan in biro*
842'	*moin lé* déstabilisé	*moin lé* déstabilizé	*Moin lé* déstabilizé	*moin lé* déstabilizé
843'	*I faut vraiment mi prend confiance*	*i fo vréman mi pran konfians*	*i fo vréman mi pran konfians*	*i fo vréman mi pran konfians*
844'	*mi* espère	*mi* espèr	*mi* espèr	*mi* espèr
845'	Quoça ou atann	*Kosa ou atann*	*Kosa ou atann*	*Kosa ou atann*
846'	mi trouve lé bien	*mi trouv lé bien*	*mi trouv lé bien*	*mi trouv lé bien*
847'	zot i oubli pas	*zot i oubli pa*	*zot i oubli pa*	*Zot i oubli pa*
848'	Lé vrai	*Lé vré*	*Lé vré*	*Lé vré*
849'	zot i koz créole	*zot i koz kréol*	*zot i koz kréol*	*Zot i koz kréol*
850'	zot i aprann les deux	*zot i aprann lé de*	*zot i aprand lé de*	*Zot i aprann lé dé*
851'	moin na l'impression	*moin na linprésion*	*Moin na linprésion*	*moin na linprésion*
852'	i permèt azot exprime azot	*i permèt azot éksprime azot*	*i permèt azot éksprime azot*	*i permèt azot koz mié*
853'	mi di	*mi di*	*mi di*	*mi di*
854'	mon garçon lu corrige amoin	*mon garson lu korij amoin*	*mon garson lu korij amoin.*	*mon garson li koriz amoin*

855’	Lu dit amoin	*Lu di amoin*	*Lu di amoin*	*Li di amoin*
856’	La pas conm ça i dit	*la pa konmsa i di*	*lé pa komsa i di*	*La pa konmsa i di*
857’	i dit conm ça	*i di konmsa*	*i di komsa*	*i di konmsa*
858’	mi di alu	*mi di alu*	*mi di alu*	*mi di ali*
859’	en créole i dit	*an kréol i di*	*an kréol i di*	*an kréol i di*
860’	en français i dit	*an fransé i di*	*an fransé i di*	*an fransé i di*
861’	i oblige amoin parle un p’ti peu en français	*i oblij amoin* parl *un p’ti pe an fransé*	*i oblij amoin* parl *un p’ti pe an fransé*	*i oblij amoin* koz *i tipé an fransé*
862’	nous fait le jeu	*nou fé le je*	*nou fé le je*	*nou fé le zé*
863’	mi mand ali	*mi mand ali*	*mi mand alu*	*mi mann ali*
864’	lu la parle en créole	*lu la* parl *an kréol*	*lu la* parl *an kréol*	*Li la koz an kréol*
865’	nou parle en créole	*nou* parl *an kréol*	*nou* parl *an kréol*	*nou koz an kréol*
866’	lu la parle en français	*lu la* parl *an fransé*	*lu la* parl *an fransé*	*Li la koz an fransé*
867’	nous parle en français	*nou* parl *an fransé*	*nou* parl *an fransé*	*nou koz an fransé*
868’	*lé important mèt la langue créole l’école*	*lé inportan mèt la lang kréol lékol*	*lé inportan mèt la lang kréol lékol*	*E pou ou lé inportan mèt lang kréol lékol*
869’	*mi trouve lé bien*	*mi trouv lé bien*	*mi trouv lé bien*	*mi trouv lé bien*
870’	*Lé*	*Lé*	*Lé*	*Lé*
871’	*moin té l’école*	*moin té lékol*	*Moin lété lékol*	*Kan moin té lékol*
872’	*mi té comprend pas*	*mi té konpran pa*	*mi konprené pa*	*moin té i konpran pa.*
873’	*mi té demande*	*mi té demand*	*mi demandé*	*moin té i demann*
874’	*li té explique anou*	*li té éksplik anou*	*èl i éksplikè anou*	*li té i éksplik anou*
875’	*nous té comprend rien du tout*	*nou té konpran rien du tou*	*nou konprené rien du tou*	*Nou té i konpran inntiok*
876’	*nous lavé pas compris*	*nou lavé pa konpri*	*nou lavé pa konpri*	*Nou lavé pa konpran*
877’	*lé pareil*	*lé parèy*	*lé parèy*	*lé parèy*
878’	*le marmaille la pa compri*	*le marmay la pa konpri*	*le marmay la pa konpri*	*si le marmay la pa ‘konpran*
879’	*I peut êt*	*i pe èt*	*i pe èt*	*i pé èt*
880’	*ou trouve na inn évolution*	*Ou trouv na inn évolusion*	*Ou trouv na inn évolusion*	*Ou trouv na in lévolision*
881’	*ou té l’école*	*ou té lékol*	*ou lété lékol*	*kan ou té lékol*
882’	*mi trouve lé mieux*	*mi trouv lé mie*	*mi trouv lé mie*	*mi trouv lé plis méyér*
883’	*quand nous té* à l’école	*Kan nou té* à lékol	*kan nou lété lékol*	*kan nou té lékol*
884’	*té oblige anou* parle *toultemps français*	*té oblij anou* parl *toultan fransé*	*i oblijé anou* parl *toultan fransé*	*té i obliz anou koz toultan fransé*
885’	*si nous té* parle	*si nou té* parl	*Si nou* parlé *an kréol*	*nou té koz an kréol*
886’	*nous té gingn in zéro*	*nou té gingn in zéro*	*nou gagné in zéro*	*nou té i gingn in zéro*
887’	*Té di aou*	*Té di aou*	*i dizé aou*	*Té i di aou*
888’	*ou lé* à l’école	*ou lé* à lékol	*ou lé* lékol	*ou lé* lékol
889’	*ou* doit parle *français*	*ou* doi parl *fransé*	*ou* doi parl *fransé*	*ou* doi koz *fransé*
890’	*ou té* parle	*ou té* parl	*si ou* parlé	*si ou té i koz*
891’	*Té pas bon*	*té pa bon*	*lété pa bon*	*té pa bon*

Presque tous les syntagmes verbaux sont conformes aux descriptions du créole réunionnais et peuvent être classées dans le tableau suivant :

Tableau 34. Classement des syntagmes verbaux produits par les parents d'élèves.

Temps 0 non accompli	818' à 829', 831' à 837', 840' à 865', 867' à 870', 877' à 880', 882', 888', 889'
Temps 0 accompli	866'
Passé accompli	876'
Passé inaccompli	871' à 875', 881', 883' à 887', 890', 891'
Futur non accompli	830'
Futur prospectif	838'

. Sur ces soixante-treize constructions syntaxiques, cinq concernent l'emploi du pronom personnel « moin » à la forme pleine devant les verbes « lé » et « na/nana/néna » ou l'indice préverbal « té /té i » au passé non accompli. Sur les cinq cas relevés, deux constructions particulières ont été produites par une seule mère, la mère de G, c'est-à-dire « mi té comprend pas » à la ligne 872' et « mi té demande » à la ligne 873'. Nous pouvons ici faire la même remarque que pour l'analyse de la parole de NL. Bien qu'une vision structurale décrit la règle d'emploi des pronoms personnels sujets, à certains moment les locuteurs peuvent avoir une autre représentation de leur langue et utilisent « moin », « mi », voire « ma » comme pronom personnel sujet plein et de façon indifférenciée. Ces formes restent toutefois résiduelles sur la totalité des productions langagières.

Le quartier de La Rivière des Galets est réputé très créolophone, voire créolophone basilectal. Pourtant l'analyse des segments conversationnels de certains parents d'élèves d'une des écoles maternelles du quartier, montre que ceux-ci élaborent un discours interlectal conforme au macro-système de communication réunionnais. Au niveau phonologique les variantes basilectales alternent avec les variantes acrolectales. Au niveau lexical un grand nombre d'unités sont communes au créole et au français et dans bien des cas les variantes françaises sont employées quand des variantes qui feraient « plus créoles » existent. Par contre, l'image créole est donnée par des marqueurs de créolité qui concernent en général le domaine syntaxique et plus particulièrement des éléments du syntagme verbal.

Notre base théorique implique un maniement prudent du concept de langue maternelle qui ne correspond pas à la définition du langage ordinaire. Pour notre étude actuelle, nous pensons que l'analyse d'un petit échantillon de la parole de ces parents a suffi à nous donner certains éléments de réponse. Ce qui capte notre attention actuellement est la vérification de la définition de Romani (2 000 : 212). L'analyse de la parole des enfants de ces parents réunionnais complète notre argumentation dans ce sens.

2.2. Observations de la parole d'enfants.

Dans cette seconde sous-partie nous nous intéresserons particulièrement au système de communication de certains jeunes sujets. Nous avons recueilli la majorité de ce corpus pendant deux années scolaires consécutives où nous avons enregistré régulièrement des élèves de la Rivière des Galets de maternelle de quatre classes différentes. Pendant ces deux années nous étions en charge de deux de ces classes en tant que professeur des écoles. La quasi-totalité des élèves de l'école s'expriment dans le pôle créole du macro-système de communication réunionnais dans les situations de communication entre eux (dans la classe, dans la cour de récréation, à la cantine). Même les petits Mahorais apprennent le créole au moins dès leur première année de scolarisation, et ceci sans aucune intervention pédagogique particulière. De nombreux enfants de ces familles mahoraises sont nés à La Réunion et le pôle créole est très présent dans leur environnement proche. Certes, le créole n'est pas la langue majoritaire au sein de ces familles, mais elle est la langue véhiculaire pour les relations de proximité dans le quartier et la langue principalement utilisée entre pairs à l'école (de la maternelle au lycée). Pourtant, au niveau de la population générale de l'école, nous avons été surpris de voir que certains d'entre eux (très peu) utilisent le français lors de certains jeux où ils reproduisent certaines situations vues à la télévision. Les élèves ont des compétences passives et actives en créole, et une certaine compétence passive en français (le fruit des médias et surtout de la télévision, et de la pratique de classe des enseignants). Lors des situations de communication dans des séances de langage, même si le maître intervient en français, les productions des élèves s'effectuent en créole. Exiger l'emploi du français conduirait au mutisme ou à des productions très limitées. Au niveau des compétences de communication attendues par les programmes scolaires, les élèves sont capables de répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité, prendre l'initiative de l'échange et le conduire au-delà de la première réponse, mais en créole à la fin de la petite section, et très peu en français, bien que l'enseignement soit dispensé en français. Du fait de la complexité de cette situation, nous ne pouvons pas qualifier ces élèves de créolophones unilingues. Nous citions dans notre première partie la description faite par Gueunier (1982 : 68) de son terrain d'enquête. Nous pouvons ici reprendre une partie de ces descriptions pour décrire la langue des élèves de La Rivière des Galets, tout en nous inscrivant dans le cadre interlectal. Les

élèves de ce quartier de la commune du Port « ne sont pas vraiment monolingues car s'ils pratiquent en production une seule variété (d'ailleurs mixte), ils en connaissent pratiquement deux en compréhension », « ne sont pas bilingues car leur compétence ne s'actualise pas nettement en deux systèmes de règles séparés », « ne sont pas vraiment diglottes au sens traditionnel de Ferguson (1959) car les « changements de code » qu'ils pratiquent ne sont pas analysables au moyen de grilles de « spécialisation fonctionnelle » », « leur variété n'est pas un pidgin, puisqu'elle est acquise dès la première enfance, en milieu naturel (famille et groupe de pairs), et n'a pas une fonction simplement véhiculaire ».

Nous avons délibérément choisi d'observer des enfants ayant dépassé le stade syntaxique (de deux à cinq ans environ) afin de tenter de distinguer plus nettement les phénomènes qui relèveraient de l'acquisition de ceux qui relèveraient de l'apprentissage. Ce découpage des étapes du développement langagier est arbitraire au moins pour trois raisons. Premièrement, nous nous situons à la frontière du stade syntaxique et du stade avancé et l'âge du passage d'une étape à l'autre peut être très variable d'un enfant à l'autre. Deuxièmement, dans l'hypothèse où nous retiendrions comme fiable le concept de langue d'un point de vue structural (ce que nous ne faisons pas), et par prolongement les concepts de « langue 1 » et de « langue 2 », ces enfants évoluent depuis la naissance dans et entre ces deux langues. Chez ces enfants les stades de développement du langage peuvent connaître un décalage (et surtout pas un retard) de quelques mois au niveau de l'acquisition des structures syntaxiques. Troisièmement, le concept de macro-système de communication et la définition de la langue maternelle de Romani que nous avons retenue, demandent beaucoup de prudence dans la manipulation de concepts tels que langue première et seconde, langue maternelle, voire du concept même de langue. Néanmoins, nous verrons que le quartier où ont été récoltées nos données, tout en n'échappant pas au macro-système de communication, est très créolophone et que les enfants sujets de notre étude semblent pour la plupart avoir atteint le stade syntaxique en langue créole. Nous savons également que ces enfants sont au début de leurs premières réflexions métalinguistiques et sont donc aux premiers classements approximatifs des lectes qui composent leur système de communication.

2.2.1. Présentation des corpus des enfants de la Rivière des Galets.

Le corpus présenté ici concerne une vingtaine d'élèves fréquentant l'école maternelle Laurent Vergès à la Rivière des Galets au Port. Ayant choisi de recueillir nos

données sur le terrain scolaire, nous nous posons la question de savoir, vu le sentiment diglossique qui existe dans la société réunionnaise, si l'école peut être le terrain le plus approprié pour nous permettre de récolter de la parole que nous souhaitons la plus authentique possible. Le poids de l'institution scolaire pourrait influencer la parole des enfants que nous avons enregistrés. Toutefois, ayant choisi de porter notre attention sur des enfants de l'école maternelle, il nous semble qu'à cet âge nous pouvons raisonnablement postuler qu'ils sont encore faiblement imprégnés de certaines représentations sociales liées aux langues.

2.2.1.1. La constitution d'un corpus.

Les enfants objets de notre étude sont donc des élèves de notre classe et d'une classe voisine lors de l'année scolaire 2003/2004 fréquentant le cours de grande section (donc nés en 1998 et dans leur sixième année), et des élèves de notre classe et d'une autre classe voisine lors de l'année scolaire 2004/2005, en moyenne section (donc nés en 2000 et dans leur cinquième année).

Les élèves observés sont tous nés à La Réunion, de parents nés ou vivants dans l'île depuis de nombreuses années. Nous choisissons ceux qui s'expriment en classe et qui semblent à l'aise à l'école. Les compétences scolaires n'ont aucune influence dans les critères de constitution des groupes. Nous choisissons de nommer A les groupes constitués d'élèves de notre classe et B ceux constitués d'élèves de la classe voisine. Nous choisissons également de nommer « 1 » les élèves de grande section et « 2 » les élèves de moyenne section.

Les élèves des groupes A ont reçu un enseignement inspiré de la pédagogie de la variation linguistique où le macro-système de communication de l'enfant occupe une place centrale. Ces classes sont étiquetées « classe bilingue créole/français à parité horaire », font l'objet d'un suivi des instances académiques, et l'aménagement pédagogique mis en place est présenté dans notre TER de maîtrise de lettres modernes (Georger, 2004) et dans un ouvrage (Georger, 2005). Les élèves des groupes B reçoivent un enseignement monolingue en français. L'usage de la langue créole n'est pas interdit dans ces classes, mais l'enseignante n'emploie pas le créole comme langue de communication. D'après une conception « bilingue » des langues, cette classe est donc mise (involontairement) dans une situation de bilinguisme réceptif (la réception des informations se fait dans les deux langues), non réciproque (l'enseignement s'effectue

dans une seule langue, le français). Toutefois la réception des informations (en créole par les enseignants, et en français par les élèves) est très aléatoire et très imparfaite. Sensibilisé aux « contacts » et aux « faux amis » existants entre le créole réunionnais et le français, nous sommes témoin très régulièrement de quiproquos entre les enseignants et les élèves. Nous n'affirmerons pas fortement ici que les élèves ayant suivi l'enseignement bilingue sont plus compétents en langage que ceux qui ont suivi l'enseignement monolingue. Conscient que la réalité est complexe nous n'attribuons pas exclusivement les performances relatives des élèves en langage à la seule utilisation ou pas de la langue créole dans les enseignements. Comme le souligne Fioux (2008 :77) :

> « Les courants militants de la cause créole soulignent haut et fort que le mutisme ou quasi mutisme des enfants de maternelle, en français, n'a d'autre solution alternative qu'un début d'enseignement en créole à La Réunion. En réponse aux débats politiques, une des premières phases de la recherche observe donc des classes où les enseignants utilisent partiellement, principalement ou exclusivement le créole. Mais cette observation constate également qu'un nombre important d'enfants restent silencieux, même en contexte créolophone. Ce constat que le silence n'est pas affaire de choix de langue d'enseignement nous aiguille alors sur une hypothèse sociolinguistique : ne serait-ce pas la situation de classe elle-même qui inhibe les jeunes enfants ? »

Nous approfondissons l'approche de la complexité scolaire dans notre troisième partie. Nous affirmons par contre que les élèves de la classe bilingue obtiennent des résultats nettement supérieurs aux autres à des tests de discrimination linguistique centrés sur certaines composantes de leur répertoire, tests présentés ailleurs (Georger, 2004, 2005, 2006b).

2.2.1.2. Présentation des élèves observés.

Nous présentons dans un premier temps un tableau récapitulant les différents groupes et les élèves composant ces groupes.

Tableau 35. Présentation des groupes d'élèves de la Rivière des Galets.

	Prénoms des élèves	Elèves nés en:	Classes	Pédagogie de la classe
Groupe A1	Marine, Nicolas, Fabien, Grégory, Linzie, Océane.	1998	Grande section	Adaptation de la pédagogie de la variation
Groupe B1	Mathieu, Echa, Sébastien, Elia, Evan, Sarah.	1998	Grande section	Bilinguisme réceptif non réciproque
Groupe A2	Karolane, Ulrich, Timothée, Manon, Vincent.	2000	Moyenne section	Adaptation de la pédagogie de la variation
Groupe B2	Quentin, Rony, Jeanne, Jessie.	2000	Moyenne section	Bilinguisme réceptif non réciproque

Nous proposons une rapide présentation de chaque enfant. Bien entendu cette présentation est très intuitive et est fonction de notre sensibilité qui est donc forcément subjective.

Les élèves du groupe A1 (Marine, Nicolas, Fabien, Grégory, Linzie et Océane) ont suivi pendant deux années consécutives un enseignement bilingue. Au début de la moyenne section aucun d'entre eux, sauf pour des phrases très courtes, n'utilise le pôle français de leur répertoire langagier dans les communications avec l'enseignant. Quatre d'entre eux (Nicolas, Grégory, Marine et Fabien) ont un « assez bon » niveau scolaire (voire même « très bon » pour Nicolas et Grégory), c'est à dire, qu'en dehors de l'acquisition du français, ils ne rencontrent pas de difficultés dans les acquisitions scolaires ordinaires. Les deux autres élèves de notre groupe (Océane et Linzie) sont ceux qui connaissent le plus de difficultés à se rapprocher des attendus des programmes scolaires. Au niveau de la prise de parole, tous les élèves s'expriment et sont de « gros parleurs » dans le pôle créole de leur répertoire langagier. En « français », en tout cas lors de tentatives de se rapprocher du français, on peut qualifier de « gros parleurs » Nicolas et Grégory, de « parleur moyen » Marine, et de « petits parleurs » Océane, Linzie et Fabien. Nicolas et Grégory manifestent de plus en plus le désir de s'exprimer en français et depuis le début de la grande section ont énormément progressé dans cette langue.

Marine et Fabien communiquent en créole mais utilisent un français (très approximatif) dans certains jeux. Fabien ne s'exprime jamais (presque jamais en créole et jamais en français) quand il sait qu'il est observé par l'adulte. Océane et Linzie ne s'expriment jamais en français, sauf dans certains jeux, mais sans beaucoup de réussite. Notons que dans notre classe, Océane et Linzie s'expriment beaucoup (en créole), avec un vocabulaire riche, un discours structuré, et sont à l'aise. Dès le premier trimestre de CP, Océane est signalée au RASED (Réseau d'Aide Spécialisé des Elèves en Difficulté) pour mutisme. En plus de l'arrivée au CP et l'angoisse liée à la nouvelle école (de quinze classes) il semble qu'une barrière supplémentaire, linguistique, s'est mise en place.

Les élèves du groupe B1 (Mathieu, Echa, Sébastien, Elia, Evans et Sarah) suivent un enseignement monolingue en français depuis leur rentrée à l'école. Sébastien, Elia et Sarah ont de bons résultats, semblent à l'aise dans les apprentissages et ne rencontrent pas de difficultés scolaires. Mathieu a une certaine tendance à l'effort minimum, et en dehors des activités ludiques, ne montre pas de grande motivation envers les activités scolaires. Echa a des parents d'origine mahoraise et donc a un répertoire langagier qui intègre également la langue de ses parents. Elle s'exprime bien en créole et entre peu à peu dans le français. Evans, malgré un défaut de prononciation n'est pas du tout complexé.

Les élèves du groupe A2 (Karolane, Ulrich, Timothée, Manon et Vincent) sont en moyenne section. Manon est la plus bavarde du groupe. Avec un léger défaut d'articulation, la fillette élabore en créole des discours structurés, riches et précis. Timothée et Manon se fréquentent en dehors de l'école. Nous remarquons que Timothée a tendance à essayer de s'imposer dans les tours de parole face à Manon, ce qui explique parfois des échanges houleux entre les deux enfants. Timothée tente de s'exprimer en français même si le créole est prédominant. Depuis deux ans sa mère entreprend de lui apprendre l'anglais (sans grand succès) et elle nous a confié qu'elle trouvait que Timothée apprenait mieux l'anglais que le français. Karolane est très bavarde et très à l'aise à l'école. Ulrich, le plus timide du groupe, prend de plus en plus confiance en lui. Il tente avec un relatif succès de s'exprimer en français, mais toujours en faisant des phrases très brèves. Vincent est un « cas à part » dans cette classe. La profession de ses deux parents (gérants de société) le place dans une catégorie socio-économique supérieure à celle de ses camarades. La langue utilisée entre Vincent et ses parents est le français. Pourtant Vincent maîtrise très bien le créole, ce qui nous pousse à dire qu'il semble se rapprocher d'un équilinguisme. C'est avec une relative facilité que Vincent

passe d'une langue à l'autre et ceci avec très peu « d'interférence ». La valorisation de la langue créole semble simplement tolérée dans le foyer de Vincent, qui pourtant est l'emprunteur le plus régulier de livres en créole dans la classe. Dans les séances de langage en présence de l'enseignant il n'est pas très bavard. Par contre, avec ses pairs il a tendance à être un meneur un peu tyrannique.

Les élèves du groupe B2 (Quentin, Rony, Jeanne et Jessie) sont issus de la moyenne section voisine à notre salle de classe. Jeanne est une très bonne élève, qui s'exprime principalement en créole et commence à avoir des compétences certaines en français. Jessie est très timide et parle à voix très basse. Très bonne élève dans les activités écrites, elle semble impressionnée à l'oral. Rony rencontre de nombreuses difficultés scolaires, que nous pensions liées à des difficultés de compréhension de la langue de l'école. Il progresse cependant régulièrement et devient de plus en plus à l'aise dans sa classe. Quentin est le seul enfant qui ne s'exprime quasiment qu'en français. La mère de Quentin, institutrice à l'école élémentaire voisine, d'origine métropolitaine, vit depuis de longues années à La Réunion. Le père de Quentin est réunionnais. Cet enfant comprend très bien le créole même s'il ne le parle presque pas. Il est un très gros parleur et fait preuve d'une imagination débordante lors de la narration d'histoires.

Tous ces enfants sont enregistrés à différents moments de l'année scolaire.

2.2.1.3. Les enregistrements de la parole des enfants.

La période d'observation ne nous semble malheureusement pas suffisamment longue pour prétendre répondre en profondeur à la question de l'évolution du langage. De ce fait, notre analyse ne se voudra pas dynamique.

Chaque enregistrement dure une dizaine de minutes. Pour certains d'entre eux nous élaborons un scénario, mais de manière générale nous tentons de nous cantonner à une observation. Celle-ci est parfois « extérieure » (quand une de nos collègues enregistre un moment de langage où elle est l'animatrice), mais la plupart du temps cette observation est participante (quand nous sommes l'interlocuteur adulte des enfants). Pour certains enregistrements auprès des groupes A2 et B2, des élèves de moyenne section, nous avons fait appel à plusieurs reprises à la participation d'une de nos collègues de travail afin de faire varier l'interlocuteur adulte. Nous présentons dans les annexes 10 à 19 les différents corpus selon le modèle Speaking de Hymes ainsi que leurs transcriptions.

Lors de la récolte des pratiques langagières des enfants nous tentons autant que possible de limiter le paradoxe de l'observateur défini par Labov (1976 : 289). Etant l'enseignant des élèves des groupes A lors de l'enquête, nous représentons pour ces enfants l'interlocuteur habituel. Notre présence ne semble donc nullement influencer les comportements linguistiques de ces élèves. Pour les corpus du groupe B2 l'interlocutrice adulte est aussi l'enseignante de la classe. Pour les corpus du groupe B1, nous sommes l'interlocuteur adulte sans pour autant être l'enseignant de cette classe. Néanmoins, des échanges de services sont régulièrement effectués entre nous même et l'enseignante de la classe du groupe B1 et de ce fait les élèves sont coutumiers de notre présence dans leur salle de classe.

Nous avons enregistré deux situations de communications différentes quant à la « langue » de l'échange. Nous appelons VAKANS les corpus où l'animateur de la séance n'exige l'emploi d'aucune langue en particulier. Ici les enfants sont simplement invités à raconter un événement passé. Nous appelons MARIONNETTES les corpus où les élèves sont invités à prêter leur voix à une marionnette déclarée francophone. L'élaboration de ce scénario ludique a pour objectif d'analyser à posteriori les énoncés produits par les élèves quand le français est la langue cible.

Tableau 36. Présentation générale des différents corpus d'enfants.

	Participants	Durée	Dates d'enregistrement	Situation de communication	Adulte présent
Corpus VAKANS	Groupe A1	15 mm 21s	Février 2004	Conversations où les interlocuteurs sont majoritairement « créolophones » .	Georger F
	Groupe B1	14 mm 55 s	Février 2004		
	Groupe A2	13 mm 7 s	Avril 2005		
	Groupe B2	9 mm 55s	Avril 2005		
	Groupe A2	9 mm 49 s	Avril 2005	Conversations où l'adulte est « francophone » et les enfants majoritairement « créolophones »	Frogin A
	Groupe B2	8 mm 20 s	Avril 2005		
Corpus MARIONNETTES	Groupe A1	18 mm 30 s	Mars 2004	Activités ludiques où les enfants « créolophones » prêtent leur voix à des marionnettes « francophones »	Georger F
	Groupe B1	17 mm 35 s	Mars 2004		

2.2.2. Analyse du corpus.

Les situations de communication de nos corpus étant classées en deux catégories, nous séparons leur analyse en deux parties. Dans un premier temps, à travers les corpus VAKANS où aucune langue spécifique n'est pédagogiquement visée, nous nous centrons sur une description du mode de discours spontané de ces élèves. Dans un second temps, nous nous consacrons à une analyse des corpus MARIONNETTES où une langue cible est visée.

2.2.2.1. Analyse des corpus VAKANS.

A ces diverses occasions les élèves sont simplement invités à raconter des évènements de leurs vacances. Aucune consigne quant à la langue utilisée n'est donnée. Le but du maître est de tenter de cerner le répertoire complexe des élèves afin de recenser éventuellement certaines difficultés. L'activité a lieu dans une atmosphère détendue où l'enseignant, assis sur une petite chaise face aux enfants placés par terre en demi-cercle, distribue les tours de parole. Le type d'activité de langage est donc un dialogue entre les enfants et leur enseignant. Même si les enfants peuvent communiquer entre eux, ils s'adressent principalement à l'adulte. Cette communication est induite par l'organisation même de la séance de langage.

2.2.2.1.1. Analyse générale des corpus VAKANS.

Pour notre analyse, nous supprimons, dans un premier temps, la parole des adultes afin de mettre en évidence celle des enfants. Nous exposons dans le tableau suivant cette présentation où sont numérotées les lignes de 668 à 1337. En caractère gras sont présentées des formes que nous qualifions pour le moment de particulières, formes que nous analyserons plus en détail plus loin. Le tableau intégral de la parole des enfants dans les corpus VAKANS s'étale sur sept pages. Pour ne pas alourdir le corps du texte de notre présentation nous présentons ici un extrait de ces paroles sur trois pages et nous plaçons le tableau intégral en annexe 20.

Tableau 37. Extraits de la parole des enfants dans les corpus VAKANS.

Extraits de la parole des enfants dans les corpus VAKANS			
N° de lignes	Corpus VAKANS, groupe A1 (interlocuteur adulte créolophone)	N° de lignes	Corpus VAKANS, groupe B1 (interlocuteur adulte créolophone)
668	*O : amoin*	863	*S : moin la parti la plaj* / ensuite *moin la parti*
669	*G ::mesie moin na in nafèr*	864	*voir mon tati euh / akoushé / é lu la gingn in ti fi*
670	*O : lot jour moin la parti lanivérsèr A*	865	*// èk in garson*
671	*O :* ***ni la parti dansé*** *é* ***apré ni la joué*** */* ***té***	866	*S : apré moin la dor shé mon marène*
672	***navé*** *gato*	867	*S : lavé la pisine tout*
673	*O: na inn o shokola é na inn euh / mi koné pu*	868	*Ev :* ***ma résté*** *mon mézon*
674	*O: moin la manj le gato*	869	*Ev :* ***ma rès*** *mon mézon // apré la ///*
675	*O : apré moin la parti mon mézon*	870	*M : apré koi ///*
676	*O : moin la parti mon mézon apré*	871	*M : koz*
677	*O: oui / é // é // é in jour mi sava la kaz tati A*	872	*Ev : koné pu*
678	*O: la kaz tati A*	873	*M : ou la ont in*
679	*L : amoin*	874	*El :* quand c'est le soir / samedi / **j'ai parti**
680	*G : amoin*	875	mangé avec *mon tati / é mon tati apré la di in not*
681	*N : amoin*	876	*jour va alé la plaj*
682	*M : amoin*	877	*El : euh /* on a joué dessus les galets
683	*L : lot soir la / kan mon maman la parti rod*	878	*El : euh // euh //* des galets collés on a fait les
684	*linz pou li la / moin la parti shé mon tati é*	879	glissades
685	*apré moin la dor shé mon tati / apré moin la-*	880	*Ec :* ***mi té alé*** *la plaj /// apé iédi sété mariaj mon*
686	*apré moin la levé /moin la parti mon mézon /*	881	*maison*
687	*apré moin la manzé / apré moin la reparti /*	882	*Ec : apé iédit c'était mariaj nou mézon*
688	*apré moin la parti shé-shé avèk mon*	883	*Ec : // apré* ***nou té / alé*** *Jumbo Score nou* ***nou té***
689	*balansoir*	884	***até*** *inn gran pisine /// apré* ***nou té alé*** *// Quick /*
690	*L : apré moin la parti XXX mon balansoir*	885	*nou té XX // apré nou la pran mon je Quick /* ***ma***
691	*L : mon maman*	886	***manjé*** *// apré* ***nou té alé*** au *Mac Donald // apré*
692	*L : apré ma-* ***ma joué*** *avék mon glisade / é T*	887	*//* j'étais allé *//* j'étais allé */ euh // la fèt*
693	*la / té- té pas dérièr / amoin / amoin té glis*	888	*komérsial* au *Port // é* ***mon maman té alé*** *an / vil*
694	*an premié / apré T la / té pous amoin apré /*	889	*/ avèk moin // apé moin la parti oir mon tati an*
695	*apré moin la tonb atèr / apré T la retonb atèr*	890	*vil / avèk mon mémé //* c'est tout
696	*L : apré nou la joué de mèr*	891	*Sé : euh amoin / amoin la parti Jumbo Score /*
697	*G : kann* ***sété*** *vakans*	892	*mon monmon la ashté in loto / in kamion*
698	*G : kan* j'étais *d' vakans la /* **j'ai parti** *//*	893	*Sé : pou moin*
699	*ramas les mang*	894	*Sé : lé gran // gro kome sa //*
700	*G :* j'ai dormi là bas et tout le monde avait *in*		***Sé : é apré*** *moin parti* ***o-*** */ moin parti* ***sin vil***
701	*tant /* tout le monde *navé tant*	895	*Ev : na in zafèr i bouz X*
702	*G : é apréla /* ***tavé*** *bann ti poison é té nétoiy*	896	***M : amoin / amoin amoin la parti euh / shé***
703	*G : é basin ble /non- non basin maron*		***mon / shé mon pa- / shé mon parin***
704	*G: apré // é apré la /é- / é-* **j'ai brossé** *mon*		*M : euh / apré / a- apré moin la zoué*
705	*dan laba /* **j'ai prann- j'ai prann** *une*	897	*« Gameboy » / mon « Gameboy » / in « Gameboy*
706	*tidéjené*	898	*Poranger »*
707	*G :* **j'ai pran** *mon tidéjené // é* **j'ai venu** *laba*	899	*Ev : in "Gameboy" é / in "Gameboy" out papa*
708	*/ é apré la //* j'ai encore dormi là bas */ é apré*	900	*M : le « Gameboy » mon parin*
709	*la /* **j'ai encore brossé** *mon dan / ankor*	901	*M: euh i fo / i i fo tué / i fo tué bann- / I fo tué le*
710	*bényé / é apré la /* j'ai parlé fran- **j'ai parti**	902	*bann méshan*
711	promené *koté / koté la mèr*	903	*Ev: Pékilamone la / Pékilamone la i pran in not*
712	*G : euh kan* j'ai vou- quand **j'ai parti** *koté la*	904	*je*
713	*mèr la /* j'ai vu la mer qui a poussé *in ta de*	905	*M: non i pran le minm*
714	*galé / é apré- apré* **il a poussé** in grand narb */*	906	*S : euh / moin la parti an France //*
715	*é / é* quand j'ai vu des poissons dedans *la/ té*	907	*S: oir mon tati*
716	*jèt pa li / té lès dedan*	908	*S: néninn I /la ashté amoin in gran kréyon avèk*
717	*N :* quand- quand j'étais à la plage la	909	*in lo kilot*
718	*N :* quand j'étais au- à la plage la *in /* j'ai vu	910	*S: kilot bef*
719	in *tornade*	911	*S: lé fé avèk euh // lé défé / i koud apré i fé / na*
720	*N : té an- anlér té ron / é apré- é* ***apré ma-***	912	*bann kouler // blan é noir é roz //* ***mi na*** *inn desu*
721	***ma pa boujé*** */ la reparti*	913	*moin*
722	*N: dann lo / a- apré la / apré la roarni /in*	914	*S : moin- moin la parti avèk maman*

723	*N : apré moin la vu in krab alé dann lo*	915	*S : é oui*
724	*N : in krab*	916	*S : laba moin la dormir navé in not pisine / inn*
725	*N : a- apré la / moin la vu ali alé dann lo*	917	*pou moin inn pou mon ti kouzine / inn inn pou lé*
726	*N : apré opré la / lavé in gran vag / apré le*	918	*gran*
727	*krab la parti / moin la vu le krab anlèr*	919	*S : é inn pou lé ti é inn pou lé gran*
728	*N : é ap- é apré la / in / kan / kan moin la vu*	920	*S: la ashté inn / inn ti avèk in gran*
729	*le tornade la / ma la- **ma la alé kri maman** /*	921	*S : pou bégné*
730	*maman la vu*	922	*S : apré la / apré **na konstrui** // inn ti kabane*
731	*N : ap- é apré la / kan le krab la sort dann lo*	923	*pou nout troi*
732	*la / lavé inn la port ali*	924	*S : a koté la mézon // té génial / dedan navé*
733	*N : le krab*	925	*l'matla le li tout*
734	*N : apré la / ma- **ma fouyé** euh le krab la*	926	*Ev: la mèt in boug dedan le ti kabane*
735	*rant dann l'krou / moin la fouyé / a- apré la /*	927	*S: ék bouji ansanm / èk inta d'ti / ti je*
736	***ma vu delo** / lété dann lo*	928	*S : oui*
737	*N : é apré la / ma- navé in not gro krou laba*	929	*S : apré **na éténé** / kan la ariv le soir la / papa la*
738	***/ ma la parti dan** / apré la / apré na- navé in*	930	*/ pap- maman la konstrui in port / komsa ti bébèt*
739	*not /navé in not té sa sorti*	931	*i rant pa dedan*
740	*N: a- apré té- mi sa fé in- / éster mi sa di*	932	*S: lété jénial // apré **na mèt** in ti zafèr su la bouji*
741	*maman / é apré maman la di anon / **ma parti***	933	*komsa i pran pa le fe // in / in kouvèrtur*
742	*/ apré la / la-lavé inn dan mon posh*	934	*Ev: in kouvèrtur an plastik*
743	*N: in krab*	935	*S: apré euh / apré **na mèt** inta ti fey desou le*
744	*N: euh / t- té antrin d' fouyé in krou / é- é*	936	*matla*
745	*apré moin la fé sort ali dedan*	937	*S: té jénial ! lavé la lumièr tout anlèr / in- le tour*
746	*M: moin la bingn dan ti pisine / dan ti pisine*	938	*té gran komsa lavé / inta ti létajèr / té ser / apé*
747	*mon ti frèr*	939	*mon maman la ashté im p'ti basin*
748	*M: moin la bingn dann ti piscine mon ti frèr*	940	
749	*M: lé ble*	941	
750	*M: koma // non koma*	[…]	
[…]	*[…]- la déja rod in liv Coco lapin pou moin*		
	Corpus vakans, groupe A2 (interlocuteur adulte créolophone)		*Corpus vakans, groupe B2 (interlocuteur adulte francophone)*
1047	*T :* ma maman m'a acheté *in katérpilar*	1197	*K : **ma joué***
1048	*T : la pa fini*	1198	*K : **ma joué***
1049	*T : lé pokor ashté pou Noël euh mon maman i*	1199	*K : euh **ma joué** loto*
1050	*sa asheté in gran pou moin*	1200	*V :* et des frères
1051	*T : in télégidé*	1201	*V :* euh j'ai joué au vélo
1052	*T : amoin euh mi ah euh / **mi la** euh / **mi la***	1202	*T : amoin euh / amoin la manj ze shokola*
1053	***manj** shokola*	1203	*M :* et moi **je a mangé** *Ø poule au chocolat*
1054	*T : apré euh / **mi la manj** mon kok*	1204	*V :*moi aussi
1055	*T : apré rheu*	1205	*T : amoin **ma lès** in pe pou mon ti frèr*
1056	*T : apré la*	1206	*V :* moi aussi
1057	*T : euh // mon*	1207	*U :* moi aussi
1058	*M : euh pou pou Noël hein / heu ma maman*	1208	***V : j'ai mangé un gros œuf au chocolat***
1059	*maman la / papa avèk- papa la ashté euh in*	1209	*M : son- son pti frère la pa antann aèl hein / é*
1060	*ta vèk Père Noël la pran euh*	1210	*moi là hein /* j'ai **je a- je a joué** *euh lavion*
1061	*T : joué*	1211	*T : in télégidé*
1062	*T : joué*	1212	*M :* un avion rond
1063	*M : euh*	1213	*T: bé i vol pa sinon*
1064	*T : joué té*	1214	*V : non*
1065	*T : joué té*	1215	*T : oui moin- moin la fine oir anlèr dan le sièl i*
1066	*V :* une boite à outils	1216	*vol*
1067	*T : é mi di aou joué*	1217	*V :* moi j'ai déjà vu des avions grands avec des
1068	*M : non*	1218	grandes ailes
1069	*M : in* rollers	1219	*V :* et non
1070	*M : avèk / avèk tin avèk télé*	1220	*K : non*
1071	*V : ansanb in joué*	1221	*V : non*
1072	*T : moin mi sa di manman*	1222	*T : non*
1073	*M: e moin* ma manj / ma manj *in ti bout*	1223	*U : euh*
1074	*shokola*	1224	*U : euh **ma joué** vélo / ap- aprè aprè mon maman*
1075	*M:* ma manj *in ti bout shokola hein / apré sa*	1225	*la di koma // euh*

1076	*hein tout la journé la hein / avan mi sa levé*	1226	*V : arèt joué vélo*
1077	*hein / mi mi mi sa dor ankor in ti pe apré*	1227	*U : arèt joué vélo apré la di koma*
1078	*parske tou lé jour* ma fatigé / *parske parske*	1228	*V: amoin la di ali sa*
1079	*mon zie la hein / mon zie lé fatigé hein é é mi*	1229	*V :* je sais pas
1080	***anvi ankor dorm****i mi mi shak foi mi oubli fé*	1230	*U : paske mi sava lékol*
1081	*maman in bizou hein / é euh // demin la kan i*	1231	*U : XXX mi sava lékol*
1082	*fé noir ma maman i sa lopital pou tir le fèr*	1232	*T : sé parske lu sava à l'école*
1083	*dan son bra i sa koup ali*	1233	*V :* c'est pour ça i ya l'école
1084	*M: né-néna néna in fér dan son bra / pou*	1234	*V :* c'est pour ça i ya l'école
1085	*k'lui i gingn pu bébé*	1235	*V :* parce que les vacances sont terminées
1086	*M: euh /* ***ma manj*** *heu in ti bout shokola*	1236	*V :* et oui
1087	*rhein / apré sa la hein* ***ma manj*** *mon- mon-*	1237	*M : é mon maman la*
1088	*mon poul shokola poul ma- poul mami la*	1238	*T : apré nana ankor dé vakans*
1089	*done amoin hein / le zef mami la done amoin*	1239	*M: mon maman la hein / i ya poin travay hein / i*
1090	*hein / é apré sa hein ma- ma- ma manj- ma*	1240	*kan pérsone i anmène aèl travay hein / i sa- i sa*
1091	*manj heu mon gro zef o shokola*	1241	*gingn travay*
1092	*M : euh*	1242	*T : oui*
1093	*V : euh moin-* / j'ai mangé un gros œuf au	1243	*M : maman la hein / magazin i ve done maman*
1094	chocolat *euh //*ma maman m'a achté euh des	1244	*euh travay hein / et ma maman i rès tou sel avèk*
1095	frites	1245	*moin hein / é / é selman la hein i sa gingn travay*
1096	*V :* euh la rivière	1246	*T: mi koné kosa la di sa maman la pérsone i XX*
1097	*V :* euh je me suis baigné après euh	1247	*pa li lès ali tousel / apré la / sa maman la i sa*
1098	*V :* après j'suis parti à la maison	1248	*gingn in travay*
1099	*V :* après j'ai joué	1249	*K:* ***ma parti*** *Jumbo*
1100	*V :* j'ai joué au vélo	1250	*K:* ***ma parti*** *Quick*
1101	*V :* faut pédaler // aprés / j'ai joué // j'ai joué	1251	*K : apré* ***ma parti*** *Mac Donald*
1102	à la police	1252	*K : apré- apré* ***ma parti*** *ma mézon*
1103	*V : euh // i fo kouri*	1253	*M : et moi*
1104	*V : ben aprè/ la polis na pistolé / apré i arèt*	1254	*M :* moi **je** ***na*** *in /* moi **je** ***na*** **je** ***néna*** *in tati*
1105	*bann voitur*	1255	*Jennifer hein / heu la done amoin in téléfone hein*
1106	*V : in zoizo//* j'ai un jeu en bonhomme	1256	*/ é iér soir i marsh i marsh pa sé in vré*
1107	*V :* un jeu en bonhomme	1257	*T: i marsh i- i pèz desu téléfone / alo*
1108	*U :* un robot	1258	*M: i di alo i réponn moun*
1109	*V :* non //c'est in not U //monsieur Père Noël	1259	*T : i réponn domoun*
1110	m'a *porté* une boite à outils	1260	*V :* ***i sanblan***
1111	*V : euh na bann vis é bann marto é bann klou*	1261	*K : métrès* ***mi na*** *téléfone i marsh pa / mon*
1112	*U : euh // euh // mon maman i sa ashté amoin*	1262	*maman la tir la pil*
1113	*in katkat / é ansanm in télégidé // apré mon*	1263	*K :* ***mi na*** *in téléfone*
1114	*maman i sa ashté amoin in Spiderman*	1264	*T : mé- métrès*
1115	*V :* moi aussi j'ai le même	1265	*K:* ***mi néna*** *in téléfone i marsh pa / la tir la pil*
1116	*U : parti la mèr*	1266	*dedan*
1117	*U : euh* ***ma bénié*** *ansanm dofin*	1267	*T : métrès métrès XXX*
1118	*U : dofin ble*	1268	*T :* c'est pareil moi ma maman la *hein / nana in*
1119	*U : apré*	1269	*téléfone lé ble / mé soman i marsh pu lé kasé la-*
1120	*U : apré // apré// ma part-* ***ma parti*** *mon*	1270	*la-* ***mi la mèt*** *dan lo apré i marsh pu*
1121	*mézon apré// koman apré* ***ma fé ma fé*** *in*	1271	*T :* moi
1122	*bonome ansanm* patte à modeler	1272	*T : euh èl la- / èl la pa fé ekspré*
1123	*U : apré // apré koné pu apré té*	1273	*T : oui*
1124	*K : Père Noël Père Noël la done amoin in*	1274	*T : XX la mèt dann lo la mèr*
1125	*vélo la done amoin*	1275	*T : oui*
1126	*K : la done amoin vélo*	1276	*K : métrès*
1127	*U : liv*	1277	*K : métrès*
1128	*K : liv euh // liv sat nana bann bann papiyon /*	1278	*K : lot foi* ***ma parti*** *dan le fon d'la rivièr / té pou*
1129	*bann léskargo / bann sha*	1279	*moin alé bénié / apré nou la manj laba nou la*
1130	*V :* ***ma mèt*** *XXX*	1280	*alonjé* ***ma manj*** *tout*
1131	*K : bann sha / bann lapin// bann ti pousin /*	1281	*M : é moi la hein*
1132	*bann sheval*	1282	*M : mon papou la hein*
1133	*K:* ***ma parti*** *dann Jumbo*	1283	*M : Jean Pierre*
[…]	*[…]*	[…]	

De manière générale, et sans surprise, on peut dire que le mode de discours des enfants (à l'exception de Quentin qui parle presque exclusivement français) est dominé par le pôle créole du répertoire langagier des élèves. Dans les corpus VAKANS les situations de communication varient en fonction de la langue utilisée par l'interlocuteur adulte. Nous obtenons au moins deux situations distinctes.

La première est une situation où les élèves communiquent en général dans le pôle créole de leur système de communication sans se soucier du code utilisé, et où l'interlocuteur adulte utilise le même code qu'eux. Chez notre public, le code de communication utilisé est constitué de lectes majoritairement créoles affectés de certains éléments interlectaux proches de ceux produits par les adultes eux-mêmes dont le mode de discours a été analysé dans la sous-partie précédente. Dans leur cinquième ou sixième année, les enfants parlent déjà comme ceux qu'ils côtoient dans leur environnement proche. Ces situations de communication concernent les quatre corpus VAKANS où nous sommes l'adulte qui anime la séance de langage.

La seconde est une situation où les élèves communiquent en utilisant un mode de discours interlectal mais où l'interlocuteur adulte utilise le français standard. Ces situations concernent deux corpus VAKANS où notre collègue Anne Frogin anime les séances. Cette enseignante d'une trentaine d'années, d'origine métropolitaine, vit dans l'île depuis cinq ans. Bien que comprenant partiellement le créole et ayant une attitude bienveillante envers la langue des élèves, elle est consciente qu'une partie de la compréhension d'anecdotes, parfois riches, racontées par les élèves, lui échappe. On pourrait s'attendre à une différence dans le mode de discours des enfants par rapport à la situation précédente du fait de la présence de l'interlocuteur francophone. Pourtant, nous constatons que les enfants ne semblent pas adopter une attitude spécifique liée à l'interlocuteur au niveau du code utilisé. Par contre, les énoncés sont dans ces cas plus courts et consistent souvent à de simples réponses, par mot ou très courtes phrases, aux questions de l'adulte. Nous nous attendions à un effet maître qui nous semble, en tout cas dans notre étude actuelle, difficilement mesurable. Ceci est en partie explicable par une compétence métalinguistique de discrimination linguistique qui n'est pas encore bien en place à cet âge.

Nous savons par notre observation informelle du terrain que de nombreuses mères réunionnaises utilisent régulièrement le français pour s'adresser aux enfants. Nous notons tout de même, et nous le signalons avec beaucoup de prudence, un très léger

rapprochement d'un pôle qui serait un peu plus proche du français (au niveau de l'emploi de certains verbes) pour certains élèves lorsque l'interlocutrice est francophone. Dans ce cas, il nous semble difficile d'assigner uniquement à l'effet maître les rares tentatives de se rapprocher du français. Nous nous posons également la question de savoir si un éventuel changement de comportement langagier ne pourrait pas aussi s'expliquer par le sexe de l'interlocuteur. Deux éléments (la langue et le sexe) sont donc à prendre en considération. Notre collègue pourrait représenter un pôle qui se rapprocherait de celui de la mère, et nous-même un pôle qui se rapprocherait de celui du père. De ce fait nous ne pouvons pas prétendre que l'enfant de maternelle change son comportement langagier uniquement en fonction de la langue de l'interlocuteur.

Dans les situations où les élèves s'expriment sans se soucier du code utilisé, nous voyons que la parole est assez fluide. Caractéristique de la situation réunionnaise, les énoncés sont de différentes natures, et pourraient relever de ce que l'on nomme dans certaines littératures d'alternance de codes, d'emprunts, de calques. La difficulté majeure est d'associer ces « mélanges » à une catégorie et certains d'entre eux pourraient être classés dans plusieurs catégories à la fois. Lebon-Eyquem (2004) démontre à quel point il est indispensable d'utiliser ces concepts avec beaucoup de précaution pour décrire la situation réunionnaise où tout concept issu d'une vision dichotomisante du contact de langues ou plus largement tout concept se basant sur le concept de langue d'un point de vue structural est sujet à controverse. De plus, la langue maternelle, ou plus précisément le répertoire maternel de ces enfants, est conforme à la définition de langue maternelle proposée par Romani et cité plus haut, où le macro-système est cette « langue » maternelle. Nous validons la définition de Romani aussi d'après notre expérience d'enseignant et de récits récoltés en tant que formateur d'enseignants. De nombreux stagiaires nous ont affirmé que lors d'exercices de comparaison des « langues », notamment par une analyse des faux amis créole/français, de nombreux élèves à priori principalement créolophones utilisent et connaissent principalement le sens français de certains mots. Dans de nombreux cas, le mot en créole est apporté par l'enseignant. Par exemple, pour de nombreux élèves de l'école primaire principalement créolophones, les mots « amuser », « balle », « calculer », « démarrer », « estomac », « flèche », … sont plus utilisés dans leur sens français que dans leur sens spécifiquement créole.

Nous considérons que les énoncés relevant de l'interlecte fonctionnent dans les conversations quotidiennes d'adultes. Notre difficulté est donc d'attester une certaine organisation de ce fonctionnement, attestation validée uniquement par notre sentiment de

grammaticalité. D'après les différentes analyses de nos corpus d'adultes présentés dans la précédente sous-partie, il semblerait que d'une manière générale, dans les phrases interlectales le système verbal est respecté par rapport aux descriptions faites du créole ou du français.

Par exemple, l'énoncé « *apré moin la parti mon* maison » semble être un emprunt. Effectivement en créole « maison » se dit « *kaz* » et donc la phrase « *apré moin la parti mon kaz* » peut être jugée plus conforme au créole réunionnais. Pourtant chez la majorité de ces enfants le mot « maison » est employé et constitue pour eux le bon usage. Nous avons signalé plus haut que dans le discours des mères interviewées, le mot « maison » est plus utilisé que le mot « *kaz* ». Il nous semble que ce type d'emprunt relève plus d'une logique interlectale qui connaît une certaine évolution historique où peu à peu des mots français viennent remplacer des mots créoles. Chez notre public (et chez une très grande proportion de la population) l'usage de « maison » pour « *kaz* » à l'heure actuelle semble suivre la même logique que certains changements déjà attestés tels que « portail » pour « *baro* » ou encore « fer à repasser » pour « *karo* ».

Par exemple encore, « k*osa ou la fé kan* c'était les vacances » (énoncé produit par l'adulte animateur dans un des corpus) pourrait être classé en tant qu'alternance de code car la phrase semble commencer en créole et se finir en français. Pourtant, étant originaire du sud et des hauts de l'île (ville du Tampon), de façon tout à fait naturelle nous employons « *kan sété lé vakans* » ou « quand c'était les vacances », énoncé qui ne choque pas dans un discours principalement en créole, alors que les formes basilectales « *kan té vakans* » ou « *dann vakans* » seraient peut-être jugées plus correctes dans une optique de déviance maximale. A d'autres moments du corpus, le même locuteur utilise la forme basilectale sans qu'il y ait pour cela un mode d'emploi pragmatique. Notre exemple peut être une alternance de code mais aussi la manifestation de la variation du créole. On pourrait tout de même prétendre que « *té vakans* » est plus créole si on considère que la forme la plus autonome, celle qui est plus conforme à une idéologie de déviance maximale, est plus créole. Se pose alors une nouvelle fois la question des rapports entre norme et usage.

Par exemple encore, l'énoncé « *moin la parti* chez *mon tati »*, énoncé produit par Linzie qui est celle qui a le mode de discours qui se rapproche le plus de la forme basilectale du créole réunionnais, pourrait sembler être un bon exemple de calque. En créole basilectal la forme jugée correcte serait « *moin la parti la kaz mon matante* ». On pourrait admettre que « *mon matante* » peut être remplacé par « *mon* tati » au niveau

lexical. En revanche, « chez *mon* tati » pourrait sembler relever d'un calque d'un point de vue syntaxique car son emploi semble beaucoup moins attesté en créole qu'en français. Pourtant, il est courant d'entendre en français, et surtout dans la bouche d'un enfant, « je suis allé à la maison de ma tatie » au lieu de « je suis allé chez ma tatie » et dans ce cas la logique de construction de ces deux formes n'est pas due à un contact de langues mais à une logique qui relèverait plus de la variation.

Nous avons tenté de classer certaines formes interlectales que nous avons relevées dans notre corpus en catégories inspirées d'une certaine vision du contact de langues. Pourtant nous sommes conscient qu'une telle démarche est périlleuse car n'est pas conforme à la logique du macro-système de communication à laquelle nous adhérons. Pour la majorité des enfants nés au début des années 2000 ces formes interlectales font partie de la norme de fonctionnement acquise dans les premières années de leur vie. Pourtant, même si les élèves n'échappent pas au mode de discours interlectal, nous pouvons remarquer que la partie en usage lors de cours récits structurés se rapproche d'un pôle basilectal de leur répertoire, même si aucune échelle implicationnelle stricte ne s'applique. Pour illustrer notre propos nous présentons cinq extraits de discours structurés.

Lignes 683 à 689 : *lot soir la / kan mon maman la parti rod linz pou li la / moin la parti shé mon tati é apré moin la dor shé mon tati / apré moin la-apré moin la levé /moin la parti mon mézon / apré moin la manzé / apré moin la reparti / apré moin la parti shé-shé avèk mon balansoir*

Dans cet extrait le mode de discours se rapproche du créole basilectal. Pourtant nous pouvons noter les emplois de « levé » (et non pas « lévé ») au niveau phonologique, « shé mon tati » (et non pas « la kaz mon tati ») au niveau syntaxique, « tati » (et non pas « matante ») et « mézon » (et non pas « kaz ») au niveau lexical.

Lignes 751 à 756 : *apré la / apré moin la ésui amoin / apré moin la dormi / apré kan* ***ma levé*** *la in /euh / ma-* ***ma pran*** *mon tidéjené / avan alé lékol / av- ou voi tout suit la avan alé lékol la in / mon ser la koup kourt sheve / maman la tap ali*

Lignes 758 à 764 : *apré maman la tap ali la tap ali / kan- mon maman la vi kan- kan la pingn son sheve/ la di sé ki la koup sa / mon néninn la di sé moin / moin la di non / pa moin / apré la di sé lui- sé li /apré la // euh / avan alé shé tonton la in / euh sé la néninn la koup son sheve / apré maman la tap ali*

Dans les deux extraits précédents, excepté « ser » (au lieu de « sér »), « sheve » (au lieu de « sévé »), « shé tonton » (au lieu de « la kaz tonton ») le mode de discours est conforme au créole basilectal.

Lignes 794 à 808 : *banna la / euh bann V la / la- la pran bann zafèr / la fé in gran la é / amoin la pran bann zafèr ti la / apré mon maman té ve pa é kan* ***mi té bingn*** *dann bak la / XX / mon maman la bingn amoin / mon maman la anmène manjé / n-* ***na manjé*** *laba / apré nou la bégné / in / apré la mon maman té mèt konm in XX /* ***té nana le kilote*** */XXXXXXXXX / apré la XXXXXX soman té ve bingn dan la pisine / mon tonton G la di koma in / euh / euh la rivièr lé sal / alé té pa sal / apré la di la parti trap lasab in / pou fé la shanb A / apré m- maman la / la- la asheté euh in volish shokola /* **et moi je na mangé** */ é dan loto la /* na manj des chocolats

Dans l'extrait précédent, excepté les variantes phonologiques comme « ve » (au lieu de « vé »), « manjé » (au lieu de « manzé »), « bégné » (au lieu de « binyé »), « shanb » (au lieu de « sanm »), « asheté » (au lieu de « asté » ou « asèt ») le mode de discours général se rapproche du créole basilectal.

Lignes 812 à 818 : *O d- la kri amoin apré / apré la O la / O la / amoin moin la kouru moin la mèt mon sérvièt su mon tèt / O té pou gard amoin apré / apré kan- kan* ***na fine ariv*** *loin / O la / la pas ein / dan inta rosh apré / apré ma-* ***ma kouri*** *moin / apré ma / apré* ***ma remèt*** *mon sérvièt dan mon kou*

Dans cet extrait, nous pouvons noter au niveau phonologique l'emploi de « moin la kouru » et « ma kouri » prononcé par le même locuteur.

Par l'utilisation d'un mode de discours interlectal, on pourrait conclure soit à une certaine décréolisation, une disparition lente et progressive du créole par substitution du français au niveau du lexique, soit à une évolution du mode d'emploi pragmatique des deux langues, évolution forcément influencée par la mutation sociologique de la société réunionnaise qui s'occidentalise tout en maintenant un certain mode de fonctionnement traditionnel où la culture créole prédomine.

Les paroles des corpus VAKANS ne peuvent être décrites de manière stricte par le continuum. Les élèves utilisent, consciemment ou pas, l'étendue de leur répertoire complexe avec tout de même une prédominance forte du pôle créole. Par contre nous avons noté un nombre plus important que dans les corpus d'adultes de syntagmes verbaux particuliers.

2.2.2.1.2. Analyse d'énoncés particuliers dans les corpus VAKANS.

Nous repérons des syntagmes verbaux particuliers en ce sens qu'ils ne sont conformes ni aux descriptions faites du créole réunionnais ni aux descriptions faites du français. Nous les regroupons dans le tableau suivant :

Tableau 38. Syntagmes verbaux particuliers relevés dans la parole des enfants.

N° de lignes	Syntagmes verbaux particuliers du corpus VAKANS, groupe A1 (interlocuteur adulte créolophone)	N° de lignes	Syntagmes verbaux particuliers du corpus VAKANS, groupe B1 (interlocuteur adulte créolophone)
888'	*O :* ***ni la parti dansé*** *é* ***apré ni la joué***	*921'*	*Ev :* ***ma résté*** *mon mézon*
889'	*/* ***té navé*** *gato*	*922'*	*Ev :* ***ma rès*** *mon mézon // apré la ///*
890'	*L :* ***ma joué*** *avék mon glisade*	*923'*	*El :* **j'ai parti** mangé avec *mon tati*
891'	*G :* **j'ai parti** *// ramas les mang*	*924'*	*Ec :* ***mi té alé*** *la plaj*
892'	*G :* ***tavé*** *bann ti poison é té nétoiy*	*925'*	*Ec :* ***nou té / alé*** *Jumbo Score nou* ***nou té***
893'	*G:* **j'ai brossé** *mon dan laba /* **j'ai prann-**	*926'*	***até*** *inn gran pisine /// apré* ***nou té alé*** */* ***ma***
894'	**j'ai prann** *une tidéjené*	*927'*	***manjé*** *// apré* ***nou té alé*** au *Mac Donald /*
895'	*G :* **j'ai pran** *mon tidéjené // é* **j'ai venu**	*928'*	*é* ***mon maman té alé*** *an / vil /*
896'	*laba /* **j'ai encore brossé** *mon dan /* **j'ai**		***Sé :*** *moin parti* ***o-*** */ moin parti* ***sin vil***
897'	**parti** promené *koté*	*929'*	*S:* ***mi na*** *inn desu moin*
898'	*G :* **j'ai parti** *koté la mèr la /*	*930'*	*S : apré* ***na konstrui*** *inn ti kabane*
899'	**il a poussé** in grand narb	*931'*	*S : apré* ***na éténé***
900'	*N :* ***apré ma- ma pa boujé*** */ la reparti*	*932'*	*S: apré* ***na mèt*** *in ti zafèr su la bouji*
901'	*N :* ***ma la alé kri maman***	*933'*	*S:* ***na mèt*** *inta ti fey desou le matla*
902'	*N :* ***ma fouyé*** */* ***ma vu delo*** */ lété dann lo*	*934'*	*Ev :* ***moin fine*** *vu son shien*
903'	*N :* ***ma la parti dan***	*935'*	*El :* ***ma rantré*** *dedan*
904'	*N:* ***ma parti***	*936'*	*El :* **j'ai parti** voir *mon ti kouzin*
905'	*M:* ***ma levé*** */ ma-* ***ma pran*** *mon tidéjené*	*937'*	*Ec :* ***ma pa joué*** *« Madascar »*
906'	*M :* ***ma parti*** *la mèr /* ***ma joué*** *dan lasab*	*938'*	*Ec :* ***ma parti*** *« Madascard » /* ***ma parti***
907'	*M :* ***ma joué*** *dan lasab*	*939'*	*zoué* ***ma parti*** *asté /* ***ma parti*** *bégné*
908'	*M : oui* ***ma vu***	*940'*	*« Madascar » /* ***ma zoué*** *èk mon kopine*
909'	*F : X* ***ma bégné***	*941'*	*Ec :* ***mi na bégné moin***
910'	*O: lot jour* ***ma parti*** *in nafèr*	*942'*	*Ec: apré* ***nou talé*** *Madascar /* ***nou té alé /***
911'	*O: kan* ***mi té bingn*** *dann bak la /* ***na***	*943'*	***nou té alé // nou té alé***
912'	***manjé*** *laba /* ***té nana le kilote*** */* **et moi je**	*944'*	*Ec: apré* ***mi té alé***
913'	**na mangé**	*945'*	*Sé :* ***moin boir*** *delo*
914'	*L: kan* ***na parti*** *la rivièr la* ***ma trouve / ma***	*946'*	*Sé :* ***moin voir*** *mon papa*
915'	***trouve*** *O*	*947'*	*Sé :* ***moin voir*** *mon papa*
916'	*L: kan* ***na fine ariv*** *loin /* ***ma kouri*** *moin /*	*948'*	*Sé : apré* ***moin voir*** *mon papa*
917'	*apré* ***ma remèt*** *mon sérvièt dan mon kou*	*949'*	*Sé :* ***ma parti*** *avèk mon papa*
918'	*G :* ***ma mèt*** *de- / apré* ***ma mèt*** *desou zorié*	*950'*	*Sé :* ***moin parti*** *Jumbo*
919'	*G :* ***ma fini***	*951'*	*Sé:* ***moin ashté*** *in gro kamion*
920'	*N:* ***ma la apèl*** *maman*	*952'*	*M :* **ja boire** *limonad*
		953'	*M :* ***na manjé***
		954'	*M : apré* ***mavé bingné*** */ apré* ***mavé bingné***
		955'	*kan* ***mavé fini*** *mon manjé*
		956'	*M :amoin* ***mi grandir*** *apré mi ral*
		957'	*Ev :* ***ma boir*** *delo té pa bon*
		958'	*Ev :* ***na zoué*** *dann lo avèk*
		959'	*Ev :* ***na pa anminn*** *nout mayo d'bin*
		960'	*Ev :* ***na arni*** *la mézon*
		961'	
	Syntagmes verbaux particuliers du corpus *vakans, groupe A2 (interlocuteur adulte créolophone)*		Syntagmes verbaux particuliers du corpus *vakans, groupe B2 (interlocuteur adulte francophone)*
962'	*T :* ***mi la*** *euh /* ***mi la manj*** *shokola*	982'	*K :* ***ma joué***
963'	*T :* ***mi la manj*** *mon kok*	983'	*K :* ***ma joué***
964'	*M: mi* ***anvi ankor dormi***	984'	*K :* ***ma joué*** *loto*
965'	*M:* ***ma manj*** *in ti bout shokola*	985'	*M :* et moi **je a mangé** *Ø poule au chocolat*
966'	*/* ***ma manj*** *mon poul shokola*	986'	*T : amoin* ***ma lès*** *in pe pou mon ti frèr*
967'	*U :****ma bénié*** *ansanm dofin*	987'	*V* ***: j'ai mangé un gros œuf au chocolat***
968'	*U :* ***ma parti*** *mon mézon /*	988'	*M :* j'ai **je a- je a joué** *lavion*
969'	***ma fé ma fé*** *in bonome*	989'	*U :* ***ma joué*** *vélo*
970'	*V :* ***ma mèt*** *XXX*	990'	*K:* ***ma parti*** *Jumbo*
971'	*K:* ***ma parti*** *dann Jumbo*	991'	*K:* ***ma parti*** *Quick*

972’	*K:* ***ma ashté*** *in gro shokola lapin*	992’	*K : apré* ***ma parti*** *Mac Donald*
973’	*K : apré* ***ma ashté*** *de luil pou maman*	993’	*K : apré* ***ma parti*** *ma mézon*
974’	*K : apré* ***kan i té le soir*** *mon maman i sa*	994’	*M :* **je** ***na*** *in /* **je** ***na*** **je** ***néna*** *in tati Jennifer*
975’	*joué kart*	995’	*V :* ***i sanblan***
976’	*K:* ***mi na*** *in ti karé*	996’	*K :* ***mi na*** *téléfone i marsh pa*
977’	*M:* ***mi néna*** *in kopine i apèl Précila*	997’	*K :* ***mi na*** *in téléfone*
978’	*M:* ***mi na*** *in kopine i apèl Julia*	998’	*K:* ***mi néna*** *in téléfone i marsh pa*
979’	*V : lot soir* **j’ai parti** dans une fusée	999’	*T :* ***mi la mèt*** *dan lo apré i marsh pu*
980’	*V :* **j’ai parti** dans l’espace	1000’	*K : lot foi* ***ma parti*** *dan le fon d’la rivièr*
981’	*V :*après **j’ai parti** à la maison	1001’	*V :* ***pou Noël j’ai in katérpilar***
		1002’	*T :* ***moi parl*** *avant M*
		1003’	*K : kan* ***ma parti*** *shé mon*
		1004’	*K: amoin* ***mi na*** *in kask*
		1005’	***K: mi na*** *in kask*
		1006’	*M :* ***moi j’ai na*** *in li moi tousel* ***j’ai na*** des
		1007’	*je*
		1008’	*M : moi* ***je na***
			M : moi ***je néna*** *in li*

Nous tenons à préciser que ces constructions syntaxiques particulières ne représentent pas la majorité des énoncés produits. Afin de mesurer leur proportion dans le corpus global nous les comptabilisons. Nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 39. Proportion des syntagmes verbaux particuliers dans les corpus d’enfants.

	Nb de syntagmes verbaux	Nb de syntagmes verbaux particuliers	Pourcentage
Corpus VAKANS, groupe A1	203	40	19,7
Corpus VAKANS, groupe B1	160	46	28, 7
Corpus vakans, groupe A2	125	20	16
Corpus *vakans, groupe B2*	129	28	21,7
Total	617	134	21,71

Les syntagmes verbaux particuliers concernent environ 20% de la totalité de ceux produits, ce qui signifie qu’à cet âge une très grande majorité de ces énoncés sont conformes à ceux produits par les adultes. Nous pouvons ainsi tenter de détailler la composition de ces énoncés particuliers dans le tableau suivant.

Tableau 40. Tentative de classement des syntagmes verbaux particuliers des corpus VAKANS.

Syntagmes verbaux particuliers du corpus VAKANS, groupe A1 (interlocuteur adulte créolophone)	Syntagmes verbaux particuliers du corpus VAKANS, groupe B1 (interlocuteur adulte créolophone)
Généralisation de « mi », « ni » et « ma » en tant que pronom personnel sujet plein, 06 occurrences : mi té bingn (911’), ni la (888’, 888’), ma la alé kri (901’), ma la apèl (919’), ma la parti (903’) Utilisation de « ma » ou « na » en tant que contraction de « moin la » ou « nou la », 20 occurrences: ma joué (890’), ma pa boujé (900’), ma parti (904’, 906’, 910’), ma levé (905’), ma pran (905’), ma fouyé (902’), ma vu (902’, 908’), ma joué (907’), ma bégné (909’), ma trouve (913’), ma kouri (915’), ma remèt (916’), ma mèt (917’), ma fini (918’) ; na manjé (911’), na parti (913’), na fine ariv: 915’ Surgénéralisation avec « nana » de la forme basilectale du passé non accompli, 03 occurrences: té navé(889’), té nana (912’), tavé (892’) Approximation du français par généralisation de l’auxiliaire avoir, 07 occurrences: j’ai parti (891’, 898’), j’ai brossé (893’, 896’), j’ai prann (894’), j’ai pran (894’), j’ai venu (895’) Construction du passé composé en français en associant le pronom personnel français et l’auxiliaire créole, 01 occurrence : Je na mangé : 912’ Non emploi du genre féminin pour le français, 1 occurrence : Il a poussé(au lieu de « elle a poussé ») : 899’	Généralisation de «mi» en tant que pronom personnel sujet plein, 03 occurrences : mi té alé (924’, 945’), mi na inn (930’) Utilisation de « ma» ou « na » en tant que contraction de « moin la » ou « nou la », 19 occurrences: ma résté (921’), ma manjé (926’), ma rès (922’), ma rantré (936’), ma joué (938’, 941’), ma parti (939’, 939’, 940’, 940’, 950’), ma boir (958’) ; na konstrui (931’), na mèt (933’, 934’), na manjé (954’), na zoué (959’), na pa anminn (960’), na arni (961’) Utilisation de « na » en tant que contraction de « nou la » et surgénéralisation de la forme longue, 01 occurence: na éténé (932’) Contraction de l’indice préverbal et du verbe à la forme basilectale du passé non accompli, 01 occurrence : nou talé (943’) Utilisation du temps 0 accompli sans indice préverbal, 08 occurrences: moin parti (929’, 951’), moin fine vu (935’), moin boir (946’), moin voir (947’, 948’, 949’), moin ashté (952’) Utilisation d’une forme longue non attestée, 01 occurrence : mi grandir (957’) Contraction de « moin lavé » pour le passé accompli, 03 occurrences : mavé bingné (955’, 955’), mavé fini (956’) Généralisation de « mi » en tant que pronom personnel sujet et confusion

	d'auxiliaire pour temps 0 accompli, 01 occurence: mi na bégné moin (942') Approximation du français par généralisation de l'auxiliaire avoir, 02 occurrences : j'ai parti (923', 937') Construction du passé composé en français en associant et contractant le pronom personnel français et l'auxiliaire créole, 01 occurence : Ja boir (953')
Syntagmes verbaux particuliers du corpus vakans, groupe A2 (interlocuteur adulte créolophone)	Syntagmes verbaux particuliers du corpus vakans, groupe B2 (interlocuteur adulte francophone)
Généralisation de « mi» et « ni» en tant que pronom personnel sujet plein, 05 occurrences : mi la (962', 963'), mi na (976', 978'), mi néna (977') Utilisation du temps 0 accompli sans indice préverbal et généralisation de « mi » en tant que pronom personnel sujet, 01 occurrence : mi anvi dormi (964') Utilisation de « ma» en tant que contraction de « moin la », 10 occurrences: ma manj (965', 966'), ma bénié (967'), ma parti (968', 971'), ma fé (969', 969'), ma mèt (970'), ma ashté (972', 973'). I té le soir: 974' Approximation du français par généralisation de l'auxiliaire avoir : J'ai parti (979', 980', 981')	Généralisation de « mi» et « ni» en tant que pronom personnel sujet plein, 06 occurrences : mi na (996', 997', 1004', 1005'), mi néna (998'), mi la mèt (999') Utilisation de « ma» en tant que contraction de « moin la », 11 occurrences : ma joué (982', 983', 984', 989'), ma parti (990', 991', 992', 993', 1000', 1003'), ma lès (986') Transformation d'un adjectif en verbe, 01 occurrence : i sanblan (995') Calque de la construction « amoin i koz » en français, 01 occurrence : moi parl : 1002' Approximation du français par surgénéralisation du pronom personnel français et généralisation de l'auxiliaire avoir : je a joué (988'), je a mangé (985') Construction du français avec l'équivalent de l'auxiliaire avoir en créole, 08 occurrences : je na (994', 994', 1007'), j'ai na (1006', 1006'), je néna (994', 1008').

Le premier commentaire que l'on peut faire sur le tableau précédent est lié à la difficulté d'assigner à un seul mécanisme les phénomènes étudiés. Les tentatives d'explications données dans le tableau précédent sont le fruit de notre réflexion, des tentatives d'interprétation, donc de la subjectivité de chercheur que nous assumons. Si pour certains énoncés les explications semblent univoques et acceptables, pour d'autres nous ne pouvons prétendre que l'explication donnée soit la seule possible, comme par exemple dans les deux cas suivants.

Premièrement, nous avons interprété certains énoncés comme « j'ai parti » (891', 898'), « j'ai brossé » (893', 896'), « j'ai prann » (894'), « j'ai pran » (894'), « j'ai venu » (895') comme une approximation du français par généralisation de l'auxiliaire avoir. Il se pourrait également que l'enfant considère « j'ai/jé » comme pronom personnel sujet plein du passé. Cette explication peut se rapprocher des énoncés comme « ma joué » (890'), « ma pa boujé » (900'), « ma parti » (904', 906', 910'), « ma levé » (905'), « ma pran » (905'), « ma fouyé » (902'), « ma vu » (902', 908'), « ma joué » (907'), « ma bégné » (909'), « ma trouve » (913'), « ma kouri » (915'), « ma remèt » (916'), « ma mèt »(917'), « ma fini » (918') où au lieu d'employer « ma » comme une contraction de « moin la » (explication que nous avons donnée dans le tableau précédent), l'enfant utilise « ma » comme pronom personnel sujet plein pour le créole.

Deuxièmement, nous avons interprété l'énoncé « moi parle » (1002') comme un calque de la construction « amoin i koz » du créole où la présence du pronom personnel sujet n'est pas obligatoire après le pronom personnel tonique. La forme « moi parle » peu aussi être un emploi du pronom personnel emphatique français en tant que pronom personnel sujet, utilisation attestée chez des enfants francophones.

L'interprétation des mouvements linguistiques opérant dans le macro-système de communication ne peut se proclamer sous la forme affirmative stricte. Pour autant nous ne pensons pas qu'il faille refuser une tentative de description de ces mouvements. A travers ces énoncés particuliers, nous pouvons mettre en relief deux catégories de phénomènes qui se jouent en partie à cet âge: des phénomènes semblant très provisoires qui ne se rencontrent plus à l'âge adulte, des phénomènes qui peuvent se maintenir (mais moins fréquemment) à l'âge adulte. Bien entendu il est scientifiquement impossible de prévoir comment parleront ces enfants lorsqu'ils seront adultes. Nous élaborons nos remarques sur la durée de vie de ces phénomènes à partir de nos observations de terrain dans le milieu scolaire réunionnais, et plus particulièrement en écoutant parler des élèves

de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. Nous réaffirmons que nous nous inscrivons dans la théorie du macro-système et de l'interlecte. Lorsque nous relevons des formes parlées, nous les étudions en évitant un point de vue normatif. Nous avons pourtant mis en évidence dans l'étude des précédents segments conversationnels une régularité quasi prédictible et conforme aux principales descriptions faites des syntagmes verbaux du créole réunionnais. Nous rencontrons dans le discours des enfants de cette école maternelle, des constructions particulières au sens où elles ne semblent pas fonctionner comme des énoncés adultes. Ne souhaitant pas véhiculer l'idée d'une orientation normative dans notre discours, nous étudions ces énoncés particuliers en les comparant d'une certaine manière aux énoncés « attendus » car « attestés » chez des adultes. Nous utiliserons donc ici les guillemets à chaque emploi d'un terme qui pourrait laisser croire que notre discours est orienté vers une norme de fonctionnement.

2.2.2.1.3. Phénomènes semblant provisoires.

A l'âge des enfants objets de notre étude, il est courant d'user de surgénéralisations pour construire son langage. Nous avons relevé dans notre corpus plusieurs exemples susceptibles de relever de ce phénomène.

Le verbe *nana* (l'équivalent de avoir en français) se réalise en *navé* au passé non accompli. Dans notre corpus, à trois reprises les enfants ont associé l'indice préverbal *té* du passé à ce verbe dans les productions *té navé* (889'), *té nana* (912'), *tavé* (892'). Ces trois formes nous semblent être une surgénéralisation de la construction du passé accompli à sa forme basilectale, construction que les enfants de notre public utilisent majoritairement, c'est à dire *té* suivi du verbe. L'enfant a ainsi fait une catégorie du passé non accompli par rapport à ce qu'il connaît déjà. Ces énoncés, non systématiques, constituent une hypothèse tâtonnante provisoire, et ne fonctionne pas comme une forme « adulte ». Cette association témoigne d'une surgénéralisation de l'indice préverbal au verbe avoir, association que l'on ne retrouve plus dans les formes adultes.

Mi té alé nous semble être une hésitation passagère entre l'accompli et le non accompli et de ce fait un mélange de *mi la alé* (que notre locuteur emploierait pour *moin la parti*) et *mi té sava* (que notre locuteur emploierait à la place de *moin té sava*). Cette forme est donc une hypothèse tâtonnante relative à la construction de la forme passée en créole.

Le cas de *na éténé* (932') est plus qu'une simple contraction. La forme adulte

attestée est *nou la étinn*. Nous pouvons ici décomposer l'analyse de cette approximation en deux étapes. Premièrement nous notons la contraction de *nou la* par *na*, contraction que nous qualifierons de courante un peu plus loin, et donc un énoncé du type *na étinn* ne nous aurait nullement étonné. Par contre la création d'une forme longue non attestée pour ce verbe, nous interpelle. Le mécanisme mis en œuvre ici semble correspondre également à une surgénéralisation de certaines formes longues comme *nou la manjé*. Cet énoncé a été produit par Sarah dans le corpus VAKANS du groupe B1. Ce locuteur a atteint déjà un bon niveau de langage et fait partie des « bons » élèves de sa classe. L'énoncé que nous analysons ici semble très provisoire chez cet enfant, et si elle avait bénéficié d'un petit temps de réflexion elle l'aurait certainement corrigé d'elle-même. Dans le même corpus une telle correction a été mise en place par Evan, sans que l'adulte lui demande de le faire, mais simplement du fait d'une légère coupure temporelle, et s'est déroulée de la façon suivante:

Ev : ***ma résté*** *mon* maison
E : koz plu for parce que *mi antan pa bien*
Ev : ***ma rès*** *mon* maison

I té le soir (974') et *i sanblan* (995') semblent correspondre à une généralisation de l'indice préverbal devant le marqueur du passé *té* et devant *sanblan* auquel le locuteur attribue la fonction de verbe alors que l'énoncé adulte serait *i fé semblant*.

Mi na bégné moin (942') révèle deux « approximations » du créole. *Mi na bégné* (à la place de *mi la bégné* pour notre locuteur) est une « confusion » de la forme courte à l'oral du verbe avoir (où *nana* est devenu *na*) et de l'auxiliaire être (*la*) qui est toujours employé pour le passé accompli. L'utilisation de *moin* à la place de *amoin* montre une « confusion » entre le pronom personnel sujet *moin* et le pronom personnel objet direct *amoin*. Nous pensons qu'ici la durée de vie de ces « approximations » est limitée.

Mi grandir (957') montre une utilisation de la forme longue au temps 0 non accompli. Ce phénomène pourrait être expliqué par une surgénéralisation de certaines formes longues au temps 0 accompli comme pour *moin la boir*.

Dans *Mi anvi dormi* (964') l'enfant n'emploie pas l'auxiliaire requis, la forme attestée étant *moin la anvi dormi*. Notre locuteur, par généralisation du pronom personnel sujet avec *mi,* emploierait *mi la anvi dormi*.

Nous ne trouvons pas d'explications satisfaisantes pour décrire les énoncés produit par un seul enfant et qui concernent l'utilisation du temps 0 accompli sans « la »

comme dans « moin parti » (929', 951'), « moin boir » (946'), « moin voir » (947', 948', 949'), « moin ashté » (952').

Tous les énoncés particuliers produits ci-dessus nous semblent provisoires et ne se rencontrent pas chez des locuteurs adultes.

2.2.2.1.4. Phénomènes pouvant se maintenir à l'âge adulte.

Lors de l'analyse du discours de l'enseignante NL, nous avons noté quelques énoncés particuliers attestés pour une partie de la population. Bien qu'aucune étude statistique n'ait été réalisée sur ce point, nos observations quotidiennes de la parole réunionnaise nous font penser que ces énoncés ne sont pas majoritaires. Par contre, dans nos corpus VAKANS nous retrouvons ces énoncés particuliers mais à une fréquence plus élevée que chez les adultes. Notre analyse de la parole des mères de ces enfants confirme l'hypothèse relative à la fréquence de ces énoncés chez les adultes. Effectivement, nous n'avons presque pas rencontré ces phénomènes dans le discours des parents qui constituent fortement le modèle de répertoire de conduite de ces élèves.

Le phénomène qui rencontre le plus d'occurrences est l'utilisation de *ma* ou *na* en tant que contraction de *moin la* ou *nou la* (soixante occurrences au total, soit 44,77 % des formes verbales particulières). De nombreux énoncés illustrent une contraction courante à l'oral de *nou la* (« nous avons » ou « nous sommes » avant le participe passé au temps 0 accompli) en *na* ou de *moin la* (« j'ai » et parfois «je suis» avant le participe passé au temps 0 accompli) en *ma*. Dans de nombreux cas la contraction est univoque et est employée au passé comme pour *ma parti* (j'suis allé), *ma vu* (j'ai vu), *na parti* (nous sommes allés). Par contre, dans d'autres cas, la contraction analysée en dehors de son contexte peut désigner une forme attestée du futur comme dans *ma levé* (« je me réveillerai », mais employé par de nombreux enfants pour « je me suis réveillé »), *ma joué* (« je jouerai », mais employé par de nombreux enfants pour « j'ai joué »). Ces contractions ont déjà été attestées dans les descriptions du créole réunionnais comme nous l'a montré le corpus relatif à l'enseignante NL dans notre sous-partie précédente. Par contre, ce qui attire notre attention ici est la fréquence élevée de ces contractions que nous n'avons pas retrouvé dans les corpus des parents de ces élèves. Il nous semble qu'à cet âge les enfants sont en train de construire fortement leurs repères dans le temps proche (hier, aujourd'hui, demain) ainsi que les termes leur permettant de l'exprimer. Ces contractions témoignent de la difficulté de choisir entre deux formes utilisées par certains

adultes à savoir *ma* pour *moin la* et *ma* pour *moin va*.

L'utilisation de *ma* à la place de *moin* peut être également liée aux représentations sociolinguistiques liées à *moin.* Ces contractions engendrent d'autres hypothèses tâtonnantes telles que l'utilisation *ma* en tant que pronom personnel sujet plein comme dans *ma la alé kri* (901'), *ma la apèl* (919'), *ma la parti* (903'). La forme adulte pour *ma la alé kri* est éventuellement *moin la alé kri* mais surtout *moin la parti kri* (je suis allé appeler). Nous ne nous préoccupons pas ici du remplacement de *parti* par *alé* qui relève du lexique. Ce qui nous intéresse ici est l'utilisation de *ma* à la place de *moin*. Dans cet exemple *ma* n'est pas une contraction de *moin la* (car *la* est présent dans l'énoncé). Du fait d'une habitude, qui semble être devenue une norme pour de nombreux enfants, d'utiliser la contraction, *ma* tend à remplir les fonctions d'un pronom personnel sujet. Cette substitution peut être provisoire mais nous constatons, d'après nos observations informelles des conversations réunionnaises, qu'elle est utilisée fréquemment par une partie (minime) des locuteurs réunionnais. Chez notre public de jeunes enfants l'utilisation de *ma* en tant que pronom personnel plein pourrait relever de la surgénéralisation.

Il est d'usage pour certains locuteurs d'employer *mi néna* ou *mi nana* à la place de *moin nana* (j'ai) ou encore *mi lé* à la place de *moin lé* (je suis), et ceci au grand désespoir de nombreux défenseurs du « bon » usage du créole. Cet usage jugé erroné d'un point de vue grammatical (donc prescriptif) pourrait s'expliquer soit par une surgénéralisation de l'utilisation de *mi* comme pronom personnel soit par une représentation considérant que *moin* est socialement plus dévalorisé que *mi*. Dans le quartier dans lequel se situe notre enquête, l'usage de *mi néna* ou de *mi lé* est très fréquent et correspond souvent pour les enfants à la norme.

Ainsi nous pensons que certains éléments de notre corpus tels que *ni la parti*, à la place de *nou la parti* (nous sommes allés), *ni la joué* à la place de *nou la joué* (nous avons joué), *mi té alé* à la place de *moin la parti* (je suis allé) ou *moin té sava* (j'allais), *mi na bégné moin* à la place de *moin la bingn amoin* (je me suis baigné) sont issus de cette utilisation de *mi* à la place de *moin*.

Les deux premiers exemples, *ni la parti* et *ni la joué*, sont une transposition simple de *mi la* à *ni la* et constituent une généralisation du mode d'emploi du pronom personnel sujet de la première personne du singulier au pronom personnel sujet de la première personne du pluriel. Ces énoncés devraient connaître une durée de vie assez longue, et même chez de nombreux locuteurs, devenir la norme d'usage.

Nous avons vu dans le discours de NL un énoncé proche de *moin fine vu* (935'). Dans ce terminatif 0 deux points peuvent être analysés. La forme la plus attestée semble être *moin la fine voir/oir*. Ici nous notons que *la* n'a pas été employé. Cependant la construction du terminatif 0 sans l'auxiliaire est courante et pourrait même être qualifiée de variante. Par contre la forme du verbe la plus courante est *voir*. Certaines personnes emploient dans ce cas la forme *vu* qui semble être une surgénéralisation des formes en [y].

Les énoncés que nous venons de voir ici se rencontrent aussi dans des corpus d'adultes mais avec des fréquences qui nous semblent moins importantes. Du fait que certains énoncés se maintiennent dans des formes adultes, nous nous posons la question de l'existence possible d'éléments surgénéralisés fossilisés.

Nous constatons que le pôle créole est dominant dans le répertoire langagier des enfants étudiés. Pourtant cela ne signifie pas que le pôle français est absent, bien au contraire. Pour preuve, dans notre corpus VAKANS où aucune langue n'était imposée, certains élèves ont choisi de tenter de s'exprimer par moment en français. Les courts discours alors produits témoignent de ces tentatives. Par exemple aux lignes 822 à 833, Grégory produit le discours suivant :

> Monsieur quand j'étais là bas là */ euh basin maron la /* moi euh / j'ai mangé *une pin shokola moin / mon dan lavé shapé / euh m- moin té rod desou in galé apré moin lavé tiré / té mon dan apré moin lavé done maman ma/ maman lavé ésuiyé / é apré la maman lavé mèt dedan in ti shashé // et* je- ***ma mèt*** *de- / apré* ***ma mèt*** *desou zorié / é / é souri la pasé souri la done amoin in biyé avan / é kan la riv le matin / é avan ariv le matin / sou- souri lavé mèt in larjan*

L'utilisation du pronom de la première personne du singulier montre que Grégory souhaite au début utiliser le français. Par contre il ne maintient pas la langue visée tout au long du discours, semblant plus à l'aise en créole.

Aux lignes 945 à 948 (La Plaine des Cafres */ té fé froi é* / j'ai /// j'ai joué */ apré/ kan / té midi* on a mangé / après j'ai dormi / et / apré à la maison / j'ai joué avec ma poupée) il est difficile d'estimer si l'élève est plus à l'aise en français ou en créole. Ce mode de discours interlectal est également probablement proche de ce que l'enfant entend souvent dans son quotidien.

Nous remarquons des énoncés qui pourraient témoigner de la gestion de la construction des formes verbales au sein du macro-système de communication surtout chez certains élèves de moyenne section comme par exemple *je na* (994', 994', 1007'), *j'ai na* (1006', 1006'), *je néna* (994', 1008'). Dans de tels énoncés il est difficile

d'affirmer que l'enfant a visé le français ou s'il emploie des formes provisoires approximatives issues de son système de communication complexe.

La deuxième partie de notre corpus, où une langue cible est visée, met en évidence des hypothèses tâtonnantes qui pourraient se rapprocher des phénomènes d'interlangue.

.

2.2.2.2. Analyse des corpus MARIONNETTES.

Dans la situation de communication des corpus MARIONNETTES, les élèves, à travers une activité ludique qui consiste à faire parler des marionnettes francophones, ont pour cible le français de façon beaucoup plus systématique. Nous avons ici volontairement retenu les enregistrements concernant des élèves de grande section qui ont une compétence métalinguistique plus avancée que les élèves de moyenne section. A travers ce jeu les enfants prêtent leur voix à une marionnette et tentent de réinvestir leurs compétences dans ce qui représente pour eux le français. Les énoncés observés donc ici sont différents des énoncés concernant les corpus VAKANS. Les élèves de cette école s'exprimant très majoritairement dans le pôle créole de leur système de communication, les productions provoquées dans les corpus MARIONNETTES ne sont absolument pas spontanées, représentent une « approximation » du français qui est fonction de leur compétence métalinguistique et de leur état de développement langagier. Nous isolons dans le tableau suivant la parole des enfants dans les corpus MARIONNETTES, et mettons en caractère gras des formes que nous qualifions pour le moment de particulières et que nous analyserons de façon plus détaillée plus loin.

Tableau 41. Parole des enfants dans les corpus MARIONNETTES.

N° de lignes	Corpus MARIONNETTES, groupe A1 (interlocuteur adulte créolophone)	N° de lignes	Corpus MARIONNETTES, groupe B1 (interlocuteur adulte créolophone)
1338	L: *in i sa parl dann radio*	3065	S : en français
1339	G : *sanm marionèt*	3066	M : en français
1340	G :on va parler aux marionnettes	3067	Ev : en français
1341	L: *amoin mi inm pa parlé*	3068	El : en français
1342	O : *mi gingn koz an fransé*	3069	S: moi
1343	O: **je sais *gin- koz* en français**	3070	S: Alicia
1344	O : je sais parler en français	3071	S: Alicia
1345	L : moi aussi moi aussi	3072	S : bonjour
1346	G: ben monsieur	3073	S : oui
1347	G: *nou ve* parler	3074	S : j'ai / **j'ai *aprann* écrire de l'alphabet**
1348	G : *nou ve* parler *ansanm le ti*	3075	S : écrire les chiffres
1349	G : je ve- je veux	3076	S : et *aprann* écrire en attaché
1350	M : je veux parler	3077	S : oui
1351	G : je veux parler / *ansanb* les marionnettes	3078	S : euh / /dans les bois
1352	M : moi aussi	3079	S : euh / j'ai cherch-**j'a mangé**
1353	O : moi aussi	3080	S : et **j'ai *rodé*** des fraises
1354	N : moi je veux faire le loup	3081	S : oui
1355	G : moi je veux faire le loup	3082	S : euh // j'ai écrit mon prénom
1356	M : me- moi je veux faire Granmèrkal	3083	S : euh / j'ai fait des bonbons / j'ai fait // de la
1357	G : moi je veux	3084	peinture / on a fait des fleurs //et des papillons
1358	O : XXX pas	3085	S : euh // j'ai joué
1359	L : français	3086	S : j'ai fait des coloriages
1360	M : français	3087	S : j'ai dé- dessiné les fraises
1361	M : *é arèt bèz in koud'min*	3088	M : des *boi*
1362	O : *amoin mi émit-*	3089	S : des fleurs des coquillages / des escargots
1363	N : *non sé mon* maison	3090	S : j'ai fait / le H
1364	O : *sa mon* maison	3091	S : si
1365	L: *mesie son sheve i san bon*	3092	S : euh / dans la forêt // et / je suis allée au
1366	M : moi	3093	marché / **je suis allée // euh // se baigner** dans
1367	N : le *diab*	3094	la piscine //
1368	M : le *diab*	3095	S : et on a f- fait des / des poissons // et / et le
1369	M : j'ai déjeuné // et **j'ai mangé *tout***	3096	jour de la semaine
1370	G : *i parl koma le diab*	3097	El: moi
1371	M : et **j'ai mangé *tout*** / et après / **j'ai parti**	3098	El: Dracula
1372	M : boire de- **du l'eau**	3099	El: bonjour
1373	L : *fé bouj mon doi*	4000	El : j'ai fait euh // j'ai fait euh **j'ai parti** à la
1374	M : et après **j'ai *pran*** / **j'ai *pran*** mon bain	4001	fête
1375	M : et après //et après / et après **j'ai dormir**	4002	El : **j'ai parti** euh // **j'ai part**i euh comment //
1376	M : et après **j'ai levé** et **j'ai brossé *mon dan*** /	4003	**j'ai parti** faire des coloriages à ma maison
1377	c'était le soir	4004	El : et **j'ai parti** XXXXX // et // et **j'ai parti**
1378	M : quand c'était les vacances / je- **je allé /**	4005	dans la forêt / et après j'ai fait des boules / et
1379	**j'ai parti** dans le chemin	4006	après là /// et après // après **j'ai baigné** dans la
1380	M : **j'ai parti** dans le chemin	4007	piscine après/ après mo- aprés *moin la fé*
1381	M : j'ai mangé des petits enfants //	4008	*batay kok ansamb / moin la fé batay kok mon*
1382	M : après c'était bon	4009	*tousel* et après ///
1383	M : après j'ai / **j'ai parti** à ma maison	4010	El : après *moin fé- moin fé* des- des- des
1384	M : après **j'ai parti** à ma maison	4011	dauphins / *désine dé dofin dann lo désoté* /
1385	M : **j'ai parti** à ma maison **j'ai baigné** dans *le*	4012	El : et j'ai / et j'ai dessiné *in* bateau *in* grand
1386	*pisine*	4013	bateau.
1387	M : dans la piscine	4014	El : et après j'ai dessiné la date
1388	M : et après / et après j'ai- j'ai- **j'ai essuie**	4015	El : j'ai dessiné la date
1389	**moi / j'ai essuie- j'ai essuie**- je me suis	4016	El : et après / et après / après j'ai / et après **j'a**
1390	essuyée après j'ai *mèt mon linj*	4017	// et après // j'ai- j'ai dessi- j'ai dessiné *in*
1391	M : et après //	4018	maison / avec des- des **vé** pommes euh / des

1392	M : euh oui	4019	*piéd'boi* pomme *é arèt* euh *in pisine* et euh *èk*
1393	M : **j'ai baigné**	4020	*troi piéd'boi* pomme / *é arèt in* maison et in
1394	G : hé ça fait mal ça	4021	*shemin / bann sièl* / j'ai dit ça après **j'ai /**
1395	M : et après quand j'ai fini j'ai- et après j'ai /	4022	***pinn***
1396	**j'ai a dormir** et après quand **j'ai levé j'ai m-**	4023	El : et c'est tout
1397	**j'ai-** ***ma manjé***	4024	El :// euh // oui
1398	M : j'ai- j'ai mangé encore	4025	El : on a fait des bezou // euh on a fait des
1399	M : après j'ai fait un dodo après c'est tout	4026	vaches //
2000	M : si	4027	El : on a fait de vaches / et des che- / on a fait
2001	M : euh / après j'ai // après / aprés **j'ai parti Ø**	4028	**des cheval** / et après on fait des pieds / et
2002	**promener**	4029	après /// après j'ai fait / après **j'ai coudé** / j'ai
2003	M : et après j'ai marché comme ça	4030	fait *in- in bon linj* / **j'ai parti** *marshé* / au Port
2004	O : *amoin*	4031	/ et après **j'ai parti** dans les bois
2005	L: *gèt la XX*	4032	El : dans les bois / dans les bois *po rod deboi*
2006	M: le prince	4033	*// mèt fe / pou mèt dofé*
2007	O: prince	4034	Ec : moi
2008	O: **j'ai parti** / *dann shemin*	4035	Ec : on té
2009	G : *Sophie ou lé bien*	4036	M : le roi
2010	O : après j'ai- j'ai acheté des *nafèr*	4037	Ec : la / *sèr*
2011	O : mmm	4038	M : le roi
2012	L : mon doudou	4039	S : le roi
2013	O : *kari*	4040	Ec : // et après / **on té allé** au carnaval */ é nou*
2014	O : je sais *pu*	4041	*té dégizé an / èl èl té dégizé an prinsès / è aprè*
2015	O : **j'ai *nu*** ma maison // après j'ai dormi après	4042	***èl té alé*** *dan la foré* / *pou* chercher / *lé zot*
2016	**j'ai *levé***	4043	enfants / après **on *té* allé** à la plage / **on *té***
2017	G : monsieur XX	4044	**baigne /** et pour chercher des requins à la- /
2018	O : après	4045	après **on *té* allé /** a- à la mer pour chercher les
2019	O : après j- **j'ai baigné j'ai baigné** après	4046	requins
2020	O : **j'ai habille à moi** // et // après après // ja	4047	Ec : et après / et après / apè **on a monté** sur- **/**
2021	té-/ **j'ai parti** à la boutique /j'ai achté des	4048	apè on a cherché **des cheval**
2022	choses	4049	Ec : et aprè /, apè **on *té* écrit** l'alphabet / apé **/**
2023	O : après /// après j'ai mangé après j'ai dormi	4050	après / **apé on *té* li** les jours de la semaine // et
2024	après j- quand- après **j'ai *bingn* à moi** après	4051	apé / et **on *té* / allé/ *nou té alé*** *dan la boutik* /
2025	j'ai mis ma chemise	4052	pour achter des boules et des sapins *pou*
2026	O: oui	4053	décorer le- / et après le Père Noël *té* à la
2027	G: houhou prince	4054	maison quand **on *mèt*** des sapins / et nous
2028	O : *parti marshé*	4055	donne *in* cadeau / et après //
2029	M : prince	4056	Ec : // c'est tout.
2030	O : euh / j'ai acheté des choses // après **j'ai**	4057	Ec : oui
2031	**parti** à la boutique	4058	Ec : dans la forêt
2032	O : après **j'ai parti** *dann* magazin / après **j'ai**	4059	Ec : si j'ai vu *in* poisson / *in* cheval / avec *in*
2033	**parti** Jumbo après **j'ai parti** Quick	4060	étoile / *in* escargot *in* papillon / avec
2034	O : euh /// euh // euh *pou manjé* // euh	4061	quelqu'un qui fait **de carnaval** / et après / j'ai
2035	M : c'est vilain	4062	vu l'alphabet par terre
2036	O : c'est un château	4063	Ec : oui // c'est tout
2037	L : *amoin*	4064	M : *in lou*
2038	L : Jeannette	4065	Ev : bonzour
2039	G : c'est Ti- / Tikok	4066	Ev : **z'ai parti** à la fo- à la forêt
2040	M: *alé Tikok*	4067	Ev : et **z'ai parti** dans l'avion
2041	L : Tikok	4068	Ev : /// **pour mener** en France.
2042	M : c'est Tikok	4069	Ev : et après / **on a parti** voir les baleines
2043	G : ah	4070	Ev : // **on a parti** à la plage // **on a parti // on**
2044	L : moi **j'ai parti** /euh / **j'ai parti** *la kaz*	4071	**a parti** *trapé* les fleurs
2045	*mémé*	4072	Ev : **on a parti** voir les canards
2046	L : la *kaz ma mémé*	4073	Ev : et les poules /// et /// on a /// et ma maman
2047	L : et / j'ai mangé	4074	a fait des *manzé*
2048	**L : j'ai parti** la *kaz ma mémé* et j'ai mangé	4075	Ec : /// poulet /// et avec ///
2049	L : et / quand j'ai mangé **j'ai parti**	4076	Ev : et /// **on a parti** voir les flèches
2050	L : après **j'ai parti** Jumbo / après **j'ai parti** à	4077	Ev : **on a parti** voir ///
2051	la DAS	4078	Ev : **on a parti** voir euh ///

2052	N : la taz c'est quoi	4079	Ev :les crabes
2053	L : la DAS	4080	Ev : et avec euh / les arbres / on a cassé des
2054	L : après / après **j'ai parti** dans *in* train / après	4081	pommes
2055	*moin la parti* chez Quick / après // Jumbo	4082	Ev : et à la forêt XXXXXXX des arbres / **on**
2056	après **j'ai parti**	4083	**a- on a- on a parti** à la plage / et- et à la plage
2057	L : avec ma copine	4084	*té navé* des requins / **on a *gardé*** les requins ///
2058	L : Sophie	4085	et on a / et on a des poissons à notre maison //
2059	L : /// jolie	4086	Ev : // oui
2060	L : *nana* cuisine	4087	Ev : j'ai zoué à cass-cass // à *le mèr //*
2061	L : et // salle de bain *kabiné*	4088	Ev : /// et /// et z'ai écrit l'alphabet /// et /// et
2062	G : hé c'est moi	4089	**on a *mettre*** devant
2063	L : après //	4090	Ev : oui
2064	O : brosse à dent	4091	M : *le boug*
2065	L : après brosse à dents après	4092	M : bonjour
2066	L: **j'ai parti** // ma- magasin	4093	S : *mèt ton min dedan*
2067	G: Sophie gingn X	4094	E : // **j'ai parti** à la fête
2068	L : et / et / **j'ai parti** avec mon camarade	4095	M : // euh // euh // euh // euh // euh j'ai a- j'ai
2069	L : avec m- camarade	4096	acheté *in-* les *manjé*
2070	G : monsieur	4097	M : après **j'ai parti**
2071	G : monsieur	4098	M : après **j'ai parti** à la forêt
2072	L : après après / j'a- j'ai fait	4099	M : euh / **j'ai parti** attraper les morceaux
2073	L : j'ai fait /euh // la cuisine **j'a *pas*** *serpiyèr*	4100	*d'boi*
2074	L : j'ai passé ser- ser- **j'ai passé Ø serpillière**	4101	M : pour faire l'feu
2075	L : après **j'ai parti / j'ai parti // j'ai parti ///**	4102	M : après **j'ai parti** à l'avion ///
2076	Ø château après / j'ai mangé à la cuisine apré	4103	M : /// euh // euh // euh // euh *pou alé mon ///*
2077	j- */ apré **ma parti*** ma maison	4104	*pou alé / pou alé mon- pou alé Ø* la maison de
2078	M : *moin moin moin moin moin*	4105	*mon* grand mère
2079	O : G	4106	M : j'ai joué
2080	L : Sophie	4107	M : euh / euh / euh / euh /euh j'ai joué euh /
2081	N : j'étais dans ma maison	4108	euh / j'ai joué euh / j'ai joué // euh // euh // un
2082	N : j'étais dans ma maison	4109	jeu Porangeur
2083	N : j'ai vu un loup	4110	M : un jeu Porangeur
2084	N : et par exemple le loup cassait tous mes	4111	M : on / on / on a- // euh / euh / euh / on
2085	affaires	4112	attrape le jeu / après on *amène* dans un CD /
2086	N : et après // il a cas- **il a monté** sur le	4113	après *i amont*
2087	meuble / il a vimpé sur le bois	4114	M : *i amont le bann méshan apré i amont le*
2088	N : et après c'est moi qui a grimpé sur le bois	4115	*bann jantiy*
2089	N : après il a- il était dessous lui aussi	4116	M : oui
2090	N : **X de dors** bien	4117	M : **j'ai *bingné*//**
2091	N : **j'ai dors** bien ici	4118	M : euh / euh / euh **j'ai *mèt*** *mon-* **j'ai *mèt***
2092	N : en plus le loup **a arrivé**	4119	***mon tèt o fon*** *//*
2093	N : m'a fait sauter en haut	4120	M : et- et ***mavé*** **vu** in XXX // *avèk in rekin //*
2094	N : en plus / et c'est- en plus / et j'ai monté	4121	M : *// euh // euh // euh aprè ma- apré **mavé***
2095	su- en haut sur le bois / ben **j'ai tombé**	4122	***parti*** *euh* / chez mon // après **j'ai parti** euh //
2096	N : quand c'était nos vacances	4123	après **j'ai parti** euh / *zoué*
2097	N : j'étais dans ma maison **encore de dormir**	4124	M : à ma maison avec mon chien
2098	N : oui	4125	M: Sali
2099	N : si	4126	M: Sali
3000	N : à la plage	4127	M: euh / euh / *zoué la kours*
3001	N : **j'ai *trapé*** *de- troi ti* coquillages	4128	M: in
3002	N : jolis	4129	M: *amoin*
3003	N : et après **j'ai baigné** dedans la plage	4130	M: // *apré papa la fabrik ali in park*
3004	N :et après **j'ai *trapé*** *de-troi ti* crabes	4131	M : *li lé* toujours *dan son park*
3005	N : après **j'ai *roparti*** à ma maison pour	4132	M : *é nou la ankor inta l'shien*
3006	redormir	4133	M : c'est un nouveau chien
3007	G : monsieur	4134	M : cinq / *sé bann nouvo shien*
3008	N : ben comme ça	4135	M: Sé
3009	N : ben c'est en cabane	4136	Sé: le loup
3010	N : et après il y avait un petit insecte mais *la*	4137	Sé: Dilan
3011	*déjà parti*	4138	S : c'est une fille

3012	N : et c'est tout	4139	S : Sarah
3013	G : non	4140	Sé: euh / ***ma parti*** *la plaj*
3014	M : *la di oui*	4141	Sé : ***ma parti*** *la plaj*
3015	N : quelqu'un a brûlé ma cabane après	4142	S : en français
3016	N : le loup il était chez moi	4143	M : en français
3017	N: il a brûlé ma cabane	4144	Sé : en français
3018	N : je sais pas //	4145	Sé : **j'ai parti** la plaj
3019	N : **j'ai *aranjé*** ma cabane	4146	S : à la plage
3020	N : elle a *ro-* rebrulé ma cabane	4147	Ec : moi aussi
3021	G : trois loups	4148	Sé : après **j'ai *pran*** *mon boué*
3022	G : monsieur j'ai vu le loup dans sa maison	4149	Sé : *pou bégné*
3023	M : monsieur *lé vré- lé vré Sophie i inm ali*	4150	Sé : aprés // ***ma parti*** *mon* maison ***ma joué***
3024	L : *in na ankor*	4151	Sé : les voitures
3025	L : *adieu* loup	4152	Sé : ***mi na*** *inta d'*voitures
3026	G : moi	4153	Sé : cinquante neuf
3027	G : **j'ai parti** à la plage	4154	Sé : euh / euh / ***moin parti la plaj*** *avèk mon*
3028	G : **j'ai baigné** // après	4155	*papa mon maman / avèk mon sèr*
3029	G : euh // euh // j'ai- / m- me s- euh /j'étais	4156	Sé : *apré* ***moin parti*** *mon maison / moin la*
3030	dedans un bateau	4157	*dormi*
3031	G : après il y avait un- / j'étais dans mon		
3032	bateau		
3033	G : après il y avait un requin qui- / qui a fait		
3034	un trou dans mon bateau		
3035	G : après // j'ai coulé //		
3036	G : et après // après j'ai nagé		
3037	G : euh / la mer / m'a poussé sur la plage		
3038	G : après / j'ai fait un château		
3039	G : et après / *ousa* **j'ai parti**		
3040	G : **j'ai parti** à la maison de Loup		
3041	N : de moi		
3042	G : j'ai vu / quatre loups / chez lui		
3043	G : ils étaient en train de casser sa maison et a		
3044	brûlé sa maison		
3045	G : moi / j- **j'ai parti réveiller** / monsieur		
3046	Loup		
3047	G : et après // après il a- après **il a *trap*** *in*		
3048	couteau dans sa maison		
3049	G : il a tué les loups		
3050	G : et ma maison comment elle est		
3051	G : elle est en bois en grand		
3052	G : **et par des fois** je grimpe s- sur mon bois		
3053	G : et je casse des mangues		
3054	N : *euh nankor mang ou*		
3055	G : je mange		
3056	G : et **je donne un peu Ø monsieur Loup**		
3057	G : il dit non là		
3058	N : et j'ai vu dedans l'eau		
3059	N : et j'ai vu dedans l'eau		
3060	G : si *ou la fine rakonté.*		
3061	F : non		
3062	N : M / *M la pran le diab*		
3063	N: *le diab i dort*		
3064	G: *mesie le diab i dor*		

Les énoncés sont ici en général courts (exceptés pour Nicolas et Grégory) du fait d'une certaine vigilance relative au code, vigilance induite par la situation de communication. Régulièrement l'animateur de la séance doit rappeler la langue de la séance car certains élèves emploient systématiquement le pôle créole de leur répertoire langagier. Cette contrainte induit de nombreux énoncés limités à quelques mots, à de simples réponses aux questions posées par l'animateur. Les énoncés observés ici relèveraient de ce qu'on pourrait qualifier de l'interlangue, au sens que nous lui avons donné dans notre première partie. Nous notons et isolons les syntagmes verbaux particuliers dans les corpus MARIONNETTES.

Tableau 42. Syntagmes verbaux particuliers des corpus MARIONNETTES.

N° de lignes	Syntagmes verbaux particuliers du corpus, groupe A1 (interlocuteur adulte créolophone)	N° de lignes	Syntagmes verbaux particuliers du corpus, groupe B1 (interlocuteur adulte créolophone)
1009'	O: **je sais *gin- koz* en français**	*1074'*	S : j'ai / **j'ai *aprann* écrire de l'alphabet**
1010'	M : j'ai déjeuné // et **j'ai mangé *tout***	*1075'*	S : euh / j'ai cherch-**j'a mangé**
1011'	M : et **j'ai mangé *tout*** / et après / **j'ai parti**	*1076'*	S : et **j'ai *rodé*** des fraises
1012'	M : boire de- **du l'eau**	*1077'*	S : **je suis allée // euh // se baigner** dans la
1013'	M : et après **j'ai *pran*** / **j'ai *pran*** mon bain	*1078'*	piscine //
1014'	M : et après //et après / et après **j'ai dormir**	*1079'*	El : **j'ai parti** euh // **j'ai parti** euh comment //
1015'	M : et après **j'ai levé** et **j'ai brossé *mon dan***	*1080'*	**j'ai parti** faire des coloriages à ma maison
1016'	M : **je allé / j'ai parti** dans le chemin	*1081'*	El : et **j'ai parti** XXXXX // et // et **j'ai parti**
1017'	M : **j'ai parti** dans le chemin	*1082'*	dans la forêt / après **j'ai baigné** dans la
1018'	M : après j'ai / **j'ai parti** à ma maison	*1083'*	piscine
1019'	M : après **j'ai parti** à ma maison	*1084'*	El : après **j'a** // et après // j'ai- j'ai dessi- j'ai
1020'	M : **j'ai parti** à ma maison **j'ai baigné** dans	*1085'*	dessiné *in* maison / avec des- des **vé** pommes
1021'	*le pisine*	*1086'*	après **j'ai / *pinn***
1022'	M : et après / et après j'ai- j'ai- **j'ai essuie**	*1087'*	El : on a fait **des cheval** / après **j'ai coudé** /
1023'	**moi / j'ai essuie- j'ai essuie**- je me suis	*1088'*	**j'ai parti** *marshé* / **j'ai parti** dans les bois
1024'	essuyée après **j'ai *mèt*** *mon linj*	*1089'*	Ec : **on té allé** au carnaval */ aprè èl té alé dan*
1025'	M : **j'ai baigné**	*1090'*	*la foré* / *pou* chercher / *lé zot* enfants / après
1026'	M : **j'ai a dormir** et après quand **j'ai levé**	*1091'*	**on *té* allé** à la plage / **on *té* baigne /** et pour
1027'	**j'ai m- j'ai- *ma manjé***	*1092'*	chercher des requins à la- / après **on *té* allé /**
1028'	M : **j'ai parti Ø promener**	*1093'*	a- à la mer pour chercher les requins
1029'	O: **j'ai parti** / *dann shemin*	*1094'*	Ec : apè **on a monté** sur- **/** apè on a cherché
1030'	O : **j'ai *nu*** ma maison // après j'ai dormi	*1095'*	**des cheval**
1031'	après **j'ai *levé***	*1096'*	Ec : et aprè /, apè **on *té* écrit** l'alphabet / apé **/**
1032'	O : après j- **j'ai baigné j'ai baigné** après	*1097'*	après / **apé on *té* li** les jours de la semaine // et
1033'	O : **j'ai habille à moi** // et // après après // ja	*1098'*	apé / et **on *té* / allé/ *nou té alé*** *dan la boutik* /
1034'	té-/ **j'ai parti** à la boutique	*1099'*	pour achter des boules et des sapins *pou*
1035'	O : après **j'ai *bingn* à moi**	*1100'*	décorer le- / et après le Père Noël *té* à la
1036'	O : **j'ai parti** à la boutique	*1101'*	maison quand **on *mèt*** des sapins
1037'	O : après **j'ai parti** *dann* magazin / après **j'ai**	*1102'*	Ec : avec quelqu'un qui fait **de carnaval**
1038'	**parti** Jumbo après **j'ai parti** Quick	*1103'*	Ev : **z'ai parti** à la fo- à la forêt
1039'	L : moi **j'ai parti** /euh / **j'ai parti** *la kaz*	*1104'*	Ev : et **z'ai parti** dans l'avion
1040'	*mémé*	*1105'*	Ev : /// **pour mener** en France.
1041'	**L : j'ai parti** la *kaz ma mémé* et j'ai mangé	*1106'*	Ev : et après / **on a parti** voir les baleines
1042'	L : et / quand j'ai mangé **j'ai parti**	*1107'*	Ev : // **on a parti** à la plage // **on a parti // on**
1043'	L : après **j'ai parti** Jumbo / après **j'ai parti** à	*1108'*	**a parti** *trapé* les fleurs
1044'	la DAS	*1109'*	Ev : **on a parti** voir les canards
1045'	L : après / après **j'ai parti** dans *in* train /	*1110'*	Ev : et /// **on a parti** voir les flèches
1046'	après *moin la parti* chez Quick / après //	*1111'*	Ev : **on a parti** voir ///
1047'	Jumbo après **j'ai parti**	*1112'*	Ev : **on a parti** voir euh ///
1048'	L: **j'ai parti** // ma- magasin	*1113'*	Ev : **on a- on a- on a parti** à la plage / et- et à
1049'	L : et / et / **j'ai parti** avec mon camarade	*1114'*	la plage *té navé* des requins / **on a *gardé*** les
1050'	L : j'ai fait /euh // la cuisine **j'a *pas*** *serpiyèr*	*1115'*	requins
1051'	L : j'ai passé ser- ser- **j'ai passé Ø serpillière**	*1116'*	Ev : **on a *mettre*** devant
1052'	L : après **j'ai parti / j'ai parti // j'ai parti ///**	*1117'*	E : // **j'ai parti** à la fête
1053'	Ø château après / j'ai mangé à la cuisine apré	*1118'*	M : après **j'ai parti**
1054'	j- */ apré **ma parti*** ma maison	*1119'*	M : après **j'ai parti** à la forêt
1055'	N : **il a monté** sur le meuble	*1120'*	M : **j'ai parti** attraper les morceaux *d'boi*
1056'	N : **X de dors** bien	*1121'*	M : après **j'ai parti** à l'avion
1057'	N : **j'ai dors** bien ici	*1122'*	M : **j'ai *bingné*//**
1058'	N : en plus le loup **a arrivé**	*1123'*	M : **j'ai *mèt*** *mon*- **j'ai *mèt mon tèt o fon***
1059'	N : **j'ai tombé**	*1124'*	M : ***mavé* vu** in XXX // *avèk in rekin //*
1060'	N : j'étais dans ma maison **encore de dormir**	*1125'*	M : ***mavé parti*** *euh* / chez mon // après **j'ai**
1061'	N : **j'ai *trapé*** *de- troi ti* coquillages	*1126'*	**parti** euh // après **j'ai parti** euh / *zoué*
1062'	N : et après **j'ai baigné** dedans la plage	*1127'*	Sé: euh / ***ma parti*** *la plaj*
1063'	N :et après **j'ai *trapé*** *de-troi ti* crabes	*1128'*	Sé : ***ma parti*** *la plaj*

1064'	N : après **j'ai *roparti*** à ma maison	*1129'*	Sé : **j'ai parti** la plaj
1065'	N : **j'ai *aranjé*** ma cabane	*1130'*	Sé : après **j'ai *pran*** *mon boué*
1066'	G : **j'ai parti** à la plage	*1131'*	Sé : aprés // ***ma parti*** *mon* maison ***ma joué***
1067'	G : **j'ai baigné** // après	*1132'*	Sé : ***mi na*** *inta d'*voitures
1068'	G : et après / *ousa* **j'ai parti**	*1133'*	Sé : ***moin parti la plaj*** *avèk mon papa mon*
1069'	G : **j'ai parti** à la maison de Loup	*1134'*	*maman / avèk mon sèr*
1070'	G : **j'ai parti réveiller** / monsieur Loup		Sé : *apré* ***moin parti*** *mon* maison
1071'	G : après **il a *trap*** *in* couteau dans sa maison		
1072'	G : **et par des fois** je grimpe s- sur mon bois		
1073'	G : et **je donne un peu Ø monsieur Loup**		

Afin de mesurer la proportion de ces énoncés particuliers dans le corpus global nous les comptabilisons dans le tableau suivant :

Tableau 43. Proportion des syntagmes verbaux particuliers dans les corpus MARIONNETTES.

	Nb de syntagmes verbaux.	Nb de syntagmes verbaux particuliers.	Pourcentage
Corpus MARIONNETTES, groupe A1	172	61	35,46
Corpus MARIONNETTES, groupe B1	133	53	39,84
Total	305	114	37,37

Nous pouvons ainsi constater que ces constructions concernent environ 35 à 40 % de la totalité des syntagmes verbaux, soit 10 à 15 points supérieurs à ceux des corpus VAKANS. Les réalisations de ces éléments syntaxiques en français sont donc moins bien installées que celles en créole.

Nous avons délibérément choisi de ne pas traiter six énoncés que nous avons signalés comme particuliers dans le tableau précédent, énoncés qui sont : « du l'eau » à la ligne 1012', « j'ai passé serpillère » à la ligne 1051', « et par des fois » à la ligne 1072', « je donne un peu monsieur Loup » à la ligne 1073', « encore de dormir » à la ligne 1060', « X de dors bien » à la ligne 1056'. Ce choix est dicté par le fait que la « non-conformité » de ces énoncés par rapport à ce qui pourrait être attendu dans un français normé ne concerne pas directement le syntagme verbal.

Nous avons délibérément choisi de ne pas traiter les énoncés particuliers en créole dans les corpus MARIONNETTES car ils ont déjà été l'objet d'une attention particulière lors de l'analyse des corpus VAKANS. Ces énoncés sont : « ma parti » (1054'), « nou té alé » (1097'), « mavé vu » (1123'), « mavé parti » (1124'), « ma parti » (1126', 1127', 1130'), « ma joué » (1130'), « mi na » (1131'), « moin parti la plaj » (1132', 1134').

Nous pouvons ainsi tenter de détailler la composition des autres énoncés particuliers dans le tableau suivant :

Tableau 44. Tentative de classement des syntagmes verbaux particuliers des corpus MARIONNETTES.

Syntagmes verbaux particuliers du corpus MARIONNETTES, groupe A1 (interlocuteur adulte créolophone)	Syntagmes verbaux particuliers du corpus MARIONNETTES, groupe B1 (interlocuteur adulte créolophone)
Recherche du lexique adapté, six occurrences: je sais gin-koz en français (1009'), il a trap (1071'), j'ai aranjé (1065'), j'ai trapé (1061', 1063'), j'ai dormir (1014').	Recherche du lexique adapté, cinq occurrences: j'ai rodé (1076'), j'ai pinn (1085'), j'ai coudé (1086'), on a parti gardé (1113'), on mèt (1100')
Difficulté à employer le participe passé adéquat quand celui-ci est éloigné de l'infinitif du verbe, trois occurrences : j'ai mèt (1024'), j'ai pran (1013', 1013')	Difficulté à employer le participe passé adéquat quand celui-ci est éloigné de l'infinitif du verbe, sept occurrences: j'ai aprann (1074'), j'ai coudé (1086'), j'ai mèt (1122', 1122'), j'ai pran (1129'), on mèt (1100), on a mettre (1115')
Généralisation de l'auxiliaire avoir pour la construction du français, quarante-quatre occurrences: j'ai levé (1015', 1026', 1031'), j'ai tombé (1059'), j'ai brossé (1015'), j'ai essuie moi (1023'), j'ai parti (1016',1017', 1018', 1019', 1020', 1028', 1036', 1037', 1038', 1038', 1039', 1039', 1041', 1042', 1043', 1043', 1045', 1047', 1048', 1049', 1052', 1052', 1052', 1066', 1068', 1069', 1070'), j'ai roparti (1064'), j'ai baigné (1020', 1025', 1032', 1032', 1062', 1067'), j'ai nu (1030'), j'ai habille à moi (1035'), il a monté (1055'), le loup a arrivé (1058')	Généralisation de l'auxiliaire avoir pour la construction du français, trente occurrences : j'ai baigné (1082'), j'ai bingné (1121'), j'ai parti (1079', 1079', 1080', 1081', 1081',1087', 1087', 1116', 1117', 1118', 1119', 1120', 1125', 1125', 1128'), z'ai parti (1102', 1103'), on a parti (1106', 1106', 1107', 1108', 1109', 1110', 1111', 1112', 1113'), on a parti gardé (1113'), on a monté (1093')
Difficulté pour la construction de la forme pronominale en français, douze occurrences: j'ai levé (1015', 1026', 1031'), j'ai brossé (1015'), j'ai essuie moi (1023'), j'ai baigné (1020', 1025', 1032', 1032', 1062', 1067'), j'ai habille à moi (1035')	Difficulté pour la construction de la forme pronominale en français, un cas: je suis allée se baigner (1077')
Construction approximative de la conjugaison de l'auxiliaire avoir, trois occurrences : j'ai a dormir (1026'), j'a pas (1050'), j'ai dors bien (1057')	Construction approximative de la conjugaison de l'auxiliaire avoir, 2 occurrences : j'a (1075', 1083')
Absence d'auxiliaire, un cas : Je allé (1016')	Construction du passé non acompli en français par calque du créole, six occurrences : on té allé (1088', 1090', 1097'), on té baigne (1090'), on té écrit (1095'), on té li (1096')

Le plus grand nombre d'occurrences (soixante-dix-sept occurrences) relatif à une « approximation » du français concerne la généralisation du verbe avoir pour la construction du français, soit 67,54% des productions particulières des corpus MARIONNETTES. Du fait de la construction du temps 0 accompli en créole avec l'auxiliaire avoir (*la*) les élèves rencontrent de nombreuses difficultés à varier de façon adéquate les auxiliaires pour le passé composé en français, comme par exemple dans le cas de « j'ai venu ». Certes, même des enfants qui grandissent dans un contexte francophone font ce type d'erreur. Il nous semble cependant que du fait du contact de langues de La Réunion cette « mauvaise » utilisation du passé composé est plus systématique. La durée de vie de ce type d'énoncé est fonction de la rapidité de l'acquisition du français standard (et donc fonction du niveau scolaire des enfants) et ne se réalise pas dans le macro-système réunionnais des adultes.

La généralisation de l'auxiliaire avoir entraine des difficultés de construction de la forme pronominale en français pour treize occurrences. « J'ai brossé *mon dan* » témoigne de la recherche de la forme pronominale en français. La séquence « j'ai- j'ai- j'ai essuie moi/ j'ai essuie- j'ai essuie- je me suis essuyée », séquence dite par Marine dans le corpus MARIONNETTES du groupe A1, montre la recherche de la forme correcte en français.

L'utilisation de l'auxiliaire avoir connait lui aussi des formes approximatives liées à la forte présence du créole dans le répertoire langagier des élèves comme nous le montrent cinq occurrences. « Je *na* mangé » et « ja boire » nous semblent être des étapes successives dans le passage de « *moin la* » à « j'ai ». « Je na » témoigne d'une incapacité provisoire à employer la forme courte (j') du pronom personnel sujet de la première personne du singulier ce qui conduit l'enfant à utiliser « je » en entier. De ce fait il nous semble que l'enfant choisi « je na » qui lui semble plus « correct » que « je ai » ou « je suis mangé ». « Ja » nous semble être une étape plus proche du français standard du fait de la contraction de « je na » en « ja ».

Nous pouvons ainsi remarquer que quatre-vingt-quinze occurrences (soit 83,33% des syntagmes verbaux particuliers des corpus MARIONNETTES) concernent la formation du passé composé et surtout la gestion et la construction des auxiliaires. Ces cas sont classiques dans les études d'interlangues entre une langue source et le français.

Onze autres occurrences concernent une certaine difficulté à employer le participe passé adéquat quand celui-ci est éloigné de l'infinitif du verbe comme par exemple dans « j'ai *prann* » ou « j'ai *mèt* ». Dans ces cas, certains enfants font un emprunt au créole et

« confondent » l'emploi de l'infinitif et celui du participe passé pour le français. Ainsi dans « j'ai *prann* » *prann* est choisi car au niveau phonétique il est proche de « prendre », alors que la forme correcte « pris » en est éloignée. La même logique est mise en place avec « j'ai *mèt* » où d'un point de vue phonétique *mèt* est plus proche de mettre, alors que la forme correcte « mis » semble trop éloignée pour être employée.

D'autres énoncés, à hauteur de onze occurrences, sont de simples emprunts lexicaux comme par exemple pour « il a trap » (1071'), « j'ai aranjé » (1065'), « j'ai trapé » (1061', 1063').

Enfin, nous pouvons noter les six occurrences de construction du passé non accompli en français par calque du créole comme dans « on té allé » (1088', 1090', 1097'), « on té baigne » (1090'), « on té écrit » (1095'), « on té li » (1096').

Dans toutes les situations de communication concernant des enfants présentées ci-dessus, certains énoncés n'appartiennent pas au français standard ou à un certain fonctionnement attesté du créole. Notre objectif était de tenter de comprendre les mécanismes en jeu afin de mieux cerner des mouvements qui s'opèrent dans le système de communication de ces enfants réunionnais. Nous rappelons que pour nous tout ce qui se parle à La Réunion appartient au macro-système de communication défini par Prudent. L'enfant, qui est en phase d'acquisition et d'apprentissage, est soumis à au moins deux ciblages au niveau du langage : l'un scolaire avec le français standard en général (et en plus le créole pour ceux qui sont par exemple dans une classe bilingue), l'autre social (c'est à dire le mode d'emploi pragmatique des « langues » de la communauté).

En tant qu'observateur, nous sommes donc confronté à un choix épistémologique pour qualifier ces énoncés. Une inscription dans une linguistique de la langue entraine des analyses qui sont différentes d'une inscription dans une linguistique de la parole. L'étude de segments conversationnels chez des adultes nous a toutefois permis de repérer au moins un domaine, celui de la construction du syntagme verbal, où les deux conceptions du langage se rapprochent au niveau de la description. C'est donc en nous concentrant sur cette zone de stabilité, ce noyau relativement dur, que nous avons tenté de mettre en évidence deux mécanismes qui nous semblent obéir à des logiques différentes. Nous avons relevé des énoncés qui ne sont pas conformes ni à la norme académique scolaire, ni à la norme de fonctionnement social, et qui semblent être des énoncés provisoires, des hypothèses tâtonnantes, donc appelés à disparaître avec l'acquisition et l'apprentissage des compétences aussi bien normatives que de

communication. Aucun de ces énoncés approximatifs n'a été relevé dans le langage des parents interrogés.

Nous faisons la distinction entre deux catégories d'hypothèses tâtonnantes: celles qui visent à atteindre le créole ou le réunionnais « d'usage » et celles qui visent à atteindre le français standard. Les énoncés qui ont été analysés ici sont en grande partie des approximations dues à l'âge des élèves qui construisent leur langage en vivant pleinement la complexité de leur système de communication.

Pour ce public principalement créolophone, certaines hypothèses tâtonnantes concernent principalement le domaine de la parole à travers des lectes créoles et les mécanismes repérés se rapprochent de celui du langage enfantin en construction à travers des stratégies de surgénéralisation. Dans d'autres situations, où une représentation scolaire du français est posée, d'autres énoncés « approximatifs » concernent principalement le domaine de la langue scolaire et les mécanismes repérés se rapprochent de celui de l'interlangue à travers des stratégies d'approximation d'une représentation d'une langue cible à partir de compétences dans une parole source. Les enfants objets de notre étude évoluent très majoritairement dans la zone créole du macro-système de communication réunionnais et sont au début de leur cursus scolaire. Ils ont, de manière générale, une plus ou moins bonne compétence passive en français mais rencontrent de grandes difficultés à s'exprimer dans la langue de l'école. Il est difficile de qualifier avec précision ce que représente le français pour chacun de ces enfants. Tous évoluent dans un macro-système composé d'un pôle créole sous normé qui représente aussi un espace de liberté, et un pôle français sur normé dans les représentations sociales et dans le milieu scolaire qui devient donc une zone plus contraignante. Il nous semble important, dans une perspective pédagogique, de différencier l'interlecte et l'interlangue. Nous posons alors trois différences fondamentales qui nous aident à distinguer interlecte et interlangue :

- l'interlecte s'étudie dans une linguistique de la parole alors que l'interlangue s'étudie dans une linguistique de la langue et dans un cadre psychologique particulier ;

- l'interlecte fonctionne dans le mode de discours réunionnais adulte et pas l'interlangue ;

- l'interlecte peut être stable au moins à moyen terme alors que l'interlangue est provisoire et vouée à disparaître.

Nous avons tenté de décrire certains éléments du macro-système réunionnais à partir de l'étude de segments conversationnels d'adultes et d'enfants. Nous nous demandons maintenant si une schématisation globale du macro-système est possible.

2.3. Vers une modélisation qualitative du macro-système de communication réunionnais.

Dans l'inconscient collectif, on entend souvent dire ou supposer que la situation réunionnaise est particulière (une « exception nationale ») par rapport à une certaine situation métropolitaine fantasmée servant de valeur étalon. Cette situation « régionale » est parfois vécue honteusement pour une certaine population, parfois sacralisée comme une résistance par des groupes plus restreints. Pourtant, même si elle connaît des spécificités, la situation réunionnaise est proche d'autres situations de « contact de langues », que ce soit dans d'autres aires créolophones ou ailleurs. L'étude théorique de l'interlecte revêt donc un intérêt certain (qui a été depuis longtemps reconnu en créolistique et en sociolinguistique) au niveau scientifique.

Pourtant, ce point de vue sociolinguistique a encore du mal à faire sa place dans ce qui concernerait une certaine linguistique appliquée où les décideurs n'ont pas forcément la compréhension ou l'information minimale quant aux recherches scientifiques, comme par exemple lors de l'élaboration de plans d'action destinés à une meilleure prise en compte des langues de la communauté ou du répertoire du locuteur. Il nous semble donc qu'une approche interlectale vulgarisée, facile d'accès, essentiellement dans un but de diffusion auprès des acteurs de terrain (issus de différents corps de métiers concernant aussi bien l'éducation, la communication, la création artistique) permettrait de mettre en place des actions qui tiendraient réellement compte du véritable contexte sociolinguistique réunionnais. Pour répondre à Wharton (2005 : 32) posant la question de la « digestion » par la société réunionnaise de « sa » sociolinguistique, nous pourrions nous demander si les sociolinguistes ont rendu accessibles pour le plus grand nombre leurs travaux universitaires. En apportant une oreille attentive aux discours épilinguistiques de l'opinion réunionnaise dans la presse, sur les blogs d'opinion, dans le cadre familial, dans le milieu professionnel, nous constatons que les avancées des sciences du langage ne bénéficient qu'à une petite partie de la population. Bien entendu, il serait illusoire d'attendre que la majorité des Réunionnais s'inscrive dans des cursus universitaires plus ou moins longs dans ce domaine. Néanmoins, en l'absence d'un minimum d'information de masse, les sciences du langage ne parviennent pas à contrecarrer le poids des représentations. Si les sociolinguistes devraient améliorer leur écoute et leur communication, les politiques et les administratifs doivent aussi participer

à l'effort de compréhension. Une glottopolitique intelligente doit ainsi voir le jour. Notre projet de schématisation s'inscrit donc aussi dans une optique de vulgarisation.

Les premières bases d'une schématisation ont été posées dans notre recherche précédente (Georger, 2005). A cette époque nous n'avions pas franchi le pas de la complexité et notre approche souffrait certainement encore trop d'un cadre qui avait du mal à se défaire d'une vision structuraliste. Nous réexaminons donc ici cette démarche pour la compléter par un point de vue systémique. Le comportement langagier d'un locuteur ne répond à aucune équation stricte et à aucune loi mathématique ou physique. Nous sommes ici face à un paradoxe apparent. Nous nous inscrivons dans le courant de la complexité et pourtant nous nous proposons de schématiser un élément de cette complexité. Nous sommes donc conscient que toute schématisation est trompeuse et réductrice, surtout dans le cadre d'une linguistique de la parole. Pour ces raisons nous choisissons une démarche systémique qui nous paraît plus respectueuse de la complexité et qui marque le passage de la science absolue marquée par le cartésianisme à une science à rationalité limitée (Génelot, 1992) à travers les concepts de système, d'interaction, de rétroaction, de vision globale. Tout en proposant une schématisation, la systémique tente de prendre en compte l'instabilité, l'ouverture, la fluctuation, le chaos, le désordre, le flou, la créativité, la contradiction, l'ambiguïté, le paradoxe, en bref ce qui constitue la complexité (Donnadieu et Karsky, 2002).

Nous procèderons ici en deux étapes que nous aborderons dans les deux sections suivantes. Dans la première, nous représenterons les contours du macro-système de communication réunionnais qu'une approche systémique nommerait « la boite noire ». Cette représentation pourrait se rapprocher d'un modèle bilingue de la linguistique de la langue. Dans la seconde étape, nous y intègrerons la complexité des productions langagières. Nous avons décomposé notre raisonnement en plusieurs schémas pour expliquer la progression de notre raisonnement. Certains seront abandonnés ou corrigés au cours de cette progression.

2.3.1. Une tentative de schématisation de la boîte noire du macro-système de communication réunionnais.

De nombreuses théories concernant l'acquisition du langage étudient un enfant « idéal » éloigné de celui des salles de classe, comme le consommateur de la vie courante est bien loin de celui de la microéconomie.

> « Les limites […] apparaissent lorsque l'image de l'enfant déployant une maîtrise aisée de la langue est mise en regard de celle de l'enfant en chair et en os de nos écoles. La théorie doit sembler alors, sinon inutile, du moins et dans le meilleur des cas, une doctrine de l'angoisse. Angoisse, à cause de la différence entre ce que l'on imagine et ce que l'on voit ; angoisse aussi parce que la théorie, si puissante dans son propre domaine, ne peut pas en elle-même rendre compte de cette différence. Une analyse adéquate de ce que l'on observe chez les enfants en tant qu'êtres communiquant demande une théorie ou les facteurs socioculturels aient un rôle explicite et constitutif ». Hymes (1991 : 24).

La lecture de la citation de Hymes nous amène à faire un parallèle entre le macro-système de communication et certaines schématisations utilisées en microéconomie pour décrire le comportement du consommateur sur un marché où il existerait uniquement deux biens. Le parallèle entre sciences économiques et sociolinguistique nous permet de mieux appréhender les représentations structurales des locuteurs, sans pour autant oser transposer un schéma économique sur un terrain linguistique. Si la lecture de Hymes nous a conduit au parallèle entre la microéconomie et la microlinguistique, la lecture d'un article de Boyer (1988) à propos du « francitan » nous a orienté à proposer une première schématisation.

2.3.1.1. Apport d'une utilisation du concept d'interlecte en pays Occitan.

Depuis l'émergence du concept d'interlecte (Prudent, 1981) un nouveau regard a été posé sur le concept même de langue. En 1988, Boyer emprunte ce concept pour étudier le « francitan ». Nous nous proposons de mener une réflexion autour de son article de 1988. Le francitan, mot valise revisité par Couderc (1976), désigne le contact du français et de l'occitan qui correspondrait à la situation concrète de l'Occitanie. D'après Couderc, les Occitans ne parlent pas occitan la majorité du temps mais le francitan qui n'est ni une variante régionale du français, ni un niveau de français.

Le parallèle entre l'article de Boyer et la situation de La Réunion peut montrer d'une part, comment des constats sur le contact de deux langues sur le territoire hexagonal prennent une ampleur beaucoup plus grande dans un département français

dans l'Océan Indien qui reste encore très marqué par son histoire coloniale, d'autre part, à quel point l'approche interlectale est judicieuse pour étudier le contact de langues d'un point de vue général. Effectivement, il suffit de se promener aujourd'hui en pays occitan et à La Réunion pour constater que le créole réunionnais est beaucoup plus vivace que l'occitan, et donc que les caractéristiques du francitan sont décuplées au niveau de l'interlecte à La Réunion. Trois thèmes seront abordés ici: le concept d'interlecte en lui même et son aspect épilinguistique, la nécessaire revisite de l'histoire du contact des langues, et enfin les implications actuelles du concept.

2.3.1.1.1. Le concept d'interlecte en lui-même et son aspect épilinguistique.

Boyer (1988 : 72) constate que certaines approches théoriques sont inadaptées à l'analyse du francitan.

> « Il s'agit tout simplement de reconnaître, même si la reconnaissance est douloureuse pour un militant, que la diglossie en domaine occitan n'est pas ce qu'on voudrait qu'elle soit : un conflit, bien circonscrit, clair et net, entre le français et l'occitan, entre une langue dominante et une langue dominée, mais autre chose de beaucoup plus complexe, de l'ordre du métissage sociolinguistique ».

On comprend ainsi aisément comment une telle affirmation a pu être accueillie chez les militants qui voyaient ainsi la base théorique de leurs revendications maximalistes contestée par la sphère scientifique. En écrivant « … los Occitans parlan pas occitan […]. Parlan francitan », en occitan et dans une revue militante, *Occitània passat e present,* Couderc (1974) a essuyé de vives critiques et protestations de la part des militants. Aux Antilles, Prudent a été confronté aux mêmes circonstances (peut-être plus virulentes) à travers l'interlecte. A La Réunion la situation serait la même pour un militant et/ou un scientifique qui se risquerait à développer dans un article des revues *Nout Lang* et *Kivi* par exemple, seules revues publiées en créole, que « *bann Réunioné i koz pa kréol, i koz réunioné* » (les Réunionnais ne parlent pas créole, ils parlent réunionnais), le terme réunionnais étant entendu comme « discours interlectal ». Nul doute que celui-ci serait traité de « *frankofiak* » (mot valise construit par le Mouvman po lo Réspé Lidantité Kiltirèl Rényoné voulant dénoncer la minoration du créole et l'impérialisme du français, *fiak* en créole voulant dire fouetter), de traître à la cause créole. Une telle prise de position scientifique (pouvant par ailleurs se concilier avec des démarches militantes) se heurte à des représentations diglossiques servant parfois de terreau aux revendications militantes. Par exemple, en juillet 2009, la Région Réunion et

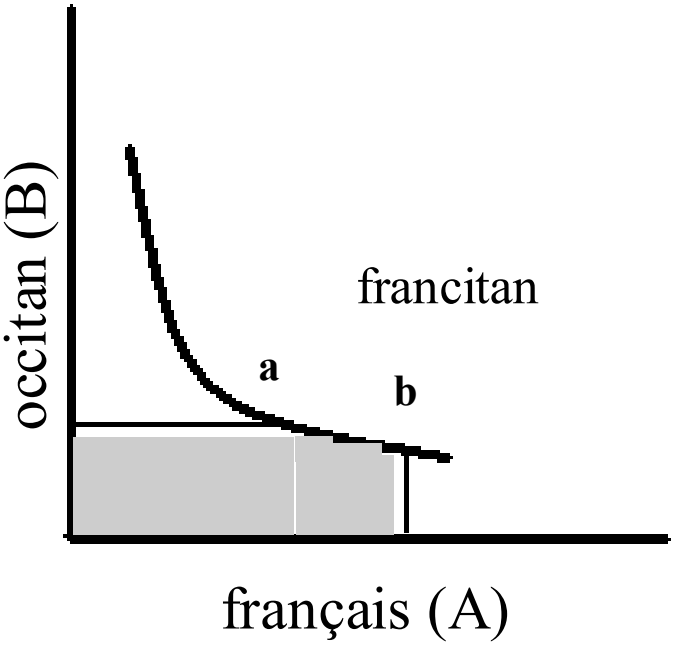
Lofis la lang kréol organisent une conférence de presse relative aux résultats encourageants pour les promoteurs du créole à l'école d'un sondage réalisé par IPSOS. A la suite de cette conférence de presse on peut lire sur le site de la Région Réunion (ce qui est en gras est de notre fait):

> « Sortir de la diglossie (c'est-à-dire du rapport inégal et conflictuel entre les deux langues que sont le créole et le français), **éviter la situation d'interlecte (l'utilisation conjointe et confuse de ces deux langues dans la même phrase)** et parvenir à un bilinguisme harmonieux : c'est l'objectif fixé par la Région et pour l'atteindre, il convient donc de clarifier la situation. »

Cet extrait nous montre que le concept de diglossie est réduit à celui de fonctionnement diglossique et que le concept d'interlecte est réduit à une « utilisation conjointe et confuse » des deux langues dans une même phrase, à une mauvaise utilisation de chacune des deux langues. Le « bilinguisme harmonieux » visé se rapproche ainsi d'un purisme recherché qui consiste en l'utilisation de deux monolinguismes (dont les normes strictes auront été construites et définies préalablement) stigmatisant des énoncés jugés intermédiaires.

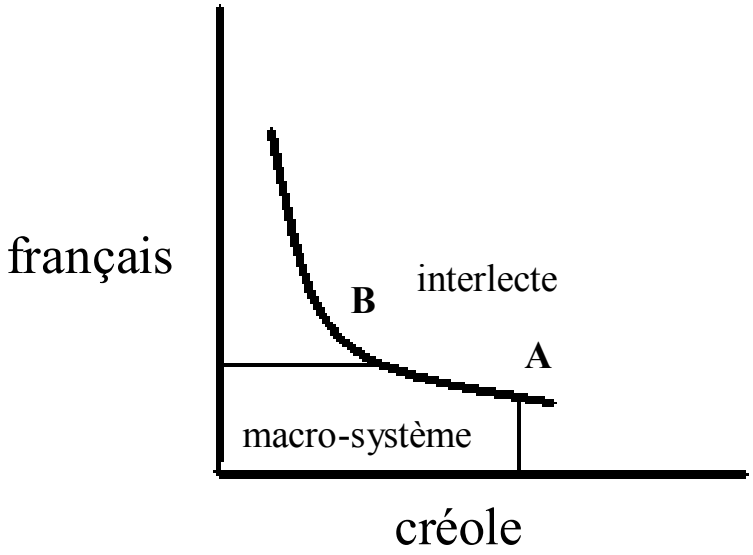
Boyer reproduit un schéma que Couderc élabore pour visualiser le mode de discours de son objet d'étude. Le francitan est représenté par une hyperbole où sur l'axe des abscisses se trouve le français et sur l'axe des ordonnées l'occitan. Pour Couderc (1976 : 11), « chaque locuteur ne dispose que d'un seul code, qui varie de façon continue pour se rapprocher de « l'occitan » ou du « français » si tant est que l'on puisse en fixer exactement les « frontières » ». Nous reproduisons ici le schéma de Couderc.

Figure 11. Représentation graphique du francitan (source : Boyer, 1988).



Nous proposions dès 2005 (Georger, 2005) une « transposition » du même schéma à la situation des aires créolophones.

Figure 12. Transposition de la représentation du francitan au cas réunionnais.



On retrouve ici l'émergence d'une schématisation possible du concept de macro-système de communication défini par Prudent (1993 : 26) pour qui :

> « Les Martiniquais disposent d'un diasystème de communication langagier complexe, mais unique et cohérent dans sa sémantique et son opérativité globales. Ils utilisent donc, de façon courante et quotidienne, ce système de communication, cette **macro-langue** qu'on pourrait (devrait ?) nommer le **martiniquais ».**

Le schéma proposé rencontre au moins deux limites importantes. Premièrement, une hyperbole unique pour représenter la zone interlectale sous-entend l'idée qu'au cours de son développement langagier, l'enfant évoluant dans le macro-système devrait « abandonner » une des deux langues pour acquérir l'autre langue. A La Réunion cela voudrait dire que le créole serait un frein à l'acquisition du français, et donc la logique éducative à privilégier serait un choix à opérer en faveur du français, langue valorisée et langue d'ouverture sur le monde. Nous verrons plus loin qu'il est indispensable de dépasser cette schématisation restrictive en l'enrichissant d'une multitude d'hyperboles, tout comme le consommateur en microéconomie passe à une hyperbole supérieure quand son budget augmente. Deuxièmement, une représentation mathématique d'une fonction affine donne une idée trompeuse d'un système complexe. Nous rappelons que nous intègrerons plus loin des éléments systémiques qui seront plus représentatifs de la réalité.

Certains dialectologues tentent de démontrer l'existence de français régionaux aussi bien chez les Occitans que chez les Créoles. Pour Lafont (1984 : 13), cité par Boyer, aux cotés d'un occitan « hérité » ou « reconstitué », d'un « français officiel » ou « officiel méridional », ou « colloquial importé », d'un « argot français importé », le francitan « recouvre certainement la majorité des usages du domaine ». Ce même constat avait été fait par Prudent dès 1981 pour les aires créolophones. En permettant de couvrir le champ de l'hybridation linguistique les concepts de francitan et d'interlecte permettent de mettre en évidence un « lieu de passage, de traversée linguistique, installé dans un déséquilibre permanent » (Gardy, 1977 : 82).

Auzias (1982 : 54) qualifie même le francitan de « créole », au sens d'une déterritorialisation de l'occitan. Même si qualifier le francitan de « créole » est un acte métalangagier, réduire le qualificatif créole à une dérivation d'un matrilecte nous paraît abusif. Force est de constater tout de même qu'à La Réunion, où le créole et le français s'emboîtent et s'emmêlent, et en l'absence de norme officielle pour le créole, sont considérés comme créoles souvent par la majorité de la population les énoncés interlectaux du langage quotidien, observables notamment dans le journal hebdomadaire en créole de RFO comme l'ont montré les recherches récentes de Rapanoël (2007), Souprayen-Cavéry (2007) et Lebon-Eyquem (2007).

2.3.1.1.2. Une gestion de l'interlecte est-elle possible ?

Les idéologies diglossiques ont promu le bâtard linguistique au rang d'objet de risée « nationale » même si celle-ci témoigne d'une relation amour/haine envers le mode de discours local. Cette représentation se retrouve chez les humoristes, dans la publicité, dans les films, les œuvres littéraires, et ceci de façon plus ou moins réfléchie, et en général pour marquer une certaine identité socio-langagière. De nombreux exemples de la mise en scène du mode de discours interlectal sont observables quotidiennement dans l'espace médiatique où les publicitaires gèrent la tension entre « identité culturelle » et « loyauté nationale » comme par exemple dans « *la Dodo lé la* » étudiée par Lebon-Eyquem (2008a).

Face à ce mode de discours « métis », les réactions, même dans le domaine scientifique, ne sont pas les mêmes. Boyer constate que certains souhaitent une reconquête de l'usage de l'occitan avec une démarcation nette entre les deux langues, d'autres pensent que reconnaître l'importance et le rôle du francitan est une bonne stratégie pour retrouver la langue minorée, la situation « idéale » mais utopique étant même pour certains autres l'équilinguisme. Pour Bec (1952 : 31-32), si l'occitan doit disparaître, il souhaiterait que son accent soit au moins conservé. Il garde toutefois l'espoir de la survie de cette langue grâce à une conscientisation et à une fierté retrouvée où l'occitan pourrait redevenir langue de culture et occuperait des niches écolinguistiques ciblées et ceci pour que cesse « cette symbiose linguistique en cours de formation en Occitanie ». Cette « lutte » concerne aussi bien la syntaxe, que le lexique et même la phonétique ! Il nous semble que pour cet auteur, la promotion d'une certaine répartition fonctionnelle des langues est la stratégie à adopter pour combattre le mode de discours dominant, où la norme corrigerait les usages. Une telle stratégie nous semble illusoire car elle sous-estime l'importance de l'espace de liberté qu'occupe le locuteur pour se déjouer des attitudes normatives.

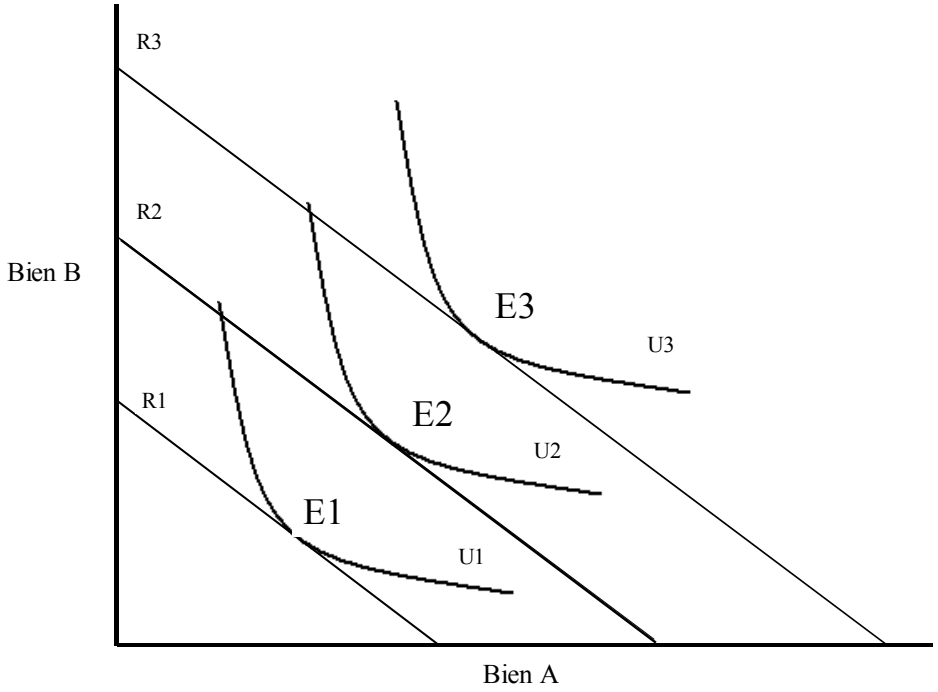
> « L'outil [d'une] réoccitanisation paraît bien être la clarification du francitan [et] il est urgent que les maîtres en Occitanie se voient fournis d'une grammaire du francitan (descriptive, non normative, c'est évident), comportant identification claire du système phonologique d'abord […] et des traits essentiels de morpho-syntaxe, plus un lexique de base des écarts par rapport au français. Une telle grammaire forme d'elle-même une introduction psychologique et pédagogique à l'occitan aussi ». Lafont (1967 :18).

En transposant au francitan un concept issu de la créolistique, Boyer a montré indirectement que l'étude de la situation sociolinguistique des aires créolophones soulève des pistes de recherches concernant d'autres aires géographiques. Le concept d'interlecte défini par Prudent peut ainsi aider l'étude et la compréhension d'autres situations de contact de langues. Néanmoins le chercheur ne doit pas perdre de vue que ce qui a été dit pour le francitan est vécu intensément par le Réunionnais, le Martiniquais ou le Guadeloupéen, chez qui, du fait de données historiques et sociales, le contact de langues revêt des enjeux et des conséquences d'une ampleur plus importante.

2.3.1.2. Mobilisation de certains schémas en microéconomie.

Le schéma proposé par Couderc pour le francitan et transposé à la situation de La Réunion, se rapproche fortement de celui utilisé en microéconomie dans l'étude du comportement d'un consommateur qui doit faire le choix entre deux biens. L'hyperbole est alors nommée la courbe d'utilité et représente les différentes combinaisons des quantités de chaque bien qui procure à ce consommateur le même niveau de satisfaction. En fonction de son niveau de revenu, le consommateur tente de trouver une situation d'équilibre qui lui donne un niveau de satisfaction maximal.

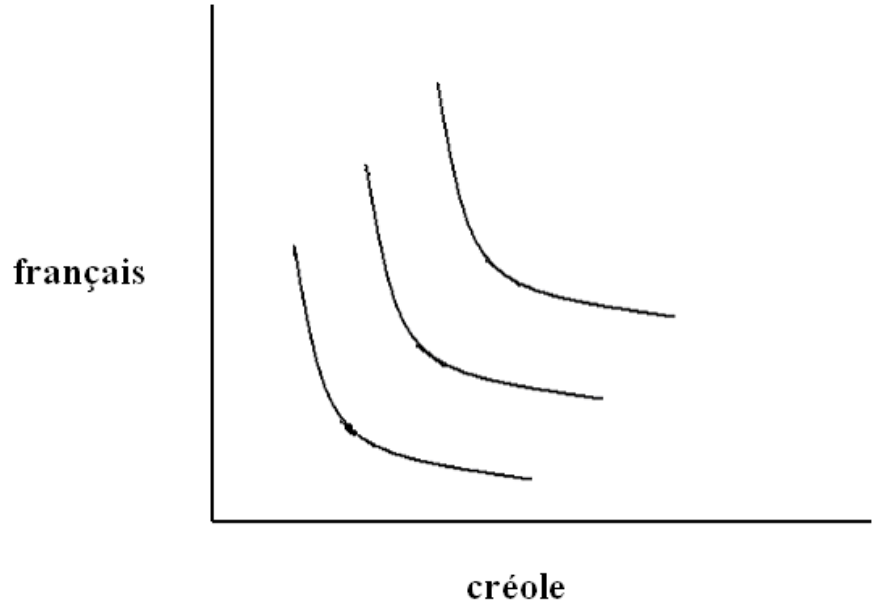
Figure 13. Courbes d'indifférences pour l'étude du comportement du consommateur en microéconomie.



U1, U2 et U3 représentent trois niveaux d'utilités hiérarchisés. Pour un niveau de revenu (R1 par exemple) le consommateur tente de se rapprocher de la situation d'équilibre (E1) qui lui permet d'être au niveau optimum de satisfaction que lui permet son revenu. Si le revenu de ce consommateur augmente, (s'il passe de R1 à R2 par exemple), pour optimiser son niveau de satisfaction il passe alors à une courbe d'utilité qui lui procure un niveau de satisfaction supérieur (de U1 à U2 dans notre exemple).

Cette approche théorique, même en microéconomie, ne prétend pas expliquer le comportement d'un consommateur réel. La principale critique faite à cette représentation est qu'elle étudie un consommateur idéalement rationnel et informé. Néanmoins ce schéma reste une base de réflexion intéressante pour expliquer une tendance générale de comportement. Nous proposons de transférer une partie du raisonnement microéconomique à la micro-sociolinguistique.

Figure 14. Transposition de la représentation du consommateur en micréconomie au locuteur en microlinguistique.



Nous souhaitons ainsi aller plus loin que le schéma inspiré de celui de Couderc. Le locuteur qui dispose dans sa communauté de deux « langues », tout en augmentant ses compétences dans chacune d'entre elles, passe à une zone « supérieure » dans ses usages langagiers. Il nous semble, et nous le détaillerons plus loin, qu'il serait ainsi possible de mettre en place une pédagogie qui garantisse ce passage tout en ayant des répercussions positives dans chacune des deux langues. Ces nouvelles courbes défendent l'idée que progresser dans une des « langue » n'implique pas l'abandon de ses compétences dans l'autre.

Notre étude actuelle souhaitant décrire le macro-système de communication réunionnais de l'enfance à l'âge adulte, il est important de prendre aussi en compte des études traitant du développement de l'intelligence. Nous pouvons alors nous demander comment l'enfant développe son intelligence dans un tel système.

2.3.1.2.1. Le développement de l'intelligence dans un cadre bilingue.

Bien que notre objet d'étude principal concerne surtout le champ de la recherche sociolinguistique, notre réflexion en cours ne peut faire l'économie des conséquences de la schématisation que nous avons proposée ci-dessus. Prudent et Romani mettent en

avant depuis de longues années la nécessaire prise en compte par le monde éducatif du système de communication de l'enfant dans les aires créoles. Cette prise en compte est souvent difficile par des acteurs (principalement les enseignants) qui ne bénéficient malheureusement pas d'une formation minimale en sociolinguistique (formation qui leur permettrait cette prise en compte) et faute de quoi restent dans les représentations diglossiques. Nous proposons ici une réflexion qui fait suite à la schématisation proposée plus haut.

L'enfant réunionnais, depuis sa naissance, évolue et développe son intelligence à travers le langage, et ceci dans le macro-système de communication. Même si l'intelligence apparaît avant le langage, celui-ci permettra en retour à l'enfant de franchir les différents stades de cette intelligence. L'enfant, tout au long de son développement, est allocuté par des personnes qui évoluent elles-mêmes dans le macro-système de communication réunionnais. A certains moments, il est soumis à une certaine norme du français (comme à l'école, à la télévision nationale), à d'autres moments ses énoncés répondent à une grammaire ordinaire du créole, et dans les autres moments où l'on n'identifie ni du français correct ni du créole « correct », il oscille dans la zone interlectale pour « faire comme les autres Réunionnais ». La construction de son intelligence se fait donc à travers ces différents espaces discursifs.

Romani (2000 : 304) s'inspire de Piaget (1936) pour situer les étapes du processus de développement de l'intelligence. Nous n'avons pas pour objectif de critiquer ici les théories de Piaget. Nous ne réinvestissons, comme Romani, qu'une infime partie des ses recherches uniquement pour mettre en relief, très sommairement, les différentes étapes du développement de l'intelligence. Selon Piaget (1936), le développement de l'intelligence passerait par quatre stades: le stade du nourrisson, le stade de l'intelligence intuitive, le stade des opérations intellectuelles concrètes, et enfin le stade des opérations intellectuelles abstraites.

La période du nourrisson, qui va de la naissance jusqu'à environ deux ans, est la période des constructions des catégories de l'objet et de l'espace, de la causalité et du temps. Lors du stade de l'intelligence intuitive, de deux à sept ans, grâce au langage, l'enfant reconstitue ou anticipe des actions passées ou futures. Les catégories des adverbes de position, des prépositions d'orientation, de rattachement et d'actance jouent un rôle primordial. Dans le cursus scolaire français, ce stade correspond au cycle 1 (dit des apprentissages premiers) et au cycle 2 (dit des apprentissages fondamentaux). Les élèves objets de notre étude se trouvent donc à cette étape de développement cognitif.

Tous les élèves français subissent des évaluations départementales en grande section et nationales au cours du CE1 et du CM2. Celles-ci ne tiennent absolument pas compte du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les enfants. La seule langue admise aussi bien pour les consignes que pour les réponses est le français standard. Au niveau de la grande section ces évaluations concernent principalement le repérage dans l'espace et le temps, compétences souvent rattachées au domaine des mathématiques. L'enfant de La Rivière des Galets obtient des scores très médiocres à ces évaluations. Les commentaires qui sont alors souvent faits concernent le manque de logique, le manque de repères dans le temps où l'espace. Très rarement la question linguistique est posée. Dans notre précédente étude (Georger, 2004 : 93) nous nous étions déjà interrogé sur la pertinence de tels « indicateurs de réussite » dans le contexte sociolinguistique complexe de La Réunion :

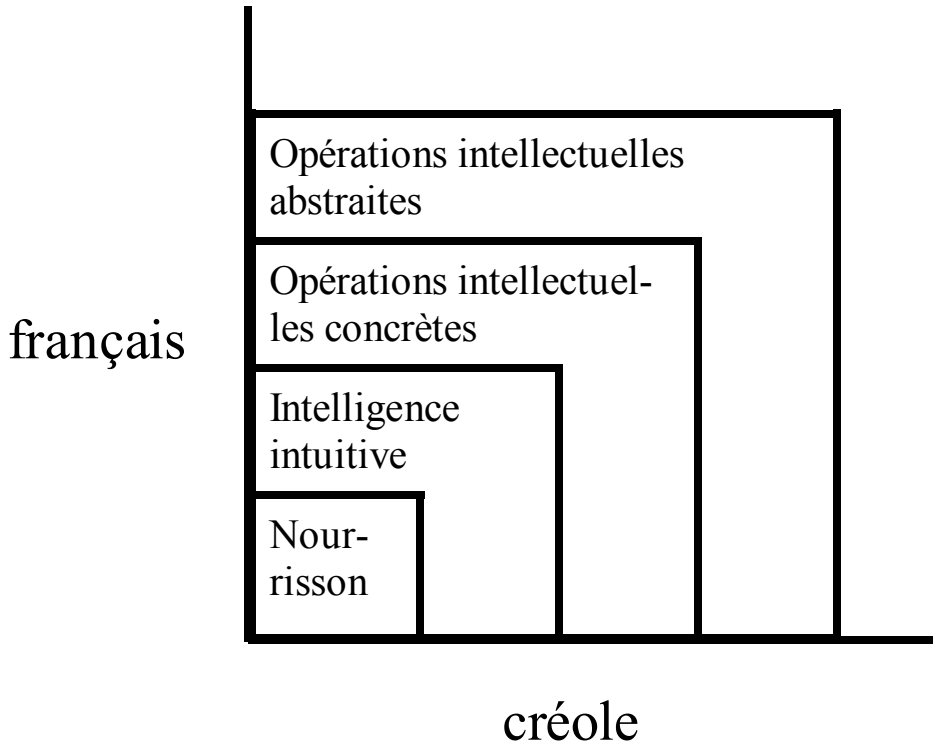
> « Premièrement nous sommes tenté de jeter un autre regard sur les différentes évaluations qui seraient faites tout au long du cursus scolaire de nos élèves, qu'elles soient des évaluations de classe, ou nationales (en CE 2 par exemple). Nous ne pouvons ici nous empêcher de nous poser la question de la « fiabilité » ou plus exactement de la pertinence de ces évaluations comme indicateurs d'acquisition de compétences dans le milieu sociolinguistique qui est le nôtre. […]. Certes, d'autres facteurs autres que les facteurs linguistiques doivent être pris également en considération. Mais nous nous demandons quand même si l'écart entre la moyenne nationale et la moyenne départementale et la moyenne de la Rivière des Galets n'est pas en partie une illustration des conditions d'apprentissage du français […]. Nous voulons simplement mettre en évidence ici le fait que comparer des résultats nationaux à ceux de la ZEP de La Rivière des Galets sans tenir compte des conditions d'acquisition du français revient à comparer des résultats incomparables.
>
> Deuxièmement, présenter ces résultats (« incomparables » selon nous) sur un même graphique nous fait penser étrangement à la théorie du continuum linguistique. L'objectif à atteindre nous est ainsi clairement défini, le français standard, le pôle sociolinguistique supérieur et socialement valorisé, celui que les parents ou les éducateurs doivent faire atteindre aux enfants, sous peine d'être montrés du doigt. L'élève « idéal » serait donc un standard de France. Pourtant, la majorité des études sur le bilinguisme montre que l'enfant bilingue connaît un développement langagier spécifique. Nous nous posons quand même la question de savoir quels auraient pu être les résultats à ces évaluations dans la langue « première » des élèves, voire même quels auraient pu être les résultats à ces évaluations dans la langue « première » d'élèves qui auraient bénéficié d'un enseignement dans celle-ci. Loin de nous ici l'idée de défendre un projet d'enseignement tout en créole, mais nous tentons de démontrer simplement qu'il est vain de tenter de faire entrer nos élèves dans un moule qui n'est pas le leur, et surtout de les mesurer avec un instrument qui n'est pas adapté ». Georger (2004 : 93).

Les deux autres stades, celui des opérations intellectuelles concrètes et celui des opérations intellectuelles abstraites, commencent à la fin de l'école primaire et se poursuivent jusqu'à l'âge adulte. Romani (2000) a mené une étude sociolinguistique auprès de collégiens antillais qui, du fait de leur âge, sont à ce stade de développement cognitif. De ce fait, pour notre étude actuelle nous ne développons pas le contenu de ces deux stades car ils apparaissent plus tard dans le développement cognitif des élèves.

Un enfant réunionnais développe son intelligence à travers son système de communication dans l'environnement complexe réunionnais. Il serait illusoire, et même absurde, de considérer qu'il n'est pas influencé par les différents milieux qu'il côtoie. Le développement de son intelligence se fait donc à travers le macro-système de communication, avec bien entendu des nuances relatives d'une part à la niche écolinguistique à laquelle il appartient et d'autre part le contexte familial dans lequel il évolue.

Nous proposons donc une schématisation du développement cognitif de l'enfant réunionnais qui prend en compte le contexte de l'île, contexte vu pour le moment dans un cadre bilingue.

Figure 15. Schématisation du développement de l'intelligence dans un cadre microlinguistique bilingue.



Contrairement à certaines idées reçues, l'enfant réunionnais ne suit pas les stades de développement dans une « langue » unique. Une nouvelle fois est posée ici la question de la langue maternelle. Nous maintenons la définition de Romani de la langue maternelle, définition présente dans notre première partie. C'est à travers elle, c'est-à-dire à travers le macro-système de communication, que l'enfant franchit les différents stades cognitifs. En fonction du contexte éducatif dans lequel il évolue, l'enfant

deviendra plus ou moins apte à distinguer dans son système de communication les énoncés en créole, en français, ou interlectaux.

2.3.1.2.2. Les stades du développement du langage dans un cadre bilingue.

Une question importante qui ne peut être évitée concerne l'acquisition du langage. Dès son plus jeune âge, certains diront même avant sa naissance, l'enfant développe son langage. De nombreux chercheurs ont élaboré des théories concernant l'acquisition du langage, théories présentées par Lebon-Eyquen (2003), et qui concernent principalement l'approche innéiste de Chomsky, l'approche constructiviste de Piaget, et enfin, la perspective interactionniste et dynamique. Bien que ne concernant pas spécifiquement les milieux plurilingues, ces théories peuvent nous donner des éléments de réflexion.

Pour Piaget (1936), l'imitation, qui est une forme d'accommodation, dans un premier temps extérieure puis intériorisée, développe les capacités à la « fonction symbolique ». Pour lui, tous les enfants passent par un stade où ils se créent des symboles, et ce n'est que plus tard qu'ils arrivent à communiquer à l'aide de la langue sociale. A La Réunion, cette langue sociale est le macro-sytème de communication. A ce titre il nous semble donc hasardeux de ne retenir que le « créole » (que l'on aura au préalable défini) comme langue maternelle unique de la communauté réunionnaise.

Pour la perspective interactionniste et dynamique, les échanges verbaux que le jeune enfant a avec son entourage jouent un rôle déterminant. La construction du langage est donc fonction des interactions de tutelle que l'enfant entretient avec les adultes ou les enfants plus experts qui l'entourent. Plus que l'apprentissage du mot ou de la phrase, l'apprentissage de la maîtrise du discours et la construction d'un répertoire de conduites langagières en fonction des différentes situations sont au centre de cette approche. Il semblerait alors que les comportements sociolinguistiques affectent ces répertoires de conduite. L'enfant réunionnais construit donc son langage en s'imprégnant des comportements sociolinguistiques de ses proches qui se caractérisent par des pratiques interlectales combinées à des représentations diglossiques. Certains d'entre eux identifient les normes et deviennent de « bons élèves » qui parlent « bien » français. D'autres n'y arrivent pas. La plupart n'intériorisent qu'une partie des normes qu'ils respectent dans un petit nombre de situations, et ils évoluent alors dans la zone interlectale.

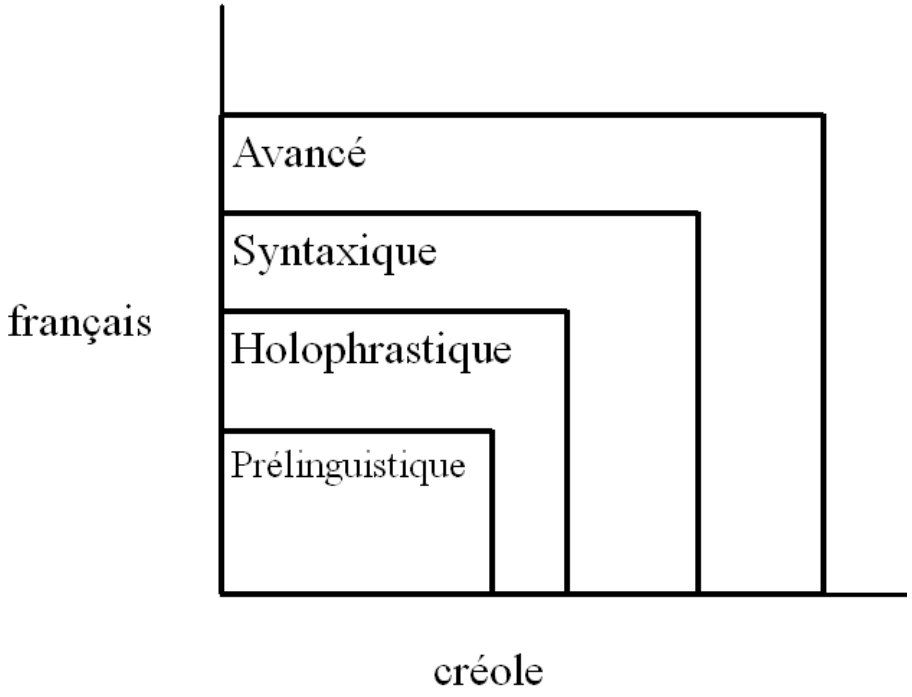
Dans l'approche pragmatique de l'acquisition du langage la fonction de communication est mise en avant sous l'angle des intentions et des effets dans le cadre de la communication. L'acte de langage sert à la réalisation d'un acte social, conventionnel. La pragmatique montre comment les adultes aident l'enfant dans la compréhension et la production des actes de langage et dans les fonctions de communication. Une certaine norme de fonctionnement de la communication distincte d'une norme prescriptive du code est présente dès les premières années de la vie de l'enfant Réunionnais.

Ces théories de l'acquisition du langage nous montrent qu'à travers la socialisation, mise en place dans un premier temps au sein de son entourage proche, l'enfant acquière non seulement un code linguistique mais un répertoire de conduites et ceci principalement dans un but de communication.

> « Au moins trois types de connaissances mettant en relation langage et facteurs sociaux entrent en jeu dans les situations de communication quotidiennes et doivent donc être acquis par tous les enfants en même temps qu'ils intègrent le lexique et les structures phonologiques, morphologiques et syntaxiques de leur langue. D'abord, l'enfant doit apprendre quand il est approprié de parler, quelles formes linguistiques conviennent dans quel type de situation et, dans une communauté multilingue, quelle langue choisir. C'est à dire que l'enfant doit acquérir, en plus de sa compétence linguistique au sens étroit, une compétence communicative. Il doit aussi maîtriser les règles variables qui caractérisent la variété de la communauté linguistique dans laquelle il grandit. L'enfant doit en outre adopter une façon de parler qui convient à ses propres caractéristiques sociales ». Auger (1997: 15)

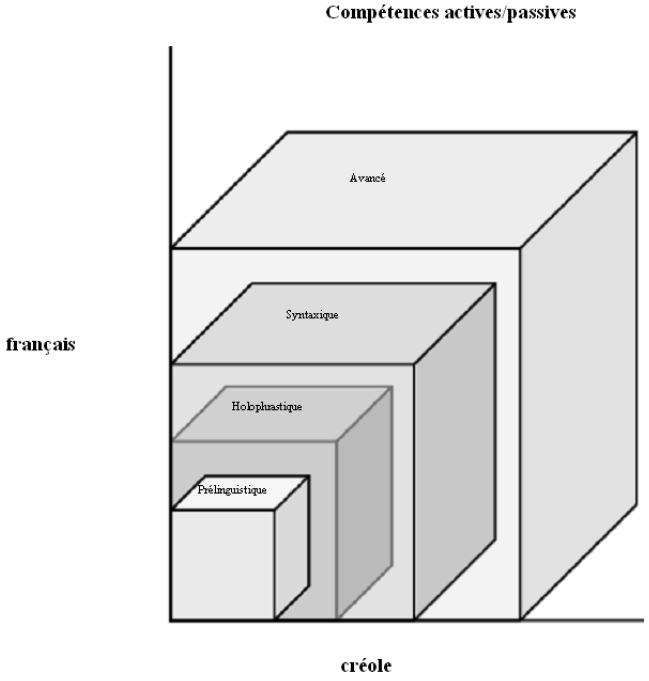
On distingue en général quatre stades non rigides de développement dans l'acquisition du langage : le stade prélinguistique (composé de l'étape du babillage et de l'étape du premier mot) jusqu'à environ dix-huit mois, le stade holophrastique (jusqu'à environ deux ans), le stade syntaxique (jusqu'à environ cinq ans) où l'enfant acquiert la syntaxe par l'analyse des régularités des structures qu'il entend et le stade avancé (à partir de cinq ans environ). Aux alentours de cinq ans, un enfant a acquis l'ensemble de ce que l'on a coutume d'appeler sa langue maternelle, même si cette acquisition se poursuivra tout au cours de sa vie. L'enfant réunionnais passe par les stades de l'acquisition du langage à travers son système de communication complexe dont le cadre pourrait être représenté par le schéma suivant :

Figure 16. Schématisation du développement du langage dans un cadre microlinguistique bilingue.



Au moins une autre dimension n'est pas suffisamment prise en compte dans ce schéma, à savoir la distinction entre les compétences passives et les compétences actives des locuteurs. Nous nous proposons donc d'ajouter cette troisième dimension dans le schéma suivant :

Figure 17. Schématisation du développement du langage dans un cadre microlinguistique bilingue incluant les compétences actives et passives.



C'est donc dans ces trois dimensions que l'enfant réunionnais développe son langage. Bien entendu les différents schémas que nous avons présentés ne sont que des représentations réductrices de la réalité. La principale critique que l'on peut faire à nos schématisations est qu'elles représentent un modèle bilingue qui est de l'ordre des langues et qui fait apparaître le français et le créole comme deux langues décrites par les outils de la linguistique structurale.

> « On voit que la question qui nous occupe touche à un débat d'épistémologie des sciences en général et d'épistémologie tout court. C'est le statut même, les méthodes, les fonctions des connaissances scientifiques, c'est la définition même de la connaissance, qui sont en jeu. Il n'y a d'ailleurs pas qu'en sciences du langage que ce débat est d'actualité. Il est très vif en sciences économiques (Granier et Robert, 2002 ; Alcaras et al., 2001), entre une approche dite « classique » ou « néo-classique » qui présuppose un acteur économique idéalement rationnel, informé, recherchant le profit maximum (ce qui autorise des modèles économico-mathématiques structuraux et abstraits), et une approche plus sociale ou humaine (dite « keynésienne », « des conventions » ou « de la culture »), qui cherche à prendre en compte la multiplicité des facteurs en jeu dans les comportements économiques effectifs sur le terrain ». Blanchet (2007 :26).

Dès la partie introductive de notre présent travail, nous affirmons que nous ne sommes pas dans le cadre épistémologique du structuralisme. Ces schémas représentent

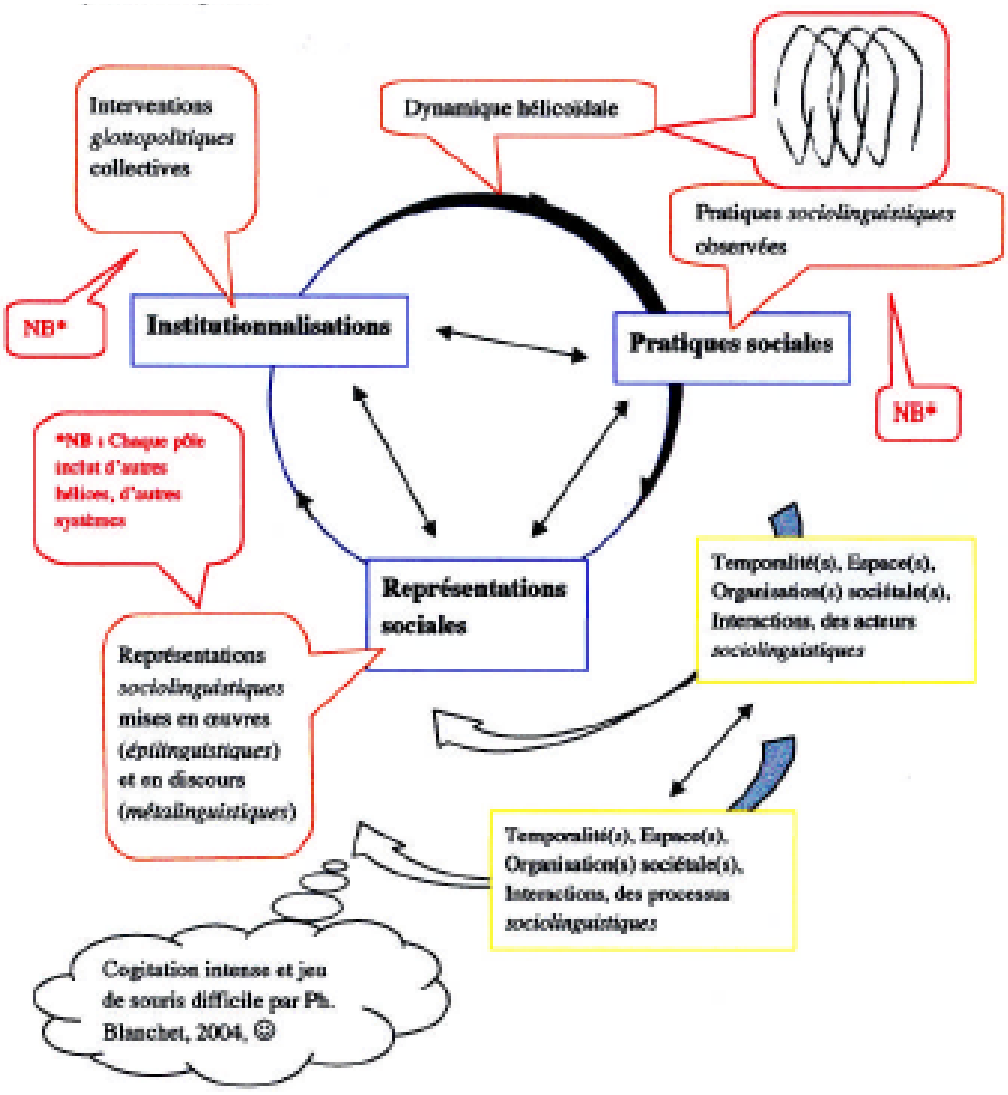
les contours du système complexe que nous atteindrons dans la section suivante. Ces contours peuvent donc constituer la boite noire de notre schématisation.

2.3.2. Schématisation d'un macro-système de communication évoluant dans un environnement complexe.

Le point de vue que nous nous proposons de développer ici est fortement inspiré de Blanchet (2004). Cet auteur s'inscrit dans la complexité ouverte par Morin (1977) et préfère appeler les langues des Unités Multiplexes Sociolinguistiques (noté UMS par la suite). Blanchet propose une modélisation complexe des UMS. Nous reproduisons ici la modélisation de Blanchet qui peut se lire ainsi:

> « « Une variété linguistique est un *système complexe émergent* issu du processus d'interaction en hélice des trois pôles que constituent les *pratiques sociales*, les *représentations sociales*, les *institutionnalisations sociopolitiques*, qui se déploie en hélice selon les *temporalités*, les *espaces*, les *organisations sociétales* et les *interactions* de ses acteurs et de sa propre dynamique parmi d'autres systèmes émergents ». Autrement dit, ce qui fait que ce que d'autres appellent « une langue » est une unité, fonctionnant comme telle, catégorisée et reconnue distinctement des autres (ou une variété d'une langue… etc.), c'est la dynamique d'individuation (= d'émergence) de cette unité à partir de la variation infinie du tissu continu et indistinct des parlers humains, dynamique créée par des pratiques communicationnelles et identitaires (les réseaux d'interactions et les pratiques ouvertes par cette langue, incluant ses aspects systémiques ou « codiques »), des représentations sociolinguistiques (l'idée que les acteurs sociaux se font de ces pratiques parmi les autres, la signification sociale qu'ils leur attribuent), et des institutionnalisations (la légitimation ou la légalisation de cette langue en tant que telle par des institutions sociopolitiques et leurs attributs métalinguistiques tels textes médiatiques, juridiques, enseignement, dictionnaires, grammaires…) ». Blanchet (2007 : 35).

Figure 18. « Modélisation complexe de processus sociaux tels que les Unités Multiplexes (Socio)Linguistiques », selon Blanchet (2007 : 37).

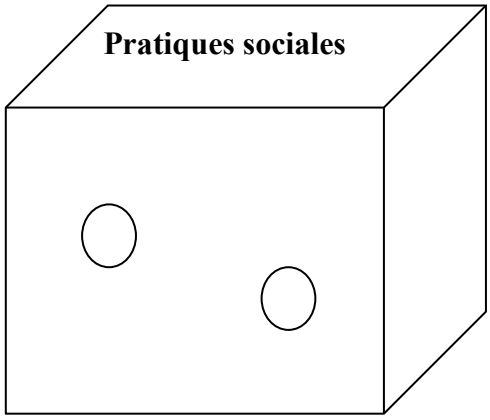


Nous nous proposons ici de traiter le macrosystème réunionnais en tant que UMS en insistant particulièrement sur les pratiques sociales, les représentations sociales et l'institutionnalisation.

Les trois pôles n'obéissent pas aux mêmes logiques, sont complexes et évoluent dans le temps. L'étude des segments conversationnels au début de notre seconde partie nous amène à penser que les pratiques sociales langagières réunionnaises sont interlectales et composées de deux noyaux syntaxiques concernant les syntagmes verbaux du créole réunionnais ou du français. Au niveau de la phonologie et du lexique une grande variation est attestée et il est souvent difficile de classer en deux parties

distinctes ce qui relève strictement du français ou du créole. Le locuteur dispose d'un répertoire macro-systémique qu'il emploie en fonction de la situation de communication et de ses compétences linguistiques. Nous choisissons de représenter les pratiques sociales par un cube composé de deux sphères symbolisant les noyaux syntaxiques des deux principales « langues » que se représente la communauté.

Figure 19. « Boite noire » des pratiques sociales.

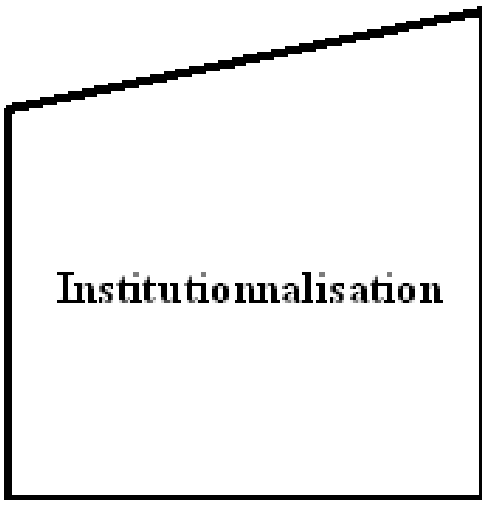


Les représentations sociales organisent les langues dans une double diglossie (Rapanoël, 2007). Les principaux argumentaires en faveur de la langue créole dans le milieu militant s'appuient fortement sur la reconnaissance du créole en tant que langue différente du français alors que les positions contre le créole ne reconnaissent pas la dignité de langue au « patois » local. Au niveau scolaire, la question du créole à l'école s'appuie sur la nécessité de la distinction des codes déclarant parfois une guère farouche aux créolismes dans les productions en français. Les représentations sociales sont donc cubiques c'est-à-dire aux contours rectilignes et aux angles droits. Ce cube peut être représenté par la boite noire définie dans la partie précédente.

L'institutionnalisation s'est souvent intéressée uniquement à la langue française. Suite aux revendications du mouvement créoliste des années 1970, suite à la reconnaissance du créole (au singulier) comme langue régionale de France en 2001, une prise en compte publique du créole semble s'opérer. Pour autant les actions politiques sont minimes et peu ambitieuses pour le créole. Pensant que l'institutionnalisation est encore en devenir pour le créole, nous choisissons de la représenter par un quadrilatère dont deux « sommets » ne sont pas de la même hauteur afin de symboliser la différence

de hauteur entre l'institutionnalisation de la langue française (plus grande hauteur) et l'institutionnalisation de la langue créole (plus petite hauteur).

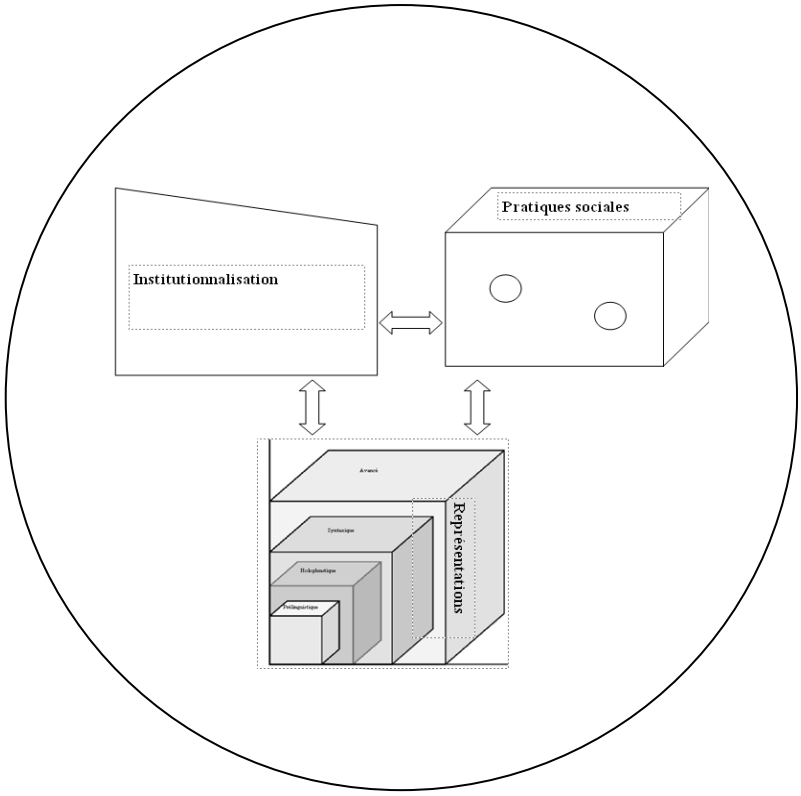
Figure 20. Différence entre l'institutionnalisation de la langue créole et l'institutionnalisation de la langue française.



Les trois pôles (les pratiques sociales, les représentations sociales et l'institutionnalisation) interagissent entre eux dans un mouvement perpétuel avec une intensité irrégulière et fonction des forces politiques du moment. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du XXème siècle qu'un début d'institutionnalisation est acté pour la langue créole. Les débats autour des options politiques à adopter au niveau linguistique se sont déroulés parallèlement aux thèmes forts liés aux revendications identitaires qui ont traversé la fin du XXème siècle. Deux alternatives continuent encore à s'affronter : laisser le marché linguistique réguler les pratiques et les représentations sociales comme une main invisible ou intervenir sur ce marché tout en estimant le degré d'intervention souhaité ou souhaitable électoralement.

Les pratiques sociales, les représentations sociales et l'institutionnalisation interagissent en système ouvert sur leur environnement qu'elles modifient et les modifient en retour. En nous inspirant de la schématisation des UMS de Blanchet, nous pouvons représenter ce système comme suit :

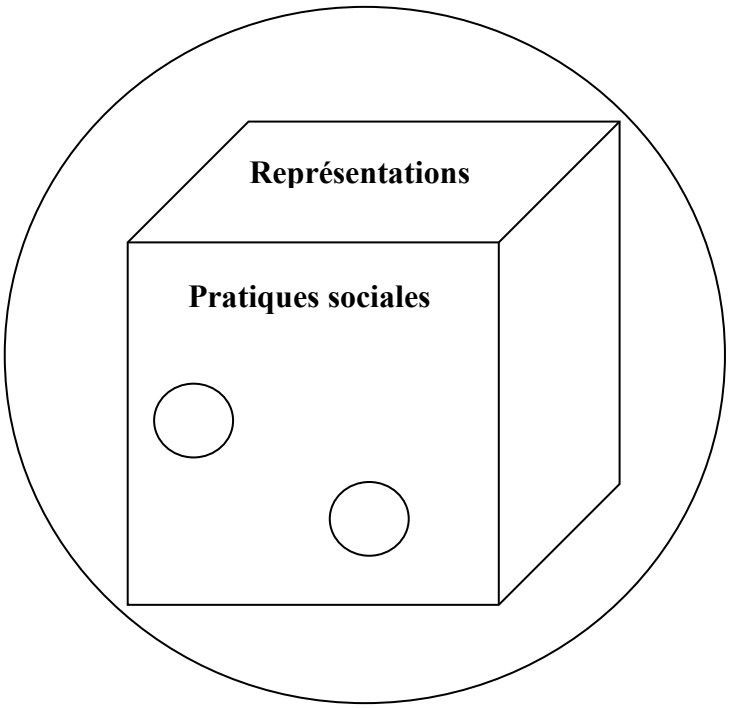
Figure 21. Système ouvert des relations entre pratiques sociales, représentations et institutionnalisation.



> « Si les phénomènes linguistiques sont des émergences faites de pratiques sociales, de représentations mentales et d'institutionnalisations glottopolitiques (l'ordre de citation n'ayant pas d'importance) bien davantage que des codes logico-mathématiques déterminés par des schèmes cognitifs biogénétiques, l'hétérogénéité des situations met alors en relief davantage de « désordre » aléatoire que d'« ordre » prédictible. C'est effectivement ce que nous observons sur nos terrains et c'est justement ce qui motive notre recherche d'une linguistique plus adaptée pour en rendre compte ». Blanchet (2007 :39).

Les pratiques sociales, domaine de la parole, s'effectuent au sein du macro-système de communication réunionnais, dans le cadre des représentations des locuteurs. Nous proposons d'abandonner une présentation à deux dimensions, de superposer les trois pôles qui interagissent entre eux, et de proposer enfin ce que nous nommerons la boite noire du macro-système langagier réunionnais.

Figure 22. Boite noire du macro-système langagier réunionnais.



Cette unité complexe n'est pas figée dans le temps et varie en fonction des évènements historiques, dont l'institutionnalisation, qui participent à la représentation de la langue par le locuteur. A un moment *t* le système transforme les éléments de *t (n-1)* par un phénomène de rétroaction permanente.

Bien entendu, chaque locuteur dispose d'un macro-système qui lui est propre et qui dépend en partie de sa biographie. Au niveau individuel, de la naissance à l'âge adulte la circonférence du macro-système grandi en passant par différents stades qui peuvent être mis en parallèle avec les stades de développement de l'intelligence et les stades du développement du langage.

Conclusion de la deuxième partie.

Dans notre seconde partie, nous avons observé la parole réunionnaise produite par des enseignantes de créole, des parents d'élèves et des enfants. Nous avons montré que pour décrire le répertoire langagier complexe de ces locuteurs, le concept d'interlecte défini par Prudent nous semblait le plus adapté. Pour chaque locuteur un noyau syntaxique créole était beaucoup plus stable et prédictible que les autres domaines linguistiques. Cela nous amène à conclure qu'une « langue créole » est globalement descriptible dans cette communauté, même si les mécanismes de représentation collective peinent à la construire et si l'institutionnalisation est insuffisante. A partir de l'analyse des corpus d'enfants, nous avons repéré des énoncés particuliers provisoires ou pouvant se maintenir avec une fréquence moindre chez des adultes. Enfin, nous avons proposé une modélisation du macrosystème réunionnais en nous inspirant d'une partie de la méthodologie développée par la systémique. Nous sommes parvenu à une schématisation où les pratiques sociales, les représentations et les institutionnalisations s'emboitent. Le domaine de l'institutionnalisation influence la forme d'une boite noire systémique composée des représentations et des pratiques sociales. C'est donc essentiellement par le biais de ce domaine que des forces glottopolitiques vont influencer le système.

Troisième partie :

3. Pour une glottopolitique réunionnaise complexe.

« L'homme est naturellement un animal politique ».
Aristote

Suite à la description et l'analyse d'exemples d'éléments de la parole réunionnaise et à la schématisation du macro-système de communication, la question des aspects politiques du répertoire langagier réunionnais constitue le sujet central de cette troisième partie. Guespin et Marcellesi (1986 : 5) proposent le terme de glottopolitique qui englobe pour eux « tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique ». En d'autres termes :

> « Le fait glottopolitique va des actes minuscules et familiaux […], jusqu'aux interventions les plus considérables […]. Ces décisions peuvent concerner la langue elle-même ; en ce cas, la glottopolitique englobe la politique de la langue : tous les cas de promotion, interdiction, équipement, changement de statut d'une langue sont éminemment des faits glottopolitiques ; la politique de la langue est donc un cas particulier de la glottopolitique, à étudier doublement, à la fois dans son rapport d'égalité de principe aux autres formes de glottopolitique, et dans sa spécificité de seul niveau passionnant les masses, de seul domaine où l'intervention politique est aisément repérable, et où le rapport à l'identité ethnique est directement perçu, etc.
> Le concept de glottopolitique rend compte d'un axe *vertical* liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue. Il couvre aussi un terrain *horizontal* beaucoup plus vaste que celui que couvre la notion de politique de la langue, car la novation glottopolitique n'est pas toujours perçue en tant que telle : toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glottopolitique ». (Guespin et Marcellesi, 986 : 15)

Ainsi, toute l'histoire sociale et politique peut être décrite sous l'angle glottopolitique car dans ce domaine la neutralité n'existe pas, aussi bien pour les acteurs principaux de cette histoire que pour le descripteur. Notre propos ne traitera que d'une partie de la glottopolitique, à savoir la politique publique linguistique réunionnaise entendue comme une action volontaire et officielle envers ou contre les langues, ou envers ou contre le répertoire réunionnais. De 1946 (année de la départementalisation) à aujourd'hui, La Réunion a connu une mutation sociale rapide qui s'est opérée sur une à deux générations alors qu'ailleurs de tels changements ont été observés sur un à deux siècles (Watin et Wolff, 2010). Au niveau langagier, les représentations, les pratiques sociales et les institutionnalisations ont été influencées par ces mutations profondes. Depuis les années 1970, les chercheurs décrivant la situation sociolinguistique de La Réunion ont défendu l'idée d'une action publique sur celle-ci notamment dans le domaine éducatif. Les concepts théoriques servant de base à ces propositions d'action étaient à l'époque la diglossie ou le continuum linguistique. A côté de ces chercheurs, des militants de la cause créole ont eux aussi élaboré des propositions, soit modérées, soit maximalistes. Leurs revendications étaient parfois motivées par un idéal politique, pouvant aller jusqu'à un changement de statut politique de l'île. La question se pose alors

de l'utilisation de l'objet « langue » en tant qu'objet politique au cours de l'histoire de La Réunion.

> « Si l'on est parti de « langue » pour aboutir aux façons de fabriquer des langues c'est parce qu'une perspective constructiviste ne peut que se poser la question de comment elle construit, et donc surtout de pourquoi elle le fait, le reste étant secondaire. L'épistémologie et l'éthique, inséparablement, ou la question du pourquoi-comment construire y prennent donc une place de premier plan, et doivent faire partie des préoccupations de chaque linguiste, qui refuse alors de séparer processus et produit, histoire et avenir, contexte et histoire, puisque c'est en fonction de l'avenir que l'on construit le sens de l'histoire ». De Robillard (2007 : 104)

L'histoire de certaines revendications linguistiques et de leur concrétisation ou récupération constitue une première sous-partie. Cette histoire conduit au constat suivant : très peu d'actions volontaristes d'envergure concernant les langues émanent du pouvoir politique dans cette île. La graphie du créole réunionnais, la littérature réunionnaise et l'introduction du créole à l'école sont devenues les lieux où s'expriment les forces glottopolitiques les plus visibles. Ces débats sont présentés dans une seconde sous-partie où nous montrons que la très grande majorité des actions dans ces domaines s'inscrivent dans une glottopolitique de la langue au sens structural. Enfin, dans une troisième sous-partie, sont présentées quelques préconisations en faveur d'une glottopolitique complexe réunionnaise de la parole, visant le développement d'une compétence plurilingue. Se pose aussi la question de l'opportunité d'une éducation plurilingue à partir des définitions du Conseil de l'Europe (2007 : 18) :

> « Par *éducation plurilingue*, on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *enseignement(s) plurilingue(s)*, on se réfèrera aux formes concrètes de l'éducation plurilingues (par exemple, aux enseignements des langues nationales, étrangères, régionales, …) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue ».

3.1. Revendications et concrétisations politiques des questions linguistiques.

La partie historique qui suit a pour objectif de montrer qu'à côté des étapes importantes de l'histoire de La Réunion à partir de la départementalisation, les revendications linguistiques, qui n'ont pas pu échapper aux décideurs, soit du fait de l'engagement politique des porteurs de ces revendications, soit du fait de l'écho populaire déclenché par la sphère culturelle, sont restées lettres mortes. Pour la rédaction de cette partie nous avons fait appel à plusieurs sources d'information : des ouvrages historiques et culturels, des sites spécialisés sur internet comme par exemple le site *Île en île* pour la littérature. Nous avons aussi consulté les travaux d'un archiviste, dont le pseudonyme est Jérôme l'archiviste, qui, dans son ouvrage *1000 célébrités de la Réunion*, recèle de précieux éléments biographiques sur les personnages que nous citons. Le recours à des témoignages de personnalités engagées en faveur du créole ont été précieuses. Axel Gauvin, le Président actuel de *Lofis la lang kréol La Rényon*, rencontré le 13 septembre 2011 dans les locaux de cette association, est notre témoin principal pour la période des années 1960 à 1980. Né en 1944 à Saint Denis, il devient enseignant de sciences naturelles à La Réunion après des études supérieures à l'Ecole Normale Supérieur de Saint-Cloud. Il est militant politique au Parti Communiste Réunionnais (PCR) de 1968 à 1971 et de 1973 à 1977. Depuis 1970 jusqu'à aujourd'hui, Axel Gauvin a suivi et a participé aux principales actions en faveur de la reconnaissance de la langue créole, en tant que militant culturel ou en tant qu'enseignant. Il a côtoyé tous les principaux acteurs qui se sont engagés en faveur de cette langue. Un entretien avec Patrice Treuthardt le 29 septembre 2011, autre grande figure réunionnaise, a contribué à mieux cerner l'émulation culturelle de la fin des années 1970 et des années 1980. Patrice Treuthardt est né en 1956 à Saint Denis. A la fin des années 1970 il s'affirme en tant que militant culturel. Il est un des membres fondateurs du groupe *Ziskakan* et participe au journal *Témoignage chrétien de la Réunion* et à la revue *Fangok*. « Sans se laisser tenter par le militantisme politique à proprement parler » (Armand et Chopinet, 1983 : 265), il reste très actif dans une création poétique réunionnaise d'expression française et créole. Aujourd'hui il est un des principaux animateurs des *kabar fonnkèr* (spectacle où l'on déclame la parole réunionnaise poétique). Les informations récoltées grâce à ses témoins sont traitées avec prudence car l'implication de ces acteurs ne reflète qu'une version de la

réalité. Bien entendu, la présentation parcellaire faite ici gagnerait à être enrichie de nombreux autres témoignages et récits d'anecdotes et d'événements plus complets.

Jusqu'à la départementalisation, aucune revendication linguistique en faveur de la langue créole ne semble avoir été portée. Nous pouvons tout de même citer la lettre d'Auguste Vinson à Hugo Schuchardt en 1884 qui, suite à une correspondance entre Volcy-Focard et le scientifique Autrichien, s'étonne que le créole soit décrit comme un patois. Il revendique donc pour la première fois le statut de langue pour le parler local.

> « Monsieur,
> Permettez-moi franchement de m'étonner qu'en Autriche – et peut être en Hongrie – qu'en si lointain pays, il soit question de notre patois créole et de moi-même, quand je n'ai publié qu'une humble petite fable de cette langue. […] Je regrette de voir donner au langage créole le nom de patois, qui ne retrace à l'esprit qu'une façon grossière et rude de langage. La langue créole de cette île est la plus douce, la plus enchanteresse, la plus musicale de toutes ces langues hybrides et celle qui peint le mieux la nature. Le créole, comme on appelle ici cet idiome, a été formé par la rencontre des Français et des naturels de Madagascar. […] il s'agit d'une langue qui se parle et s'écrit… ».
> Auguste Vinson à M. Le Dr Hugo Schuchardt, de l'université de Graz, « De l'Origine du patois de l'Île Bourbon », 1884.

Dans la société coloniale, société d'ordre basée sur une reproduction économique et sociale à l'identique d'une génération à l'autre, la place de la langue créole s'associe aux traditions et aux savoirs populaires transmis principalement au sein de la sphère familiale. Les savoirs savants relevant du français se dispensent à l'école et restent accessibles à une petite partie privilégiée de la population (Lucas, 2002). Maîtriser la langue française devient alors un espoir pour accéder à un statut social plus élevé.

Notre bref historique commence à la départementalisation et distingue trois périodes: tout d'abord celle de 1946 aux premières lois de décentralisation au début des années 1980, puis celle de l'accession au Conseil Régional des forces politiques s'étant affichées favorables à la question créole, enfin celle de la reconnaissance du créole en tant que langue régionale de France en 2000, à nos jours.

3.1.1. De la départementalisation à la décentralisation.

Le 12 mars 1946, les députés de gauche des « vieilles colonies » demandent une décolonisation de ces territoires par leur intégration en tant que départements français à la République. Raymond Vergès et Aimé Césaire prononcent chacun un discours à l'Assemblée Nationale Constituante à Paris. Aimé Césaire, tout en réclamant l'assimilation à la France, demande au nom des populations des vieilles colonies une « assimilation souple, intelligente et réaliste ».

> « L'assimilation s'est arrêtée aux Antilles et à la Réunion à l'orée de la justice sociale. […] Pour dire les choses crûment, le processus d'assimilation s'est arrêté parce qu'entre le peuple de France et les peuples des vieilles colonies s'est dressé un barrage formé par certains intérêts privés. […] Nous ajoutons d'ailleurs que l'assimilation qui vous est aujourd'hui proposée, loin d'être une assimilation rigide, une assimilation « géométrique », une assimilation contre nature, est une assimilation souple, intelligente et réaliste. […] Les textes qui sont proposés rangent carrément la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane française et la Réunion sous le régime de la loi française, sauf dispositions contraires de celle-ci. […] Dire que toute loi doit être appliquée à la Martinique, à la Guadeloupe, à la Guyane française et à la Réunion, sauf spécification contraire de l'Assemblée nationale cela signifie :
>
> 1°) Que la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane française et la Réunion entrent dans la famille française et participent au destin de la France sur un pied d'égalité avec les départements métropolitains.
>
> Cela veut dire :
>
> 2°) la Martinique, la Guadeloupe, la Réunion et la Guyane française tout en comprenant la nécessité qu'il peut y avoir d'adapter certaines mesures générales à des conditions géographiques ou économiques spéciales laissent le soin de cette adaptation, non plus aux ministres, mais au Parlement et souhaitent voir admettre le principe que l'assimilation doit être la règle et la dérogation l'exception. […] L'assimilation qui vous est proposée est conforme aux vœux des populations ». (Extrait du discours d'Aimé Césaire prononcé le 12 mars 1946 à l'Assemblée Nationale Constituante à Paris).

Le changement de statut de La Réunion devient une des principales étapes de son histoire. A partir de ce jour, un nouveau cycle historique entraîne l'île dans des changements importants. Selon Combeau (2010 : 17) :

> « Aux côtés d'Aimé Césaire et de Gaston Monnerville, les noms de Léon de Lepervanche et de Raymond Vergès restent liés à cet engagement en faveur de l'assimilation et de l'intégration, tous les deux membres du PCF. Le 19 mars 1946 est un évènement fondateur, la véritable entrée dans le vingtième siècle. Le texte de loi est court, trois articles qui encadrent cette paradoxale « rupture-assimilation » qui porte La Réunion, depuis le sud-ouest de l'océan Indien, sur le terrain départemental ».

La demande de départementalisation s'accompagne d'une demande de possibilité d'adaptation de certaines prérogatives en fonction des contextes locaux. Les spécificités mises en avant concernent surtout la géographie, l'histoire, l'économie et le contexte social. Dès le début de la départementalisation naît donc un débat qui est l'occasion pour certain de prôner l'assimilation totale à la métropole en niant ou en folklorisant la culture locale et pour d'autres de réclamer plus d'autonomie en portant les spécificités culturelles comme un drapeau. Selon Chaudenson (1989 : 184) :

> « A la Réunion, aux élections de 1945, la plupart des mairies et deux sièges avaient été enlevés par le parti communiste. Le P.C. déclarait : « Nous nions les profondes différences qui existeraient entre nos populations et celles de la métropole. Il n'y a en effet chez nous aucun problème d'ordre linguistique, culturel ou national ». […] La « résurgence » de l'intérêt pour le fait créole est relativement récente (moins d'une dizaine d'années) et ne fait pas l'unanimité au sein même du Parti Communiste Réunionnais ».

De 1946 aux années 1960, le rattrapage économique et social par rapport à l'hexagone se fait à vitesse inégale. La Martinique jouit d'un rattrapage beaucoup plus rapide et La Guadeloupe exige et obtient des compensations plus substantielles. A La Réunion et en Guyane, ces transformations connaissent plus de lenteurs. Les différents indicateurs montrent que ces deux nouveaux départements ne profitent pas également de l'ère des Trente Glorieuses. La différence de vitesse du rattrapage peut s'expliquer en partie par l'influence parisienne d'un Césaire que les autres intellectuels ou politiciens Domiens n'ont semble-t-il pas. A La Réunion, le rattrapage de l'égalité sociale par rapport à la métropole s'étale sur plusieurs décennies. En Martinique, des penseurs comme René Ménil ou Aimé Césaire se positionnent pour une autonomie de leur île. Aimé Césaire démissionne du PCF en 1958, crée le PPM (Parti Progressiste Martiniquais). Le PCM (Parti Communiste Martiniquais) adopte un projet d'autonomie pour la Martinique en février 1960. En avril 1961 se crée à Paris le F.A.G.A (*Front Antillo-Guyanais pour l'Autonomie*) dissolu en juillet de la même année par le général De Gaulle qui fait saisir la brochure *Les Antilles et la Guyane à l'heure de la décolonisation,* rédigée par Albert Béville. En 1967, dans le discours du 3ème congrès du PPM, Aimé Césaire déclare : "nous préconisons dès maintenant l'institution d'une assemblée délibérante martiniquaise souveraine dans un certain nombre de domaines lesquels sont à délimiter et d'un exécutif martiniquais".

A La Réunion, une revendication similaire est portée par le Parti Communiste Réunionnais (PCR) dès sa création en 1959 par Paul Vergès. Dès sa nomination en 1956 le préfet Jean Perreau-Pradier s'oppose à l'ascension électorale du PCR avec une gestion très controversée des dossiers relevant de sa compétence (en particulier la garantie d'élections démocratiques), attise le feu entre autonomistes et départementalistes. S'installent alors dans l'île deux décennies (1960-1980) de luttes politiques bipolaires opposant le courant autonomiste emmené par Paul Vergès et le courant départementaliste porté par la droite locale, et parmi elle, Michel Debré venu contrer la montée du PCR.

> « La volonté personnelle de Paul Vergès d'intégrer, depuis le congrès constitutif de 1959, le chanteur de maloya Firmin Viry à la véritable contre-société dans laquelle il inscrit son parti, et qu'il assimile à une mythologie du Noir marron, en est un exemple. L'année 1968, qui offre un alignement remarquable de célébrations – le 120e anniversaire de l'abolition de l'esclavage, le 150e anniversaire de la naissance de Leconte de Lisle et le cinquantenaire de la mort de Roland Garros-, témoigne également de cette ligne de fracture dans les cultures politiques locales. Tandis que les communistes s'attachent à mettre en valeur le souffle révolutionnaire des deux premières, les « nationaux » font de Roland Garros et du 11 novembre des symboles d'unité. […] L'élaboration d'une revendication culturelle (dont la langue constitue un élément) dans un objectif politique (l'émancipation du peuple réunionnais) a été formulée essentiellement par des générations nées dans les années quarante et cinquante, et qui ont bien souvent construit leur identité politique dans le cadre

> métropolitain. L'«avant-garde » de ces jeunes réalise son ouverture au monde dans une métropole profondément déchirée par la guerre d'Algérie, puis traverse avec l'«arrière-garde » les contestations multiformes de 1968 ». G .Gauvin (2002 : 76).

Dans ce contexte, à coté des aspects économiques et sociaux, la langue, la culture, l'identité et la notion de peuple deviennent des arguments phares dans la défense de leur idéal. A cette époque, les thèses du Congrès constitutif du PCR évoquent la « communauté de langue entre la Réunion et la France » où le français est la « seule langue officielle possible, inévitable » et « la langue véhiculaire, couramment utilisée dans toutes les catégories sociales est le créole ». Un changement de la répartition fonctionnelle issue de l'époque coloniale ne s'envisage pas à cette époque. C'est à cette même période que Boris Gamaleya entre dans le débat linguistique au sein même du PCR. Né en 1930 à Saint Louis, il milite au Parti Communiste Français (PCF) en 1951. Après une participation au festival mondial de la jeunesse en Allemagne de l'Est et en Roumanie, Boris Gamaleya est de retour au pays en 1955 où il enseigne le français dans divers collèges de l'île. En 1959 il est membre du Comité directeur du PCR. Entre Boris Gamaleya et les autres cadres du PCR, dont Daniel Lallemand, présenté comme une des têtes pensantes, de vifs débats ont lieu sur le thème de la place du créole dans la société réunionnaise. Ces débats se manifestent aussi dans la revue *Réalités et perspectives*, émanation du PCR. Selon Axel Gauvin, notre témoin, même si à travers cette revue le PCR ouvre et autorise le débat, il évite de prendre position pour ne pas faire éclater le parti. Boris Gamaleya participe également à la naissance du courant créoliste qui émerge notamment à travers les premiers écrits en créole dans la revue le *Rideau de Cannes* publiée jusqu'en 1963 dans l'hexagone.

A cette même époque, Serge Sinamalé fait son entrée en politique. Né en 1940 à Saint André, instituteur rayé de l'Education Nationale suite à des « désordre électoraux » (Jérôme l'archiviste, 2009 : 672), il adhère au PCF en 1957. Il crée le FJAR, le Front de la Jeunesse Autonomiste de la Réunion en 1967, satellite du PCR qui devient dissident et est repris en main par Elie Hoarau. Serge Sinamalé démissionne du PCR en 1971, participe en 1975 à la création de l'OCMLR, Organisation Communiste Marxiste Léniniste de la Réunion. Ce mouvement édite le journal *Lindépandans ek libèrté* où les gros titres et certains écrits sont en créole. L'OCMLR devient le MPLR, le Mouvement Pour la Libération de la Réunion, et qui devient ensuite le MIR, Mouvement pour l'Indépendance de la Réunion en 1981. Malgré plusieurs tentatives électorales, jamais le mouvement indépendantiste n'a obtenu de mandat important.

Boris Gamaleya, après avoir subit l'exil suite à l'ordonnance Debré (qui, à partir de 1960, organise la mutation en France hexagonale des fonctionnaires contestant un certain ordre établi), retourne dans son île en 1972 après une grève de la faim. Il écrit en 1973 *Vali pour une reine morte* qui devient un texte fondamental pour la littérature réunionnaise. Il parvient également à faire émerger dans son sillon un militantisme culturel et linguistique qui prend de l'ampleur, porté par des intellectuels proches du PCR et des idées autonomistes. Les noms les plus connus sont Axel Gauvin, et ses frères Georges et Robert, Roger Théodora, Daniel Honoré, Anne Cheynet. Parmi les frères Gauvin, alors que Georges et Axel sont très actifs au sein du PCR, Robert n'a jamais intégré ce parti. Cette seconde génération de militants culturels n'hésite pas à s'engager politiquement en proposant parfois des aménagements révolutionnaires pour l'époque notamment en ce qui concerne le domaine scolaire. Tel est le cas de *Lanseyeman La Rénion … in plan kolonialis* (l'enseignement à La Réunion … un plan colonialiste) par Sarcemate (pseudonyme d'un collectif) en 1969. Nous détaillerons les idées de cet ouvrage dans notre sous-partie consacrée à l'école. A cette époque, le parcours de Daniel Honoré et d'Anne Cheynet se ressemblent par certains points. Daniel Honoré, né en 1939 à Saint Benoît, enseigne l'anglais et est militant actif du PCR de 1970 à 1978. Anne Cheynet, née en 1938 à Saint Denis, après des études de psychologie à Aix-en-Provence en 1956, retourne à La Réunion en 1964 et enseigne à l'école primaire. En 1970 elle milite au FJAR, mais cesse ses activités politiques en 1973 tout en continuant à participer aux revues qui naissent à cette époque dont *Bardzour* et plus tard *Fangok*.

Boris Gamaleya mène à cette époque les revendications culturelles et linguistiques. Il écrit seul en 1974 la revue *Bardzour Mascarin*, où il transcrit des contes populaires et fait des propositions pour l'écriture du créole. Il accorde ensuite plus d'espace aux nouveaux militants et la revue devient *Bardzour* qui connait la parution de quatre numéros jusqu'en 1977. Y contribuent les principaux militants culturels du moment dont les frères Gauvin. Alain Armand rejoint *Bardzour* lors de son dernier numéro. Ce dernier sera ensuite à l'origine de la revue *Fangok* où dans l'éditorial du premier numéro les objectifs sont exposés sous forme de manifeste : « retrouver [leur] histoire et de mieux la faire connaître » en œuvrant, d'une part, pour le développement « de la littérature réunionnaise, qu'elle soit d'expression créole ou française » et, d'autre part, pour la défense et la promotion du réunionnais, « trop longtemps combattu, méprisé ». Le comité de rédaction de la revue *Fangok* se compose de Roger Théodora, Alain Armand, Anne Cheynet, Simone Gros, Axel et Robert Gauvin.

La conjoncture internationale est marquée à cette époque par l'accès à l'indépendance de plusieurs pays, et plus particulièrement dans la zone Océan Indien par l'accès à l'indépendance de Madagascar en juin 1960, de Maurice en mars 1968 et des Seychelles en juin 1976. Ces évènements atteignent directement les débats politiques de domiens où s'affrontent autonomistes et départementalistes, mais aussi autonomistes et indépendantistes. Les 16, 17 et 18 août 1971 la convention de Morne Rouge est signée à La Martinique entre la Confédération Générale des Travailleurs Guadeloupéens, l'Union des Femmes de la Guadeloupe, le Parti Communiste Guadeloupéen, le Cercle Guyanais d'Etudes Marxistes, le Parti Communiste Martiniquais, le Parti Progressiste Martiniquais, la Confédération Générale des Travailleurs Martiniquais, l'Amicale des Elus Démocrates du Sud de la Martinique, le Regroupement de l'Emigration Martiniquaise, la Confédération Générale des Travailleurs Réunionnais, le Front de la Jeunesse Autonomiste de la Réunion (représenté par Elie Hoareau), le Groupe du Progrès de la Réunion, l'Union Générale des Travailleurs Réunionnais en France, le Parti Communiste Réunionnais (représenté par Paul Vergès), le Groupe Témoignage Chrétien de la Réunion. Cette convention ne met nullement en avant de quelconques revendications linguistiques. Tout au plus il y est fait une brève allusion à propos de l'aspect culturel du projet de l'Etat autonome sur le plan culturel.

> « Sur le plan culturel, tenant compte des acquis positifs et des aspects négatifs actuels, l'Etat autonome développera un enseignement de masse rénové dans son contenu, ses méthodes et ses buts, utilisant toutes les conquêtes de la science et de la technique. Un tel enseignement mettra l'homme guadeloupéen, guyanais, martiniquais et réunionnais au centre de la vie sociale et à la direction des affaires de son pays et le libérera ainsi des complexes d'une aliénation de 3 siècles de colonisation.
>
> Ainsi, s'exprimant librement, il affirmera dans tous les domaines sa propre culture jusque là étouffée, pour accéder à la culture universelle ».
> (pris sur : http://www.montraykreyol.org/spip.php?article1833).

Face aux autonomistes et aux indépendantistes, les départementalistes reçoivent l'appui de Michel Debré qui, élu député de La Réunion en mai 1963, devient le leader de la droite locale. Cette période est celle où une politique autoritaire et paternaliste (« papa Debré ») se met en place. Cette politique se manifeste aussi par le début d'un rattrapage économique et social, par la création très controversée du BUreau pour le développement des MIgrations dans les Départements d'Outre-Mer (BUMIDOM). Cette période est aussi celle de l'affaire des enfants de La Creuse où entre 1963 et 1982 des enfants réunionnais, parfois totalement orphelins, parfois ayant encore de la famille sur l'île, sont envoyés dans certains départements ruraux métropolitains. Cette affaire revient sur le devant de la

scène médiatique dans les années 2000 où certains de ces enfants devenus adultes attaquent en justice l'Etat français. Si pour certains enfants le départ vers l'hexagone semble avoir été une expérience enrichissante, pour d'autres il a été vécu comme une déportation ou comme une forme d'esclavage moderne. La période Debré est aussi celle où l'autorité publique interdit de nombreuses manifestations musicales engagées et politisées, appelée aussi « la période du maloya interdit ».

Une mutation sociale importante et les fruits des Trente Glorieuses commencent à avoir des retombées à La Réunion. Au début des années 1970, un ensemble de mesures modifie une répartition économique de l'île qui se traduit par une tertiarisation et une féminisation des emplois. Les locuteurs créoles occupent de plus en plus des emplois dans les bureaux. Cela ne veut pas pour autant dire que la langue créole occupe de plus en plus l'espace énonciatif de l'administration. La tertiarisation est aussi souvent vécue comme une promotion sociale et la maîtrise de la langue française, voie d'accès à cette promotion, devient le symbole d'un sentiment de « supériorité » sociale.

Le rattrapage économique entraine également un changement rapide des canaux de communication notamment dans les espaces publics qui connaissent une nette augmentation depuis le début des années 80. Celle-ci témoigne donc d'une évolution des modes de discours où les locuteurs s'adaptent, revendiquent la modernité tout en restant très attachés à un mode de vie traditionnel. Pour Vergès (2003: 121) :

> « L'espace public était alors divisé en deux camps, celui des « autonomistes » et celui des « anti-séparatistes ». Le camp des anti-séparatistes, mené par Michel Debré qui fut seul capable de rassembler des forces disparates, sut mobiliser autour du programme suivant : « affirmer l'attachement de La Réunion à la France ». De cette affirmation, les Réunionnais tireraient le plus grand profit : protection, aides sociales, assimilation à la France, une des puissances du monde. On peut dire que « l'identité française de La Réunion », dans sa version moderne, fut définie à cette époque et qu'elle toucha le plus grand nombre grâce à la mobilisation par les forces anti-séparatistes de la peur (du largage, des communistes, des étrangers, de la répression …) et grâce à l'accès du plus grand nombre à des instruments modernes de propagande (radios, TV) ».

Dans ce contexte très tendu, les revendications linguistiques et culturelles deviennent aussi des supports à des revendications politiques. De là naît une question qui divise les milieux militants pour une meilleure reconnaissance de la langue et de la culture créoles : les quelques revendications linguistiques portées par le PCR étaient-elles sincères ou au contraire étaient-elles simplement une stratégie politique pour accéder au pouvoir ? La réponse à cette question fonde les attentes de nombreux militants culturels qui se sont engagés auprès du PCR dans l'espoir de voir aboutir leurs revendications. Pour Chaudenson (1989 : 184) :

> « Ce virage [mise en avant du principe d'autonomie] est préparé localement par le quotidien communiste réunionnais, Témoignage, qui commence à accorder une place inaccoutumée au « fait créole ». Cet intérêt ne sera d'ailleurs qu'éphémère, soit qu'il ait été simplement tactique (préparation psychologique de la décision de la Conférence du Port), soit que l'expulsion de B. Gamaleya – un des rares dirigeants du PCR à porter un intérêt réel à ces problèmes- et de plusieurs autres dirigeants du PCR, au titre de l'ordonnance de 1960, ait éloigné de la Réunion ceux qui auraient pu poursuivre et animer ce mouvement ».

Les années 1970 voient aussi le renouveau du maloya (musique traditionnelle de La Réunion) qui devient un emblème identitaire, porté par les chanteurs Firmin Viry, Gaston Hoareau et Danyèl Waro (inscrit à l'état civil sous le nom Daniel Hoareau). Né en 1955 au Tampon, très engagé au niveau politique et culturel, membre fondateur de la *Troup Flamboiyan*, Danyèl Waro milite au FJAR de 1970 à 1977. Il purge une peine de prison de deux ans dans le Morbihan pour insoumission au service militaire français. Il collabore à la revue *Fangok* et au journal *Témoignage chrétien de la Réunion*. *Romans ékri dan la zol an Frans* (1978) est le point de départ de son écriture poétique.

Parallèlement ou complémentairement à la naissance d'une littérature scientifique engagée en faveur d'une meilleure prise en compte de la langue et de la culture créoles, à partir des années 1970, le concept de conflit linguistique est également utilisé pour servir certaines visions idéologiques et politiques. Certains mettent la langue et la culture françaises sur un tel piédestal que toute attitude en faveur du vernaculaire est dénigrée ou suspectée de séparatisme, d'autres dénoncent la minoration historique effective du créole par rapport au français. S'appuyant sur la bipolarisation de la vie politique mouvementée, une symbolique de lutte de libération ou de désir d'autonomie par la langue et la culture est alors construite.

L'année 1977 est riche de trois événements importants dans l'histoire de la revendication créole. *Zistoir Kristian*, le premier roman écrit en créole par Christian, un groupe d'anonymes, dénonce une politique de minoration linguistique et surtout l'exode des Réunionnais encouragés par la politique du BUMIDOM. De son côté, Axel Gauvin écrit *Du créole opprimé au créole libéré, essai pour la défense de la langue réunionnaise*, qui lie la question linguistique et identitaire à celle d'un changement du statut de l'île. Nous reviendrons plus en profondeur sur ces propositions dans notre chapitre consacré au créole à l'école. Hélias (2011 : 231) confirme l'importance de cette année à La Réunion, mais aussi à Maurice :

> « Du point de vue de la sociologie de la littérature, l'observation de l'année 1977 permet de saisir un instantané de cela qui se joue dans le déploiement, tant linguistique que générique et géographique, de ces champs littéraires. C'est en effet à cette époque que l'Harmattan commence à éditer des textes, en français, qui portent l'indication « roman réunionnais », comme pour *Les Muselés* d'Anne Cheynet, et même des textes bilingues avec l'essai-

> manifeste d'Axel Gauvin, *Du créole opprimé au créole libéré*. Si le premier roman réunionnais en créole paraît chez Maspéro, le premier roman mauricien en créole paraît à Maurice, tandis que le Centre Universitaire de La Réunion fait paraître le recueil de vingt-cinq contes *Kriké krakés.* Au même moment, toujours en 1977, alors que les cendres de Leconte de Lisle arrivent à La Réunion, la poésie mauricienne et réunionnaise en langue créole vit au rythme des publications simultanées de Dev Virahsawmy (*Disik sale*), deBam Cuttayen (*Nuvo lizur*), d'Alain Armand (*Zordi*) et de Patrice Treuthardt (*Kozman Maloya*) ».

Mais l'événement collectif le plus important est la proposition d'écriture phonologique du créole par le *Group oktob 77*, composé de Claude Allier, M-J. Apavou, Alain Armand, Christian Barat, Michel Carayol, Anne Cheynet, Pierre Cellier, Patrick Daburon, Boris Gamaleya, Tatiana Gamaleya, Axel Gauvin, Georges Gauvin, Alain Gili, Jean Ivoula, M. Lebon, S. Marat, André Payet, Luçay Permalnaïck, Roger Permalnaïck, Serge Sinamalé, M-A Tall, Raymond Tiaf-voon, Roger Théodora, L. Morau, Roland Turpin. Patrice Treuthardt, oublié sur la liste « officielle », participe aussi à ces travaux. Ce groupe est mené et animé par Boris Gamaleya qui, avant la publication de la proposition définitive, organise quatre réunions dans les locaux de l'université à Saint Denis. Dès 1974 dans *Bardzour Mascarin*, il propose trois systèmes graphiques possibles. Toutes ces réunions sont passionnées sans pour autant devenir violentes. Axel Gauvin, selon ses dires, demande une prise en compte de la variation dans le futur système graphique, mais n'est pas suivi par l'ensemble du groupe qui privilégie le système le plus éloigné du français. Dans les premières réunions du *Group oktob 77*, Boris Gamaleya explique son point de vue et organise même une dictée pour les participants. Au bout de la troisième réunion, le tableau de correspondance graphèmes/phonèmes est arrêté. Michel Carayol et Pierre Cellier participent à ces travaux en tant qu'experts « extérieurs » et se limitent à donner leur point de vue de scientifiques quant à la faisabilité des propositions. Naît ainsi la première proposition graphique du créole. Elle est imprimée en décembre de la même année au Tampon et se matérialise par une brochure d'une douzaine de pages, le côté pile en créole et le côté face en français.

En 1979, le groupe *Ziskakan* voit le jour. Avant de devenir une formation musicale, *Ziskakan* résulte de la rencontre de Patrice Treuthardt, Bernard Payet et Alain Armand autour du foyer de Joinville à Saint Denis où les troisièmes mi-temps des rencontres sportives se transforment souvent en débats politiques, littéraires et culturels. Le président de cette association sportive est à ce moment là Eric Boyer qui deviendra plus tard Président du Conseil Général de La Réunion. Bien que ne partageant pas tous

les points abordés, il permet le débat. La décision est prise de créer une formation musicale pour transmettre à la population leurs idées politiques.

Alors que les créolistes mettent en avant l'existence d'une langue et d'une culture créoles, les opposants tentent d'argumenter que le créole n'est qu'un patois et ce que certains appellent culture ne dépasse pas le stade de folklore. A ce jeu d'arguments et de contre arguments, les créolistes s'appuient sur les avancées scientifiques en linguistique, sociolinguistique, anthropologie, psycholinguistique et les opposants font souvent appel à des arguments montrant leur attachement à la France, au français et à la stabilité de la répartition fonctionnelle des langues, à savoir le créole (qualifié de patois) pour la sphère privée et le français pour la sphère publique. Les questions linguistiques, culturelles et identitaires sont donc ainsi appréhendées différemment par les forces progressistes et les forces conservatrices où une « créolophobie » (Prudent, 1993 :26) s'inscrit à La Réunion dans un désir mimétique de ressembler à l'ancien colonisateur. Cette lutte s'illustre à cette époque par exemple entre la mise en avant du maloya engagé dont les emblèmes pourraient être les chanteurs Firmin Viry, Gaston et Danyèl Waro et le courant créoliste d'un coté, et de l'autre une musique réunionnaise « doudouiste », dont l'emblème pourrait être la troupe *Kalou Pilé*, troupe folklorique dépendant fortement des subventions du conseil général à droite de l'échiquier politique à l'époque, pour que le maloya ne soit pas « accaparé » par le PCR.

Les deux courants extrêmes se rencontrent régulièrement dans les espaces publics qui se développent. Ces confrontations se médiatisent et se font à grands renforts d'arguments prétendument scientifiques, arguments repris aussi bien dans la sphère artistique que politique. Lors de cette période de fortes revendications politiques et culturelles, la société réunionnaise est confrontée à une construction identitaire contrairement à l'époque coloniale où la société d'ordre était stable et immuable. La Réunion doit ainsi résoudre les problématiques de « l'Autre et du Même », du « Eux et du Nous » et définir ce que signifie « être Réunionnais » au niveau de la culture, de la littérature et de la langue.

A l'aube des années 1980, les tensions politiques entre « autonomistes » et « départementalistes » deviennent plus nuancées. En 1974, un troisième camp politique « centriste de droite » permet en partie cette modération, à travers la personne de Pierre Lagourgue qui se rapproche du courant de l'Union pour la Démocratie Française (UDF), parti du futur président de la République Valéry Giscard d'Estain. A gauche, Jean-Claude Fruteau parvient à faire émerger un Parti Socialiste (PS).

A cette même période, les fortes revendications culturelles et identitaires sont connues. Le groupe *Ziskakan* et le chanteur Danyèl Waro tiennent des propos très engagés. Dans le champ littéraire le courant créoliste commence à produire des textes qui marqueront l'opinion publique. Un mouvement est en marche avec de nombreuses attentes.

> « Dans un éditorial de la *Revue culturelle réunionnaise* (mars-avril 1977), Jean-François Léon Ozoux (né en 1907) constate les effets, directs ou indirects, produits par les bouleversements d'ordre international et la départementalisation. Le retour dans l'île de nombreux Réunionnais qui ont dû quitter Madagascar, et le développement, voire la prolifération, des écoles, de l'enseignement supérieur, des services publics qui, du même coup, faute de suffisamment de personnel formé localement, attire « de très nombreux métropolitains ». Suite à la diminution de la mortalité infantile, la population réunionnaise elle-même est en forte augmentation et frise les 500 000 habitants.
>
> C'est donc la population réunionnaise qui se transforme, en même temps que le paysage, l'environnement : l'élévation du niveau de vie, l'influence grandissante des mœurs « métropolitaines », la nécessité de construire des immeubles, de développer le réseau routier, vont métamorphoser la Réunion et les intellectuels y verront la cause d'un profond ébranlement du sentiment identitaire. Boris Gamaleya (né en 1930), dans le premier numéro de *Bardzour* (1976) n'hésite pas à parler « à l'heure où cette île vacille », d'un « désastre général ».
>
> Pour Alain Gili (métropolitain, né en 1947), qui évoque pour sa part, dans un numéro spécial de la revue *La di la fé* (1978) une « société qui s'effrite », c'est surtout la situation de dépendance imposée à l'île qui, paradoxalement, s'est aggravée depuis la départementalisation : « tout vient d'ailleurs, même les décisions ». La Réunion est devenue « l'île de l'attente » ». (Dodille, 2008 : 191).

Dans un tel climat, les échéances électorales futures, aussi bien locales que nationales, suscitent un espoir de changement où les questions culturelles et linguistiques seraient mieux appréhendées.

3.1.2. 1982-2001, lois de décentralisation, abandon des revendications autonomistes et de la récupération du conflit linguistique.

Bien que le PCR se fait le chantre de la différence culturelle, du créole et du maloya, l'absence d'unanimité pour les questions identitaires et culturelles au sein de ce parti et l'existence d'une aile conservatrice apparemment puissante, amène certains militants politiques très engagés en faveur de la reconnaissance de la langue créole à prendre de sérieuses distances avec ce parti politique au début des années 1980. Le départ le plus remarqué est bien entendu celui de Boris Gamaleya pour se retirer à La Plaine des Palmistes et se consacrer à la poésie.

Le 21 août 1981, une émission de FR3 Réunion, à une heure de grande écoute, a pour titre *Le créole en question*. Sous la direction de Baggioni (1982), un groupe d'étudiants la transcrit. Sont présents sur le plateau JP Roussy, producteur de l'émission,

Alain Armand, Ginette Ramassamy, Michel Carayol, Charles Boyer (vice-recteur de La Réunion), Jeannet Maillot (secrétaire général du syndicat FEN). Entre plusieurs séquences de débats, des reportages sont diffusés où s'expriment des personnalités politiques, syndicales, culturelles (dont Jean Albany) de l'île. Ce débat animé intéresse les téléspectateurs qui se bousculent au standard pour poser des questions. Très vite le débat tourne autour du créole à l'école. Tous les intervenants sont d'accord pour le respect de l'enfant réunionnais à l'école et utiliser le créole pour débloquer des situations d'échec. Les points de vue deviennent plus nuancés au niveau de l'enseignement du créole. Le débat se conclut par une proposition d'expérience par Alain Armand, Ginette Ramassamy et Michel Carayol. Le vice-recteur fait par de son scepticisme sur cette question mais précise que la décision ne lui appartient pas car elle relève de la sphère du politique. Par contre, si la question lui est posée il prend l'engagement de la transmettre au ministère.

L'année 1982 est marquée par la loi de décentralisation où de plus grandes compétences sont transférées aux collectivités locales. En 1983 le premier scrutin régional donne la majorité aux élus communistes, socialistes et centristes « favorables à une approche régionale dans l'ensemble France » (Combeau, 2010 : 23). Pierre Lagourgue devient le premier Président du Conseil Régional élu au suffrage universel et se maintient à ce poste jusqu'en 1992. Les revendications autonomistes telles qu'elles ont été abordées au cours des années 1970 sont en partie abandonnées par les leaders du PCR.

Le milieu créoliste continue une progression et ses textes, mis en musique par le groupe *Ziskakan*, atteignent les foules. Au sein de ce groupe, Alain Armand semble être celui qui s'intéresse le plus aux questions politiques et d'aménagement linguistique. *Ziskakan* édite le magazine *Sobatkoz* et contribue à la formation du Groupe d'étude et de Recherches Créoles (GREC). Le poète engagé Carpanin Marimoutou, né en 1956 à Saint Denis, devient un des paroliers du groupe à partir de 1980.

Les militants en faveur de la langue créole se nourrissent des arguments de positions universitaires où certains chercheurs comme Daniel Baggioni, Carpanin Marimoutou, Pierre Cellier, utilisent le modèle du conflit linguistique pour décrire la situation sociolinguistique réunionnaise. En plus de ses engagements associatifs, Carpanin Marimoutou intervient donc aussi dans la recherche universitaire. Pour Bavoux (2003 : 32) :

> « Finalement on trouve, commune à ces observateurs [Baggioni, Marimoutou, Cellier], une même conception dynamique et historique […] de la diglossie. Par ailleurs, leurs analyses s'inscrivent dans une tradition scientifique qui affirme le statut linguistique des créoles en général, du créole de la Réunion en particulier. Le créole est généralement présenté comme une langue au sens plein du terme, autrement dit un système sémiotique doublement articulé, mais une langue qui n'aurait pas eu de chance, une langue dont le seul déficit concernerait sa valeur sociale. De là à penser que sa minoration relève de l'anormalité, sinon du scandale, et qu'il est urgent de lui « rendre » sa place « normal » (Payet), il n'y a qu'un pas que franchissent certains descripteurs, chez qui la défense de l'identité régionale vient, sans hiatus, prendre le relais d'une vision classiquement saussurienne de la langue ».

C'est aussi à cette période que Daniel Lauret devient professeur à l'Ecole Normale de Saint Denis et tente de faire avancer la question du créole à l'école dans cette institution.

La fin de la décennie 1982-1992 voit la montée du mouvement Freedom, conduit par Camille Sudre. Médecin de formation, il découvre La Réunion en 1975 au cours de son service militaire où il s'y installe définitivement trois ans plus tard. Dès le début de ses activités professionnelles, il se fait remarquer dans le milieu médical en refusant de payer ses cotisations à l'Ordre des Médecins, en créant un mouvement baptisé l'Union des Jeunes Médecins « avec pour organe le périodique contestataire *Sézisman* (grande frayeur) » (l'Archiviste, 2009 : 679). Freedom représente une radio libre puis une télévision privée, lancée en 1986, dont l'emblème est une colombe blanche. Cette nouvelle radio et télévision déclare vouloir démocratiser l'espace public et ouvrir les ondes à l'expression de la population en proposant un autre espace télévisuel que Radio-Télévision France Outremer (RFO). Cependant, cette télévision émet sans autorisation du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA). La saisie des émetteurs de Télé Freedom sur demande du Préfet, engendre ce qu'on appelle encore aujourd'hui « les évènements du Chaudron » en février 1991 caractérisés par des affrontements entre forces de l'ordre et manifestants. Des scènes de pillage et d'incendies de certains magasins suivent les manifestations et conduisent au décès accidentel de huit pilleurs. Le mouvement Freedom trouve à ce moment une adhésion populaire en portant des revendications de liberté d'expression, de pluralisme audiovisuel, d'indépendance vis-à-vis de tout gouvernement et des puissances économiques.

> « Et si le début des années 90 est marqué par les émeutes sociales autour de *Téléfreedom,* ayant pour cadre le quartier du Chaudron, par delà sa violence, cet événement signe la fin d'un contrôle politico-médiatique serré. Il ouvre jusqu'à aujourd'hui une période où le principe de la liberté d'opinion se consolide, et s'affirme l'Etat de droit. Le paysage médiatique s'élargit : l'offre télévisuelle devient abondante. Et l'on observe un bond en avant dans le domaine des nouvelles technologies, allant de l'équipement en téléphone fixe au mobile et à Internet. Tous ces éléments ne sont pas sans conséquence sur les modalités de la communication sociale, fondée sur une valeur centrale, la proximité, et un principe essentiel qui régit les relations sociales, l'inter-connaissance. S'opère un « recadrage » de la société créole traditionnelle, une restructuration symbolique de son rapport au monde. Pour autant on

> n'assiste pas à une substitution pure et simple du « communautaire » par le « sociétaire » (Simonin, 2000b). On observe plutôt une forme d'hybridation – si l'on veut bien adopter une métaphore biologique – qui se manifeste par un processus de télescopage entre forme « traditionnelle créole » de sociabilité et forme « moderne-européenne ». Hypothèse, forte au demeurant, qui guide une appréhension des faits de langue à la Réunion, et des phénomènes sociolinguistiques à l'œuvre ». Simonin (2003 : 60).

Lors des élections régionales de 1992, Camille Sudre se porte candidat à la présidence du Conseil Régional. En récoltant 30,6% des suffrages exprimés et en s'alliant au PCR au second tour, il est élu. Le scrutin est annulé par le Conseil d'Etat pour dépassement de compte de campagne et Camille Sudre est inéligible pour un an. Lors des nouvelles élections, il cède sa place à son épouse d'alors, Margie Sudre, qui avec 24% des voix et une alliance avec le PCR devient la première femme présidente du Conseil Régional en juin 1993. Margie Sudre entre au gouvernement Juppé en 1995 en tant que Secrétaire d'Etat chargée de la francophonie, puis devient député européen de 1999 à 2009. Tout en revendiquant la liberté d'expression, le mouvement Freedom n'a jamais engagé la moindre action en faveur du fait créole. Toute l'action politique de Margie Sudre à destination du créole se résume en une phrase prononcée lors d'une interview radiophonique il y a une quinzaine d'années, qui fit beaucoup de bruits à La Réunion, et qui affirme que « le créole est un patois sympathique ». En 1998, Paul Vergès devient président du Conseil Régional où il se maintiendra au cours de deux mandatures jusqu'en mars 2010. Sa première mandature n'est pas marquée par de grandes actions en faveur du créole.

En revanche, dans le milieu culturel, après voir été directeur des affaires culturelles à la mairie de Saint Pierre sous le mandat d'Elie Hoarau de 1990 à 1994, Roger Théodora retourne à son métier d'enseignant au collège de Plateau Goyaves à Saint Louis où il enseigne l'option Langue et Culture Régionales de 1994 à 2000. Il se lance alors dans la conception d'un manuel en créole pour les élèves du collège. Ainsi, en 2000, *Wopé Zangoune ! Koman i lé ?,* manuel d'une grande qualité, est édité, aux frais de l'auteur, à trente-deux exemplaires. Théodora (2007) rappelle sa démarche :

> « Le livret est le regroupement de fiches pédagogiques expérimentées en 1996 et 1997 et améliorées en 1998 et 1999.
> Contrairement à la plupart des livres scolaires de son époque, son contenu, prévu pour trente semaines, respecte donc le calendrier scolaire et progresse sur dix ensembles de connaissances. Sa réalisation est antérieure à la rédaction du projet de la loi d'orientation votée le 15 novembre 2000 qui met l'accent sur *« la prise en compte de la réalité locale »*.
> Il ne se recommande donc d'aucune directive, d'aucun texte et les choix sont ceux d'un enseignant réunionnais qui a consigné, tout au long de sa carrière les insuffisances de la prise en compte de l'identité des enfants réunionnais dans les contenus et programmes scolaires et les conséquences pénalisantes dont avaient, de ce fait, pâti des élèves pendant leur scolarité et pour les plus fragiles d'entre eux après leur passage par l'école ».

Cet ouvrage résulte d'un travail collectif où sont mobilisés aussi bien une partie de l'équipe pédagogique de l'établissement que des acteurs extérieurs, comme en témoigne sa page de remerciement.

> « Est-il nécessaire de préciser que ces propositions sont le résultat de quatre années de réflexion, d'observations, de mise en pratique d'idées, de remises en cause, de critiques constructives de plusieurs personnes :
> - d'abord, le Principal du Collège Plateau Goyaves, Jean BRUN et le Conseiller Principal d'Education Mickaël CROCHET, sans la détermination, la vigilance et la disponibilité de tous les instants desquels rien n'aurait pu se faire ;
> - ensuite, les membres du Conseil d'Administration qui ont fait le pari d'accompagner leur initiative ;
> - les parents et les élèves, surtout ceux qui, les premiers, nous ont fait confiance alors que nous étions tous face à l'inconnu ;
> - enfin, l'équipe pédagogique qui a donné la preuve que l'enseignement de la LCR n'a pas besoin d'attendre de disposer d'une pléiade de certifiés et de Capésiens ainsi que d'une logistique universitaire lourde pour se mettre en place.
>
> Que soient ici soulignées les qualités des intervenants extérieurs, non enseignants de formation, qui ont aidé le responsable pédagogique à porter le projet à bout de bras et à le rendre viable :
> - la connaissance de l'environnement culturel de François SAINT OMER, sa perspicacité et la confiance qu'il nous fait partager dans la crédibilité et l'accessibilité de la graphie phonético-phonologique ;
> - la culture créole et le talent pédagogique de Danyèl WARO ;
> - la passion communicative de François BAPTISTO pour la culture musicale réunionnaise ;
> - - la préoccupation constante de Patrice PONGERARD pour le rôle de la conscience historique dans la formation citoyenne ;
> - Le sérieux pédagogique et le regard sans cesse critique porté par Frédéric CELESTIN sur son travail ;
> - L'efficacité discrète de Claudine MOILMA dans son assistance à Danyèl WARO et François BAPTISTO.
>
> Que tous, à égalité avec le responsable pédagogique, soient associés à ce projet n'est que justice.
>
> Fait au Tampon le 06 juin 2000.
> Roger THEODORA »

N'ayant jamais reçu un écho favorable de la part de l'institution scolaire pour une publication à grande échelle, *Wopé Zangoune ! Koman i lé ?* est disponible aujourd'hui dans un format numérique. Les raisons de ce manque d'investissement pour cet ouvrage relève certainement des choix graphiques de l'auteur qui a adopté pourtant ceux de Baggioni (1987).

Avec Michaël Crochet, Conseiller Principal d'Education (CPE) dans ce collège, Roger Théodora crée en 1997, l'association Mouvement pour la Reconnaissance de l'Identité Culturelle Réunionnaise (MRICR). Ce mouvement porte de virulentes attaques verbales contre les institutions étatiques ou locales qui, selon lui, participent à une politique de minoration de la langue créole. La presse est à ce moment friande des débats

houleux entre Michaël Crochet et Christian Vittori, directeur des éditions Azalées et militant assimilationniste.

> « Face à cette activité associative, deux collectifs se sont mis en place pour exprimer leur hostilité à la codification et à l'enseignement du créole. C'est le CDLF (Collectif pour la Défense de la Langue Française), dont le président est un instituteur du Sud de l'île, M. Philippe et le CRPDEEIC (Collectif Réunionnais des Parents pour la Défense de l'Éducation des Enfants et de l'Instruction Civique) dont le président est l'éditeur C.Vittori. Ces deux collectifs ont fondé une alliance à l'occasion de la campagne des élections régionales de mars 2004 et ont fait circuler une pétition contre la graphie *Tangol*. Ils se sont acquis l'appui d'un ancien sénateur défenseur déclaré de la langue française, d'une conseillère générale, d'une chanteuse populaire et disent avoir recueilli 2000 signatures sur leur pétition. Ils expriment leur hostilité aux graphies phonéticophonologiques qu'ils jugent idéologiquement orientées et, au-delà de ces graphies, à l'aménagement du créole : « Non au KWZ dans notre école, oui à la culture réunionnaise dans la langue française ». Bavoux (2004 :204).

Dans un tel contexte, à savoir des prises de décisions politiques minimalistes voire inexistantes en faveur de la langue créole, et une activité associative, parfois avec des positions extrêmes, ouvertement pour ou contre une reconnaissance du créole, un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré, option créole, est crée en 2001.

3.1.3. Reconnaissance du créole comme langue régionale de France.

En 2000, le créole (au singulier) est reconnu par l'Etat français en tant que langue régionale de France. De ce fait, la langue créole bénéficie de tout l'appareil législatif en faveur des langues régionales, avec ses avantages et ses inconvénients. Sans surprise, dans ce contexte houleux, cette reconnaissance de la langue créole fait couler beaucoup d'encre dans la presse quotidienne, attisée par des positions parfois extrêmes aussi bien du côté des partisans que des opposants à cette reconnaissance. De lourds besoins se font sentir dès les premières heures chez les enseignants coutumiers de la norme et du cloisonnement des disciplines, parmi lesquels :

- une graphie ou orthographe officielle ;
- un programme spécifique pour chaque créole ;
- une grammaire scolaire ;
- un manuel ;
- une campagne d'information visant à lutter contre les représentations négatives de l'ensemble de la communauté ;
- une réglementation levant la concurrence de l'enseignement d'une langue étrangère et de l'enseignement de la langue régionale dans le premier degré.

Un troisième système graphique, *Tangol* (du nom d'un tube en métal utilisé pour attiser le feu de cuisson), est proposé en 2001 par une association du même nom, *Tangol, haut conseil de la langue,* dont le Président est Axel Gauvin. Cette nouvelle graphie ambitionne de tenir compte de la variation en complétant *Lékritir 77* de signes diacritiques. Néanmoins, à l'usage, elle ne rencontre pas un vif succès.

La première promotion d'étudiants inscrits en licence Langue et Culture Régionales option créole est formée à l'université de La Réunion en 2003. Une partie des membres de cette promotion se constitue en association, Tikouti, œuvrant pour la promotion du créole notamment dans l'enseignement. Le premier bureau de l'association se compose de Laurence Daleau (présidente), Axel Gauvin (trésorier) et nous-même (secrétaire). A coté d'ouvrages de littérature jeunesse bilingues et de dépliants d'informations à destination des parents d'élèves sur l'enseignement du créole, l'association Tikouti publie trois ouvrages à destination du grand public dans la collection « créole réunionnais et français, langues partenaires » :

- *Oui au créole, oui au français* de Laurence Daleau, Yvette Duchemann, Axel Gauvin et Fabrice Georger (2006) ;
- *Créole et français : deux langues pour un enseignement*, de Fabrice Georger (2006) ;
- *Qui a peur du créole à l'école ?* de Véronique Hummel (2009).

L'objet de ces publications est de proposer un traitement scolaire du créole dans un débat « serein », et surtout de combattre les représentations et les stéréotypes sur cet enseignement. Ces différentes publications sont suivies d'articles de presse, de reportages télévisés, de conférences. Il serait naïf de croire que la parution de ces ouvrages a changé les représentations négatives de la population envers le créole. Néanmoins, cette collection propose une vision du créole à l'école loin des positions maximalistes du tout créole. Pour Fioux (2007 :171) :

> « Dans le champ éditorial figure désormais une collection Créole réunionnais et français, langues partenaires aux éditions Tikouti, et l'une des premières publications s'intitule *Oui au créole, oui au français*, ce qui annonce des perspectives de travail clairement orientées vers un bilinguisme créole réunionnais-français. C'est pourquoi nous avons choisi 2006, l'année de cette publication, comme date symbolique pour marquer la fin de notre étude, le débat sociolinguistique prenant à présent une autre teneur ».

Dans la deuxième mandature de Paul Vergès, Alain Armand devient vice président du Conseil Régional et chargé de la culture. Les 29 et 30 octobre 2004 sont

organisés par la Région Réunion et la Direction Régionale des Affaires Culturelles (la DRAC), les états généraux de la culture au musée Stella Matutina à Saint Leu. Six ateliers thématiques (le livre, le septième art, le spectacle vivant, le patrimoine, la langue et la culture, les arts plastiques) ont pour objectif de recenser les doléances des quelques deux cents acteurs de terrain invités pour impulser une politique volontariste culturelle. Au cours de ces deux journées, nous participons à l'atelier langue et culture, atelier animé par le Professeur Lambert Félix Prudent et Michèle Sainte Rose, professeure certifiée de créole. Sont aussi présents à cet atelier une trentaine de personnes dont divers acteurs très investis au niveau de la langue créole comme Axel Gauvin, Michaël Crochet (Président MRICR), Patrice Treuthardt (poète et cofondateur du mouvement *Ziskakan*), Evelyne Pouzalgues (Inspectrice Académique-Inspectrice Pédagogique Régionale chargée à l'époque du dossier Langue et Culture Régionales au rectorat), Radjah Véloupoulé (élu régional chargé de la culture), la linguiste Ginette Ramassamy, Laurence Daleau (présidente de l'association Tikouti). Suite à ces deux journées de rencontre, un compte rendu de cet atelier est élaboré (Prudent, 2004) et fait émerger trois principales revendications :

- la signature d'une charte culturelle pour défendre et promouvoir le fait linguistique et culturel créole au niveau régional, national et européen ;
- la mise en place d'actions valorisant la langue créole et la création en langue créole ;
- la création d'un observatoire des langues et d'un conseil de la langue créole.

La Région Réunion s'engage alors à mettre en place un comité de suivi qui doit aboutir, un an plus tard, à des prises de décisions concrètes. Durant une année, une partie du milieu militant se réunit à plusieurs reprises pour affiner et veiller à la réalisation des engagements tenus. Au cours de cette année de travaux, l'idée de la signature d'une charte est abandonnée. Le MRICR ne participe plus à ces travaux car s'il revendique principalement la signature de cette charte, il estime que l'absence de positionnement politique décrédibilise les décisions en cours. Il refuse alors de cautionner ce qu'il qualifie de « mascarade ». En revanche, l'idée d'un conseil de la langue créole est maintenue. Toute la question concerne le statut à donner à cette institution à savoir une association ou un organisme public. Comme l'a précisé Prudent (2004 : 3) dans le compte rendu de cet atelier, « les membres de l'atelier n'ont pas eu le temps de détailler les questions essentielles de la composition, des statuts, des missions, des moyens et de

l'agenda de ces deux structures, mais on voit bien là qu'il y a matière à la poursuite de la réflexion commune ».

Pendant un an, les tractations ou revendications portent soit sur la nécessité de création d'un office public de la langue créole impliquant les élus, les différentes institutions, les associations, le monde culturel, soit la création d'un office de la langue créole régi par les statuts « loi 1901 » pour les associations et laissant ainsi les initiatives aux seuls militants de la cause créole. D'un côté, une implication publique innovante est revendiquée, de l'autre un doute réaliste sur la capacité et la volonté de la puissance publique à agir en faveur de la promotion de la langue créole est mis en avant. Un an après les états généraux de la culture, *Lofis la lang kréol*, association « loi 1901 », voit le jour avec un fort soutien de la Région Réunion. Axel Gauvin est élu président de cette association qui d'après ses statuts « a pour objet d'œuvrer, par tous les moyens adéquats, à la connaissance, l'observation et la valorisation de la langue créole de La Réunion, dans le cadre d'un bilinguisme français-créole harmonieux ». Toutefois, dès la création de cette association, une partie des militants juge également le positionnement politique trop tiède. Depuis 2005, *Lofis* réalise un travail considérable autour de trois grands axes :

- un observatoire des langues ;
- un travail linguistique d'aménagement de la langue créole ;
- une valorisation de la langue notamment par des campagnes de communication à destination du grand public.

L'observatoire des langues a pour le moment réalisé plusieurs sondages avec la collaboration technique de l'institut IPSOS sur les représentations des Réunionnais concernant la langue créole, le créole et les médias, l'écriture et la lecture du créole. Toutes ces études ont fait l'objet de deux publications de *Lofis la lang kréol La Rénion* (2009, 2010).

Afin de promouvoir et d'aménager la question du créole à La Réunion, *Lofis* organise une série de rencontres et de colloques faisant appel très souvent à des personnalités extérieures :

- mars 2007 : trois ateliers de réflexion à l'université de La Réunion sur le thème « Médias et langues créoles » où sont invités les acteurs de la presse locale. Les ateliers proposés sont «variétés lectales du créole - Gérer la variation lectale dans les médias. Registre de la parole et niveaux de langues - Usage, norme, standard », « la traduction des dépêches. Le vocabulaire manquant? », « Orthographe et graphie : écrire en créole » ;

- mai 2007, *Féklèr n°1* : « Le créole à l'école », colloque organisé par La Région Réunion, Lofis la lang kréol et le LCF au Conservatoire Régional de Saint Denis;
- août 2007, *Féklèr n°2* : « Langues régionales, créoles et médias », dans le cadre de l'Université des Communications de l'Océan Indien (UCOI), à Saint-Gilles les bains ;
- octobre 2007 : rencontre à la médiathèque du Port avec Juliette Ratsimandrava et Oliva Ramavonirina du Centre des Langues de l'Office National des Langues, Académie Malgache ;
- novembre 2007 : conférence du guadeloupéen Alin Dorville, psychologue « Les créoles : de la diabolisation à la sacralisation », à l'université de La Réunion ;
- novembre 2007 conférence à la médiathèque du Port du Professeur Prudent « La créolité : une réflexion sur l'unité et la diversité des mondes créoles » ;
- juin 2008, conférence du Professeur Hugo Baetens– Beardsmore à l'hémicycle de l'hôtel de Région;
- octobre 2008, *Féklér n°3*, à l'hémicycle de l'hôtel de Région, « La patiente marche des langues créoles : bilan et perspectives », avec des représentants des autres DOM ou îles créoles de l'Océan Indien ;
- mai 2009, *Féklèr n°4*, au Conservatoire Régional de Saint Denis et à l'université de La Réunion, « Le créole réunionnais et le problème orthographique, éclairages pluridisciplinaires pour une orthographe fonctionnelle et consensuelle du créole réunionnais » ;
- octobre 2009, à Saint Pierre, l'Entre Deux et à l'hémicycle de Région à Saint Denis, colloque organisé par la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public, Lofis la lang kréol, Tikouti, l'ACCR et Lantant LCR ;
- juillet 2010, à Saint Joseph, « Créole et français, deux langues pour l'espace public réunionnais » ;
- octobre 2010, « Standard et standardisation : peut-on tout dire en créole », à l'université de La Réunion, portant principalement sur l'écriture du créole.

Soucieux de valoriser la langue créole sans l'opposer à la langue française, *Lofis* élabore une campagne d'information visant à lutter contre les idées reçues négatives sur la langue créole par la diffusion de messages radiophoniques et de diverses expositions. Enfin, à partir de mai 2009, un journal numérique, *Zourkléré*, présentant les objectifs et les actions de *Lofis* est disponible sur internet. A partir de 2009, il bénéficie de plusieurs

pages dans le journal d'information du Conseil Régional. Aujourd'hui, il a aussi investi les réseaux sociaux sur internet à travers un compte *Facebook*. Bien entendu, toutes les actions de cette association n'ont pas le même impact et ne touchent pas le même public. Les messages radiophoniques rencontrent un grand écho dans l'opinion réunionnaise, les colloques sont souvent l'occasion de positionnement sur des sujets ciblés du monde militant local, et parfois, timidement, de certains représentants du monde politique.

Bien que diversifiant partiellement ses sources de financement, comme par exemple, une collaboration de la DRAC sur certaines actions, le financeur principal de *Lofis* est jusqu'en 2010 le Conseil Régional, par le biais de subventions qui restent limitées au regard du bénévolat de ses membres.

En 2006 et 2007, deux nouvelles associations en faveur de l'enseignement du créole voient le jour : *Lantant LKR* (l'Association pour l'enseignement de la langue et la culture réunionnaises), dont la première présidente est Vanessa Hervé, professeure certifiée de créole, qui ambitionne d'impulser des actions dans l'ensemble du système éducatif et l'*ACCR* (l'Association des Certifiés de Créole de la Réunion), dont la présidente depuis sa création est Aurélie Filain, professeure certifiée de créole, qui se spécialise dans l'enseignement du créole dans le second degré. Le président actuel de *Lantant LKR* est, depuis trois ans, Giovanni Prianon, enseignant itinérant de LCR sur la commune du Port. Les quatre associations *Lofis, Tikouti, Lantant LCR* et l'*ACCR* ont entrepris alors des actions communes pour la promotion du créole réunionnais.

Aux élections de mars 2010, le Conseil Régional bascule à droite et Didier Robert de l'Union pour un Mouvement Populaire (UMP) en devient le président. Après avoir instauré la défense de l'identité réunionnaise notamment à travers la langue créole dans les années 1970, après quarante années où, à différents moments, le PCR s'est retrouvé aux commandes politiques de La Réunion, aucune action d'envergure affirmée et institutionnelle n'a été élaborée au niveau linguistique. Certes, des actions sont à noter mais celles-ci peuvent se résumer à une réponse minimale apportée à la demande sociale émanent principalement du milieu militant culturel. D'un point de vue institutionnel, en 2010, aucun organisme public local n'est en charge de promouvoir et d'aménager de façon cohérente la langue ou le bilinguisme créole/français. Après avoir demandé plus d'autonomie au niveau du pouvoir de décision, après avoir eu la possibilité d'action à différents moments de l'histoire de ces trente dernières années, aucun pouvoir politique local ne s'est emparé de la question linguistique, laissant celle-ci au pouvoir central parisien. Cette question a été ainsi instituée en argument de contestation ou de

revendication à l'époque du jacobinisme le plus farouche mais jamais réellement investie à l'heure de la décentralisation. En témoignent deux thèmes révélateurs: l'écriture du créole et son enseignement. A l'heure actuelle, les actions politiques concernant l'écriture du créole se limitent aux sondages d'opinions des Réunionnais ou au financement de certaines actions à l'initiative de l'association *Lofis la lang kréol*. En 2007, les textes de l'Education Nationale régissant l'enseignement de la Langue et Culture Régionales demandent l'élaboration d'une convention entre l'institution scolaire et les collectivités locales, convention qui n'a jamais été signée. Pourtant, aussi timide soit-il, l'engagement envers la langue et la culture créoles a été plus porté par le PCR que les autres partis politiques.

Les évènements que connaît la Guadeloupe en 2009 font grand bruit sur le plan régional et national. Le mouvement Lyannaj Kont Pwofitasion (LKP), front contre les abus des situations dominantes, mené par le leader Elie Demota, mobilise l'attention publique pendant quatre mois. Plusieurs semaines après La Guadeloupe et La Martinique, un mouvement syndical unitaire émerge à La Réunion : le COSPAR (Collectif des Organisations Syndicales, Politiques et Associatives de la Réunion). Celui-ci veut se faire entendre en dénonçant à son tour les injustices sociales et économiques. Plusieurs manifestations se déroulent dans le chef-lieu réunionnais regroupant parfois quinze mille manifestants. Néanmoins, le mouvement réunionnais n'obtient vraisemblablement pas une adhésion populaire identique à celle du mouvement guadeloupéen.

Les revendications de ce collectif n'accordent aucune place aux questions linguistiques et culturelles. Pour combler ce manque, des militants culturels décident de s'unir et de faire entendre des revendications identitaires réunionnaises. Une réunion informelle est alors organisée le 17 mars 2009 sur le front de mer de Saint Paul où plusieurs représentants ou membres d'associations répondent à l'appel. Très rapidement plusieurs réunions sont organisées dans un but clairement annoncé : présenter un document commun signé par une trentaine d'associations du monde culturel réunionnais aux Etats Généraux de l'Outre Mer (EGOM). Vu l'urgence, un rythme soutenu de réunions (deux à trois par semaine) en sous-commissions et en plénière est adopté. Les sous-commissions s'intitulent:

- méthode ;
- éducation ;
- toponymie, mémoire, patrimoine, histoire ;

- secteur professionnel de la culture et économie culturelle ;
- communication, médias et vie publique ;
- langue ;
- emploi local ;
- culture.

Les associations qui répondent à l'appel sont toutes intéressées par au moins un des titres des sous-commissions voire tous les titres. Les débats sont donc souvent houleux, chacun jouant de stratégies pour défendre son point de vue. Même la séance visant à donner un nom au mouvement est le reflet de positionnements idéologiques. Le nom retenu de ce collectif est Kiltir Partou. D'après les personnes qui proposent ce nom, aucun lien n'est à faire avec le LKP Guadeloupéen, même si le terme « association » est souvent traduit en créole réunionnais par « lantant » et que les initiales de Lantant Kiltir Partou donnent LKP. Nous avons participé aux travaux de Kiltir Partou et plus particulièrement à ceux concernant les sous-commissions langue et éducation. En juillet 2009, un document de quatre-vingt-six pages signé par la trentaine d'associations membres de Kiltir Partou est transmis aux rapporteurs des Etats Généraux de l'Outre Mer. Nous présentons en annexes 21 et 22 les synthèses des ateliers langue et éducation transmises aux rapporteurs. Au niveau des revendications pour la langue créole, le collectif demande une implication plus forte des pouvoirs publics pour une politique linguistique volontariste notamment par la ratification par la France de la Charte Européenne des langues minoritaires avec des conséquences positives attendues au niveau des médias, de la création et le développement de la culture, de l'enseignement et de la vie publique en général. Plus spécifiquement pour La Réunion, deux mesures structurelles importantes sont demandées par la signature d'une charte par l'Etat et les collectivités locales en faveur de la promotion et du respect du bilinguisme créole/français, et par la mise en place ou le développement d'un office de la langue créole plus représentatif et avec plus de moyens de fonctionnement que la structure actuelle.

Dans le document final, ces synthèses sont accompagnées de propositions concrètes. Une bonne partie des propositions de ce collectif a été reprise par les rapporteurs des EGOM lors de leur document de synthèse dont nous présentons un extrait en annexe 23. Pourtant, dans les décisions finales de l'atelier 8 (extrait présenté en annexe 24) nous constatons que les priorités retenues concernent :

- l'accroissement de l'offre télévisuelle numérique ;

- le développement de la production audiovisuelle et l'amélioration de la qualité de la diffusion ;
- le développement de la politique d'accès au livre et des réseaux de lecture publique ;
- la conservation et la valorisation du patrimoine linguistique de l'outre-mer (contes, chants) et la constitution d'un fonds pour les politiques linguistiques d'outre-mer ;
- la mise en avant des projets artistiques prévus par le schéma départemental des enseignements artistiques.

L'ampleur des revendications du monde culturel est finalement très peu prise en compte. Notons toutefois que dans le cadre du programme gouvernemental « 2011 : année des Outre-mer », des états généraux du multilinguisme seront organisés en Guyane où environ deux cent cinquante participants sont attendus afin de formuler des préconisations pour concilier la maîtrise du français avec la valorisation des langues régionales. Les EGOM sont une initiative nationale et l'autorité centrale a enclenché une certaine concertation des revendications ultramarines. Paradoxalement, à La Réunion les responsables politiques restent frileux à propos de la valorisation du créole.

Les répercussions de la crise guadeloupéenne sur une partie du monde culturel réunionnais à travers Kiltir Partou permettent de tirer un enseignement important. En mobilisant une bonne partie du monde culturel associatif, il permet de mettre en relief différentes revendications. L'analyse du document final de Kiltir Partou montre que les solutions proposées après les Etats Généraux de la culture organisés par la Région par la création d'une association loi 1901 *Lofis la lang kréol* ne satisfont pas une forte partie des militants culturels jugeant que cette solution n'implique pas suffisamment les pouvoirs publics.

Depuis 2008, *Lofis* s'est fortement rapproché de la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP), né à Bayonne en 1987, et regroupe les principales associations ou fédérations de parents d'élèves et d'enseignants qui œuvrent au développement des langues régionales dans le service public d'éducation.

Cette fédération se veut un instrument de liaison entre les établissements scolaires, l'Administration et les parents d'élèves. En 2009, le colloque annuel de la FLAREP (co-organisé par *Lofis*, l'association *Tikouti*, l'ACCR et lantant LKR) s'est tenu pour la première fois à La Réunion lors de la semaine créole du 26 au 28 octobre. Le titre de ce colloque était « Le créole réunionnais : langue maternelle et régionale, enjeux

sociétal ». Alors que les journées du 26 et 27 octobre se déroulent dans le sud de l'île, la journée du 28 octobre, la journée internationale créole, a lieu dans l'hémicycle du Conseil Régional, et doit revêtir un enjeu symbolique et politique important. Le thème de la journée porte sur la « structuration des politiques publiques pour le développement et la diffusion des Langues Régionales ». Sont intervenus lors de la séance inaugurale :

- Paul Vergès, Président du Conseil Régional, qui, dans un discours de quarante cinq minutes, insiste sur l'importance de la langue dans la constitution d'une identité solide et profite de l'occasion pour rappeler la politique culturelle régionale notamment à travers le projet de la Maison des Civilisations et de l'Unité Réunionnaise (MCUR) ;
- Moustafa Fourar, Recteur de l'académie de La Réunion, intervenant en tant que représentant du Ministre de l'Éducation Nationale, qui rappelle l'indispensable prise en compte de la langue créole et de l'identité réunionnaise dans l'ensemble des apprentissages et qui rappelle aussi les avancées récentes au niveau académique concernant notamment les dispositifs d'enseignement bilingue et d'Enseignement du Français en Milieu Créolophone ;
- Thierry Delobel, Président de la FLAREP qui remercie les participants et annonce le programme de la journée.

Suivent une présentation et un bilan des orientations stratégiques pour le développement et la diffusion de la langue corse par Françoise Graziani, chef de service de la langue et de la culture corses à la Communauté Territoriale Corse et une présentation de la structuration quantitative et qualitative de l'enseignement en basque au cœur du dispositif de politique linguistique par Marc Brisson, Président de l'Office Public de la Langue Basque. Ces deux dernières interventions, en plus de l'aspect qualitatif et quantitatif, mettent l'accent sur la forte implication des élus locaux dans les politiques linguistiques en faveur des langues corse et basque en partenariat avec l'administration centrale. A la fin de cette matinée, qui rappelons-le se veut capitale au niveau politique, l'intervention du représentant du Président du Conseil Régional de La Réunion, Alain Armand, laisse certains militants culturels réunionnais sans voix. Saluant l'importance des actions engagées par certaines collectivités hexagonales en faveur des langues régionales de France, cette personnalité politique rappelle la position du Conseil Régional de La Réunion qui ne souhaite pas sortir du cadre strict de ses compétences administratives et surtout ne souhaite pas interférer sur les compétences de l'Education

Nationale. Une expression créole est alors prononcée par cet intervenant pour résumer l'ampleur de l'action politique de la collectivité réunionnaise: « konm nou la toujour di : nou done la rou soman nou ral pa la sharèt ! » (comme on l'a toujours dit : on donne la roue mais on ne tire pas la charrette). Autrement dit, le Conseil Régional de La Réunion, présidé à l'époque par le leader historique du PCR qui s'était déclaré défenseur de la langue créole, sous-présidé par un des principaux fondateurs du mouvement *Ziskakan* à la fin des années 1970 et un des principaux militants de la cause créole dans les années 1980 et 1990, n'a aucune politique linguistique d'envergure à présenter, ni même le projet ou la volonté d'impulser une action politique dans ce domaine. La séance de l'après midi est en partie consacrée à la présentation :

- de la politique linguistique en Alsace, par Patrick Kleinklaus, chargé de mission pour la langue et culture régionales au conseil régional du Haut-Rhin ;
- du défi linguistique de la Région Bretagne, par Jean-Pierre Thomin, Président de la Commission Culture et Délégué à la Politique linguistique du Conseil régional de Bretagne ;
- de l'engagement de la Ville de Biarritz, par Marc Brisson, 1er Adjoint au Maire de Biarritz.

Dans l'hémicycle de la Région Réunion cet après midi là, tous les sièges réservés aux élus locaux réunionnais restent vides.

L'action du monde politique local à l'égard des langues est limitée et timide. La question du fait créole étant certainement coûteuse électoralement du fait des représentations négatives associées à cette langue. Les positions prises ne se heurtent pas aux représentations des opposants à la promotion du créole ou canalisent le milieu des militants culturels pour ceux qui s'affichent périodiquement favorables à la promotion de cette langue. Pourtant, les récents sondages réalisés par *Lofis la lang kréol* et Ipsos montrent que l'opinion publique semble avoir acquis de la maturité dans ce domaine. Les forces glottopolitiques les plus importantes défendant la langue créole semblent ainsi se situer ailleurs. La graphie du créole réunionnais, la littérature et récemment la question du créole à l'école sont certainement aujourd'hui les thèmes qui influencent l'opinion publique concernant les faits culturels, linguistiques et identitaires de l'île.

3.2. La graphie, la littérature et l'école comme lieux de rencontre des forces glottopolitiques.

Bien que la sphère politique évite de s'engager clairement sur les questions linguistiques, la « cause créole » est en mouvement et connaît une progression certaine depuis une cinquantaine d'années. La question de la graphie est récurrente dans les débats. Depuis le courant créoliste, la littérature participe à la revendication et à la défense de l'identité réunionnaise à travers l'expression créole. Le domaine scolaire semblait être il y a encore quelques années le domaine réservé de la langue française et les avancées récentes concernant le créole à l'école participent à une meilleure prise en compte de cette langue dans le domaine didactique. Les acteurs de ces trois champs emboités qui s'influencent mutuellement, transforment par leurs actions le milieu dans lequel ils agissent et donnent une résonnance politique à leurs interventions. La littérature utilise le code écrit et fournit de nombreux supports d'études à l'école et « les débats autour du créole et de son enseignement ont eu sans aucun doute un effet sur la production littéraire » (Marimoutou, 2004c : 259). Une des questions polémiques concernant l'enseignement du créole est la graphie retenue en classe. Quiconque souhaiterait aujourd'hui proposer une intervention dans le domaine de la langue créole ne peut faire fi de ces trois domaines et de leurs interactions réciproques.

La sphère médiatique aurait pu faire l'objet d'un traitement plus détaillé ici. Nous faisons pourtant le choix de ne pas l'aborder et de nous limiter à l'état des lieux de type sociologique dressé par Idelson (2004 : 132) :

> « Au cours de l'histoire des médias réunionnais, des récurrences de postures, de valeurs, d'idéologies et de représentations sont repérées, significatives du débat politique à la Réunion. La méfiance atavique vis-à-vis de l'écriture phonologique du créole réunionnais, perçue comme une menace identitaire contre le français, l'illustre ; c'est ce parti pris que l'on retrouve dans le courrier des lecteurs.
> Comme le rappelle J. Simonin (2003, p. 111), une situation de diglossie a prévalu (et prévaut encore?) à la Réunion. Une langue, plus prestigieuse, le français (standard ou régional), se trouve en position dominante dans l'espace public et institutionnel. Une autre, le créole, bien qu'utilisée sous ses diverses variétés par la grande majorité de la population dans les sphères privées, est minorée, voire stigmatisée.
> Et pourtant, on assisterait à présent à la transformation des pratiques langagières des acteurs, scripteurs ou locuteurs, journalistes ou «consommateurs», s'exprimant dans les médias parlés. Il se produirait, grâce à une nouvelle forme de dynamique des langues en contact, une *hybridation* de la langue, qui prendrait l'aspect d'un nouveau *parler réunionnais* (Simonin, 2002)13. Les médias, surtout audiovisuels, apparaissent alors comme un lieu privilégié d'observation de ces phénomènes de mixages, voire de *légitimation* de ces nouvelles *pratiques linguistiques «ordinaires»* (Ledegen, à paraître).
> Les NTIC engendrent également des pratiques langagières originales, par exemple lors des « cyberconversations » (Mattio, 2003), dans lesquelles créole, anglais et français coexistent

> sous une forme graphique libre. Quelques enquêtes locales font bien ressortir l'émergence d'un *parler jeune* (Bavoux, 2000 ; Ledegen, 2001).
> La presse en ligne, si elle utilise des intitulés de site ou de rubrique en créole (*Clicanoo.com, Imaz Press Réunion)*, reste toutefois presque entièrement francophone (Idelson, 2003, p. 46).
> Ces différentes pistes montrent bien, s'il en était besoin, que les médias réunionnais offrent aux chercheurs en sciences du langage un terrain particulièrement fécond. Car, ici encore, la Réunion constitue un laboratoire social, lieu heuristique qui, malgré les tensions politiques, résurgentes du passé, peut apparaître comme un exemple prometteur de *cohabitation culturelle* (Wolton, 2003), dans le domaine des langues comme dans d'autres ».

Nous aborderons donc maintenant les questions relatives à la graphie du créole, à la littérature d'expression créole et à l'enseignement sous leurs aspects glottopolitiques.

3.2.1. La graphie du créole réunionnais comme étendard des forces glottopolitiques.

Le thème le plus polémique et le plus passionné concernant le créole réunionnais est certainement celui de sa graphie. Les débats relatifs à ce thème illustrent parfois des positionnements idéologiques relatifs au rapport langue française/langue créole, positionnements qui n'échappent pas aux débats politiques depuis les années 1960.

Avant cette période, la question d'un code graphique différent de celui du français n'est pas posée. Chaque auteur de la littérature réunionnaise d'expression créole adopte et adapte alors les solutions du matrilecte sans aucune stabilité d'un auteur à l'autre. Si au niveau lexical ce choix ne pose pas de problèmes importants, au niveau syntaxique ce choix de graphie donne une représentation trompeuse du fonctionnement de la langue créole. De plus, pour un même auteur, le même mot peut être écrit de façon différente. A partir des années 1960, les écrits de plus en plus nombreux du courant créoliste proposent une graphie qui s'éloigne de l'écriture « à la française » et devient de plus en plus phonologique.

En 1977, un code graphique est proposé par un collectif, le *Group oktob 77.* Le but de ce collectif est de proposer une graphie commune pour le créole avec quatre principes généraux forts :

- une écriture à base phonologique avec certaines solutions issues du français ;
- une simplicité d'écriture et de lecture pour les personnes ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture du français ;
- pas d'introduction de caractères spéciaux ;
- une souplesse au niveau de la prononciation même si « parmi les variantes géographiques de prononciation [ont été choisies] celles qui sont le plus fréquemment utilisées ».

Le *Group oktob 77* propose alors un alphabet (a, b, d, e, f, g, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, y, z) composé de vingt lettres dont deux, le K et le Z, vont jouer un rôle identitaire particulièrement important car en rupture avec l'écriture du français. Nous reproduisons en annexe 25 les correspondances graphèmes/phonèmes de *Lékritir 77*. Les choix élaborés dans les principes de base ne correspondent pas à une logique de « déviance maximale » et certaines solutions venant du français sont maintenues. La simplicité retenue est orientée vers les personnes ne maîtrisant pas le français écrit issus en général des classes populaires. Pourtant, ce choix phonologique engendre des réactions et est perçu par une majorité de la population surtout comme une revendication politique qui voudrait nier les origines françaises de la langue créole en s'éloignant d'une écriture étymologisante. Dans ses principes, tout en insistant sur la souplesse laissée à la prononciation individuelle, les auteurs mettent en avant les « variantes géographiques » estimées les plus fréquentes qui seraient issues du créole basilectal du continuum de Chaudenson et Carayol. D'une part, ce modèle présente un basilecte théorique où l'échelle implicationnelle peut être remise en cause, et d'autre part, au niveau des représentations, ce basilecte est étiqueté comme celui de la population noire de peau, des « kaf ». Le rejet de cette écriture peut s'expliquer en partie par des représentations liées à la couleur de la peau.

En 1981, le troisième colloque International des Etudes Créoles à Sainte-Lucie voit la naissance du groupe *Bannzil Kréyol*, où certains créolistes natifs affirment que le créole représente pour eux beaucoup plus qu'un objet d'étude. Ces chercheurs affirment ainsi une créolistique engagée en faveur de la défense des créoles et des personnes victimes d'une politique linguistique discriminatoire. Lors de la première journée internationale du créole fixée après de nombreuses discussions au 28 octobre 1983 en raison de la célébration du "Creole Day" par les Dominicains, ce groupe de spécialistes est rejoint, dans un second temps, par des militants. L'écriture 83, dite aussi *lékritir KWZ*, naît de ces rencontres et s'inspire fortement de celle adoptée par Haïti et surtout pensée par le Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créole (GEREC) aux Antilles dès 1976. Un des objectifs de l'époque est aussi de trouver une écriture pancréole dans l'optique d'une solidarité entre les peuples. Par rapport à *Lékritir 77*, les choix s'orientent vers une déviance dite maximale par rapport au français, sur certains graphèmes (w et y principalement).

Aussi bien dans *Lékritir 77* que dans celle de 83, la variété de la parole créole privilégiée au niveau phonologique et syntaxique est la plus éloignée du français. Ce choix s'explique par la volonté de mettre en avant la plus grande autonomie possible par rapport au matrilecte et par le désir de revaloriser pour des raisons sociales et identitaires la variété la plus stigmatisée. La population réunionnaise ne s'est, semble-t-il, pas appropriée ces graphies. Voulant marquer graphiquement les variations phonologiques du créole et ainsi conquérir une plus forte adhésion de la population, l'association *Tangol* (créée en 2001, présidée par Axel Gauvin pendant trois ans) élabore une troisième proposition dite Graphie 2001 ou *Tangol*. L'introduction de signes diacritiques permettrait de rendre ce système plus acceptable par la majorité de la population car elle marquerait à l'écrit une large tolérance au niveau de la prononciation. Cependant, l'utilisation numérique demande le téléchargement d'une police spéciale qui rend son utilisation peu efficace. De surcroit, la population ne s'est pas emparée davantage de cette nouvelle proposition.

Après les trois propositions des graphies 77, 83 et 2001, de nombreux scripteurs de la langue créole élaborent des stratégies d'écriture qui se trouvent entre *Lékritir 77* et la *Tangol*, sans pour autant utiliser les signes diacritiques proposés. Cette situation est observable notamment dans les slogans publicitaires qui foisonnent dans l'espace public réunionnais.

A coté du courant phonologique, des scripteurs réguliers de la langue créole, notamment des paroliers, refusent l'idée d'une codification spécifique et entendent écrire le créole d'après leurs habitudes de lecture et d'écriture en français. Ce courant, qualifié « d'étymologique » car se déclarant plus respectueux des origines françaises de la très grande majorité du lexique réunionnais, s'oppose régulièrement et vigoureusement aux propositions phonologiques par la voix de quelques chanteurs populaires comme Jacqueline Farreyrol ou Joël Manglou. Des raisons politiques expliquent aussi ces oppositions. Jacqueline Farreyrol et Joël Manglou, auteurs, compositeurs et interprètes de chants en créole et en français, sont issus de la troupe Kalou Pilé sous l'égide de l'Association pour la promotion du Tourisme à la Réunion, qui s'oppose au courant créoliste. Suppléante de Didier Robert qui démissionne de son mandat de député suite à son élection au Conseil Régional, Jacqueline Farreyrol devient députée de La Réunion en 2010, et sénatrice en 2011. S'opposer à une écriture phonologique revient donc aussi à

s'opposer à des acteurs perçus comme proches du PCR. Les oppositions entre le courant étymologique et le courant phonologique témoignent donc aussi d'un positionnement idéologique, tout comme au sein même du courant phonologique entre les tenants des graphies 77, 83 ou 2001. Les « indispensables compromis » demandés (pour des raisons de fonctionnalité) par Axel Gauvin (2004) témoignent en partie de la nécessité d'une prise en compte des usages du scripteur réunionnais. Un parallèle peut être établi ici en donnant une place importante à la notion de fonctionnalité de la communication pour expliquer en partie l'usage interlectal dans le discours oral.

Lors de la constitution de l'association *Lofis la lang,* une très grande partie de ses membres fondateurs prennent position pour l'officialisation d'une graphie pour promouvoir la langue créole dans l'espace public notamment à travers la signalétique bilingue. Par contre, l'unanimité ne se fait pas sur le choix d'une graphie, certains défendant la graphie 2001, d'autres la graphie 77 ou 83, d'autres encore « les indispensables compromis », personne la graphie dite étymologique. Dans le règlement intérieur de *Lofis,* l'article 4 précise que tant qu'un accord n'a pas été trouvé, la graphie officielle de *Lofis* serait *lékritir 77*. La question de l'élaboration d'une orthographe pour le créole a été inscrite alors parmi les principaux axes de travail de *Lofis*. Après avoir participé aux travaux de *lékritir 77* et avoir été à l'origine de la création de l'association *Tangol*, après avoir proposé des compromis entre les différentes approches, Axel Gauvin, maintenant président de *Lofis*, tente une approche conciliant les différents courants concernant la graphie du créole réunionnais.

Du 23 mars au 04 avril 2007, *Lofis la lang kréol* et IPSOS réalisent un sondage auprès d'un échantillon de cinq cent cinq personnes, à propos du créole dont sa lecture et son écriture. Ce travail de mesure de l'état de l'opinion, respectueux de la méthodologie d'un institut de sondage, élabore un échantillon représentatif (avec une marge d'erreur d'environ 5%) de la population réunionnaise. *Lofis la lang kréol* a dans un premier temps confié l'élaboration du questionnaire à son conseil scientifique (en collaboration avec IPSOS), conseil composé par certains chercheurs de l'université de La Réunion. Ce sondage a eu pour objectif principal de mesurer à un instant *t* les représentations de la population et d'étudier parallèlement les pratiques de cette même population. Ses concepteurs ont tenté d'avoir la même prudence envers les chiffres que Blanchet (2007 : 49) :

> « Ma prudence envers les « chiffres » vise en fait l'illusion d'objectivité qui leur est attribuée dans l'épistémologie positiviste dominante et son instrumentalisation idéologique par les sondages multipliés dans les médias à propos de questions sociopolitiques. Au fond, en effet,

> le quantitatif est une sous-modalité du qualitatif. D'une part, les questions et les catégories selon lesquelles les « données » quantitatives sont « recueillies » sont des éléments signifiants, procédant d'interprétations préalables (y compris sous la forme d'hypothèses elles mêmes nécessairement élaborées selon des interprétations intuitives ou raisonnées de l'expérience subjective). Tout dépend de la façon dont on définit, dont on identifie et dont on va chercher ce que l'on compte ».

Depuis les premiers travaux en créolistique à l'université de La Réunion, les études des discours épilinguistiques des locuteurs sur les langues réunionnaises mettent en avant une situation complexe. Pour Bavoux (2003 : 35) :

> « Les discours des acteurs de la situation réunionnaise présentent une certaine diversité. On voit bien qu'ils renvoient tantôt à un savoir partagé, tantôt à des positions, ou à des sensibilités, qui peuvent être divergentes (Voir les débats dans la presse). Arrêtons-nous un instant sur l'idéologie dominante à la Réunion : celle-ci conjugue l'idéologie diglossique (produite, rappelons-le, par un contexte historique précis et entretenue par les pratiques et des représentations diglossiques) et l'idéologie monolingue qui est celle de la France dans l'hexagone et qui s'est exportée bien au-delà, dans l'ensemble de l'espace francophone. Inutile de dire qu'elles se renforcent l'une l'autre. A coté de ces deux grandes idéologies conjuguées, les côtoyant et les brouillant, des idéologies minoritaires, de type identitaire, alimentent le discours ordinaire ».

Dans le même article Bavoux (2003 : 36) complète:

> « Si on considère que, très largement, ce sont les représentations qui pérennisent la diglossie, la recherche d'indices d'évolution des représentations dites et agies devient un objet de recherche central.
> Pour l'instant, les données que l'on observe révèlent des tendances contradictoires. Une évolution a lieu sous nos yeux, mais il est encore trop tôt pour dire quelle tendance l'emportera. Si la diglossie existe pour le diglotte qui pense et agit en diglotte, elle n'existe plus pour celui qui ne vit pas la coexistence des langues sur le mode du clivage ».

Les sondages sont à « la recherche d'indices d'évolution des représentations dites et agies ». Lors de la parution du premier numéro de la revue électronique *Zourkléré* de *Lofis*, Daleau et Gauvin (2009a : 11) posent et expliquent le positionnement de *Lofis* concernant la question graphique. Pour ces auteurs :

> « Notre philosophie peut se décliner en quelques mots :
> **Valoriser,** bien sûr, mais pour cela il faut comprendre. Pour comprendre c'est la discussion, nous faisons intervenir des experts. Il faut comprendre, il faut observer. Nous possédons un important programme de sondage et d'enquêtes.
> **Observer, comprendre, convaincre**, reste maintenant **servir.** Nous voulons par notre action et grâce aux partenariats, servir la langue. Ce qui veut dire, servir les gens qui parlent la langue ».

Lofis se propose donc dans un premier temps de comprendre (ou faire comprendre) et dans un second temps de proposer (ou faire adopter) des principes graphiques en vue de l'adoption d'une orthographe pour le créole. La démarche de compréhension voulue par *Lofis* se base sur des sondages d'opinion pour recueillir des indicateurs globaux, des enquêtes de terrain au plus prés de la population, d'apports de

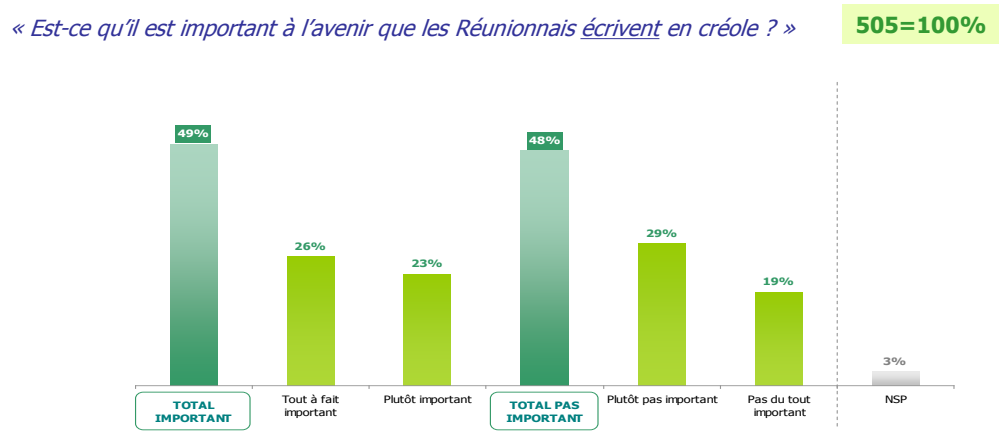
spécialistes de divers domaines de recherche, de réflexions et d'études complémentaires. A partir de cette première phase de compréhension, *Lofis* souhaiterait faire des propositions graphiques soumises à des tests de lisibilité. L'objectif visé à long terme semble ainsi être de proposer une orthographe permettant une lecture experte (entendue comme silencieuse et rapide) du créole réunionnais. Le plan d'action bien ficelé pouvait raisonnablement fonctionner à condition que toutes les conclusions des différentes composantes de la démarche aillent dans le même sens. Nous pouvons noter également que dans la démarche globale, les aspects techniques sont prépondérants par rapport aux aspects culturels et identitaires. Nous reproduisons ici la schématisation de la démarche présentée par Daleau et Gauvin (2009a :11).

Figure 23. Schématisation de la démarche de Lofis la Lang Kréol.
Source : *Zourkléré n°2.*

Les 27, 28 et 29 mai 2009, un colloque pluridisciplinaire (linguistique, sociolinguistique, psychologie cognitive et littérature) est organisé par *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, La Région Réunion, L'université de La Réunion (laboratoire LCF), et l'université Paris 8 (laboratoire CHArt), dont le titre est *Le créole réunionnais et la question orthographique : éclairages pluridisciplinaires pour une orthographe fonctionnelle et consensuelle du créole réunionnais*. Lors de celui-ci, Philippe Fabing, directeur de recherche des sondages IPSOS-*Lofis*, présente les résultats du sondage sur l'opinion des Réunionnais sur l'écriture et la lecture du créole. Celui-ci tente de mesurer

l'état des représentations de la population, et à aucun moment il n'ambitionne de cerner la complexité des pratiques langagières. Nous présentons ici certains résultats de ce sondage en reproduisant quelques graphiques issus du rapport d'IPSOS.

A la question *« Est-ce qu'il est important à l'avenir que les Réunionnais écrivent en créole ? »,* 49% des sondés ont répondu oui, 48% répondent non. La réponse semble donc très partagée.



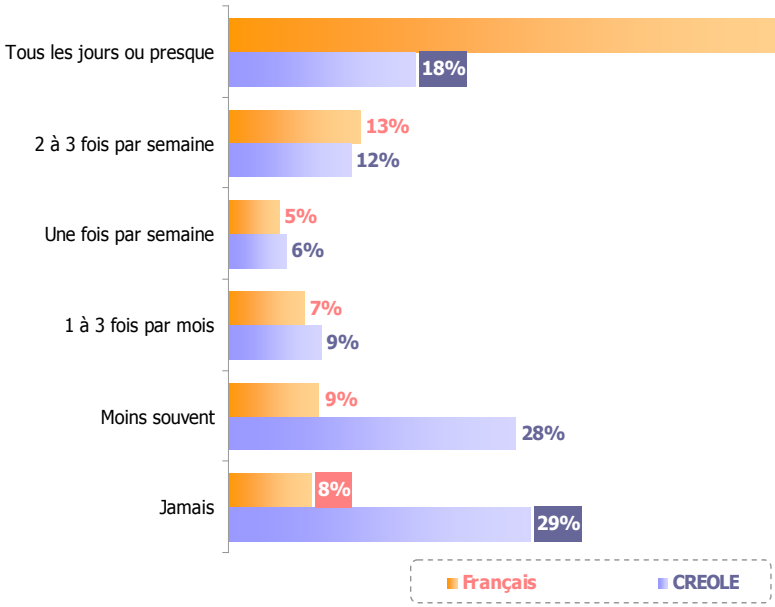
Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

Bien entendu ce résultat tient au mot « important » qui a un sens forcément relatif en fonction de chaque sondé. C'est à la lecture des résultats détaillés, que l'on peut comprendre l'importance de cet acte pour chacun. De plus le sondage donne les opinions à un instant *t*. Aucun sondage équivalent n'a été pratiqué avant cette date et personne ne dispose de données relatives à l'évolution de l'opinion sur cette question.

Néanmoins, depuis les années 1960, la question de l'écriture du créole est une question polémique. Nombreux sont ceux qui, tous les jours dans les médias, disent que le créole est une langue orale, qu'il ne faut pas la mettre à l'écrit. Malgré cela, 49% des Réunionnais pensent qu'écrire le créole est important contre 48%. Pour une langue que l'on qualifie souvent de langue orale, le fait que la moitié des sondés pense qu'il est important qu'elle soit écrite montre tout de même une prise de position de la population en faveur de l'écriture du créole.

En revanche, 29% déclarent ne jamais écrire en créole, 28% moins d'une fois par mois, 27% de deux fois par semaine à une fois par mois, et seulement 18% tous les jours ou presque.

« Vous-même, écrivez-vous en … ? »



Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

Il est ainsi permis de dire que la majorité des personnes sondées n'ont pas une pratique régulière de l'écriture de la langue créole. Quand on demande à ceux qui écrivent en créole, même occasionnellement, ce qu'ils écrivent spontanément, 56% déclarent écrire des texto ou des SMS, 36% des petits mots ou notes, comme par exemple une liste de courses ou une carte postale.

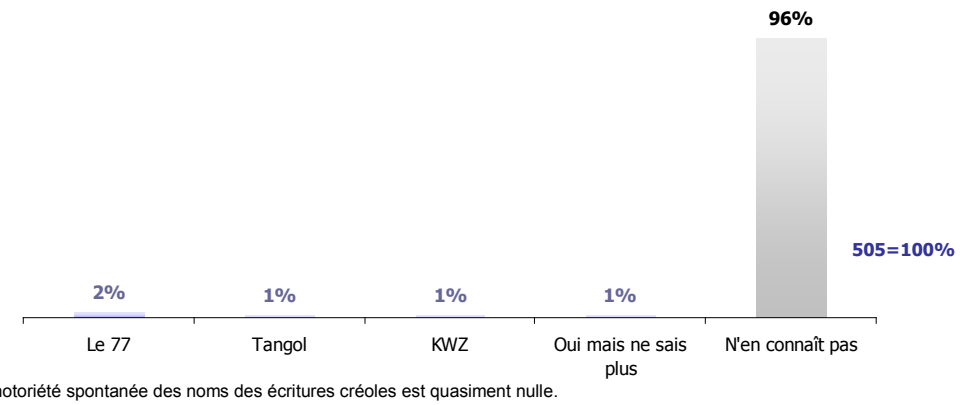
« Et qu'est-ce que vous écrivez en créole … ? »

Auprès de ceux qui écrivent en créole et/ou en français	ENSEMBLE 361=100%
Correspondance	**65%**
Texto / SMS	56%
E-mails / MSN / blog Internet	9%
Cartes postales / un mot dans le courrier pour la métropole	8%
On se demande des nouvelles	3%
Textes / Mots	**46%**
Des petits mots / des petits mots, notes… / des mots	36%
Textes	6%
Textes chansons / chansons	5%
Autres	3%
Exemples de phrases écrites en créole	**13%**
Autre	**1%**
Rien	**1%**

Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

La graphie utilisée n'est pas une prise de position dans le débat de l'étymologique contre le phonologique. Le sondage montre en effet que la population réunionnaise ne connait pas les graphies existantes et de ce fait ne s'intéresse pas aux questions techniques relatives à l'écriture de cette langue.

« Connaissez-vous le nom de différentes écritures, c'est-à-dire de différentes façons d'écrire en créole ? »



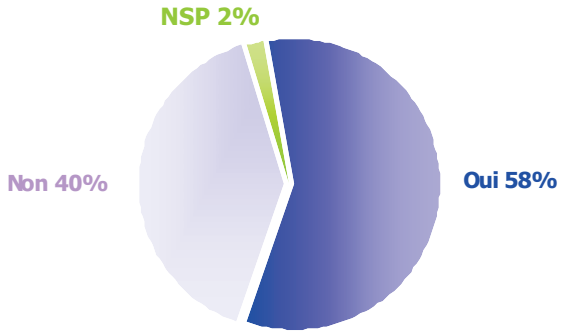
La notoriété spontanée des noms des écritures créoles est quasiment nulle.

Sources : Lofis la Lang Kréol La Rénion, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

Bien que 87 à 96% des sondés déclarent ne pas connaitre les différentes graphies existantes en tant que « systèmes cohérents », ils ont nécessairement rencontré des bribes et des morceaux de phrases parmi les écritures proposées. Par ailleurs, les noms des graphies sont des étiquettes tout à fait discutables et qui ne font pas forcément consensus. Par contre, les sondés seraient prêts à changer leur écriture si une autre méthode leur était proposée.

« Accepteriez-vous d'apprendre à écrire le créole d'une autre façon que celle que vous utilisez ? »

Auprès de ceux qui écrivent en créole ne serait-ce qu'occasionnellement **361=100%**



Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

A la question « accepteriez-vous d'apprendre à écrire le créole d'une autre façon que celle que vous utilisez ? », 58% des sondés répondent positivement en moyenne, dont 66% des 15-25 ans. Ceux qui déclarent refuser d'apprendre une façon d'écrire le créole différente de celle qu'ils utilisent habituellement avancent des raisons variées. Pour 40% d'entre eux, les raisons principales sont « trop compliqué, trop de choses à apprendre » à hauteur de 16%, « le français avant tout » à hauteur de 11%, « la langue créole est innée » à hauteur de 12%.

« Pour quelles raisons ? »

Auprès de ceux qui écrivent en créole ne serait-ce qu'occasionnellement	ENSEMBLE 361 =100%
CONTRE LE FAIT D'APPRENDRE UNE AUTRE FACON D'ECRIRE LE CREOLE	**43%**
Trop compliqué / déjà trop de choses à apprendre	**16%**
Ma la pu la tête pour ça / à mon âge c'est plus nécessaire, je laisse la place aux jeunes	7%
Il y a trop de complication / trop compliqué / lé assez difficil comme ça	6%
A condition que ça soit plus simple, facile	2%
Mi sa maille a moin. Mi na mon habitude , les liaisons, les fautes d'orthographe, apprend sa, non	1%
N'aime pas la manière d'écrire qu'on apprend à la fac, c'est difficile	1%
Pas nécessaire / pas intéressant / le français avant tout	**11%**
Langue innée	**12%**
Déjà l'habitude d'écrire de cette manière, pas envie d'en changer	10%
Mi écrit le créole que mi comprend	1%
J'aimerais pas que quelqu'un me dicte comment écrire en créole	1%
Langue Parlée/ Langue Orale	**2%**
Le parler peut être mais pas l'écriture	2%
Déjà trop de choses à apprendre	**2%**
Va fé tro zaffer pou apprendre.	2%
Le français déjà lé dur / le français est déjà pas facil	1%
Pour la culture/ L'identité créole : Pas d'accord pour apprendre	**1%**
Autre	**3%**

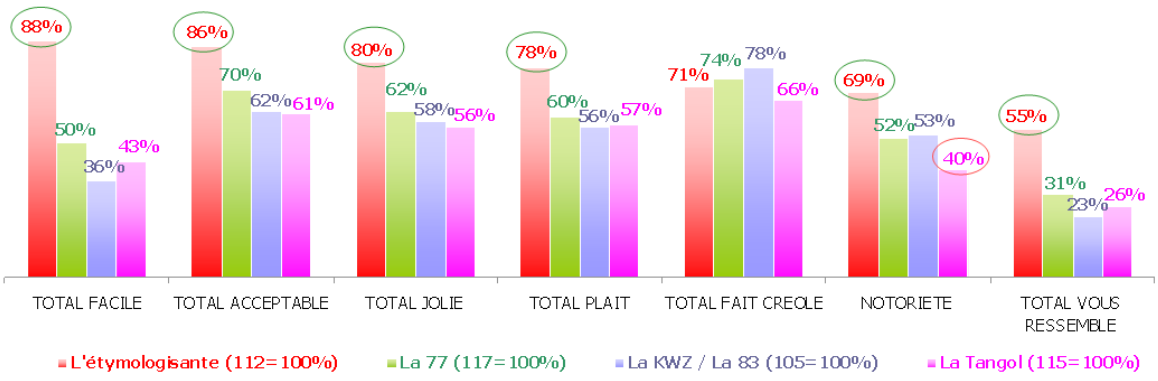
Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

Les commentaires du type « n'aime pas la manière d'écrire qu'on apprend à la Fac, trop difficile », « mi écri le créole que mi comprend » (j'écris le créole que je comprends), « j'aimerais pas que quelqu'un me dicte comment écrire le créole », représentent à chaque fois 1% des arguments sur le refus de changer les habitudes d'écriture en créole.

Le questionnaire du sondage comporte également une série de questions pour chaque graphie visant à mesurer plusieurs critères comme l'esthétisme, l'agrément, la connivence, la facilité d'écriture, l'acceptabilité et la créolité (au sens fait créole ou pas). Tout en présentant un échantillon de chaque graphie, l'enquêteur pose les questions suivantes :

- « Cette façon d'écrire, diriez-vous qu'elle est jolie/pas jolie ? » ;
- « Cette façon d'écrire, diriez-vous qu'elle vous plait/ne plait pas ? » ;
- « Cette façon d'écrire, diriez-vous qu'elle vous ressemble/ne vous ressemble pas ? » ;
- « Cette façon d'écrire, vous la trouvez facile/pas facile ? » ;
- « Cette façon d'écrire, vous la trouvez acceptable/pas acceptable ? » ;
- « Cette façon d'écrire, vous la trouvez créole/pas créole ? ».

Un tableau récapitulatif compare les résultats obtenus en comparant chaque graphie.



Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

Le rapport d'IPSOS analyse ces résultats de la façon suivante :

> « Chaque écriture jugée en phase neutre, c'est l'écriture étymologisante qui est jugée la plus facile, la plus acceptable et la plus jolie. Elle plait davantage également et elle est celle qui suscite la plus forte identification / appropriation : un peu plus d'une personne sur deux considère qu'elle lui ressemble beaucoup ou assez. Cependant, elle ne fait pas significativement plus « créole » que les autres : sur cet item, c'est la KWZ qui s'impose, d'assez peu il est vrai. Les trois écritures non-étymologisantes recueillent des scores assez voisins (avec une prime sur la facilité et l'acceptabilité à la 77), chacune est jugée acceptable par au moins six personnes sur dix ».

L'arrivée en tête sur plusieurs critères de l'écriture dite étymologique pour des scripteurs occasionnels du créole n'a rien de surprenant car elle correspond aux habitudes de lecture en français des enquêtés notamment concernant la facilité de lecture, l'acceptabilité, l'esthétisme et la connivence. Ce sondage apporte cependant une information importante concernant les graphies phonologiques. Plus de la moitié des sondés déclare les quatre graphies acceptables, jolies, plaisantes et faisant créole. Les affirmations de certains opposants au créole écrit déclarant que personne ne veut des graphies phonologiques se trouvent ici mises en porte à faux. L'impact d'une certaine revendication identitaire se trouve en partie dans la réponse à quelle graphie fait créole. Sur ce point, la graphie KWZ, la plus déviante, arrive en tête et montre que la construction identitaire est perçue comme une distanciation par rapport au français.

Lors de ce colloque, nous avons présenté et proposé une analyse des résultats de la seconde partie des sondages réalisés par IPSOS, partie consacrée à des tests d'écriture sous la dictée. En plus de donner leur opinion sur différents échantillons d'écriture qui leur ont été présentés, les sondés déclarant écrire, occasionnellement ou régulièrement en créole, ont accepté à 80% de se soumettre à un test d'écriture, ce qui représente 361

tentatives d'écriture sous la dictée. La phrase test était composée de seize mots différents. Elle a été préenregistrée sur un lecteur MP3 dans deux types de prononciation : une prononciation dite « des bas », une prononciation dite « des hauts », autrement dit une forme basilectale et une forme acrolectale d'après le continuum linguistique défini par Chaudenson et Carayol (1978).

La phrase dictée aux sondés a été:

Dans la prononciation basilectale :

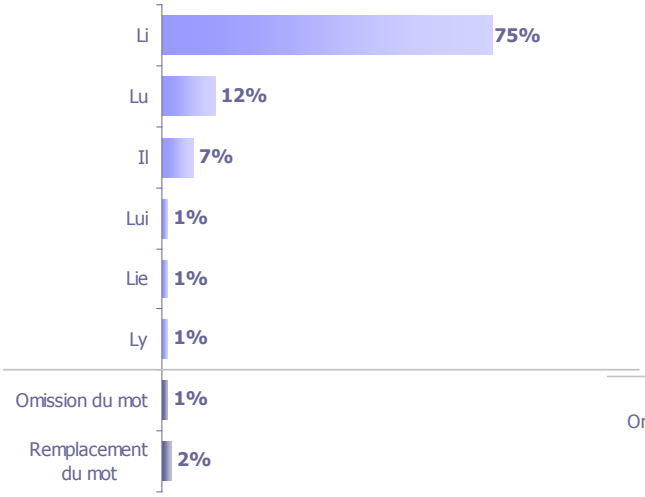
"Li la poin larzan pou soign son dé sat, son troi sien, son kat kabri èk son sink poisson rouz"
[lilapwɛ̃larzɑ̃ puswaɲsɔ̃desat sɔ̃trwasjɛ̃ sɔ̃katkabri ɛksɔ̃sɛ̃kpwasɔ̃ruz]

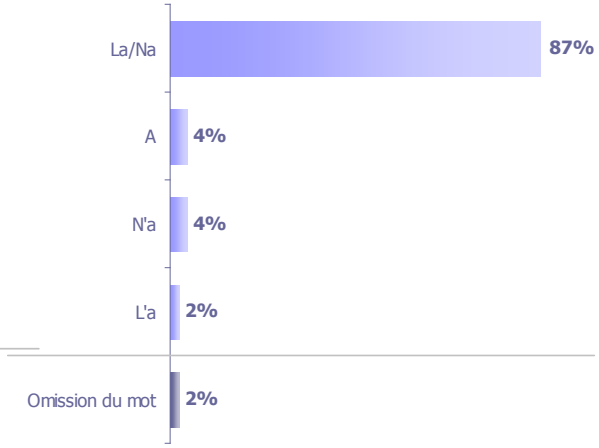
Dans la prononciation acrolectale :

"Lu la poin larjan pour soigne son de shat, son troi shien, son kat kabri èk son sink poisson rouj".
[lylapwɛ̃larʒɑ̃purswaɲsɔ̃deʃat sɔ̃trwaʃjɛ̃ sɔ̃katkabri ɛksɔ̃sɛ̃kpwasɔ̃ruʒ]

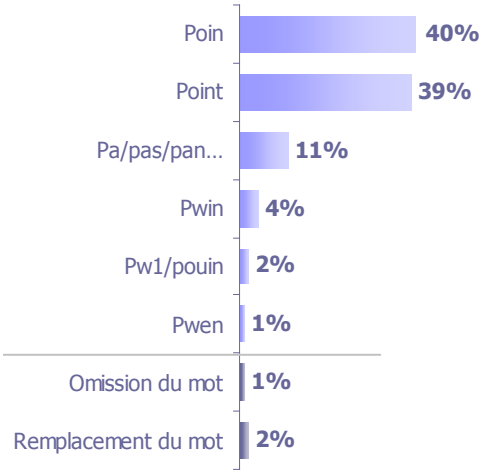
La traduction de cette phrase en français académique est la suivante : il n'a pas d'argent pour élever ses deux chats, ses trois chiens, ses quatre chèvres et ses cinq poissons rouges. Bien entendu, sa constitution n'a pas été neutre et visait à tester certains sons et certains points de grammaire qui font débat dans les réflexions sur l'écriture du créole. Tout en respectant une certaine harmonie avec le monde rural d'autrefois, cette phrase ne reflète pas les propos d'un Réunionnais urbain qui aurait environ trente ans. Le contenu, la syntaxe et la stylistique jouant chacun un rôle spécifique, il aurait été certainement plus judicieux de proposer une phrase test plus proche des conditions socio-économiques de La Réunion de 2010. Les choix d'écriture pour cette phrase, en isolant chaque mot, sont les suivants :

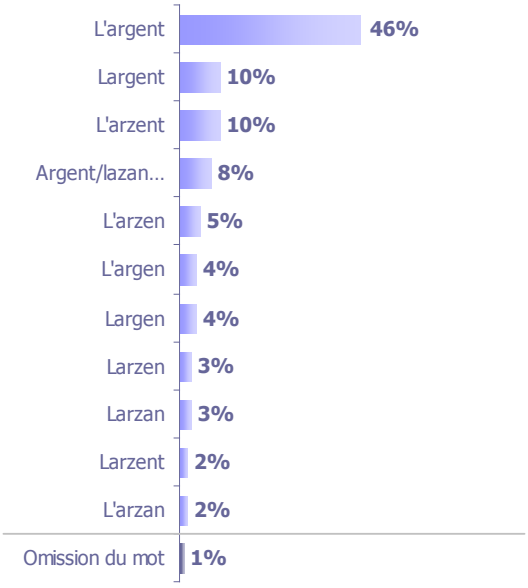
Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »



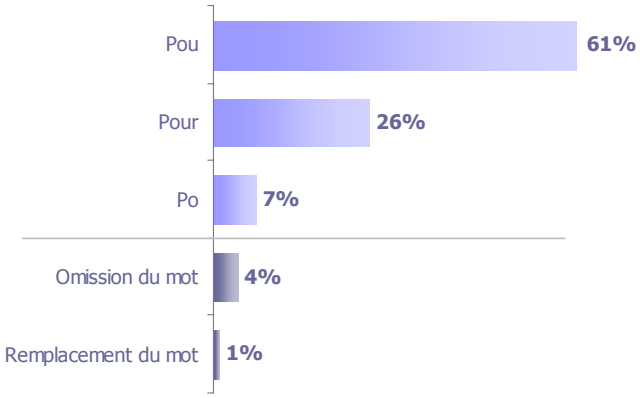


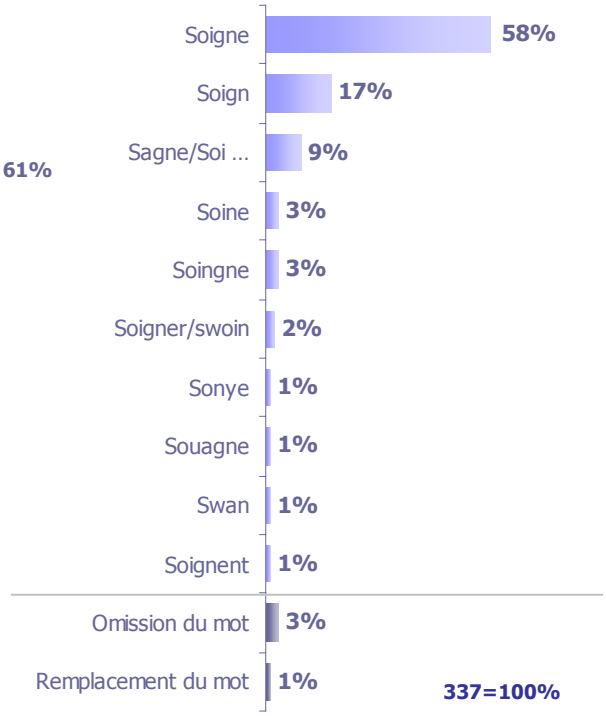
337=100%

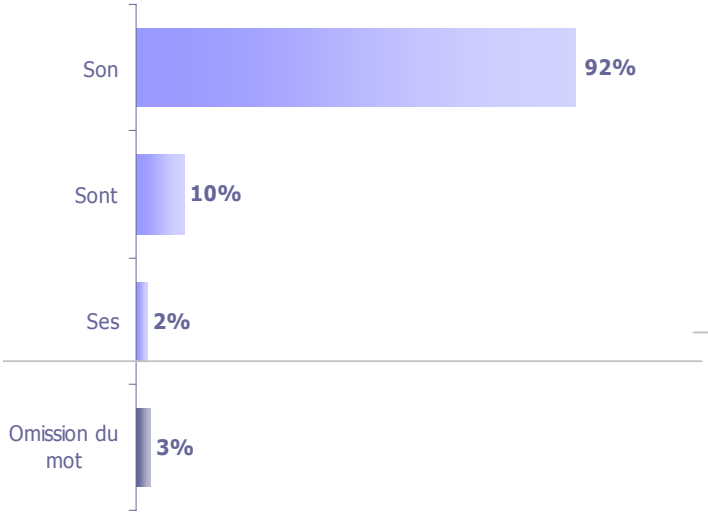


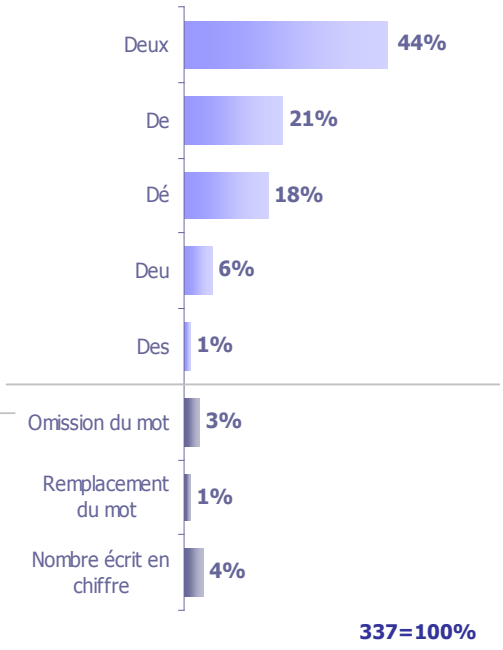


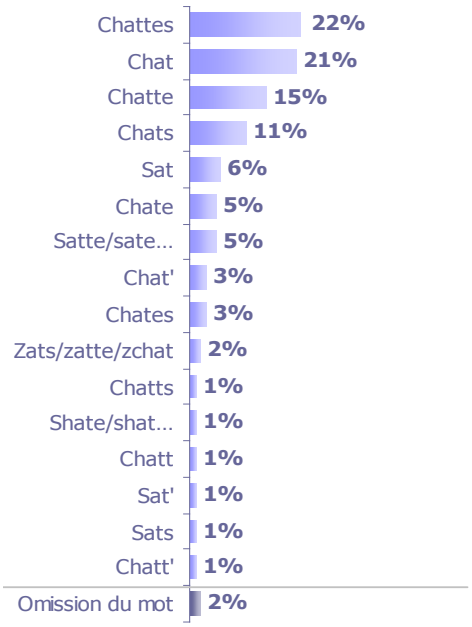
337=100%

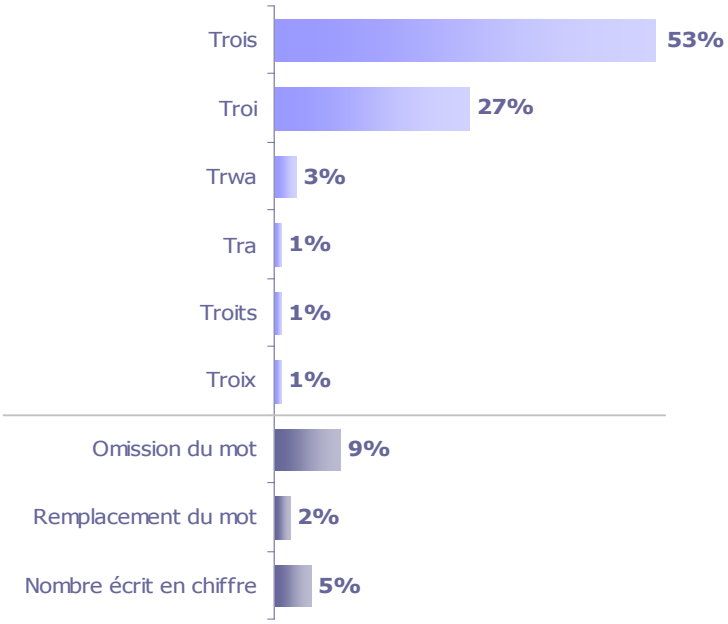

Pou
61%
Pour
26%
Po
7%
Omission du mot
4%
Remplacement du mot
1%


Soigne
58%
Soign
17%
Sagne/Soi ...
9%
Soine
3%
Soingne
3%
Soigner/swoin
2%
Sonye
1%
Souagne
1%
Swan
1%
Soignent
1%
Omission du mot
3%
Remplacement du mot
1%
337=100%

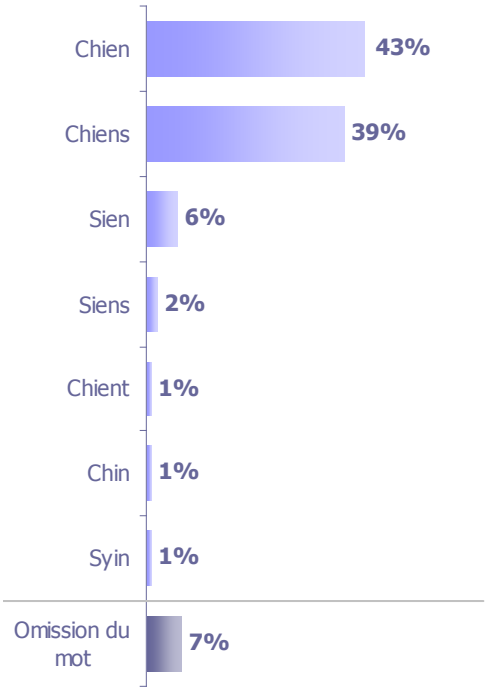

Son
92%
Sont
10%
Ses
2%
Omission du mot
3%

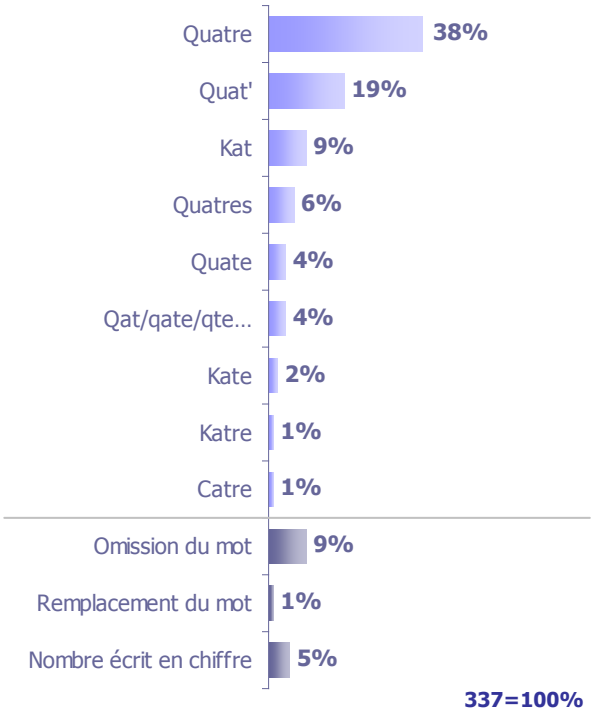

Deux
44%
De
21%
Dé
18%
Deu
6%
Des
1%
Omission du mot
3%
Remplacement du mot
1%
Nombre écrit en chiffre
4%
337=100%



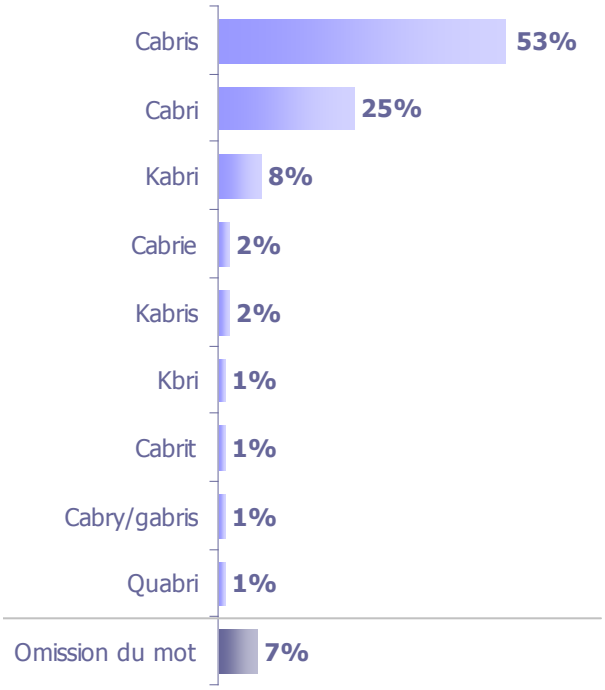


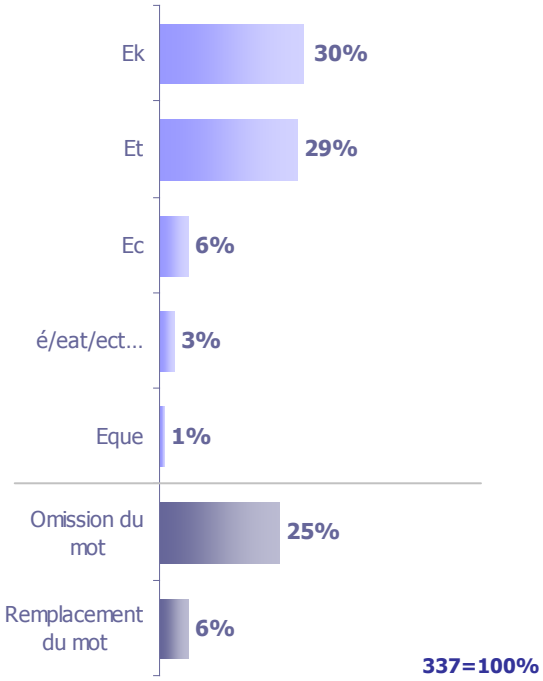
337=100%

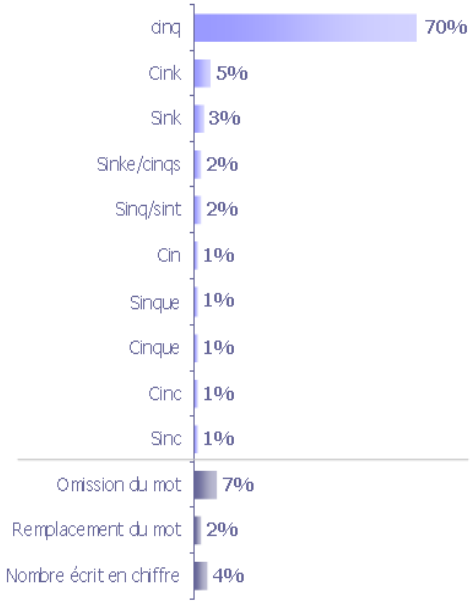


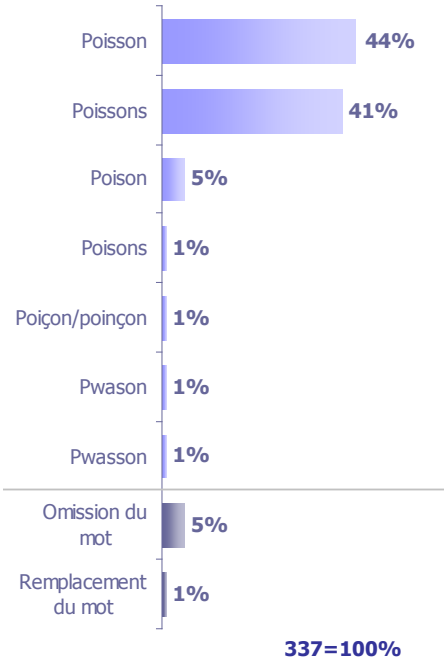


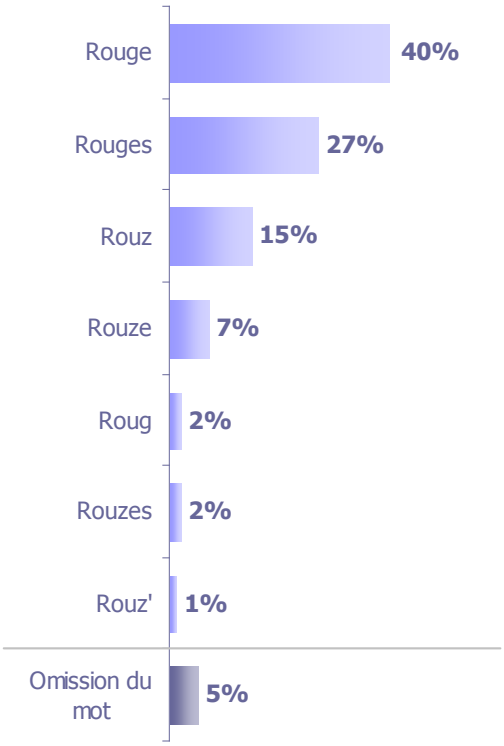
337=100%


Cabris 53%
Cabri 25%
Kabri 8%
Cabrie 2%
Kabris 2%
Kbri 1%
Cabrit 1%
Cabry/gabris 1%
Quabri 1%
Omission du mot 7%


Ek 30%
Et 29%
Ec 6%
é/eat/ect... 3%
Eque 1%
Omission du mot 25%
Remplacement du mot 6%
337=100%


cinq 70%
Cink 5%
Sink 3%
Sinke/cinqs 2%
Sinq/sint 2%
Cin 1%
Sinque 1%
Cinque 1%
Cinc 1%
Sinc 1%
Omission du mot 7%
Remplacement du mot 2%
Nombre écrit en chiffre 4%


Poisson 44%
Poissons 41%
Poison 5%
Poisons 1%
Poiçon/poinçon 1%
Pwason 1%
Pwasson 1%
Omission du mot 5%
Remplacement du mot 1%
337=100%



337=100%

Quand elle est restituée en fonction du premier rang d'usage constaté pour chaque mot, la phrase type (qui n'est qu'une construction statistique) devient la suivante :

Li na/la poin l'argent pou soigne son deux chattes, son trois chien, son quatre cabris ek son cinq poisson rouge

Néanmoins, vu la marge d'erreur du fait de la taille de l'échantillon (environ 5%) il est nécessaire d'adopter une certaine transcription flottante pour certains mots où deux possibilités sont concurrentes. La phrase qui prend en compte la marge d'erreur devient donc :

Li na/la poin/point l'argent pou soigne son deux chattes/chat, son trois chien/chiens, son quatre cabris ek/et son cinq poisson/poissons rouge

Quatre enseignements nous semblent importants dans ce sondage. Les Réunionnais écrivent le créole, principalement à travers des texto et la liste des courses, en transférant leurs habitudes de lecture et d'écriture du français, et donc en transférant des « réflexes » d'écriture dite étymologisante qui s'observent assez nettement au niveau lexical, mais aussi au niveau syntaxique. Par exemple, les sondés transfèrent l'accord en nombre sur le modèle de l'écriture en français même si la morphosyntaxe des deux

langues est différente. Nous pouvons même supposer que les sondés ne connaissent pas explicitement la morphosyntaxe du créole et qu'ils ont appris pour le français l'orthographe en même temps que la grammaire, comme des lois qui ne se discutent pas. En créole réunionnais, le pluriel du groupe nominal se marque par le déterminant « bann » ou des marqueurs cardinaux placés avant le nom, mais pas par une flexion portant sur le nom lui-même ou sur les adjectifs qualificatifs. Dans l'élaboration d'un système orthographique, une des règles principales relevant du bon sens consiste à ne pas retenir les formes qui ne sont pas conformes à la syntaxe de la langue. Donc, nous enlevons à partir de maintenant les formes qui construisent le pluriel comme en français. La phrase type devient donc :

Li na/la poin/point l'argent pou soigne son deux chatte/chat, son trois chien, son quatre cabri ek/et son cinq poisson rouge.

Dans cet exemple, si on écrit le créole exactement comme en français, tout en respectant la syntaxe du créole (donc sans l'accord en nombre des noms et des adjectifs) l'écriture dite étymologique du créole choque les habitudes d'écriture en français. L'argument consistant à respecter l'étymologie française pour des raisons d'habitude d'écriture peut alors être en contradiction avec les règles de syntaxe. Une distinction graphique entre les deux langues serait certainement utile voire indispensable.

Le passage d'une graphie à une orthographe a pour but, pour *Lofis*, d'améliorer la lecture experte, notamment en permettant une prise de sens sans le contexte de la phrase, ou sans oralisation. Sans distinction graphique entre le français et le créole, et en dehors du contexte de la phrase, on ne sait pas si « chiens » ou « poisson rouge » sont écrits en français ou en créole. Comment alors savoir rapidement s'il faut écrire « trois chiens » (en français) ou « trois chien » (en créole) ou « cinq poissons rouges » (en français) ou « cinq poisson rouge » (en créole). Autrement dit comment savoir rapidement quelle règle syntaxique appliquer ? Là encore une distinction graphique entre les deux langues serait utile voire indispensable.

Nous constatons une faible utilisation des prononciations marquées « basilectales ». Toutes les graphies phonologiques, même si elles choisissent de mettre en avant la variété dite basilectale du créole réunionnais, acceptent la variation de la langue au niveau des phonèmes. La graphie *Tangol* propose même de marquer la variation par l'introduction de certains signes diacritiques, ce qui peut faciliter la lecture mais a le désavantage de ralentir l'écriture. Très peu de personnes ont lu les conventions de base de chaque graphie et les locuteurs jugent les graphies en fonction de leurs

habitudes apprises pour la lecture et l'écriture du français. Le sondage montre une faible utilisation graphique du basilecte sauf pour le pronom personnel « li ».

Tableau 45. Utilisation par les sondés des formes basilectales dans le test d'écriture d'IPSOS.

Li	Larzan	po	dé	sat	sien	rouz
75%	3%	7%	18%	6%	6%	15%

Une graphie, ou une orthographe, ne devrait pas selon nous prendre uniquement la variété dite basilectale, la variété la plus éloignée du français comme base graphique au risque de remporter difficilement l'adhésion du public avec les commentaires du type « le créole qu'on écrit n'est pas notre créole, nous on ne parle pas comme ça », ou au risque de perdre beaucoup de temps en explication et en enseignement.

Ce constat se vérifie en partie avec le phonème / j / dans larzan/l'argent (dans seulement 33% des cas le graphème « z » est choisi) et rouz/rouge (dans seulement 24% des cas le graphème « z » est choisi) et « ch » dans shien/chien (dans 9% des cas le graphème « s » est choisi) et shat/chatte (dans seulement 13% des cas le graphème « s » est choisi).

Si une distinction graphique était nécessaire avec le français, il nous semble que le mot « larjan » serait plus facilement accepté que « larzan », le mot « rouj » serait plus accepté que « rouz », le mot « shien » serait plus facilement accepté que le mot « sien » et que le mot « shat » serait plus facilement accepté que le mot « sat ». Bien entendu, nous ne prônons pas l'exclusion des possibilités du basilecte, mais suggérons qu'ils n'occupent pas la position de graphème principal.

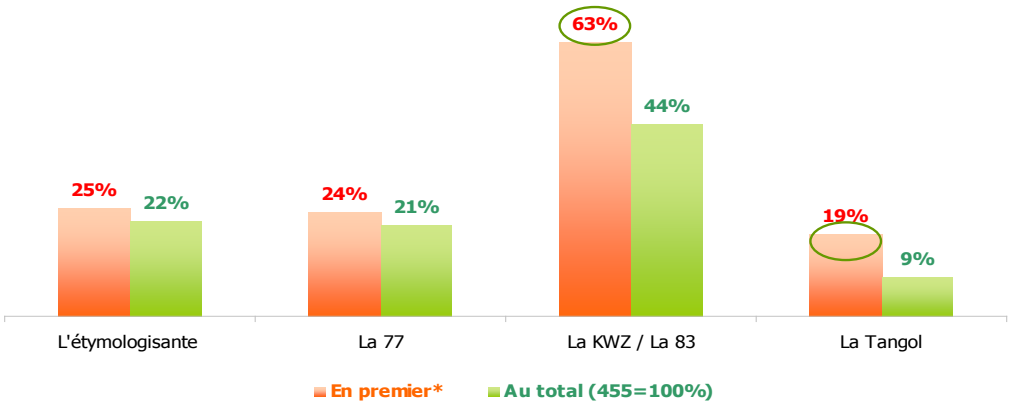
Nous remarquons également une faible utilisation des graphèmes marqués « déviance maximale » d'après les habitudes de lecture et d'écriture en français.

Tableau 46. Utilisation par les sondés des choix prônés par la graphie 83.

Pwin	Sony (e)	trwa
4%	1%	3%

Pourtant, d'après les opinions sur les différentes graphies, la graphie 83 est celle qui « fait le plus créole » et est plus marquée d'un point de vue identitaire.

« Laquelle de ces façons d'écrire vous semble la plus créole ? »



* Les effectifs varient pour chaque écriture (entre 105 et 117 personnes)

Sources : *Lofis la Lang Kréol La Rénion*, Sondage Ipsos Mars 2007, Volume 2, « Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole »

Cette apparente contradiction (apparente car nous avons vu plus haut que le test d'écriture n'est pas une prise de position pour ou contre une graphie établie) montre, qu'en plus des mécanismes de lecture et d'écriture, qu'en plus des habitudes de lecture et d'écriture, deux aspects fondamentaux sont aussi à prendre en compte : l'aspect identitaire et l'aspect épilinguistique. Une orthographe du créole réunionnais devra ne pas négliger l'histoire de la langue (très fortement marquée par une revendication identitaire depuis cinquante ans) sans forcément choisir les graphèmes les plus extrêmes.

Même avec des habitudes de lecture et d'écriture françaises, le principe phonologique fonctionne. Certains mots se rapprochent d'une écriture à base phonologique comme, « na/la » (87%) contre « n'a » (4%) et « l'a » (2%), « poin » (40%) et « point » (39%), « pou » (61%) contre « pour » (26%), « ek » (30%) contre « ec » (6%).

Certaines formes (jugées plus étymologiques) instaurent une très forte confusion car elles se justifient pour la syntaxe française mais ne correspondent pas à la syntaxe du

créole. C'est le cas de « na » (l'équivalent du verbe avoir) mais s'il devait s'écrire « n'a » créerait une confusion avec la négation française. C'est le cas aussi de « la » (une forme du verbe être) mais s'il devait s'écrire « l'a » créerait une confusion avec le déterminant « l' » français.

La synthèse de ces analyses nous montre que :

- les Réunionnais ne sont pas actuellement des scripteurs réguliers en créole ;
- la graphie utilisée par les sondés n'est pas une prise de position pour la graphie étymologique ou contre les graphies phonologiques ;
- les Réunionnais écrivent le créole en transférant leurs habitudes de lecture et d'écriture du français ;
- une faible utilisation des prononciations marquées « basilectales » avec des nuances (par exemple le cas du pronom personnel « li ») est à noter;
- une faible utilisation des graphèmes marqués « déviance maximale » d'après les habitudes de lecture et d'écriture françaises se vérifie, même s'ils déclarent que la graphie la plus déviante est celle qui fait plus créole;
- même avec des habitudes de lecture et d'écriture en français, l'écriture phonologique est présente dans certains mots.

Pour établir des « éclairages pour une orthographe fonctionnelle et consensuelle du créole réunionnais » (titre du colloque organisé par *Lofis* en mai 2009), il est bon de prendre en compte les enseignements d'un tel sondage de la population réunionnaise, mais les prendre en compte en tant que simple indicateur. De nombreuses autres approches doivent être pratiquées. Vu la faible fréquence d'écriture en créole des Réunionnais, vu le type d'écrit produit (en caricaturant, les SMS et la liste de courses), un tel corpus doit être complété, notamment par l'étude de corpus d'utilisateurs beaucoup plus réguliers de l'écriture du créole, comme par exemple le cas des Réunionnais qui écrivent sur les réseaux sociaux (où l'on constate un grand marquage identitaire et une fréquence d'écriture beaucoup plus élevée que la moyenne réunionnaise) ou par exemple l'étude de certaines négociations de la graphie par les enseignants de créole (qui sont plus sensibilisés à la question de l'écriture du créole et qui enseignent aussi ailleurs le français ou en français).

Aller vers une orthographe fonctionnelle et consensuelle du créole réunionnais est une des revendications des Réunionnais (militants, écrivains, enseignants, acteurs culturels divers, anonymes, …) qui sont à l'origine de la création de *Lofis la Lang La Rénion*. Au lieu de choisir autoritairement une des graphies existantes, *Lofis* a choisi le chemin du consensus en déclarant la langue créole propriété de l'ensemble de la communauté et en affirmant fortement que le choix d'une orthographe ne doit plus être une question qui divise mais au contraire une question qui rassemble. Selon nous, l'ancrage social recherché pour l'écriture du créole est au minimum double : le grand public d'une part, les principaux producteurs d'écrits (écrivains, poètes, chanteurs, enseignants de créole, …) d'autre part. A ces deux parties, *Lofis* devrait proposer une écriture certes fonctionnelle, mais avant tout qui « fait créole » avec des paramètres « externes » socialement partagés. Une question fondamentale à se poser concerne la nature du compromis à élaborer. Un compromis technique est peut-être indispensable dans une certaine mesure, mais il ne doit pas se faire au détriment d'un compromis identitaire qui est le fondement de l'histoire de l'écriture du créole depuis les années 1960. Autrement dit, mesurer l'état de l'opinion qui utilise sporadiquement le créole écrit en transférant ses habitudes de lecture et d'écriture du français pour le créole est certes important, mais ne pèse pas le même poids que l'opinion des principaux utilisateurs du créole écrit.

Pour clôturer le colloque de 2009 sur l'orthographe du créole, une table ronde est organisée le 29 mai à l'université de La Réunion pour élaborer « les principes de base d'une orthographe consensuelle et fonctionnelle ». Sont alors présents dans la salle les intervenants au colloque et une partie du public composé en partie d'enseignants ou de jeunes artistes impliqués dans l'écriture du créole. Le but recherché était semble-t-il l'obtention d'un consensus (et d'une validation) scientifique par les participants appartenant à plusieurs disciplines et de proposer des principes qui doivent guider l'élaboration d'une orthographe jugée consensuelle et fonctionnelle. Le consensus recherché par le président de *Lofis* se veut principalement scientifique avec une interprétation personnelle de ce que peut recouvrir le qualificatif « fonctionnelle ». Cette table ronde se limite à un début de débat sur certains points théoriques entre plusieurs des participants, mais n'aboutit pas au consensus scientifique recherché. Les discussions se limitant aux scientifiques, ce consensus n'a pas été non plus atteint par les acteurs de terrain, les principaux lecteurs et scripteurs du créole réunionnais, pourtant présents dans la salle.

Pour le moment, la question de l'orthographe du créole est encore en devenir malgré la forte implication de certains militants. Ces débats techniques ne sont pas investis par une très grande majorité de la population plus demandeuse de solutions partagées par le plus grand nombre et politiquement adoptée. Si une « écriture officielle » devait être un jour adoptée, en plus de son aspect politique, les solutions viendront certainement d'un consensus entre les scientifiques et les scripteurs et lecteurs du monde de la publicité, de la musique et des arts, du journalisme et de l'enseignement. La littérature, jouissant d'une grande liberté, témoigne elle aussi de la complexité de la cohabitation du créole et du français.

3.2.2. La littérature réunionnaise comme arène des forces glottopolitiques.

Dans une société imprégnée d'un fort sentiment diglossique, le domaine littéraire est certainement l'espace où les forces glottopolitiques s'expriment de la manière la plus virulente.

> « Ecrire en créole est, dans une perspective glottopolitique et sociocritique, une tentative de contestation active, de mise à l'épreuve de la diglossie, même s'il est vrai que, dans la pratique, c'est souvent la diglossie qui conteste la dimension littéraire du texte et le met à l'épreuve. Cela implique un militantisme initial qui, sur le plan de la production textuelle proprement dite, consiste à s'affronter à une langue que l'on sait dévalorisée, mais qui, surtout, est particulièrement insécurisante dans la mesure où elle offre peu de repères pour l'écriture, où elle est structurellement instable, où elle est véritablement à créer pour la littérature ». (Marimoutou, 2004a: 19)

La littérature participe à la situation linguistique et sociolinguistique et donc ne peut échapper aux enjeux liés à la construction et à l'équipement d'une langue littéraire. La stratégie d'écriture des différents écrivains d'expression créole témoigne de positionnements politiques où la neutralité est impossible. Le monde de l'édition participe également aux représentations collectives et de ce fait ne peut être absent d'une étude glottopolitique. Enfin, au moment où une demande scolaire et parentale se fait sentir au niveau de la littérature jeunesse d'expression créole, de plus en plus d'ouvrages destinés à ce public font leur apparition. Dans ce domaine aussi, inévitablement, les politiques éditoriales ne peuvent échapper au contexte sociolinguistique. Seront abordés ici les positionnements des auteurs dans la littérature réunionnaise d'expression créole, les grandes lignes éditoriales des principales maisons d'édition, et enfin les avancées récentes de la littérature de jeunesse.

3.2.2.1. Les positionnements des auteurs dans la littérature réunionnaise d'expression créole.

Dans l'inventaire de l'ensemble de la littérature d'expression créole, on découvre que de nombreux auteurs contribuent à maintenir voire à développer une minoration du « patois » créole. D'autres, au contraire, posent les bases d'une esthétique créole par une valorisation et un équipement de la « langue » créole en tentant de renverser la diglossie. D'autres, enfin, usent de la « parole » réunionnaise pour assumer une identité complexe. Dans l'impossibilité de présenter un large éventail de textes littéraires, nous avons sélectionné quelques exemples connus en général par la population, et de ce fait ayant un impact glottopolitique fort. Malgré les polémiques relatives à l'écriture du créole et à l'écriture en créole, les différentes productions littéraires participent à un changement des représentations dans l'opinion publique. Dans une île où la population est touchée par un fort taux d'illettrisme, où des représentations diglossiques dévalorisent cette production littéraire, l'impact de ces textes à l'écrit reste très limité. Leur adaptation musicale devient donc aussi une stratégie de diffusion.

> « Une littérature ne peut [en effet] être validée ou acceptée tant qu'elle n'est pas reconnue par un système de valorisation qui l'intègre dans l'histoire des littératures, en fait un discours sur le monde, or les littératures, surtout créolophones, mais même, pour ce qui concerne La Réunion, francophones, sont encore peu reconnues, existent mal dans l'univers des littératures. Elles se trouvent dans la position de littératures mineures. Naissant d'une langue émergeant à peine de l'oral et à qui est à peine délégué le droit à être éditée et étudiée, la littérature d'expression créole est en même temps une littérature mineure dans le sens où elle se doit de se construire avec, contre, autour, à partir, des critères d'une littérarité dominante ». MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO et MARIMOUTOU (2004 : IX).

Depuis le XVIIIème siècle, des productions de textes en créole, principalement des chansons, sont observées : Emile Trouette avec des contes français « traduits » en créole, comme par exemple le *Conte du chat botté*, des chansons populaires transcrites notamment par Volcy-Focard à La Réunion. Ce dernier, à travers ses écrits dans *Le Bulletin de la Société des sciences et des arts de la Réunion*, entretien le premier débat linguistique sur le créole de La Réunion avec Vinson et le linguiste Schuchardt. Tous ces écrivains appartiennent principalement à la « haute bourgeoisie » et l'utilisation du créole est souvent le moyen de décrire la langue utilisée dans les colonies et alimenter les premiers débats sur la genèse du créole.

Au XIXème siècle, Louis Héry (1828) écrit ses *fables créoles dédiées aux Dames de l'Ile Bourbon*. Tout en s'inspirant des écrits de La Fontaine (lui-même influencé par

Esope, Horace ou Pilpay et les mythes et légendes de l'Antiquité grecque), ces fables ne sont pas à analyser comme de simples traductions. Héry a le mérite de mettre en scène les espaces géographiques (grâce à l'utilisation de toponymes), sociolinguistiques (en mettant en scène la variation de la parole créole), dialogiques (où plusieurs points de vue se confrontent), anthropologiques et culturels de l'île de La Réunion du XIXème siècle. La richesse de la langue créole se présente à travers les dispositifs énonciatifs et rhétoriques des personnages. Tout en dédiant la première parution de ses fables « aux dames de Bourbon », il présente la langue créole du conteur, inscrit le conte dans l'espace créole, et pose ainsi la pierre fondatrice de la littérature créole de La Réunion.

> « Mettant en scène un certain monde créole, ses pratiques et son ethos, les fables de Héry construisent ainsi un espace de paroles théâtralisées. Les personnages parlent énormément (beaucoup plus que chez la Fontaine) et ces paroles sont actions. C'est bien dans le dialogue systématisé, dans l'échange ou le conflit langagier que l'évènement se construit ». Marimoutou (2003 : 89).

A travers ses fables, Héry élabore des mythes fondateurs sur lesquels vont se bâtir une riche tradition orale.

> « Il semble donc bien que la stratégie de réécriture des récits mythologiques par Héry, si elle a à voir avec la tradition du burlesque européen, relève là aussi d'une volonté d'inscrire l'histoire et le récit dans un genre littéraire propre au lieu et qui lui donne sens. On est, en réalité, dans un effet de maillage constant qui caractérise le travail de créolisation littéraire effectué par le fabuliste. Dans cette perspective, la surcharge d'éléments ethnographiques dans les récits mythologiques devenus contes est significative ; en inscrivant l'ancien mythe dans le lieu, par l'intermédiaire du conte, le texte s'efforce de fonder un mythe créole, sur les traces et du mythe, et du conte, dans cet espace anthropologique et symbolique qui se définit par l'absence de mythes fondateurs ». Marimoutou (2003 : 97).

Dans la première moitié du vingtième siècle, Fourcade (1936) contribue, involontairement, à faire rester la langue dans une sphère où les idées sont simples, laissant par là le lyrisme et les idées estimées plus profondes à la littérature coloniale. Il faut attendre les années 1960 pour que des écrivains investissent la langue créole dans le domaine littéraire engagé. Dans la deuxième moitié du XXème siècle, deux courants ouvrent cette voie, avec des positionnements différents quant à la créolité du texte.

> « Poser le problème de la créolité dans un texte, ou de la créolité du texte, revient [donc] souvent à déplacer la question vers celle de l'identité ou des identités, à poser la question du sujet de l'écriture tel qu'il se construit dans le texte qu'il construit (et qui le construit). Homme sans langues, pris à tous les pièges du délire narcissique ; maître d'une parole inouïe, hanté par la névrose diglossique ; jouisseur d'une interlangue fabuleuse ; propriétaire farouche d'une langue qui se perd ; toutes ces postures sont possibles, et bien d'autres encore, à mi-chemin, en deçà et au-delà. Toutes sont jouables, même si ces poses peuvent paraître des impostures au regard de la langue ou de la réalité socio-culturelle. Mais ce qui se pose ici, à

> travers toutes les figures du sujet, ce qui échappe alors aux névroses pour repenser le rapport de l'homme au réel et à ses langues, c'est précisément le texte littéraire ». Marimoutou (2004b : 31).

Jean Albany, Boris Gamaleya, Carpanin Marimoutou et Axel Gauvin, et d'autres auteurs, proposent chacun une vision de la créolité du texte. Le courant de la Créolie, nommé par Jean Albany, sans renier la langue et la culture créole, ne lui accorde pas le même statut que la langue française et n'envisage pas que la langue créole réunionnaise puisse un jour être suffisamment équipée pour jouer un rôle plus grand dans la société et la littérature réunionnaise. Gilbert Aubry (1971), un des principaux poètes de la Créolie, dans *Rivages d'alizé*, écrit (dans la réédition de 1980): « la Créolie s'exprimera tant en créole qu'en français et le français reste la langue privilégiée à étudier et à maîtriser, parce qu'au plan de l'expression elle est nettement supérieure au créole et vous situe au niveau de la communication et de la recherche internationale». De nombreux textes, majoritairement en français, sont édités par les auteurs de ce courant depuis les années 1970. Les principaux auteurs, dont Jean François Samlong, élargissent la notion de Créolie au fil des années, et la font entrer dans une francophonie réunionnaise. Jean Albany est souvent classé parmi les auteurs de ce courant. Néanmoins, ses poèmes n'expriment pas les mêmes sentiments en français et en créole. Il publie une série de poèmes en 1951 dans le recueil *Zamal* où les textes sont en français. En 1976, un autre recueil, *Bal Indigo*, reprend les poèmes de *Zamal*, mais en créole. En comparant les deux versions des poèmes (par exemple en comparant « *Après-midi* » de 1951 et de 1976, ou « *Sonnet* » de 1951 et « *Amour a moin* » de 1976), l'auteur montre deux visions différentes du monde en fonction de la langue utilisée. Chez Albany la langue créole acquiert une position indispensable pour nommer et habiter l'île. De plus, dans « *Amour a moin* » il montre son amour pour la langue créole (« pou' dire té lé kalou créole l'pli gaillard ' langue »).

> « Exposer les lieux insulaires par leurs mises en scène dans le texte, c'est ce que s'attache à faire Jean Albany. Du français au créole, deux langues littéraires distinctes, les univers linguistiques interviennent largement sur les univers poétiques qui sont alors appréhendés, construits et lus différemment. Nominalisations, mises en situations d'énonciation, subjectivations dialogales, la langue d'écriture créole rend définitivement compte d'un autre rapport à l'île ; comme si le contact de la langue permettait à l'énonciateur atteindre un des buts de sa quête créatrice ». Hélias (2011 : 295).

D'ailleurs, à partir des années 1970, et jusqu'à sa mort en 1984, Albany ne publie que des textes en créole dans les recueils *Bleu mascarin (1969), Bal indigo (1976), Far far (1978), Percale (1979), Indienne (1981)*. Dans ce courant littéraire il reste ainsi à part

du fait du statut donné à la langue créole, et permet de faire des rapprochements entre les défenseurs de la Créolie et les Créolistes avec par exemple son poème « *Commandeur* » en 1976.

De son côté, le courant Créoliste s'engage à partir des années 1960 dans des revendications identitaires fortes. En 1962, Jean Claude Legros publie, en France hexagonale, le premier poème en créole, *Cout con'y*, dans la revue *Le Rideau de Cannes n°2*, organe de l'Union Générale des Etudiants Créoles de La Réunion. Selon Armand et Chopinet (1983 : 150) :

> « A l'aube des années soixante, la France vit le drame de la guerre d'Algérie. A la rentrée universitaire, le 27 octobre 1960, l'Union Nationale des Etudiants de France (U.N.E.F), divers syndicats et cinquante-trois mouvements de jeunesse en France lancent un vaste mouvement de protestation contre l'agression du gouvernement français contre le peuple algérien. Mais l'A.G.E.R.F. (Association générale des Etudiants Réunionnais en France), au nom de l'apolitisme, s'abstient, elle, de toute prise de position. Cette décision provoque le départ de certains membres qui fondent l'U.G.E.C.R. (Union Générale des Etudiants Créoles en France). L'U.G.E.C.R. affirmera sa volonté de sortir la Réunion du joug colonial. Le problème de l'identité réunionnaise est au centre des débats, débats que la revue *Rideau de Cannes*, qui paraîtra entre 1961 et 1963, extériorisera. L'U.G.R.E.C. aura une existence éphémère, mais des étudiants continueront de se réunir. »

En 1963, Roger Théodora interprète devant des étudiants Réunionnais à Marseille *Mon mti Rénion*, chanson engagée qui, selon Axel Gauvin, provoque enthousiasme et tollé. Nous reproduisons ici le premier couplet et le refrain de cette chanson.

Mon ti Rénion

Moin la pas konsey
Zot la di amoin
Ti sar oir la Frans
Ta roul langaz
Mé na in gabié
La di amoin konm sa
Alé pa kroir
Bann sarzèr-d-lo

Kan mi mazine atoué
Mon-m ti Rénion
Mon tèt i klat
Mon ker i ser
Mi vèy solèy
Mi rod la mer
Mi vé siavek
Se péi-d fré

Source: Armand et Chopinet (1983 : 114)

Traduction: Ma petite (tendre) Réunion / Je suis passé au conseil (visite médicale militaire) / Ils m'ont dit / Tu vas voir la France / Tu vas bien parler / mais un malin (intelligent, éclairé) / M'a dit / Ne vas pas croire / ces menteurs / Quand je pense à toi / Ma petite (tendre) Réunion / j'ai la tête qui éclate / j'ai le cœur qui se serre / Je regarde (attends) le soleil / Je cherche la mer / je veux me tirer d'là / de ce pays de froid.

Le ton et le registre de langue sont, pour l'époque, en totale rupture avec une poésie folklorisante. En effet, l'auteur prouve que la langue créole n'est pas uniquement un moyen de provoquer le rire, rôle principal que lui conféraient les représentations sociales. Pour la première fois un poète utilise le vernaculaire afin de porter des revendications. Certains textes du *Rideau de cannes* comme *Dans nout pays* et *Ou sa ou sava mon fra* de Jean Claude Legros seront aussi publiés dans le supplément intitulé *Poèmes* de *Réalités et perspectives réunionnaises* en septembre 1969, journal du PCR.

Entre Roger Théodora (pseudonyme Kaniki) et Axel Gauvin (pseudonyme Vavet) commence une collaboration qui se traduit notamment dans des actions politiques au PCR ou dans des actions militantes. En 1970 Axel Gauvin publie un recueil de poèmes en créole, *Letshy myr*. Ses poèmes *Sarda twé la roul anou* (qui sera mis en musique par *Ziskakan*) et *Romans po détak la lang* deviennent des classiques de la revendication culturelle.

En 1972, Anne Cheynet propose son recueil de poèmes *Matanans et langoutis,* principalement en créole. Le courant Créoliste connaît alors un réel essor et de nombreux écrivains émergent à cette époque, posent les questions de la lutte contre une assimilation culturelle. Ce courant va plus loin que celui de la Créolie dans la revendication identitaire. Les créolistes s'engagent, dénoncent un ordre néo-colonial et la langue créole devient une arme : elle dénonce et crie une révolte. Ce mouvement contribue à poser des questions concernant la valorisation écrite et orale de la langue créole au niveau de la graphie, de la lexicologie, de la syntaxe, de l'élaboration du discours créole, des impacts sociolinguistiques et politiques. A partir de cette période, la poésie s'émancipe avec de très nombreuses productions: les principaux poètes de ce mouvement sont Boris Gamaleya, Roger Théodora, Axel Gauvin, Anne Cheynet, Alain Armand, Patrice Treuthardt, Danyèl Waro, Daniel Honoré, Carpanin Marimoutou.

Oté, oté kamarad !
Prèt inpé la min
Done inpé la min
Ed domoun inpé

Po détak la bous
Po koup filé
Po démay la lang
Po dèf kozman

Sinkant préfé i asir desi mon lang
Mil amontrèr i tap
Kou d règ an fèr desi mon lang
Troi san z'an sabouk i fé singn mon lang

Alor si lame i sap par bout po zanfan maléré
Bous out bous !
Lo pléré po la vi, lo rir po la mor
Bous out bous !
Sréti kozman féklèr
Bous out bous !

Di pa
Di pa
Di pa

Sansa koz parèy trébinal
Koz parèy zandarm
Koz parèy la loi
Koz po ton frèr langaz
I arsanm la gli zangi

Oté kamarad
Moin l'apo rod dé mo
La Pa démo mo gaté konm le mo :
« larzan n lo »
La pa dé mo flétri
La pa dé mo frizé
La pa dé mo koulé
La pa dé mo moizi

La pa dé mo i tonm féblès
Dé mo tanbav
Dé mo lanpa
Dé mo invalid
Dé mo lazèl koupé
Dé mo inhya-kosa-ou'a-fé !
Dé mo done-koka-m'a-vot-po-ou
Dé mo la frod
Dé mo pardon-madam-sa-la-sapé

Non va,
Anprèt amoin dé mo zoli konm foulsapat
I san bardzour i san léspoir
Dé mo i klok konm zavoka-péi-gran-kolé
Bien fré parèy fanzan kapulèr

Anprèt amoin dé mo i mars
I kour
I lof
Dé mo fité konm torti
Ostiné konm zoumine,
I tienbo séktèr
Konm kanot bor d mèr
Dé mo pti-kou-pti-kou-san-sès
Parèy karya dann sato an boi

Episa dé mo i frol dou
Dé mo i karès
Dé mo lamour !

Soman obli pa
Dé mo i sougorz, i dépotol,
I kapot, i défons, i kraz,
Akoz moin sar blizé sougorzé, dépotolé,
Kapoté, défonsé, krazé.

Gauvin A. : "Romans po détak la lang"
in *Romans po détak la lang, démay le ker* , Editions Presses de Développement, Saint-Leu,1983, pp.35-38.

Romans po détak la lang montre la volonté de l'auteur de s'inscrire dans une démarche de production libératrice, de crier sa colère, et d'appeler ses concitoyens à une libération par la langue. Axel Gauvin clame l'espoir d'une liberté d'expression dans sa langue, afin de « décadenasser » la parole.

Le Comité *Bannzil Kréyol*, constitué aussi d'acteurs culturels des aires créolophones de l'Atlantique et de l'Océan Indien, se réunit à Mahé aux Seychelles. Aux Antilles, un courant identitaire et engagé naît à la même époque avec Jean Bernabé, Joby Bernabé, Raphaël Confiant, ...pour la Martinique, Hector Poullet, Sonny Rupaire, … pour la Guadeloupe. Le choix de la langue utilisée est lié à une revendication identitaire et qui fait écho à des revendications politiques. Sur le plan littéraire, les auteurs investissent le champ littéraire où est considérée comme littérature créole celle qui s'engage aussi bien politiquement que linguistiquement, et de ce fait, ils inversent en littérature la diglossie de la vie sociale.

> « La diglossie littéraire renvoie ainsi à une conception de la littérature et à un rapport à la langue ; « retrousser la diglossie », revient dès lors à vouloir donner une langue à la littérature et une littérature à la langue ». Marimoutou (2004a :12).

A l'image de Franketienne en Haïti avec *Dézafi*, à La Réunion, en plus de la poésie, la langue créole fait son entrée dans le roman. En 1977 *Zistwar Kristian. Mes aventures, histoire vraie d'un ouvrier réunionnais en France* de Christian (nom d'un collectif d'auteurs qui ont souhaité garder l'anonymat), innove par l'utilisation de la langue créole dans le champ romanesque. Suivent *Kartié trwa lèt (1984)* et *Bayalina (1995)* d'Axel Gauvin, *Louis Redona (1980), Cemin Bracanot (1984), Marceline doub ker (1988)* et *Vativien (2006)* de Daniel Honoré, et *Dofé sou la pay kann* de Graziella Leveneur (2002). Les auteurs de la fin du XXème siècle mettent en relief la nécessité d'équiper et d'aménager la langue créole pour que celle-ci puisse explorer tous les domaines littéraires.

Au sein même de ce courant, non homogène, les questions relatives à la norme et à l'équipement de la langue révèlent des positions et des stratégies d'écritures différentes. Par exemple, la conquête de l'espace romanesque ne fait pas l'économie du débat entre langue et parole.

> « La réflexion sur la norme, dans l'optique de la culture de la langue, fait ainsi de la littérature, plus que la langue parlée au quotidien, qui, dans cette perspective, paraît plus conservatrice – c'est-à-dire plus soumise aux lois du marché de la communication et de la

> signification -, le lieu dialectique où la langue à la fois se fige et se libère (se fige pour se libérer, alors que dans le parler ordinaire elle se libèrerait pour se figer), rejouant en permanence une histoire qui est la sienne. […] De ce fait, l'écrivain devient celui qui est au premier rang de la culture de la langue qui produit « la langue standard », en opposition à la « langue populaire ». Dès lors, l'écrivain apparaît sous la figure du producteur de la norme, de celui par qui la langue se régule et s'épanouit, en synchronie comme en diachronie.
> Le travail d'écriture romanesque d'Axel Gauvin – par ailleurs auteurs de poèmes et de pièces de théâtre en créole et responsable d'une association qui travaille à l'équipement graphique du créole réunionnais – semble relever, d'une certaine façon, de cette démarche. Ses romans en créole réunionnais ne sont publiés qu'après la version française.
> […]
> Dans la version créolophone [de Quartier 3 Lettres], c'est d'un rapport à la langue qu'il s'agit avant tout, c'est bien une culture de la langue qui est en jeu ; l'écrivain équipe la langue et la rend capable d'occuper l'espace énonciatif du roman ». Marimoutou (2004c : 178).

Les mêmes questions se posent avec moins de virulence chez des auteurs comme Daniel Honoré ou Graziella Leveneur, où l'écriture se veut moins hyper-basilectale que celle d'Axel Gauvin.

A coté de la littérature d'expression créole, une autre voie pour faire entrer la langue créole dans la littérature a été choisie par des écrivains aussi bien antillais que réunionnais. Nous pensons ici au Haïtien Jacques Roumain (avec *Gouverneurs de la rosée*), aux Martiniquais Joseph Zobel (avec *La rue Cases-Nègres*) et Patrick Chamoiseau (avec *Chronique des sept misères*, *Texaco.*), à la Guadeloupéenne Simone Schwarz-Bart (avec *Pluie et vent sur Télumée miracle*), et du Réunionnais Axel Gauvin avec (*Quartier trois lettres, Faim d'enfance, l'Aimé, Cravate et fils, Train fou*). Ces auteurs ont réussi à dégager un esthétisme créole bien que l'expression soit en français. Jacques Roumain, à la manière d'un novateur, conteste les critères esthétiques qui prévalent du fait d'un impérialisme de cultures extérieures à Haïti dans la première moitié du XXème siècle. Il prône un certain retour aux sources tout en ayant un regard critique sur certaines croyances haïtiennes. Joseph Zobel et Simone Schwarz-Bart, un peu moins engagés politiquement, nous décrivent le monde créole de la Martinique et de la Guadeloupe, avec ses rites et ses coutumes, parfois même avec ses contradictions apparentes. Patrick Chamoiseau, par son écriture, apporte des arguments à sa vision de la Créolité, points de vue qu'il défend dans *Eloge de la Créolité* en 1996 en compagnie de Jean Bernabé et Raphaël Confiant. Un changement de point de vue chez ces deux derniers auteurs quant au statut accordé à la langue créole par rapport à la langue française s'opère, et depuis cet éloge, ces auteurs utilisent majoritairement le français (un français créolisé) comme langue d'écriture. Le courant de la Créolité aux Antilles se veut comme une certaine rupture avec celui de la Négritude porté par Aimé Césaire. Axel Gauvin, lui, à travers son expression française, interroge les deux langues et leurs

frontières. La question de l'identité réunionnaise est réexaminée à travers le contact et la cohabitation des langues. Néanmoins, Axel Gauvin, continue à produire une expression littéraire en créole, et même, par le biais de la traduction (littéraire ou universitaire) de ses œuvres (*Bayalina* et *Faim d'enfance*, la traduction en français des textes de *Romans pou détak la lang demay lo kèr*), il continue à faire avancer les débats sur la distinction des deux langues. Concernant tous ces auteurs, il est indéniable que l'expression française permet à leurs écrits de dépasser les frontières de leur monde créole respectif, et de faire connaître au monde entier leur écriture. En rupture avec une certaine littérature doudouiste ou coloniale, les auteurs cités plus haut, s'expriment en français habité par un esthétisme propre aux mondes créoles. Ils bousculent un ordre établi où le français écrit serait un « français de France » avec une syntaxe et un lexique bien défini. Le français de ces auteurs est caractérisé par la présence du créole au niveau du lexique, des toponymes, des anthroponymes, des ethnonymes, des noms propres, de la syntaxe, avec des stratégies d'emprunts et de calques. De plus, ils mettent en évidence un ciment anthropologique qui se retrouve, avec quelques variantes, dans la majorité des mondes créoles, notamment au niveau des coutumes, des croyances religieuses, des superstitions, des rituels des conteurs. Dans ces romans, les cadres de vie se ressemblent assez souvent: ce qui est créole n'est plus l'indolence sous les cocotiers en entendant le doux bruit des vagues, mais le monde autour de la canne à sucre, de l'apprentissage spécifique du français en milieu créolophone, celui de la lutte des classes engendrée par un héritage colonial. Les marqueurs de créolité dans ces textes posent non seulement des questions à propos des frontières qui sépareraient la littérature francophone et la littérature créole, mais également des questions relatives aux spécificités de chaque monde créole. Les français « régionaux » deviennent des langues d'expression littéraire et également des langues véhiculaires au sein du monde créole, où les langues vernaculaires ne sont pas inter-compréhensibles.

La littérature créole d'expression française de la seconde moitié du XXème siècle a réussi à donner aux différents français « régionaux » une place de choix pour nommer les mondes créoles et les présenter à un niveau national et international. Ces différentes approches illustrent la difficulté de définir, dans les mondes créoles, avec exactitude des notions comme celles de la langue, de la langue maternelle, et de nombreux autres concepts concernant une situation sociolinguistique particulière. L'écrivain ne peut donc rester neutre à propos de toutes ces questions, sa matière première restant la « langue » ou « la parole ».

Le courant créoliste a certainement permis à la littérature réunionnaise d'expression créole d'assoir une solide base pour conquérir un espace jusque là réservé à la langue française. Au début des années 2000, une nouvelle génération d'auteurs, dont, Jean-Louis Robert (2000), Babou B'Jalah (2002), Mikaèl Kourto (2003), permet à la parole réunionnaise de passer à une autre étape de son histoire littéraire en proposant une poésie où langue et parole se mettent en scène dans une écriture « mélangée ». En dressant des ponts entre l'écriture du Mauricien Michel Ducasse et du Réunionnais Jean-Louis Robert, Hélias déclare :

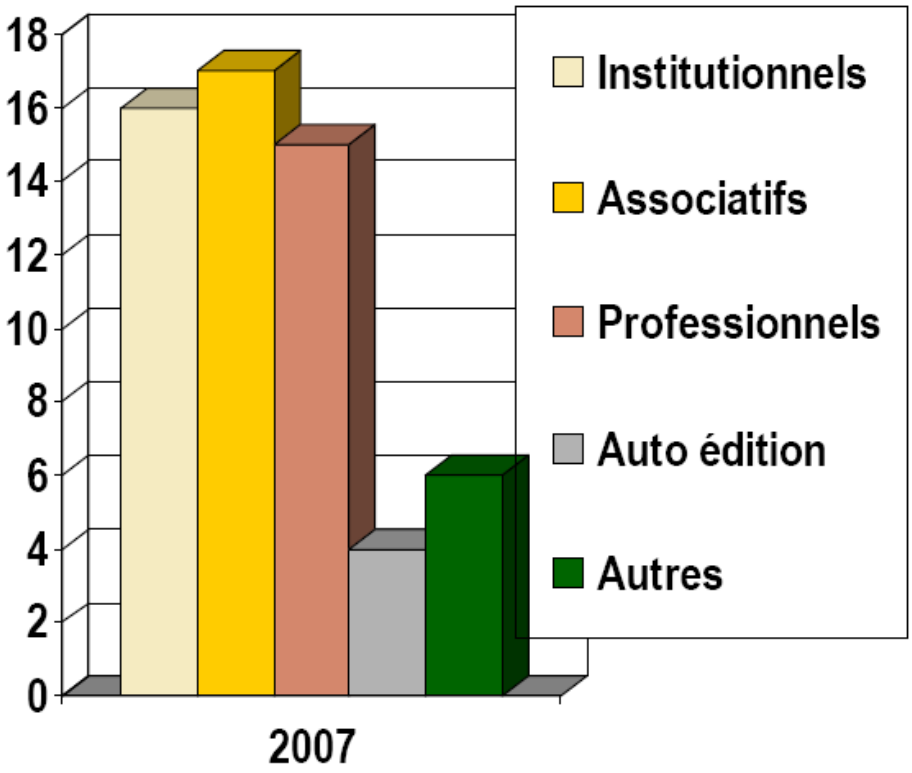
> « Le mélange des langues que proposent, chacun à leurs manières, Michel Ducasse et Jean-Louis Robert révèle également, si tel n'était pas encore le cas, que la catégorisation français/créole n'est pas opérante: la perspective artistique qui prend sens dans la pratique du texte dépasse l'opposition linguistique/sociolinguistique puisque dès lors, tout tend vers l'exposition du travail sur la langue poétique, pas (ou plus) sur la langue créole en tant que telle dans son existence quotidienne, mais en tant qu'objet artistique. En inventant et en mettant en scène une langue d'écriture poétique, le poète revêt le costume, comme le dit Patrice Treuthardt, de *« karnavalèr-lo mo »* : le poète est donc celui qui met en scène et sur scène les mots.
> Les poètes de l'an 2000 inscrivent ainsi leurs textes dans une nouvelle mise en espace, ils créent des univers poétiques qui jouent et se fondent sur des procédés modernes qui mettent au premier plan la matière langue, comme le dit Jean-Louis Joubert : *« Jeux de typographie, calligrammes, poétiques de l'orthographe, toutes ces pratiques visent un même but : mettre en évidence la matière même de la poésie, la forme sensible, visible des mots »».* Hélias (2011 : 435).

Pour porter sa parole, la littérature réunionnaise d'expression créole engagée, plus que celle d'expression française, doit conquérir des espaces qui relèvent du domaine économique, où l'écrivain devient tributaire des maisons d'édition.

3.2.2.2. Le livre d'expression créole.

Les différents secteurs du livre (la création, l'édition, l'imprimerie et la diffusion) traitant de La Réunion connaissent une activité importante depuis une vingtaine d'années. Il suffit pour s'en rendre compte d'observer les rayons consacrés à la production locale dans les principales librairies de l'île. En 2010 le Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement (CCEE) produit une note intitulée *Le livre à La Réunion, synthèse des auditions réalisées en 2008-2009 et propositions du CCEE.* Les principales données chiffrées citées ici proviennent de celle-ci. D'après le CCEE (2010 : 4) « en 2007, 5 types d'éditeurs sont identifiés et représentent 58 structures ».

Figure 24. Types d'éditeurs à La Réunion en 2001 (source : CCEE, 2010).



En termes de volume, plus d'une centaine de titres sont déposés chaque année.

.

Tableau 47. Nombre de livres publiés de 2004 à 2007 à La Réunion (source : CCEE).

Année	2007	2006	2005	2004
Nombre de titres	112	229	150	102

En 2007, 42% de la production réunionnaise proviennent des trois maisons d'édition professionnelles à savoir Orphie, Océan et Azalées. Selon le CCEE (2010 : 6) :

> « En moyenne, un tirage initial se situe aux alentours de 1 960 exemplaires, de 300 exemplaires pour le plus petit tirage à 10 000 pour le plus important (chiffres 2007). S'agissant des livres tout publics, la moyenne s'établit à 2 035 exemplaires. Elle est de 1 851 exemplaires livres « jeunesse », de 100 exemplaires pour le plus petit tirage à 8 000 pour le plus important. Les plus gros succès de l'édition ont fait l'objet de tirages de plus de 28 000 exemplaires. A titre d'exemple, on peut citer le livre de Brigitte Grondin, *Du bonheur dans votre assiette* (depuis 1998). Les Contes de La Réunion d'Isabelle HOARAU sont quant à eux parus à plus de 25 000 exemplaires (depuis 1989) ».

La vente d'ouvrages locaux reste modeste et souffre d'un circuit de distribution encore à structurer.

> « Par ailleurs, la vente d'ouvrages locaux reste modeste. Si certains rayons sont dédiés à la production littéraire de La Réunion et de l'Océan Indien, cela n'est pas généralisé à l'ensemble des points de vente. En librairie, la production locale est mise en valeur et les actions de promotions sont régulières (séances de dédicaces, …). Par contre, dans les grandes surfaces commerciales, l'édition locale est rarement privilégiée sauf si la vente est au rendez-vous.
> De plus, ces espaces dédiés sont quelquefois restreints et ne concernent pas un nombre important d'ouvrages proposés à la vente ». CCEE (2010 :10).

La très grande majorité de la production livresque réunionnaise s'effectue en langue française. Qu'en est-il de la production d'expression créole ? Rapportés aux données fournies par le CCEE, les ouvrages d'expression créole recensés pour les années 2004 à 2007 dans une bibliographie élaborée pour des enseignants (bibliographie non exhaustive avec une marge d'erreur et qui est disponible à l'adresse http://www.kreoldannlekol.com/rubrique,bibliografi,689724.html), témoigne d'une production en créole très marginale. Uniquement pour donner un ordre de grandeur approximatif, nous avons empiriquement recensé les ouvrages d'expression créole publiés entre 2004 et 2007.

Tableau 48. Livres d'expression créole publiés entre 2004 et 2007 à La Réunion.

	2004	2005	2006	2007
	- Samlong (Jean-François), *Kafdor* (roman jeunesse, traduction en créole réunionnais par Daniel Honoré), Saint-Denis, Éditions Udir, 2003 (version française éditée Ibis Rouge Éditions, 2004). - Nout lang (magazine pou mèt an ord la lang kréol La Rényon), N° 9, Natïr, Saint-Pierre, Éditions Nout Lang, 2004. - Nout lang (magazine pou mèt an ord la lang kréol La Rényon), N° 10, Saint-Pierre, Éditions Nout Lang, 2004.	- *Nout lang, magazine kïltïrel*, N° 11, Fé in kont ansanm Sominn Kréol, Éditions Nout Lang, 2005. - Robert Jean-Louis, *Lo gou zoliv vér*, éd. UDIR, 2005 - Honoré (Daniel), *Contes créoles*, tome 2 (kréol/fransé), Éd. Udir, Saint-Denis, 2005. - Gauvin (Axel et Robert), *Le Cantique des Cantiques* (version bilingue), Saint-Denis, Éditions Udir, 2005. - Gauvin (Axel et Robert), *Chansons madécasses* de Parny (version bilingue), Saint-Denis, Éditions Udir, 2005.	- *Nout lang, Magazine kïltïrel, 20 désanm* ..., 2006. - *Nout lang, Magazine kïltïrel, N°13, Bébèt, kroyans, movézam, sïperstision*, 2006 - Honoré (Daniel), *Vativien* (an kréol), Ed. K'A, 2006 - Huet (Céline), *Ti Jean et autres contes, Saint-Denis*, Éditions Udir, 2006.	- Gauvin (Robert), *La Rényon dann kèr*, Saint-Denis, Éditions Udir, 2007.
Littérature jeunesse	- Saget (Catherine), *Ti guiguine*, (histoire bilingue créole-français), Editions Théatrenfance	- Hubert Delisle Marie-José, *Ti chemin grand chemin/Ti somin gran somin*, Association inter-école de Saint Denis 5, 2005 ; - Daleau (Laurence), *Kosa in shoz n°2, Mi amène mon kaz* ..., Ed Tikouti, 2005. - Gauvin (Axel), *Kosa in shoz n°1, Pomedetér mon granpér* ..., Ed. Tikouti, 2005	- Gauvin Axel, *Lièv i sava bal*, éd. Tikouti. - Gauvin Axel, *Pou in grape létshi*, éd. Tikouti. - Treuthardt (Patrice), *Pipit marmay Le Port*, (textes bilangues en créole et en français), Ed de la ville du Port, 2006. - Gauvin Axel, *Kartié-troi-lète*, éd. K'A, 2006.	- Wilhelm Bush (tradïksion: Payet André), *Max sanm Timoris*, Ankraké/océan Ed, 2007 - Chopinet (Gérard), Daleau (Laurence), Duchemann (Yvette), Gangama (Teddy), Gauvin (Axel), Gauvin (Solène), Kosa in shoz n°3, *La barbe mon granpèr* ..., Ed. Tikouti, 2007. - Chopinet (Gérard), Daleau (Laurence), Duchemann (Yvette), Gangama (Teddy), Gauvin (Axel), Gauvin (Solène), *Kosa in shoz n°4, Delo deboute* ..., Ed. Tikouti, 2007. - Saget (Catherine), *Les sorsièz*, (histoire bilingue créole-français), Editions Théatrenfance, 2007.

Plusieurs sociétés ou associations consacrent la totalité ou une partie de leurs activités à l'édition en créole. Le courant créoliste des années 1970 s'est appuyé à ces débuts sur les éditions *Ziskakan* ou *Les chemins de la liberté*, éditions qui ont laissé leur place aujourd'hui à deux principales maisons qui continuent à proposer des productions régulières dans ce domaine, qui sont bien implantées sur le marché et qui exercent une action sur la question créole : les éditions UDIR et les éditions K'A.

En 1978, Jean François Samlong fonde l'Union pour la Défense de l'Identité Réunionnaise (UDIR), association dont les principales activités sont l'édition, la diffusion des livres et la participation à des animations culturelles, autour de la littérature réunionnaise d'expression créole et/ou française. Parmi ces nombreuses animations, trois sont particulièrement marquantes. La première se centre autour de soirées poétiques ou des animations littéraires rendent hommage à un écrivain ou un artiste réunionnais et se font rencontrer, par ce biais, les acteurs de la vie culturelle locale. La seconde, à l'initiative de Daniel Honoré en 2004, est le concours annuel de nouvelles en langue créole, où les textes sont publiés ensuite dans la collection *LanKréol* et où les lauréats participent au salon du livre à Paris. Depuis sa création, une centaine de candidats ont participé à ce concours. La troisième met en place chaque année un stage « Rakontèr Zistoir » (conteurs) pour une trentaine de participants. Ces stages affichent toujours complet et sont encadrés par Daniel Honoré, Anny Grondin, Sully Andoche et Shanel Huet. L'UDIR mène également une riche activité d'édition de romans, nouvelles, récits, essais, contes et légendes et documents historiques. Bien souvent ces parutions sont bilingues créole/français.

Créées en 1999 par le peintre et poète réunionnais André Robèr, les éditions K'A s'intéressent principalement à la poésie et à la parole écrite à travers la collection *Astèr* et les textes fondateurs de la littérature réunionnaise. Dans la collection *Pou koméla*, à la suite de l'édition ou de la réédition d'un texte fondateur, une lecture de celui-ci est proposée par un chercheur.

A côté de ces deux principales structures, les éditions *Mèt Ansanm*, implantées dans le sud de l'île, proposent des ouvrages principalement en créole tournés vers la littérature Jeunesse. L'action la plus marquante dans le champ littéraire réunionnais de cette structure relève de la parution d'une revue culturelle, *Nout Lang*, qui autour de treize numéros entre 1999 et 2006 aborde des thèmes variés sous un angle engagé comme

« la dominasion-libérasion-labolision » (n°1), « la rolizion » (n° 3), « la mïzik » (n°4), « la lang kréol réyoné » (n°5), « Politique linguistique et rényonité » (n°6), « listoir » (n°7), « zistoir » (n°8), « natïr » (n°9). Certains de ces numéros ne proposent pas d'entrée thématique. Un très grand nombre des acteurs culturels dans le domaine de la langue créole ont participé à cette revue qui est aujourd'hui remplacée par la revue *Kivi*.

Bien que le travail des éditions citées ici soit fondamental pour la construction d'une littérature réunionnaise d'expression créole, celui-ci reste encore un travail militant, au statut fragile car ne rencontrant pas un large lectorat. Ceci peut s'expliquer en partie par les représentations et les attitudes minorantes qui affectent la langue créole, mais aussi par l'acte de lecture en lui-même dans une société touchée par un fort taux d'illettrisme. Paradoxalement, à l'heure actuelle, la littérature de jeunesse d'expression créole connaît plus de succès.

3.2.2.3. Les avancées récentes de la littérature de jeunesse.

Nous entendons par « littérature jeunesse » les ouvrages susceptibles d'être utilisés auprès d'un jeune public ou les ouvrages proposés à la lecture par les enseignants d'école primaire lors des actions autour de la langue créole. Ce terme ne nous convient pas car il est extrêmement réducteur de considérer que les contes, les devinettes, les bandes dessinées sont exclusivement à destination du jeune public. Si avant le début des années 2000, date à laquelle le créole peut devenir officiellement discipline d'enseignement, les ouvrages accessibles au jeune public sont rares, ceux-ci connaissent à l'heure actuelle une production en nette progression. Pour ne pas alourdir notre bibliographie à la fin de notre présent travail, nous insérons ici les références des ouvrages pouvant intégrer ce secteur de la littérature. Ces œuvres sont les suivantes :

- Chaffre (Brigitte), *Ti Coq*, Saint-Denis, les Chemins de la liberté, 1980 ;

- Collectif, *Lièvre Grand diable et autres contes créoles de l'Océan Indien* (textes bilingues créole/français), Paris, Edicef, 1977 ;

- Collectif, *Fonnkér marmay 2000*, Térsint, Éd. Ankraké, 2001 ;

- Collège Plateau Goyaves, La reine Chikune, date non précisée mais après 2000 ;

- Dijoux Mariline èk Fourlin Jean-Louis, *La-o Tapkal ... Sirandane lo van*, Ankraké, 2009 ;

- Douyère Guy, *Z'histoires Tonton Guy*, Saint-Denis, Chez l'auteur, 1979 ;

- Ecole d'îlet à Bourse, *Les petits plaisirs de Mafate*, (tèks an kréol), Ed Orphie, 2003 ;

- Fontaine Christian, *Zistwar Tikok*, Saint-Denis, Éditions CDPS, 1988 ;

- Fontaine Christian, *Zistoir Tikok*, Lédision Mèt Ansanm, 2002 ;

- Fontaine Christian, *Zistoir Tikok Parti 2*, Lédision Mèt Ansanm, 2004 ;

- Gauvin Axel, *Pou in grap letshi*, (zistoir kréol N° 1), Saint-Denis, Éditions Les Chemins de la liberté, 1978 ;

- Gauvin Axel, *Zistoir pou ni ris ek vin santime*, (zistoir kréol N° 2), Saint-Denis, Éditions Les Chemins de la liberté, 1979 ;

- Gauvin Axel, *Sitrouy èk poison*, (zistoir kréol N° 3), Saint-Denis, Éditions Les Chemins de la liberté, 1979.- Gauvin Axel, Pou in grape létshi èk Zistoir pou nir rish èk vin santime, Université de la Réunion, 1990 ;

-Gauvin Axel, *Tizan langouti rouz*, éd. Tikouti;

- Gauvin Axel, Lièv i sava bal, éd. Tikouti ;

- Gauvin Axel, *Pou in grape létshi*, éd. Tikouti ;

- Grondin Anny, *Fany sanm Ndronga*, éd. Les deux mondes, 1994 ;

- Grondin Anny, *Zistoir Tizan grandiab la fès an or*, éd Ziskakan ;

- Grondin Joèl, *Destin Tikout*, Lédision Mèt Ansanm, 2002 ;

- Gueneau Agnès, *Ti zoizeau la dit*, Saint-Denis, Imp. AGM, 1980 ;

- Heinrich Hoffman (traduction Payet André), *Tipièr shevé touk*, Lédision Mèt Ansanm, 2002 ;

- Honoré Daniel, *Légendes créoles* (2 tomes, kréol/fransé), Saint-Denis, Éditions Udir, 1997 ; réédition 2002, Saint-Denis, Association Lacaze ;

- Honoré Daniel, *Légendes chinoises* (kréol/fransé), Éd. Udir, Saint-Denis, 2000 ;

- Honoré (Daniel), *Devinettes créoles* (an kréol), Éd. Udir, Saint-Denis, 2003 ;

- Honoré Daniel, *Contes créoles*, tome 1 (kréol/fransé), Éd. Udir, Saint-Denis, 2003 ;

- Honoré (Daniel), *Contes créoles*, tome 2 (kréol/fransé), Éd. Udir, Saint-Denis, 2005 ;

- Huet Céline, *Kapkap marmay*, Saint-Denis, Éditions Udir, 2001 ;

- Huet Céline, *Ti Jean et autres contes*, Saint-Denis, Éditions Udir, 2006 ;

- Iafare-Gangama Teddy, *Tigouya, Lo margouya té i vé alé voir la mèr*, éd. Epsilon Jeunesse, 2009 ;

- Jomain Arnaud (traduction Duchemann Yvette), *Lo ti zétoil Stella*, Surya éditions, 2010 ;

- Le Bonniec Yanis (traduction Honoré Daniel), *Tia èk lo volkan*, Éditions L'Harmattan, 2002 ;

- Manglou Josette et Manglou Yves, *Zépingue*, Les éditions du Paille-en-queue noir, 2000 ;

- Manglou Josette et Manglou Yves, *Alala Tiklou*, Les éditions du paille-en-queue noir, 2002 ;

- Saget Catherine, *Komm sousou èk la mori*, (histoite bilingue créole-français), Editions Théatrenfance, 2001 ;

- Saget Catherine, *Ti guiguine*, (histoire bilingue créole-français), Editions Théatrenfance ;

- Saget Catherine, *Les sorsièz*, (histoire bilingue créole-français), Editions Théatrenfance, 2007 ;

- Saint-Exupéry Antoine, (traduction Arlette Nourly èk André Payet), *Lo Ti Prins*, 1999 ;

- Tacite-Agénor Marie-Renette, *Myrose et Nicolas*, série n°1, "le temps qu'il fait", Azalées éditions, 1995 ;

- Treuthardt Patrice, *Pipit marmay Le Port*, (textes bilangues en créole et en français), Ed de la ville du Port, 2006 ;

- Wilhelm Bush (traduction Payet André), *Max sanm Timoris*, Ankraké/océan Ed, 2007 ;

- Yoland des Mascareignes, *Ti jean y pose la colle*, Azalées Ed ;

- Gauvin Axel, *Kosa in shoz n°1, Pomedetér mon granpér* ..., Ed. Tikouti, 2005 ;

- Daleau Laurence, *Kosa in shoz n°2, Mi amène mon kaz* ..., Ed Tikouti, 2005 ;

- Chopinet Gérard, Daleau Laurence, Duchemann Yvette, Gangama Teddy, Gauvin Axel, Gauvin Solène, *Kosa in shoz n°3, La barbe mon granpèr* ..., Ed. Tikouti, 2007 ;

- Chopinet Gérard, Daleau Laurence, Duchemann Yvette, Gangama Teddy, Gauvin Axel, Gauvin Solène, *Kosa in shoz n°4, Delo deboute* ..., Ed. Tikouti, 2007 ;

- Honoré Daniel, *Devinettes créoles*, Saint-Denis, Udir, 2003 ;

- Franquim (traduction Payet André), *In zistoir Spirou sanm Fantasio: Z konm Zorklér*, éd. Epsilon BD, 2009 ;

- Goscinny et Uderzo (traduction Théodora Roger et Sintomer Franswa), *Astérix: Lo dévinèr*, Caraïb éditions, 2009 ;

- Goscinny et Uderzo (traduction Sintomer Franswa), *Astérix: La kaz Razade*, Caraïb éditions, 2008 ;

- Hergé (traduction Payet André, Ferrère Alain et Gauvin Robert), *In zistoir Tintin: Tintin péi Tibé*, éd. Epsilon BD, 2008 ;

- Hergé (traduction Payet André, Séry Nicolas, Gauvin Robert), *In zistoir Tintin: Vol 714 pou Sydney*, éd. Epsilon BD, 2009 ;

- Hergé (traduction Gauvin Robert, Andy Jessie, Ferrère Alain, Gauvin Axel, Gauvin Georges, Ichiza Lolita, Payet André), *In zistoir Tintin: Le kofré bijou la Kastafiore*, éd. Epsilon BD, 2008 ;

- Hergé (traduction Gauvin Robert, Daleau Laurence, Ferrère Alain, Gauvin Axel, Ichiza Lolita, Payet André), *In zistoir Tintin: Le krab la pinss an or*, éd. Epsilon BD, 2009 ;

- Morris & Goscinny (traduction Iafare-Gangama Teddy), *Lucky Luke: La vil Dalton*, éd. Epsilon BD, 2009 ;

- Pica & Erroc (traduction Ramsamy Jean-Régis), *Oté Prof: foutor d'tablo*, Caraïb éditions, 2010 ;

- Jardinot Thierry, *Kassèr lé kui!* éd. Jacaranda, 2003 ;

- Tome et Janry (traduction Iafare-Gangama Teddy), *Pti Spirou: Bin, koué ou la pou fé?*, éd.Epsilon BD, 2009 ;

- Verron d'après Roba (traduction Grondin Anny), *Boule èk Bill: Mon pli gran dalon*, éd. Epsilon BD ;

- Grondin Anny, *Zistoir Tizan Grandiab la fès an or* (version créole et version française), Collection Kriké Kraké, Éditions Ziskakan, 1999 ;

- Robert François, *Bal zanimo* (kont mïzikal an kréol), Saint-Paul, Producteur ThéâtrEnfance, 2001 ;

- Jean-Marc Seguin, d'après la comédie musicale de Jacques Poustis, *Zoubête lo fim'*, 2007 ;

- Ecormier Joëlle et Pat' Jaune, *Ticoulitintin*, éd. Océan Jeunesse ;

- Hubert Delisle Marie-José, *Ti chemin grand chemin/Ti somin gran somin*, Association inter-école de Saint Denis 5, 2005

Parmi ces titres, certains sont des œuvres originales, d'autres sont des traductions. Ces dernières ont connu un succès important à travers les bandes dessinées. Deux maisons d'édition se sont positionnées sur ce segment de marché, Epsilon Editions (pour la traduction de certains numéros de Boule et Bill, Gaston Lagaffe, Lucky Luke, Spirou et Fantazio, les aventures de Tintin) et Caraïbéditions (pour la traduction de certains numéros de Les Profs, Titeuf, Astérix et Obélix). En dehors du succès commercial de ces ouvrages, pour les initiés, la traduction des bandes dessinées a reflété un état des réflexions des traducteurs concernant la question de la graphie du créole réunionnais. Par exemple, la traduction d'Astérix et Obélix, confiée à Roger Théodora et Franswa Sintomér, est écrite dans *Lékritir* 83 alors que les albums consacrés aux aventures de Tintin matérialisent les « indispensables compromis » d'Axel Gauvin. Ainsi, même dans un secteur littéraire où il n'y aurait, à première vue, et de façon naïve, pas de place pour des positionnements politiques, les débats concernant la langue créole et son équipement se faufilent entre les pages.

Tous ces ouvrages de « littérature jeunesse » sont susceptibles d'être des supports pédagogiques en classe.

3.2.3. L'école comme instance glottopolitique.

La thématique du « créole à l'école » passionne la société réunionnaise, attisée par de nombreuses revendications qui, à la question de l'enseignement, liaient des revendications politiques elles-mêmes très engagées sur le statut de l'île. Dans les années 1970, à côté du militantisme culturel, de nombreux travaux universitaires dénoncent une mauvaise prise en compte de la langue maternelle des élèves dans l'enseignement. A cette même époque, les premières propositions d'aménagements pédagogiques voient le jour. Il faut attendre le début des années 2000 pour que le créole (au singulier) soit reconnu en tant que langue régionale de France. Cette perspective ravit certains car elle témoigne d'une valorisation officielle, mais elle inquiète voire scandalise d'autres, car ce cadre réglementaire n'est pas adapté à la situation réunionnaise. Interrogé sur sa position concernant le « créole à l'école », dans un entretien accordé au journal *L'Humanité*, le 22 janvier 2005, Paul Vergès, Président de Région Réunion, répond :

> « En aucun cas, le créole ne doit se substituer au français. La maîtrise totale du français est un objectif admis par tous et, pour l'atteindre, il faut tenir compte de l'environnement linguistique naturel. Le créole est ici la langue maternelle. L'utilisation du créole pour parvenir à la maîtrise du français, c'est différent de l'enseignement de la langue créole ».

Dans cette déclaration, le politicien tente d'adopter la position la plus neutre possible. Que « le créole ne doit pas se substituer au français », tous les écrits sur cette question (excepté Sarcemate que nous abordons après) vont dans ce sens. Tenir compte de l'environnement linguistique naturel de l'enfant est une position commune à tous les intervenants politiques (de droite ou de gauche), syndicaux et culturels qui sont intervenus sur FR3 Réunion en 1982 lors de l'émission mentionnée dans notre partie historique. « L'utilisation du créole pour parvenir à la maîtrise du français, c'est différent de l'enseignement de la langue créole », est une évidence où le Président de Région ne dit pas s'il est pour ou contre l'enseignement du créole.

Six ans plus tard, le 8 juin 2011, dans l'émission *Le sept-neuf* de France Inter, diffusé en direct depuis La Réunion, interrogé sur la même question, le Président de la Région Réunion, Didier Robert, répond :

> « J'ai plutôt cette vision qui consiste à dire: c'est un combat passéiste que celui de vouloir encore aujourd'hui camper sur des positions pour le créole à l'école. D'ailleurs, quel créole ? Est-ce que c'est le créole phonétique, est-ce que c'est…? Donc il y a encore des débats là-dessus. Je crois que le plus raisonnable aujourd'hui c'est effectivement de considérer que nous sommes effectivement une société réunionnaise multiculturelle, une société réunionnaise métissée, que nous sommes fiers effectivement de cette interculturalité, nous sommes fiers de ce métissage et que nous avons envie, ensemble de continuer à avancer ensemble et de regarder devant. […] Je complète ce que j'ai dit tout à l'heure; comme élément facilitateur [du français], pourquoi pas ? Mais encore une fois, cela se fait de façon naturelle et mécanique. Les enseignants aujourd'hui dans les établissements scolaires, notamment dans le primaire, ils s'expriment pour la plupart d'entre eux à la fois en créole et en français, ils sont capables effectivement d'amener les jeunes Réunionnais au français de manière assez naturelle. Par contre aller, comme certains le souhaitent, vers le créole à l'école, il y a un CAPES créole qui a été institué ici, qui ne rencontre aucun succès auprès des Réunionnais parce que l'utilité ou bien évidemment l'inutilité de ce CAPES se pose aujourd'hui.
> Moi je crois que nous avons effectivement tout intérêt à la fois les uns et les autres bien évidemment d'être fiers de ce que nous sommes, mais en même temps, de bien considérer que les enjeux sont des enjeux nationaux, internationaux et si nous voulons prendre notre place, si les Réunionnais veulent prendre leur place là-dedans, et nous sommes capables de le faire dans un certain nombre de secteurs et d'activités, si nous voulons prendre notre place, alors bien évidemment il faut nous orienter vers l'apprentissage du français mais aussi vers l'apprentissage des langues étrangères comme l'anglais ».

La position du président de Région actuel est plus tranchée que celle de Paul Vergès. Elle témoigne toutefois d'une méconnaissance des enjeux et des problématiques de la question, ce qui le conduit à faire part de ses représentations, encore largement présentes dans la société réunionnaise, où être pour le créole à l'école serait être contre le français et les langues étrangères. Par contre, il soulève une question relative à la pertinence des dispositifs actuels concernant l'option Langue et Culture Régionales.

Nous abordons ici les raisons pouvant justifier le « créole à l'école », les propositions déjà élaborées et un état des lieux de la situation actuelle.

3.2.3.1. Les raisons pouvant justifier le « créole à l'école ».

Les raisons pouvant justifier la prise en compte du créole à l'école sont nombreuses à tel point que les arguments avancés ne vont pas forcément dans la même direction. Gauvin (2009) liste onze raisons pour le créole à l'école, chaque raison représentant un sous chapitre de son ouvrage:

- augmenter ses compétences en créole réunionnais;
- apprendre le créole;
- se réconcilier avec le français;
- progresser en français;
- maîtriser le créole pour éviter le bilinguisme soustractif;
- débrider l'intelligence;
- profiter du bilinguisme précoce créole-français;
- oser s'exprimer, retrouver l'estime de soi;
- restaurer les liens entre les générations;
- s'ouvrir aux langues et au monde;
- pour la culture réunionnaise.

Depuis une quarantaine d'années, les raisons invoquées peuvent s'organiser au moins en quatre catégories complémentaires.

La première raison relève de la sphère pédagogique et de l'efficience de la politique éducative. A chaque parution des résultats académiques aux évaluations nationales en français et mathématiques, ou à la publication de chaque enquête concernant l'illettrisme, la question de l'efficience du système éducatif réunionnais est posée. Bien entendu, des raisons sociales peuvent expliquer en partie ses résultats. Mais, il est raisonnablement permis de se questionner sur les méthodologies adoptées pour enseigner le français à La Réunion. Dans un tel contexte plurilingue, le bon sens demanderait d'adapter la pédagogie prodiguée. Pendant de longues années, en l'absence de documents officiels concernant l'adaptation des méthodes d'enseignement, certains enseignants tentent de s'adapter tant bien que mal à la réalité de leur classe. D'autres, en revanche, convaincus que pour atteindre les objectifs fixés par les instructions officielles

seule la pédagogie appliquée en France hexagonale est celle à privilégier, ne se posent jamais la question de l'adéquation entre pédagogie et réalité de l'élève. Entre ces deux pôles, une grande majorité d'enseignants sont demandeurs de décisions officielles. Pour Chaudenson (1989 : 186) :

> « Par rapport au système métropolitain, l'école des DOM est restée le lieu d'un mimétisme résolu : même organisation administrative, rattachement des vice-rectorats de La Réunion à Aix-en-Provence, des Antilles-Guyane à Bordeaux (jusqu'à la création récente d'une Académie des Antilles-Guyane en 1975 puis d'une Académie de la Réunion en 1985) ; mêmes programmes, mêmes contenus de l'enseignement en dépit d'une réalité géographique humaine et culturelle très spécifique.
> […] De tels résultats, qui sont maintenant connus de tous, manifestent la réalité d'un gâchis économique auquel la plupart des responsables locaux et nationaux voudraient sincèrement mettre un terme ».

Quelques années plus tard, Prudent (2006 : 7) dresse le même constat :

> « Depuis vingt ans, toutes ces bonnes raisons conduisent les responsables à agir sur le système lui-même et sur son environnement. […]
> Curieusement, un élément déterminant n'a jamais été pris en compte sérieusement par l'administration centrale ni par les autorités locales. Il s'agit du facteur linguistique. […] Même chez les fédérations de parents d'élèves ou les syndicats d'enseignants, il faut attendre les toutes dernières années pour trouver trace d'une vague interrogation linguistique, posée dans des termes si frileux, qu'ils indiquent la crainte de transgresser un interdit plus que la volonté de chercher une solution à un problème grave. Hormis deux ou trois analystes audacieux, isolés et mal récompensés, personne n'a dit simplement et publiquement que pour bien enseigner à La Réunion, il faut se servir intelligemment des deux langues en usage dans le pays » !

La seconde raison, complémentaire à la première, relève de la psycholinguistique et ne concerne pas exclusivement le monde de l'école. Ces arguments revendiquent une paix linguistique, une gestion harmonieuse des tensions pouvant découler des conflits linguistiques. Les défenseurs de ces arguments convoquent les hypothèses des psycholinguistes Cummins et Lambert. Cummins en 1981, cité par Hamers et Blanc (1983), élabore l'hypothèse de l'interdépendance développementale (selon laquelle le développement d'une compétence en langue seconde est fonction de la compétence en langue maternelle au début de l'exposition à la langue seconde) et l'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique (selon laquelle un premier seuil de compétence langagière doit être atteint afin d'éviter un certain handicap cognitif et qu'un deuxième seuil de compétence langagière doit être dépassé pour que la bilingualité influence le fonctionnement cognitif de façon positive). En fonction du respect ou non de ces hypothèses, le type de bilingualité est soit additif (haut niveau de compétences dans les deux langues, avec des effets positifs au niveau cognitif), soit neutre (haut niveau de compétence dans au moins une des deux langues, avec aucun effet au niveau cognitif), soit négatif (bas niveau de compétence dans les deux langues, avec des effets négatifs au

niveau cognitif). Les seuils de compétence sont liés aux étapes du développement de l'enfant avant dix à douze ans et ne peuvent être définis de façon absolue. Le niveau de compétence en langue seconde est fonction de la compétence en langue maternelle au moment où l'enfant est exposé à la langue seconde. Si l'enfant a de bonnes compétences langagières dans sa langue maternelle, il atteindra une bonne compétence en langue seconde. En revanche, si l'enfant n'atteint pas un haut niveau de compétence en langue maternelle, l'introduction de la seconde langue a des conséquences négatives sur les compétences en langue maternelle et en langue seconde.

S'appuyant sur une valorisation de la culture première, elle aussi complexe, mouvante et en construction pour l'enfant, ces aménagements se rapprochent également des hypothèses de Lambert où le statut des langues et les représentations individuelles sur ces langues jouent un rôle très important au niveau des acquisitions. Lambert, cité par Hamers et Blanc (1983 : 100), distingue, lui aussi, deux formes de bilingualité en fonction du milieu socioculturel et des représentations individuelles. La bilingualité additive émane des communautés et des familles qui attribuent des valeurs positives aux deux langues. Dans ces conditions, les deux langues et les deux cultures agissent de manière positive sur le développement de l'enfant, et les deux langues apportent des outils de communication et de pensée complémentaires. La bilingualité soustractive émane des communautés et des familles où les deux langues sont en concurrence et qui valorisent la langue et la culture qu'ils estiment plus prestigieuse, au détriment de leurs propres valeurs socioculturelles et de leur langue maternelle. La forme soustractive de la bilingualité émane surtout des membres des minorités ethnolinguistiques, où la langue maternelle est dévalorisée.

La troisième raison souvent évoquée pour la prise en compte du créole à l'école relève de la sphère identitaire et culturelle. Dans les Départements d'Outre-Mer, revendiquer l'enseignement de la langue créole était aussi une dénonciation d'une certaine politique éducative assimilationniste. Reconnaître une égale dignité des langues entre le créole et le français serait donc également une étape à franchir dans le processus de décolonisation

La quatrième raison relève de la sauvegarde patrimoniale et de la transmission de la culture réunionnaise. La crainte de voir des pans entiers de la culture réunionnaise de moins en moins transmis d'une génération à l'autre motive souvent cet argument. La Réunion est passée en deux générations d'une organisation de société d'ordre, fortement rurale, transmettant au sein de la famille les savoirs populaires (musiques, chansons,

littérature orale, techniques et médecines traditionnelles) en général en « langue maternelle » à une société de « progrès », de plus en plus urbaine, où les savoirs de l'école, dits savants, sont de plus en plus éloignés des savoirs traditionnels. Il est ainsi aisé de montrer qu'un jeune d'aujourd'hui ne maîtrise pas les savoirs populaires de ses grands parents. Ce constat peut ainsi être dressé en argument pour justifier l'enseignement du créole et de son complément culturel indispensable. Au niveau linguistique, une crainte de décréolisation par érosion de la langue des anciennes générations qualifiée de riche sert à l'argumentation en faveur de la sauvegarde patrimoniale, avec parfois une vision puriste de cette même langue.

En faisant appel à une combinaison de certains de ces arguments, des auteurs ont proposé des aménagements en faveur du créole à l'école.

3.2.3.2. Les différentes propositions en faveur du créole à l'école.

Le thème du créole à l'école n'est pas monolithique et, depuis plus de quarante ans, fait l'objet de nombreux écrits. Nous aborderons ce thème ici en élaborant un classement de plusieurs propositions : le créole comme langue unique d'enseignement, le bilinguisme consécutif ou simultané, le créole pour un meilleur enseignement du français, le créole pour tirer parti de son répertoire langagier complexe.

3.2.3.2.1. Le créole langue d'enseignement unique.

Dès les années 1960, naissent des revendications en faveur de l'introduction du créole à l'école comme, par exemple, dans *Lansèyeman la Rénion, in plan kolonialise* écrit par un groupe d'enseignants sous le pseudonyme de Sarcemate (1969), nom d'un chef *maron* du XVIIIème siècle. Cet ouvrage, entièrement écrit en créole, a connu une édition très limitée et reste aujourd'hui introuvable pour le grand public. Des extraits de l'ouvrage sont présentés sur certains sites sur internet, plus particulièrement sur le site *Lansiv Kréol* (http://www.lansiv-kreol.net/langue_lanseyeman.htm), dans Armand et Chopinet (1983 : 229-236) et dans Gaillard (2003 : 238-241). Dénonçant la position de la France qualifiée de colonialiste et impérialiste envers La Réunion, les auteurs de cet ouvrage accusent le système éducatif d'être une administration au service de ce pouvoir et de vouloir maintenir volontairement la grande majorité de la population scolaire

réunionnaise en l'état actuel pour préserver les intérêts de la classe dominante. Les auteurs de ce texte appellent à la création d'une Réunion indépendante et socialiste. Sous ce régime politique, la langue d'enseignement serait exclusivement le créole et le français bénéficierait d'une place au même titre que les autres langues étrangères. Sarcemate prend sans équivoque position contre le bilinguisme créole/français. Pour ces auteurs :

> « Danne inne Rénion socialise i fodra arpanse toute sake i amonte banne zélève, i fodra oire depré toute le konteni noute lanséyeman.[…]
> - lange zétranzé èke modèrne :
> La Rénion nora bézoin arète ouvère désі lé zote péï. Rénioné nora bézoin konète innedé kozé na poin isi. Langaze zétranzé nora alorse in vré konprénire épi banne zélève zote-minme va oire i fo apranne inne, pétète osi plizire lange zétranzé.
> Va amonte zélève banne lange zétranzé-la bonère. Pou komansé, le mète i féra pa ékri son zélève ; li va kontante ali fé koze azote sèlman. Pou konète kèle lange noute zanfan va étidié, na tien konte toute rase i trouve danne noute péï. Kozé banne Fransé sra étidié konme inne lange zétranzé, konmesa sra fasile apranne se lange-la. Tamoule-li, langaz-sinoi-li, malgase-li, sa osi i pé étidié banne kozé-la.
> I fé aprann banne zélève in lange ke nana in bonpé de moune i konpran desi la tère, pare ékzanpe zanglé. Mé avan toute i fodra oire poukoué i amonte sa : si sé pou fé komèrse orke si sé pou ginye in lange savan ».

Traduction :

> Dans une Réunion socialiste il faudra repenser tout ce qui est enseigné aux élèves, il faudra étudier tous le contenu de notre enseignement. […]
> - langues étrangères et modernes :
> La Réunion aura besoin de rester ouverte aux autres pays. Les Réunionnais auront besoin de connaître plusieurs langues qui n'existent pas ici. Les langues étrangères auront alors une vraie adhésion et les élèves verront d'eux-mêmes qu'il faut apprendre une, peut-être aussi plusieurs langues étrangères.
> Les langues étrangères seront enseignées tôt (dans la scolarité des élèves). Pour commencer, le maître ne fera pas écrire ses élèves ; il se contentera de les faire parler uniquement. Pour savoir quelle langue va être étudiée par nos enfants, nous tiendrons compte de toutes les races présentes dans notre pays. La langue des Français sera étudiée comme une langue étrangère, ainsi il sera facile d'apprendre cette langue. Le tamoul, le chinois, le malgache pourront aussi être étudiés.
> On fait apprendre aux élèves une langue qui est comprise par beaucoup de personnes sur la terre, par exemple l'anglais. Mais avant tout il faudra voir les raisons de cet enseignement : si c'est pour faire du commerce ou si c'est pour acquérir une langue savante.

Sarcemate marque le début d'une revendication concernant le créole à l'école. Néanmoins, il s'agit d'un ouvrage qui circule à quelques dizaines d'exemplaires et qui ne représente que l'expression d'un groupuscule. L'orientation politique du projet (la création d'une Réunion socialiste) accompagnée de la promotion d'un enseignement tout en créole, masque et porte atteinte à la question de la place des langues dans l'enseignement à La Réunion et ancre dès le départ une idéologie séparatiste dans le débat. Ce positionnement est assumé par Théodora (2000) :

> « Et il est vrai que lorsque avec quelques camarades, en 1969, nous décidons de rédiger en créole une étude sur la situation de l'enseignement à la Réunion, nous faisons un choix idéologique. […]
>
> Anecdote intéressante, lors de la parution de notre travail, nous sommes surpris par le silence observé jusque par le Parti Communiste Réunionnais qui pourtant avait affiché son attachement à l'identité. Avec le recul nous savons aujourd'hui qu'il y a deux raisons à cela: la première, que nous ignorions à l'époque, est que son Comité central s'était prononcé en 1959 contre le créole à l'école. La deuxième est que si sur les choix politiques il se situe dans l'opposition, sur la question de la langue, par l'appartenance sociale de la majorité de sa direction, il partage avec tout le reste de la classe politique les mêmes préjugés — encore vivaces de nos jours —considérant le créole comme une langue mineure dont l'enseignement présente peu d'intérêt ».

Les raisons du non positionnement du PCR à l'époque sont probablement à nuancer car Sarcemate n'explore pas toute les possibilités d'aménagement et surtout met en avant la solution la plus maximaliste de la question.

3.2.3.2.2. Le bilinguisme consécutif

En 1977, Axel Gauvin publie l'essai devenu maintenant célèbre, *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise*. La couverture de l'ouvrage représente le visage d'un homme de couleur noire sur la bouche duquel a été posée une étiquette autocollante d'identité où figurent en bandeau les termes « « La Réunion » département français ». Les trois premiers chapitres de l'ouvrage argumentent sur la reconnaissance du créole en tant que langue différente du français en insistant sur la mauvaise intercompréhension entre un locuteur créolophone et un locuteur francophone, les structures syntaxiques qui différencient les deux langues, le lexique d'origine non française et le cas des nombreux faux amis entre les deux langues. La stratégie d'individuation déployée ici est proche de celle décrite par Blanchet (2004:34) :

> « Les stratégies d'individuation exploitées par certains acteurs glottopolitiques (par exemple les militants d'une langue minoritaire) exploite souvent la tentation de distanciation « interne » par rapport à la langue dominante et de satellisation d'autres variétés pour tenter d'individuer une « langue » forte. Ils élaborent ainsi des langues semi-artificielles, dont sont exclues les formes similaires voire empruntées à la langue dominante et où sont imposées des formes standardisantes élaborées à dessein. L'absence d'ancrage social de ces élaborations (faute d'une capacité d'implémentation) et leur échec fréquent à renverser la diglossie (qui s'en trouve au contraire redoublée) met en lumière la primauté des paramètres sociolinguistiques « externes » socialement partagés dans le processus d'individuation ».

Le dernier chapitre, le onzième, présente alors un projet d'enseignement bilingue consécutif dans le cadre d'une autonomie politique de l'île, revendication autonomiste divisant la classe politique et les électeurs dans les années 1970. Gauvin (1977 : 99) propose alors un aménagement de l'enseignement, aménagement à situer dans un

contexte historique et politique, où les deux langues auraient un statut de langues officielles et où l'accueil, l'enseignement général dont l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se feraient dans un premier temps en créole. Dans ce projet, le français serait appris aux alentours de la huitième année avec des méthodes adaptées, c'est-à-dire celles des langues étrangères et de la linguistique contrastive. Tant que le français ne serait pas convenablement maîtrisé, la langue d'enseignement serait le créole. A partir du collège l'enseignement serait bilingue avec une parité horaire.

Le modèle proposé est unique (le bilinguisme consécutif) et implique un bilinguisme assumé par l'ensemble de la population. Il a le mérite de poser les bases d'une réflexion sur un enseignement bilingue à La Réunion mais n'est plus à l'heure actuelle la solution à retenir. D'après l'auteur lui-même, que nous avons rencontré en 2004:

> « Par certains aspects (au moins) mon essai a vieilli. A l'époque où il a été écrit, la culture réunionnaise était purement et simplement niée. Les représentants de l'Etat à La Réunion (les vice-recteurs en particulier, les IDEN) se donnaient pour tâche d'éradiquer le créole. Le jacobinisme le plus tardigrade régnait en maître. C'était pour nous, intellectuels conscients de la spécificité culturelle réunionnaise, la raison principale de réclamer l'autonomie. S'imaginer que l'Etat aurait pu changer (ce qu'il a commencé à faire depuis quelques années) était impossible. Notre revendication linguistique et culturelle, nous ne pouvions faire autrement que de la lier à un changement de statut, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.
> Bien entendu, il y a d'autres possibilités que ce bilinguisme consécutif que je préconisais. Mais les études portant sur les effets de la diglossie, le mépris de la L1, ou simplement sa non prise en compte (qui est une forme de mépris), n'avaient pas eu le développement qu'elles ont eu depuis. De même les expériences de bilinguisme simultané. Quand les instituteurs et les professeurs faisaient appel au créole pour résoudre telle ou telle difficulté pédagogique, ils ne savaient pas l'importance capitale de leur action à ce moment là. Ils s'imaginaient ne résoudre qu'un problème ponctuel de compréhension.
> Aux "vérités" que j'assénais à l'époque doit faire place la prudence, l'expérimentation. Aux résultats, on verra de quel type d'enseignement bilingue on a besoin, jusqu'où il faudra aller dans l'équilibre entre les deux langues. Jusqu'à la parité horaire en collège et en lycée? Mais on est loin d'avoir démontré qu'elle s'impose. Si elle s'avérait incontournable, je serais pour. On n'en est pas là. L'ampleur de l'aménagement de la langue à faire avant, tout le matériel pédagogique à mettre au point! Continuer à la réclamer sans ces préalables, sans cette expérimentation dont je parlais, sans l'expérimentation en maternelle, puis si cela s'imposait en primaire, relèverait de l'idéologie et non de la pédagogie.
> Par contre l'enseignement de la LCR me semble indispensable à tous les niveaux, même s'il ne s'agit pas de l'imposer. Il est de plus en plus urgent de préparer langue et matériel pédagogique pour en améliorer encore la qualité ». (Axel Gauvin, communication personnelle).

Retenir pour le créole, au moins dans l'argumentation, les formes les plus éloignées du français, et associer aussi fortement la question de l'aménagement linguistique à la question statutaire de l'île, a entrainé un amalgame entre défense du vernaculaire et statut de l'île et une « absence d'ancrage social » des propositions faites.

3.2.3.2.3. Le bilinguisme simultané.

En 1985 à Aix-en-Provence, sous la direction de Robert Chaudenson, Daniel Lauret soutient sa thèse et défend des points de vue plus pédagogiques dans *Le créole de la réussite* en 1991. Lauret (1991) parle de « pédagogie intégrée » et « d'une approche interactive et complémentaire ». Mettre en place un enseignement bilingue simultané permettrait de favoriser tout un raisonnement métalinguistique chez l'enfant. Un tel bilinguisme, réfléchi et assumé, serait une richesse à exploiter, et les bénéfices retirés seraient profitables aussi bien au créole qu'au français. Ce bilinguisme simultané à l'école maternelle aurait pour but de déboucher sur une bilingualité additive où les deux langues seraient également valorisées, et où donc l'effet de l'expérience bilingue sur le niveau commun aux deux langues serait accru. Mais, un tel enseignement soulève d'importantes questions didactiques notamment sur la recherche d'une place harmonieuse que doit occuper chaque langue l'une par rapport à l'autre. Pour Lebon-Eyquem (2007 : 251) :

> « Dans ce travail de thèse, l'argumentation et les propositions de Daniel Lauret reposent la plupart du temps uniquement sur des références d'auteurs qui se sont centrés sur les différents points évoqués. […] Dans ce travail est proposée pour la première fois, l'introduction du créole à l'école comme médium d'enseignement durant quelques heures. Toutefois, un tel projet est avant tout social c'est-à-dire qu'il faut au moins une volonté politique et l'acceptation du corps social. En outre, avec la séparation des deux langues, le créole et le français, en deux temps d'apprentissage différents, la problématique des énoncés « métis » n'est pas résolue pour autant. On ignore si ces formes sont traitées et de quelle manière. A l'instar de Sylvie Wharton (2006 : 162) on peut se demander alors « comment cloisonner des systèmes (créole, français) dans des paroles d'enfants et PAR ces enfants, quand ces derniers sont sans cesse dans la transgression des frontières systémiques ? ». Enfin, la mise en place d'un dispositif d'apprentissage qui demande à l'enseignant une maîtrise des deux langues, requiert une organisation matérielle très rigoureuse, compte tenu du nombre d'instituteurs métropolitains dans l'île ».

L'argumentation de la prise en compte du créole pour un meilleur apprentissage du français a aussi été l'axe utilisé par certains autres défenseurs du créole avant 2001 où aucune reconnaissance officielle de cette langue n'existait à l'école. C'est dans ce contexte que naît le dispositif Apprentissage du Français en Milieu Créolophone (AFMC) mis en place par Ginette Ramassamy dans la ville du Port. Cette linguiste a toutefois toujours affirmé que le but recherché par son action était le bilinguisme créole/français.

3.2.3.2.4. Le créole pour un meilleur enseignement du français.

Depuis quarante ans, parallèlement et souvent complémentairement aux revendications et propositions élaborées pour un enseignement du créole, la créolistique réunionnaise a investi le champ de la didactique de l'enseignement du français en milieu créolophone. Pendant longtemps, et encore aujourd'hui pour certains, cet objectif serait le seul à retenir. De nombreuses prises de position publiques concernent cet argument. Depuis la reconnaissance du créole comme langue régionale, sont régulièrement formulées dans la presse locale par certains défenseurs du créole à l'école des accusations ou attaques contre l'institution scolaire favorable, selon eux, uniquement à l'utilisation du créole en tant que marche pied pour le français. Dans les diverses communications militantes à destination du grand public et plus particulièrement à destination des parents d'élèves soucieux de la réussite scolaire des élèves, argumenter dans le sens où le créole présenté comme la L1 peut améliorer l'apprentissage du français présenté comme la L2 médium d'enseignement et officielle, est une stratégie affirmée. Dans le monde de la recherche, de nombreux arguments sont apportés et plusieurs propositions sont faites dans ce cadre notamment par Carayol (1972a, 1972b et 1973), Cellier (1976a, 1976b et 1979) et Chaudenson (1978, 1984, 1989 et 2002). Plus récemment, Chaudenson (2006) propose une didactique adaptée du français aux situations de créolophonie. Nous présenterons dans un premier temps les travaux des années 1970 aux années 2000 puis nous nous attarderons sur deux approches plus récentes.

3.2.3.2.4.1. Les travaux pédagogiques des années 1970 aux années 2000.

Depuis les premiers travaux universitaires sur le créole et les relations que ce dernier entretient avec le français, des pédagogues proposent des ressources pédagogiques traitant de ces questions. Le volume limité de ces travaux témoigne du peu d'intérêt institutionnel pour cette problématique. Cependant, les quelques auteurs qui se sont penchés sur cette question ont le mérite d'innover dans l'objectif de proposer des outils pour améliorer l'apprentissage du français dans les écoles réunionnaises. Ces travaux sont largement exposés et commentés par Lebon-Eyquem (2007 : 240-261). A partir de cette recherche, voici un aperçu de ces productions pédagogiques des années 1970 au début des années 2000.

Tableau 49. Aperçu des travaux didactiques prenant appui sur la recherche universitaire (inspiré de Lebon-Eyquem, 2007 : 240-261).

Travaux en créolistique réunionnaise		Travaux didactiques prenant appui sur la recherche universitaire.	
Publications	Idée forte	Publications	Idées fortes
Carayol (1972b), *Les sons comparés du français et du créole réunionnais. Approche théorique limitée à des fins pédagogiques.*	Tableau comparatif des sons du français et du créole.		
- Carayol (1973), *Linguistique et enseignement du français à la Réunion.*	Formule un certain nombre de propositions didactiques		
- Cellier (1976a), *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire.*	Présente la situation sociolinguistique et éducative de l'île et propose des pistes didactiques pour l'enseignement du français proche de celles de Carayol ;	- Méthode Baissac – Le Barbu (1976).	dix dossiers afin de débloquer la parole en français des élèves de 6ème et de 5ème faibles. Reconstitution de textes en français à partir d'images murales, exercices structuraux de grammaire, d'orthographe, de phonétique, étude systématique d'homophones grammaticaux.
Cellier (1976b), *Problèmes généraux de l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère.*	Repose les principes de l'enseignement du français à La Réunion basé sur la comparaison culturelle du français et du créole et une analyse contrastive aux niveaux phonologique, lexical, grammatical pour que les apprenants repèrent leurs erreurs néanmoins sans abuser des exercices structuraux ;	- Baissac (1978) *Exercices systématiques de phonétique corrective pour les élèves créolophones réunionnais du CM1 à la 4ème*.	Présentation de la phonétique du français et du créole ainsi que les oppositions de phonèmes vocaliques et consonantiques du basilecte et de l'acrolecte d'après Carayol (1972b). Proposition d'une méthodologie d'une séance de phonétique corrective de sept minutes où les sons sont étudiés par opposition à partir de paires minimales et de phrases courtes et présentation dans vingt-deux chapitres les supports de séances constitués des sons en opposition, leurs paires minimales et les phrases correspondantes.
- Cellier (1979), *Recherche sur la maîtrise du français oral dans un cours préparatoire*	Complète ses suggestions pédagogiques et recommande la préparation intensive à l'écoute du français dans les classes	- Hubert-Delisle (1979), *Section 17*.	Recueil de quatre livrets présentant les activités réalisées dans quarante-huit classes du CP par des maîtres volontaires et dont l'objectif est de faire acquérir le français. Des remarques sur la phonologie et sur la langue créole consécutives à l'analyse de

	maternelles afin de permettre à l'enfant de maîtriser les structures phonologiques.		productions d'élèves de 6 ans sont exposées. Principes didactiques et pédagogiques: priorité à l'expression spontanée des élèves et préconisation d'une séance de trente minutes avec un vocabulaire courant. Préconisation de la méthode de lecture globale car la correspondance phonie / graphie est jugée trop déroutante à La Réunion ; valorisation des productions en créole afin de sécuriser l'élève et délaisser la perspective corrective trop stigmatisante.
		- Baissac (1980) *Exercices systématiques de rattrapage en orthographe pour élèves créolophones réunionnais*.	A destination de 6ème, 5ème faibles et CPPN, dossiers regroupant cinq textes d'auteurs réunionnais accompagnés de diapositives, optique du français langue seconde, textes suivis d'exercices structuraux syntaxiques et lexicaux en fonction des « confusions » dues au contact des langues.
		- Baissac, Fruteau, Laude, Hoche, (1981), *Activités de français en milieu réunionnais*.	Consacrés à la conjugaison des temps de l'indicatif et du subjonctif et aux adjectifs.
		Caro et Gaillard (1982a, 1982b), *Choix d'exercices pour les élèves de La Réunion.*	Inviter les apprenants à différencier le créole, le français standard et le français régional et à mettre en évidence certaines particularités du système lexical, morphologique et syntaxique de la Réunion. Approche contrastive privilégiée et prise en compte de la culture créole. Affichent clairement une volonté de chasser les « créolismes ».
		Caro et Gaillard (1983) *Relevé et classement des principales difficultés rencontrées par nos élèves de 6e 5e en français.*	
Carayol et al (1985) *Particularités lexicales du*	Différenciation des termes en français standard de ceux du français de La Réunion	Caro (1985) *Langues régionales (Français régional-Créole) et français standard*.	

français réunionnais.	afin de permettre la maîtrise des deux langues par les élèves et de limiter les « confusions sémantiques ». Suggestions d'activités grammaticales et lexicales avec suggestion que les activités soient réalisées d'abord en créole avant de l'être en français, de telle sorte que l'élève n'attribue pas ses « erreurs » à sa langue maternelle.		
Cellier (1985a) *Description syntaxique du créole réunionnais. Essai de standardisation* Cellier (1985b) *Comparaison syntaxique du créole réunionnais*	« Réflexion pré-pédagogique » selon l'auteur. Propose une description simplifiée et schématique du fonctionnement syntaxique du français et du créole. Les « erreurs » des élèves sont répertoriées dans chaque catégorie syntaxique. Préconisations sur l'apprentissage du français oral. Caractérisation des énoncés « métis » reste normative.		
Capron-Caïd (1986) *Faux-amis du créole dans l'enseignement du français à La Réunion (1986).*	Préconise une étude comparée lexicale (français et créole, français régional) afin d'éviter les confusions entre les termes.		
Boyer (1988) *L'école maternelle et l'enfant réunionnais d'âge préscolaire.*	Propositions pédagogiques à partir des particularités du système phonologique, de la morphologie verbale et pronominale du créole. Prend en compte le continuum de Carayol et Chaudenson.	Gaillard (1992), *Interférences créole / français dans les rédactions d'élèves de 6ème (1992*).	Recensement des besoins des élèves pour prévoir des remédiations. Traitées sous l'angle des interférences et des créolismes. Un classement au niveau phonologique, lexical et syntaxique.
		Hubert-Delisle (1994), *Créole, école*	Sept chapitres qui présentent des

		et maîtrise du français.	perspectives didactiques après un exposé théorique faisant référence aux auteurs phares qui se sont intéressés aux questions abordées : les langues, le langage, les créoles, la diversité culturelle, le français en milieu créolophone, la langue écrite (aspects didactiques, spécificités d'une approche en milieu créolophone, stratégies pédagogiques), la relation aux savoirs (construction des savoirs, savoirs en milieu créolophone). Conseils pratiques pour la classe notamment au niveau des attitudes à adopter ou des objectifs à atteindre. Souligne l'importance de prendre en compte le créole dans la classe, d'accueillir l'enfant dans cette langue, et d'introduire quelques activités en créole sans stigmatiser les énoncés produits dans le basilecte ou les essais langagiers interlinguaux.
		Fioux (1999), *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion, Travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de la Réunion*	Scénarios de langage accompagnés de fiches pédagogiques qui recouvrent des fonctions de communication hiérarchisées : décrire, parler de soi, raconter. Partie introductive et conclusion faisant intervenir des chercheurs.

Les différentes propositions élaborées par ces auteurs font émerger un certain nombre de questions que se pose encore l'ensemble de la communauté éducative, principalement les enseignants et les parents d'élèves. Toutes ces productions témoignent d'un engagement de leurs auteurs concernant la nécessité de ne pas calquer une didactique et une pédagogie du français à La Réunion qui aurait été conçue pour des élèves principalement francophones de la France hexagonale. Dès lors, les débats qui en découlent concernent les aménagements possibles à privilégier à partir de la définition du cadre théorique de référence, de la définition des langues en présence et la délimitation de leurs frontières, des objectifs de cette didactique, des méthodes à privilégier ainsi que leur articulation avec les autres disciplines, du statut à donner aux énoncés non conformes aux normes admises et enfin l'attitude à adopter par l'enseignant. Aujourd'hui, aucune réponse consensuelle n'existe ou encore quand des éléments de réponse sont admis ceux-ci sont rarement clairement posés et affirmés.

Le cadre théorique retenu pour l'époque est celui de la diglossie ou parfois du continuum. Ceci n'a rien d'étonnant en ce qui concerne les ouvrages universitaires car ils émanent des chercheurs qui évoluaient eux-mêmes dans ce cadre théorique. Néanmoins, à la même époque d'autres approches existaient ailleurs, même dans les aires créolophones, approches qui n'ont pas trouvé un grand écho au niveau local. Les adaptations didactiques semblent ainsi se raccrocher aux concepts théoriques élaborés pour La Réunion.

Se pose alors en filigrane une série de questions concernant la définition des langues en présence et la délimitation de leurs frontières. Qu'est-ce la langue créole ? Quelles sont ses caractéristiques lexicales, syntaxiques et phonologiques ? Les chercheurs sont dans ce domaine prudents comme le montre De Robillard (2007 : 27) :

> « Lorsque D. Baggioni construit son dictionnaire du créole réunionnais il se focalise sur ce que l'on appelle le « basilecte » (Robillard, 1994). […] P. Cellier (1985) [qui] « standardise » un peu le réunionnais dans sa thèse. Quant à R. Chaudenson (1974), il fera preuve d'une circonspection exemplaire, en évitant soigneusement et astucieusement la question, alors que le dictionnaire de C. Barat et R. Robert contourne le problème en évitant de préciser de quelle langue ils font le dictionnaire (Robillard, 2001-a) ».

Les propositions didactiques s'inscrivent généralement dans un cadre structuraliste et s'y réfèrent pour la description des langues. Tous les énoncés qui se trouveraient « en dehors » des descriptions structuralistes, délimitant les langues en frontières étanches, se voient ainsi en général qualifiés d'interférences, de confusions, de difficultés, enclenchant des attitudes correctives modérées ou extrêmes. Les

conséquences peuvent parfois ainsi aller à l'encontre des objectifs visés, entraînant culpabilisation ou/et mutisme.

Le cadre théorique détermine donc les recommandations qui ne tiennent pas compte forcément des énoncés réellement produits par les élèves. On ne précise ou décrit que très rarement ce qui se trouve entre les langues. Pourtant, le statut de ces énoncés a une incidence directe sur l'acte pédagogique. Un enseignant ne devrait pas traiter pédagogiquement de la même manière un énoncé qui relèverait d'un processus d'acquisition, d'un processus d'apprentissage ou qui correspond à l'usage quotidien informel de ses élèves et de leurs parents.

Actuellement deux principales approches sont observables dans ce que l'on pourrait appeler la créolistique appliquée.

3.2.3.2.4.2. La méthode adaptée de la didactique du français aux situations de créolophonie de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

Malgré l'existence des outils didactiques cités ci-dessus, Lebon-Eyquem (2008 : 65) conclut que :

> « L'analyse des interactions dans des situations formelles d'apprentissage du langage et informelles montre que la majorité des enseignants de notre échantillon utilise, comme il y a vingt ans, des méthodes pédagogiques qui ont eu pour but de chasser les « créolismes ». On vise la normalisation de l'expression des élèves et dans certains cas, on va jusqu'à réprimer tous les écarts à la norme prescriptive scolaire en les considérant comme des « fautes » ou des « erreurs ». Ces maîtres ne permettent pas toujours à leurs élèves d'améliorer leurs aptitudes linguistiques en français. Tous sont de bonne volonté et sont soucieux des progrès de leurs élèves, en particulier au niveau de l'apprentissage du français mais ils se sentent démunis et se rendent bien compte que vouloir uniquement prendre en compte la réalité linguistique locale s'avère insuffisante. Ils déplorent alors leur manque de formation ainsi que l'absence de mesures concrètes qui pourraient les aider à être plus performants ».

Tout en donnant une place centrale au point de vue interlectal dans son approche théorique en 2007, donc à l'existence d'une macro-langue, la chercheuse met beaucoup d'espoir en 2008 dans une certaine approche contrastive des langues décrites avec les outils de la linguistique structurale.

> « Une piste très prometteuse est celle de la didactique adaptée proposée par Robert Chaudenson (2007a, 2007b). Ce linguiste considère que les stratégies didactiques de comparaison et de contraste des codes sont essentielles afin de considérer la proximité génétique et structurelle du créole et du français. Il s'agit de prendre en compte de façon « centrale et première la langue des enfants » (Maïga, 2007 : 17), correspondant, dans notre contexte, au créole réunionnais qui devient alors un tremplin pour l'acquisition du français. L'accent sera mis, dans un premier temps sur les similitudes avant d'introduire des éléments phonétiques, lexicaux et grammaticaux différents de façon « consciente et graduelle » (Chaudenson, 2007b : 77) ». (Eyquem-Lebon, 2008 : 65)

De décembre 2006 à septembre 2009, un vaste programme de recherche et de propositions concrètes est lancé par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) sous la coordination de Robert Chaudenson. Dix séminaires regroupant en tout soixante-seize participants sont organisés aux Seychelles, à Maurice, à La Dominique, en France hexagonale, à Sainte Lucie, à Haïti. Les participants sont composés principalement de chercheurs venus du Burkina-Faso, des Comores, de Djibouti, de France hexagonale, de Guadeloupe, de Guyane, d'Haïti, de La Dominique, de La Martinique, de La Réunion, de Madagascar, de Maurice, de Sainte Lucie et des Seychelles. Ce programme s'accompagne d'articles à savoir Chaudenson (2006a) et Fattier (2006a, 2006b), d'un ouvrage (Chaudenson, 2006b) et d'ouvrages collectifs sous la coordination de Chaudenson (2007, 2008a, 2008b) et Maïga (2007). Au cours de ces différentes rencontres et débats, le programme aboutit à une méthode appelée Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie présentée sur le site du web pédagogique sur le blog « Français en contexte multilingue, toutes les ressources du programme d'enseignement et d'apprentissage du français en contexte multilingue de l'OIF » (adresse : http://lewebpedagogique.com/oif/). Comme il est précisé sur ce blog :

> « Le but de ces ouvrages est d'abord de restituer la véritable relation entre le français et les créoles, qu'on ignore souvent et qu'on dissimule même parfois, mais surtout, au-delà, de prendre appui, dans le cadre d'une véritable didactique du français, réellement adaptée aux situations locales de créolophonie et aux compétences natives des enfants dans leurs langues, sur les nombreux éléments communs au français et aux créoles ».

D'entrée, la « véritable relation entre le français et le créole » s'inscrit dans une approche multilingue et structurale. Parmi les neuf ouvrages produits, deux concernent La Réunion et ont été confiés à Hubert-Delisle et Boyer pour la maternelle et à Adelin et Lebon-Eyquem pour le cycle 2 de l'école primaire. Chaque publication est composée de trois chapitres. Les deux premiers chapitres sont composés de deux articles de Chaudenson (2010a et 2010b) retraçant l'histoire et expliquant les principes de base de cette didactique commune à tous les aires créolophones à base lexicale française d'une part, et présentant la situation linguistique et éducative de La Réunion d'autre part. Dans le deuxième chapitre consacré à l'école maternelle, Hubert-Delisle (2010a) retrace brièvement l'histoire des réflexions et actions entreprises depuis quarante ans à La Réunion. Les troisièmes chapitres de chaque ouvrage sont écrits par Hubert-Delisle et Boyer pour la maternelle et par Adelin et Lebon-Eyquem pour le cycle 2 et proposent des fiches utilisables par les formateurs et les enseignants, pour mettre en place la didactique

adaptée de français au contexte de créolophonie de La Réunion. Nous nous proposons d'analyser chaque partie de ces ouvrages.

Chaudenson (2010 : 18) précise la perspective d'ensemble qui est à la fois :

- didactique, où l'enseignement du français est conçu « dans une perspective où l'on prend en compte, d'abord et surtout, la langue des enfants et où, de ce fait, on prend appui sur les identités, homologies ou analogies entre créole et français, tout en soulignant les différences, le tout s'opérant dans une stratégie pédagogique fondée, progressive et raisonnée » ;
- identitaire, en affirmant que « créole et français sont, ensemble, des éléments constitutifs essentiels des cultures locales » ;
- politique, car la méthode proposée est un outil majeur dans « l'aménagement des diglossies, comme dans tout développement durable ».

Dès la présentation de ces perspectives, le principe didactique est fortement conditionné par la définition qui sera donnée à « la langue des enfants ». Dans ce premier chapitre, pour Chaudenson (2010a :17) les créoles français sont les langues premières des élèves dans les aires créolophones. Des exemples radicaux sont parfois donnés pour la phonologie comme par exemple « les maîtres passent beaucoup de temps à essayer de faire prononcer par leurs élèves les voyelles arrondies du français […] sans prendre conscience que leurs efforts sont vains, dans la mesure où les enfants ne perçoivent pas auditivement la différence entre « u » et « i » » (Chaudenson, 2010a :25). La binarisation de l'approche ne nous semble pas prendre en compte les élèves réunionnais qui ont un système de communication complexe, interlectal, où au niveau phonologique par exemple les chuintantes ne sont pas remplacées automatiquement par les sifflantes, et où les « u » et les « i » se côtoient sans que l'on puisse dégager une échelle implicationelle régissant leur emploi. La méthode a pour ambition de faire adhérer les autorités éducatives et les enseignants à cette démarche et d'être mise en application après des campagnes d'information envers le grand public et des formations auprès des enseignants. Présenter une description de départ non conforme à la réalité observée dans la salle de classe peut entraîner un rejet de la méthode proposée. Il aurait été bon, nous semble-t-il, d'être plus nuancé sur la description de la langue parlée par les enfants. Adelin et Lebon-Eyquem (2010 : 59), en parlant du passé simple précisent pourtant que :

> « Même si ce temps n'existe pas en créole (emploi uniquement du passé composé. Cf. fiche « les valeurs temporelles et aspectuelles »), certains enfants l'utilisent parfois parce qu'ils ont été, très tôt, familiarisés avec les contes. La valeur de ce temps pose souvent moins de problème que ses formes verbales qui sont parfois approximatives (comme du reste en français). Ex : « il sorta » pour « il sortit » ».

Le point de départ sur lequel se base l'enseignant n'est donc pas une langue présentée d'après les outils du structuralisme, mais bel et bien un répertoire complexe où sont présents des tournures ou des temps qui pourtant n'existent pas théoriquement dans « sa » « langue ». La même réflexion peut être transposée à la phonologie (même pour les chuintantes) et au lexique. Les approximations constatées ne sont pas spécifiques à la situation réunionnaise (comme le reconnaissent Adelin et Lebon-Eyquem) et sont dues à l'apprentissage ou/et à l'acquisition de ces formes. Dans ce cadre une approche plurilingue est selon nous à privilégier à une approche multilingue.

La méthode adaptée repose sur une démarche qui distingue trois phases :

- la conception d'une stratégie globale qui consiste à « prendre appui sur les analogies ou identités entre le français et les créoles […] avant d'introduire, de façon progressive et rationnelle, les différences » (Chaudenson, 2010a :23) ;
- l'élaboration d'une tactique basée sur une progression chronologique des éléments à étudier en classe, à savoir dans un premier temps les éléments communs au français et au créole, puis dans un second temps, les éléments linguistiques présentant des correspondances régulières, et enfin dans un troisième temps, les éléments où le français et le créole sont nettement différents ;
- une « mise en musique » consistant à rendre les enseignants et les formateurs de chaque créole « aptes à concevoir et à réaliser, à terme, leurs propres méthodes et leurs propres outils » (Chaudenson, 2010a : 24).

Tout en précisant qu'il ne peut y avoir de méthode unique, de « mise en musique » unique, « la stratégie et la tactique […] doivent être partout les mêmes » (Chaudenson, 2010a : 28) et « ce qui importe le plus dans la didactique adaptée […], est la prise en compte de la langue parlée par les enfants et son usage comme fondement majeur des contenus comme de la progression didactique » Chaudenson (2010 :21).

Dans le chapitre III pour La Réunion, concernant le cycle 2, sont présentées des fiches et des mini-fiches concernant le groupe nominal, les pronoms personnels sujets, le verbe, le lexique et la phonologie. Proposant une première grammaire scolaire comparée des deux langues, ces fiches sont d'une grande utilité et attendues depuis longtemps par de nombreux enseignants. Se voulant facilement utilisables par les enseignants et les formateurs, elles s'appuient sur les compétences du programme officiel à développer pour les élèves à l'école primaire en distinguant les compétences attendues au Cours préparatoire (CP) et au Cours Elémentaire première année (CE1).

Alors que le point de vue est tranché pour la description du français, pour ne pas certainement imposer un point de vue normatif dans la description du créole, les auteurs donnent une vision souple du fonctionnement de la langue créole. En témoignent les nombreux « très souvent », « dans certains cas », « dans certaines variantes », « sauf dans les variantes francisées et les termes figés », « généralement », « certains noms », « d'autres », « d'autres encore », « certains locuteurs ». Le créole est alors présenté comme polynomique qui selon (Marcellesi, 1983 : 314) sont des « langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues ». Le français qui est comparé au créole est lui standard.

Chaque fiche présente :

- les objectifs généraux et spécifiques pour le maître ;
- les compétences du programme officiel à développer pour les élèves ;
- un point linguistique étudié en mentionnant les similitudes et les différences entre le créole et le français ;
- les points d'appuis du maître pour l'acquisition visée en français et les productions possibles des élèves ;
- une stratégie d'enseignement qui propose une progression et des activités possibles ;
- une proposition d'évaluation ;
- des exemples d'activités pouvant être réalisées par le maître à l'issue de cette fiche.

Le travail effectué par ces chercheuses est d'une grande qualité. Néanmoins, certains points sont discutables. Par exemple, la macro-fiche numéro 2 concerne les pronoms personnels sujets. Pour Adelin et Lebon-Eyquem « moin », « mi » et « m' » sont des variantes du pronom personnel sujet de la première personne du singulier et « nou », « n' (nu/ni) » sont les pronoms personnels sujet de la première personne du pluriel. Nous constatons que ces auteurs présentent « mi » en tant que pronom plein pour la première personne du singulier et pas « ni » pour la première personne du pluriel. Il nous semble que les auteurs n'ont pas souhaité trancher une question qui fait débat chez les promoteurs de la langue créole et qui concerne l'analyse des formes « mi lé/ni lé » et « mi néna/ni néna », formes attestées dans les usages d'une partie de la population réunionnaise, et le descripteur qui les qualifierait d'agrammaticales adopterait un point de vu normatif de grammairien. L'étude des corpus des recherches sur le créole réunionnais montre que même attestés, ces emplois sont largement minoritaires.

Tableau 50. Liste des pronoms personnels sujets d'après Adelin et Lebon-Eyquem (2010).

Créole réunionnais	Français
Moin, mi, *m-*	Je, j'
ou, (basilectal), toué (marque l'intimité), vou (acrolectal) *t- et w-*	Tu, (Vous de politesse)
Lu, èl, li	Il, elle, on
Nou, *n- (nu, ni)*	Nous
Zot	Vous
Zot, banla (ou banna)	Ils, elles

Bien que faisant partie de la même démarche, une liste différente de pronoms personnels sujets est présentée par Hubert-Delisle et Boyer.

Tableau 51. Liste des pronoms personnels d'après Hubert-Delisle (2010).

<table>
<tr><th rowspan="2">Nombre</th><th rowspan="2">Pers.</th><th colspan="3">Clitiques</th><th rowspan="2">Formes fortes</th></tr>
<tr><th>Sujet</th><th>Cplt direct</th><th>Cplt indirect</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Singulier</td><td>1re</td><td>mi présent
moi (n) passé
ma futur</td><td colspan="2">amoin</td><td>amoin, moi (n)
minm</td></tr>
<tr><td>2e</td><td>ou/vi/oui
ti/présent
ou/vou/toué/passé et futur</td><td colspan="2">aou/avou/atoué</td><td>aou/vou/toué
minm</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3e</td><td rowspan="2">li (lu)/èl</td><td colspan="2">ali (alu) aèl</td><td>ali (alu)/li (lu) (a)èl
minm</td></tr>
<tr><td colspan="2">ali (alu) aèl</td><td>li (lu)/(a)èl
minm</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Pluriel</td><td>1re</td><td colspan="4">ni (nu)/nou présent nou passé na/nou va futur</td></tr>
<tr><td>2e</td><td>zot</td><td colspan="3">azot zot
zot (minm)</td></tr>
<tr><td>3e</td><td>zot/banna</td><td colspan="2">azot</td><td>zot
zot minm</td></tr>
</table>

Selon Hubert-Delisle et Boyer, les pronoms personnels sujets varieraient selon le temps de la phrase. Nous ne partageons nullement cette position qui de plus est contraire aux principales descriptions faites du créole réunionnais. Adelin et Lebon-Eyquem (2010 : 53) font une remarque sur le i pré-verbal en précisant que :

> « En créole : nous pouvons noter que les verbes créoles comportant une désinence sont parfois précédés de i. Ce i se retrouve également dans les constructions avec sar et té, respectivement marqueurs pré-verbaux du futur et de l'imparfait :

> Zot i kroi zot i sar trouv in zafèr (= ils croient qu'ils vont trouver quelque chose)
> Zot té i kroi zot té i sar trouv in zafèr (= ils croyaient qu'ils allaient trouver quelque chose)
> i ne remplit pas le rôle d'un pronom et ne fait qu'accompagner le verbe. Sa présence est obligatoire dans certains cas, à certaines personnes et facultative dans d'autres. On dira par exemple mi manj (où mi = moin + i) et non *moin manj (= je mange (FR)) ».

Il nous semble donc particulièrement important ici d'assumer que « mi » n'est pas un pronom personnel sujet plein et donc, de ne pas le présenter comme tel dans une liste de pronoms personnels à destination d'enseignants et d'élèves. Aux pages 65 et 66, les relations entretenant les pronoms personnels sujets de la première personne du singulier et du pluriel avec le verbe sont évitées en donnant des exemples faisant intervenir, en général, la troisième personne du singulier. Pour Adelin et Lebon-Eyquem (2010 : 68) :

> « *La* auxiliaire du passé composé peut être contracté en créole en *a* : *mwin la fé sa = ma fé sa* (FR) J'ai fait ça. Or *ma fé sa*, peut aussi signifier en créole un futur (je ferai ça, je vais faire ça) ».

Pourtant dans la présentation des verbes « avoir » et « être » en créole (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010 : 66), des exemples tels que « ma la fin », « ma la eu fin », « ma lavé fin » sont donnés. Si « ma » est la contraction de « moin la » les exemples donnés à la page 66 sont l'équivalent de « moin la la fin », « moin la la eu fin » et de « moin la lavé fin », phrases qui elles, ne sont nullement attestées. Le traitement de la question des auxiliaires et celle du verbe « aller » sont des questions capitales surtout à l'école primaire comme le précise Hubert-Delisle (2010b : 29) pour qui « l'emploi des verbes être, avoir, aller, indispensables dès les premiers échanges spontanés, exigera un accompagnement persévérant pendant toute la durée du cycle ». L'explication claire des relations existantes entre les pronoms personnels sujets et les verbes en créole conditionnent une meilleure compréhension de la part des enseignants et des élèves. Selon nous, « mi » et « ni » se construisent en respectant la même organisation : « mi » est la contraction de « moin i » et « ni » est la contraction de « nou i ». Pourtant, ne pas se positionner sur cette question soulève plus de problèmes qu'elle n'en résout. Tout en acceptant sans aucun jugement normatif ces usages attestés, il est nécessaire, surtout à l'école, surtout lors d'une comparaison structurale avec le français, de prendre une position cohérente tout au long de la description.

L'adaptation annoncée des activités possibles à réaliser avec les élèves ne semble pas se distinguer des méthodes déjà employées ne faisant pas référence au créole. Les activités ludiques comme les jeux de Kim, de domino, les devinettes, les cartes, les jeux

de loto sont depuis longtemps utilisés dans les classes. La méthode adaptée aurait certainement gagné à faire référence au créole, voire même proposer des activités métalinguistiques autour du « créole » et de son « contact » avec le « français ».

Notre critique principale de cette didactique adaptée pour le cycle 2 concerne les « activités pouvant être réalisées par le maître à l'issue [des fiches] ». A la fin de la démarche, lors de la dernière étape, les auteurs proposent aux enseignants « de rechercher d'autres productions possibles des élèves (dues aux contacts de langue) dans les classes en enregistrant des échanges entre les élèves ou entre les élèves et les adultes de l'école » et de « classer ces productions ». Cette étape capitale qui part des productions réelles et authentiques des élèves devrait être le point de départ, car elle est le « déjà là » de l'élève et arrive selon nous trop tard dans la progression.

Dans la méthode proposée en 2010, avant d'avoir une attitude d'écoute attentive et bienveillante aux productions des élèves, avant de laisser les élèves communiquer, l'enseignant est ainsi amené à comprendre un système théorique et de tenter de faire entrer les élèves dans le moule attendu. Cette attitude se retrouve chez Hubert-Delisle (2010b : 6) pour qui « les activités de grammaire et de vocabulaire précèdent l'activité d'expression/compréhension qui en est en quelque sorte la résultante, et qui génère des énoncés longs, progressivement moins aidés, et plus spontanés ». L'objectif à atteindre étant clairement défini (le français standard) toutes les productions des élèves qui ne seraient pas conformes à cet objectif prendraient le risque d'être stigmatisées par les enseignants. Tout en gardant un point de vue diglossique au niveau de la répartition fonctionnelle des langues, Hubert-Delisle (2010b : 46) précise :

> « Cependant, tous les petits êtres humains, selon un ordre chronologique relativement précis, acquièrent leur langue maternelle dans les six premières années. Les enfants créolophones de l'école maternelle apprendront le français, langue scolaire, en même temps qu'ils acquerront le créole dans leur entourage socio-familial ».

Le point de départ de tout acte pédagogique aurait pu être la tentative de compréhension de la cohabitation des deux « langues » dans le répertoire des élèves. Adelin et Lebon-Eyquem présentent dans chaque fiche des exemples de productions possibles des élèves créolophones, mais ne proposent pas une analyse de celles-ci. Dans une perspective d'enseignement, il aurait été indispensable ici de proposer une analyse souple de ces énoncés afin de mieux cerner si ceux-ci relèvent de l'usage quotidien réunionnais, s'ils se rapprochent plus des mécanismes d'apprentissage dans un contexte plurilingue ou enfin, s'ils témoignent des étapes d'acquisition des langues dans le contexte réunionnais. Cette

classification, qui dicte les activités à mettre en place, a son importance sur le regard que porteraient les enseignants et les élèves sur ces énoncés.

Nos remarques et nos critiques à l'égard de la version réunionnaise de l'adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie concernent principalement la forte priorité donnée aux concepts de langues et de langues en contact et de ce fait la non prise en compte ou l'évitement des approches centrées sur le répertoire langagier des apprenants. En témoignent les éléments de bibliographie proposés aux enseignants par Adelin et Lebon-Eyquem (2010 : 6 et 7) et Hubert-Delisle (2010b : 11, 30, 37, 44, 50), qui ne font pas référence aux travaux récents réalisés à La Réunion. Une seule contribution récente aux réflexions didactiques pouvant concerner La Réunion est citée par Hubert-Delisle (2010 : 50) et concerne Prudent, Wharton et Tupin (2005). Cette citation intervient dans l'avant dernière fiche de l'auteur consacrée enfin à l'expression et à la compréhension. Bien que l'un des objectifs généraux de cette fiche consiste à « intéresser les enseignants au développement du langage et des compétences communicatives » (Hubert-Delisle, 2010 :46) un des objectifs spécifiques vise quant à lui à « analyser les problèmes liés à l'interlecte et l'interlangue » (souligné par nous). La mention qui y est faite de l'interlecte réduit la notion à une « langue mélangée » (Hubert-Delisle, 2010 : 48) et situe les approches concernant le plurilinguisme à « la variation entre deux répertoires (souligné par nous) » (Hubert-Delisle, 2010 : 49). Cette fiche a le mérite d'insister sur l'importance de la maîtrise des compétences langagières au sens large mais reste cependant floue sur l'articulation ou la coordination à apporter au niveau linguistique concernant le créole et le français.

La sous-estimation de l'ampleur de la démarche interlectale et de ses prolongements pédagogiques peut être constatée aussi chez Chaudenson (2010a : 37) :

> « D'un point de vue pédagogique simpliste, on peut imaginer deux stratégies globales majeures, de nature sensiblement différente pour l'apprentissage précoce du français en milieu créolophone.
> La première, qu'on pourrait dire de l'interlecte, consisterait à laisser l'élève s'exprimer en créole tout en l'exposant simplement au français et à corriger peu à peu son expression, en la ramenant vers la cible sur les divers plans, phonétique, lexical et grammatical. C'est ce qui est fait déjà depuis longtemps dans certaines classes et avec certains maîtres de bon sens ; c'est ce qu'on nomme parfois, du moins je crois, sans bien voir en quoi cela consiste et surtout comment cela peut réellement fonctionner et surtout comment cela peut être didactisé, la « pédagogie de la variation ».
> On peut illustrer ce point par un petit exemple authentique qu'a cité C. Boyer, il y a plus de dix ans. Des élèves réunionnais prennent leur maillot de bain pour aller à la piscine. L'un d'entre eux dit moin nana in mayo ; la maîtresse les invite alors à dire la couleur de leur maillot sur le modèle de « J'ai un maillot… ». Elle obtient : « je ai un maillot », « je nana », « j'a », « jé a ». Elle explique alors qu'en créole on dit moin nana mais en français « j'ai » (op. cit., p. 226).

> On aurait alors une stratégie des « petits pas » qui ferait parcourir par l'enfant, en quelque sorte, dans une « ontogenèse linguistique », en sens inverse, le chemin qui, dans la phylogenèse, a conduit du français au créole. On tire ainsi de plus en plus « l'interlecte » vers le français. Nommer ces comportements du maître, que tout le monde pratique plus ou moins depuis toujours, « pédagogie de la variation » et, plus curieux encore, proclamer « nouvelle » une telle attitude, ne laisse pas d'étonner ».

Les exemples caricaturaux pris par l'auteur sont des énoncés particuliers qui se rapprochent des phénomènes de l'interlangue. La base de la pédagogie de la variation défendue par Prudent et Romani ne se limite pas à ces énoncés particuliers mais privilégie, chez le locuteur, la notion de répertoire à celle de langue. Une autre approche plus adaptée selon nous à la situation de créolophonie réunionnaise, est proposée par les tenants de la pédagogie de la variation.

3.2.3.2.5. Le créole à l'école pour tirer profit de son répertoire langagier complexe.

A une définition d'une langue maternelle structuraliste qui s'inscrit dans une vision multilingue de la situation réunionnaise, des chercheurs privilégient l'existence d'un macro-système de communication dès les premières expériences langagières des locuteurs et se rapprochent ainsi du plurilinguisme. Cette vision de la situation créole conduit à proposer une pédagogie de la variation ou le développement d'une compétence varilingue. Ces deux dénominations se complètent et se recoupent largement.

3.2.3.2.5.1. La pédagogie de la variation.

La pédagogie de la variation est défendue part Prudent (1993, 2005) et Romani (1994, 1997, 2000) qui insistent sur la nécessité de donner une place centrale au macro-système de communication et d'ériger en objet d'étude toutes les productions langagières. Pour Romani (1994 :104) :

> « Ce qui importe donc, c'est de maîtriser la plus grande étendue possible du champ de variation linguistique […]. Toute pédagogie doit être une pédagogie du système de communication, c'est-à-dire une pédagogie de la variation linguistique : il ne s'agit pas d'exclure, de sanctionner, la forme déviante par rapport au français standard, ce qui revient à culpabiliser la parole, mais de donner les repères pour que l'apprenant, à partir de sa zone de compétence au sein d'un système langagier puisse la développer, l'agrandir si possible au système tout entier ».

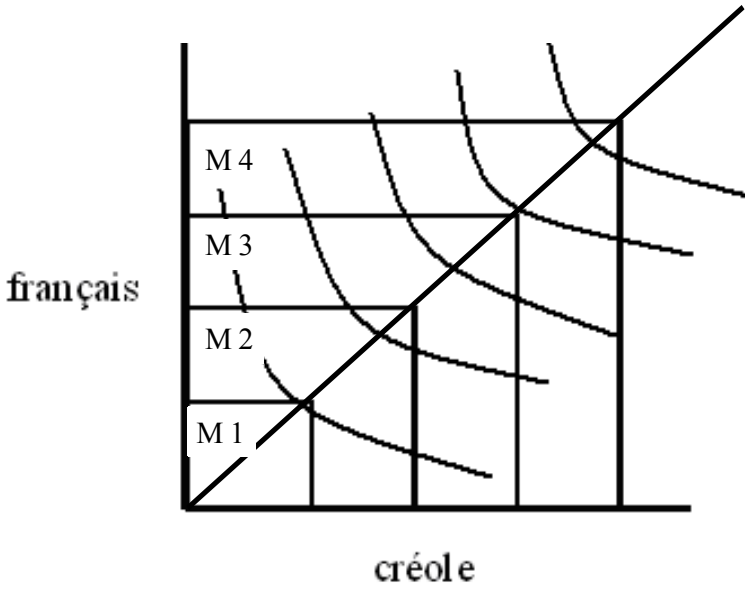
Selon Lebon-Eyquem (2008 : 54) :

> « Selon ses principes [ceux de la pédagogie de la variation], la légitimité communicative de toutes les formes doit être posée par le maître. Il s'agit d'œuvrer pour que le plus grand nombre de Réunionnais apprennent le français mais les autres productions dans toute leur diversité et leurs nuances devront être appréhendées, considérées et instituées en objet d'étude. Tous les énoncés seront alors analysés, comparés et l'élève sera amené à dégager une

> norme de communication, issue d'une conscience de la valeur de ses productions dans un marché interlectal complexe. Le but est d'amener l'enfant à communiquer en toute confiance, sans le reprendre systématiquement avant de le conduire à mener une réflexion sur l'organisation de son répertoire langagier ».

Dans nos précédents travaux (Georger, 2005) nous proposions une adaptation de la pédagogie de la variation en reprenant notre schéma concernant le développement de l'enfant réunionnais. L'objectif pédagogique d'une telle démarche est alors de permettre à l'enfant de passer à une zone du macro-système supérieure tout en lui garantissant une acquisition du français et du créole définis comme standards. La norme construite des deux langues est alors objet d'étude, tout comme les énoncés interlectaux. Un des buts de cette pédagogie est aussi de relever les énoncés ne correspondant pas au standard, de les identifier en tant que variation volontaire pouvant relever d'une stratégie de communication ou de choix stylistiques ou en tant qu'énoncés provisoires issus des processus d'acquisition ou d'apprentissage. Autrement dit, le but n'est pas d'atteindre uniquement les normes au sens strict et de sanctionner tous les énoncés intermédiaires, mais de permettre au locuteur de se déplacer sur toute l'étendue de son répertoire langagier complexe alors au service de la situation de communication. En prenant en compte le schéma du développement de l'enfant réunionnais proposé dans notre seconde partie, nous pouvons proposer une représentation de la pédagogie de la variation à travers le schéma suivant :

Figure 25. Représentation schématique de la pédagogie de la variation.



Nous représentons ici une droite de l'équilinguisme qui n'est qu'une vision théorique d'une égale compétence dans les deux langues par une droite qui sépare le plan de notre schéma en deux parties égales.

M 1, M 2, M 3 et M 4 représentent quatre stades du macro-système de communication, qui évoluent parallèlement aux stades de développement de l'intelligence de Piaget. Le stade M 4 peut représenter le macro-système « idéal » avec une forte compétence en créole et en français. Arrivé à ce stade, du fait des niveaux atteints en français et en créole, le locuteur dispose d'une large palette du système pour sa communication quotidienne, tout en étant apte à respecter les normes structurales du français et du créole si la situation l'exige. Un des objectifs pédagogiques devient alors l'accompagnement de l'apprenant dans son développement langagier. Les énoncés interlectaux ne sont presque plus alors « une impossibilité de » mais plutôt « une non volonté de » respecter la norme canonique. Pour permettre à l'élève d'atteindre le quatrième niveau du macro-système, le pédagogue doit prendre soin de respecter chaque niveau intermédiaire (d'où les adaptations des hypothèses de Cummins) en valorisant à chaque fois toute l'étendue du macro-système (d'où l'adaptation de l'hypothèse de Lambert). Nous ne partageons pas la vision de la langue et plus particulièrement celle de la langue première ou seconde de Cummins. En revanche, en reprenant la définition de la langue maternelle proposée par Romani, c'est-à-dire que la langue maternelle de l'enfant réunionnais est le macro-système de communication défini par Prudent, nous pensons que toute pédagogie de la réussite doit accepter de développer les compétences communicatives de l'élève à travers ce système complexe. Les énoncés interlectaux ne doivent plus être de ce fait stigmatisés, mais au contraire être érigés en objet d'étude afin d'assurer l'élève dans l'évaluation de son répertoire, et de lui permettre, dans un second temps, de mieux cerner les normes du français standard ou du créole correct. La compétence communicative est donc à privilégier dans les premières années d'enseignement face au respect de la norme académique. Le répertoire de chaque Réunionnais, complexe, en évolution perpétuelle et en construction pour l'enfant, devient ainsi le point de départ qui permettra à l'élève d'accéder au français standard (car c'est celui exigé par l'institution scolaire) tout en développant la partie créole de son répertoire.

Cette approche ne doit pas faire l'économie des aspects psycholinguistiques où les représentations diglossiques existent. A La Réunion, en plus de la valorisation du français et du créole, il nous semble important de déculpabiliser les élèves auteurs

d'énoncés interlectaux et de les reconnaître comme « normaux » dans la situation sociolinguistique. Le répertoire réunionnais, qui doit perdre son statut de français approximatif ou de créole *makot* (mauvais), doit donc trouver une place centrale.

L'adaptation que nous proposons des hypothèses de Cummins et de Lambert visent à lutter contre le purisme linguistique tout en permettant aux apprenants une maîtrise de son répertoire complexe. Cette perspective est radicalement différente de celles visant à enseigner le français en tenant compte du créole sans pour autant se positionner sur la nécessité de développer des actions en faveur de l'ensemble du répertoire langagier.

3.2.3.2.5.2. Le développement de la compétence varilingue.

Wharton (2006) propose une démarche visant à développer « la compétence varilingue » de l'apprenant, démarche proche de celle de la pédagogie de la variation.

> « Cela signifie qu'il convient de considérer le répertoire de l'enfant qui intègre l'école comme un répertoire pluriel en construction, une « interlangue plurilingue ». La compétence varilingue sous-tend que les systèmes linguistiques sont certes mêlés dans l'esprit des locuteurs, mais que ces derniers sont néanmoins aptes, dans une situation de communication donnée, en fonction de critères linguistiques et sociolinguistiques, à trier, filtrer, sélectionner les formes pertinentes dans leur répertoire, qu'elles soient mélangées ou non ». (Wharton, 2006 : 153).

Dans cette démarche l'élève effectue une réflexion métalinguistique sur les différents énoncés de son répertoire complexe. Aucun énoncé n'est stigmatisé ou qualifié non conforme aux énoncés possibles. Tout en préconisant une valorisation de la « langue » et de la culture de l'enfant, l'approche varilingue donne une place centrale à la parole (dans toute sa complexité) produite par l'apprenant, vise à développer le langage et à aider l'élève à tirer parti de toute l'étendue de son répertoire.

L'avancée de Wharton dans la réflexion proche de la pédagogie de la variation, est l'introduction de la notion de compétence. Cette avancée à un double intérêt. Premièrement, à l'heure d'une logique de généralisation du socle de connaissances et de compétences dans la politique éducative nationale et européenne, elle propose une adaptation et une inscription d'un point de vue sociolinguistique et didactique, qui n'est ni en rupture ni incompatible avec le cadre institutionnel. Deuxièmement, la compétence varilingue, tout en se rapprochant d'une pédagogie constructiviste, propose une exploration de diverses approches. Wharton (2006 : 169) propose une didactique intégrée des langues à La Réunion dont l'objectif est le développement de l'approche varilingue

et qui « prend à bras le corps la complexité des situations d'apprentissage ». Les stratégies d'enseignement préconisées s'organisent autour de quatre principes fondamentaux (Wharton, 2006 : 171) :

> « S'inscrire dans le cadre théorique d'une linguistique de l'énonciation, mener de front niveau linguistique et niveau sociolinguistique pour éviter la stigmatisation de l'une ou de l'autre langue, chercher l'équilibre entre des stratégies d'enseignement acceptant la fusion des codes et des stratégies visant la distinction des codes, et enfin, accepter d'élaborer une progression des apprentissages en dissociant les compétences de compréhension et d'expression d'une part, et en dissociant la formulation des objectifs à atteindre à l'oral et à l'écrit, d'autre part ».

L'auteure développe les quatre principes et propose une application au cours des trois cycles de l'école primaire qui peuvent déjà se concrétiser dans les classes réunionnaises si une information et une formation élémentaires sont apportées aux enseignants dans ce domaine. Consciente « de la tâche qu'il reste à accomplir pour sensibiliser les autorités éducatives en charge de l'éducation » (Wharton, 2006 : 175), l'auteure ouvre une piste prestigieuse de poids aux yeux des décideurs : le concept de compétence plurilingue du Conseil de l'Europe.

Duchemann (2009) s'inscrit dans la démarche de Wharton en ayant comme objectif le développement de la compétence langagière. :

> « [La notion de compétence langagière] nous oblige à considérer le « déjà là » de nos élèves : leur « interlangue interlectale », l'ensemble des variétés linguistiques maîtrisées, mélangées plus ou moins consciemment à différents degrés et qui composent leur répertoire verbal, selon les situations et les circonstances. Elle donne une dimension aux composantes sociolinguistique et pragmatique et nous fait considérer l'apprenant comme un sujet social avec une identité linguistique, culturelle et sociale. […] A La Réunion, on peut donc considérer la compétence langagière « comme le résultat d'une synthèse harmonieuse entre fusion (le « parler bilingue », Lüdi et Py, 1986) et distinction (la compétence linguistique dans chacun des codes pris isolément) (Wharton, 2005 :153) ». (Duchemann, 2009 : 59).

Duchemann (2009 : 85) propose ensuite une Didactique Associée de la Variation (DAV).

La différence fondamentale entre la didactique du français adaptée aux situations de créolophonie et la pédagogie de la variation découle de la différence épistémologique des deux approches. Alors que la première approche se base sur une vision diglossique ou continuiste des « langues », la seconde donne une place centrale à la parole. Parallèlement et complémentairement aux différents débats et propositions émanant du

monde de la recherche ou du monde militant, l'institution scolaire s'intéresse de plus en plus au fait créole.

3.2.3.3. La question du créole à l'école dans l'académie de La Réunion.

Des facteurs socio-historiques jouent un rôle important pour la prise en compte du créole dans les enseignements. Il a fallu attendre le début des années 2000 pour que le créole accède au statut de langue régionale de France, au même titre que le basque ou le breton. Cette avancée a été accueillie de façon mitigée par les défenseurs de l'enseignement du créole. D'un coté, la reconnaissance du créole en tant que langue régionale lui permet de bénéficier de l'appareillage juridique concernant celles-ci (avec des avancées indéniables au niveau des représentations sociales et des aménagements des dispositifs qui en découlent) et d'un autre côté, étant donné que la vitalité des créoles n'est pas comparable à celles des autres langues régionales, cette reconnaissance est perçue comme timide. Néanmoins, ces avancées ont permis de dissocier dans l'opinion l'officialisation du créole et les revendications séparatistes. De cette reconnaissance découle des plans de formations universitaires (comme, par exemple, la licence Langue et Culture Régionales option créole ou certaines formations à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres) où vont s'y s'inscrire des enseignants impliqués dans la défense du créole. A partir de cette date, un CAPES bivalent de créole pour les enseignants du second degré voit le jour. Dans le premier degré, quelques postes sont ouverts au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles Spécial (CRPES) mais surtout une habilitation à l'enseignement de la LCR est organisée dès l'année scolaire 2002/2003. Nous sommes issu de la première promotion de la licence créole et de la première promotion des enseignants habilités du premier degré.

A la fin de l'année scolaire 2005/2006 une vingtaine d'enseignants du premier degré sont habilités en LCR. A cette époque, une seule classe bilingue existe dans l'île et les enseignants des cycles deux et trois de l'école élémentaire peuvent difficilement enseigner cette discipline du fait de sa concurrence avec l'enseignement des langues étrangères. Un flou existe au niveau même du cadre institutionnel où certains fixent comme objectif principal de cette discipline une distinction et une comparaison des langues alors que d'autres militent pour une discipline exclusivement tournée vers l'enseignement de la langue et de la culture créoles. La médiatisation de ces positionnements fait ressortir de vieilles querelles entre les tenants de l'enseignement du créole pour un meilleur apprentissage du français et ceux qui refusent que la langue

régionale devienne uniquement un « marche pied » pour assoir la langue nationale. Le nombre des habilités en Langue Vivante Régionale (LVR, qui correspond à la nouvelle appellation de cette discipline dans les programmes de 2008) dans l'académie passe de vingt-six en 2006 à cent trente-huit à la rentrée 2010, soit une progression de 530% en quatre ans. La question de l'enseignement bilingue connaît elle aussi une lente mais certaine progression. Le nombre de classes prodiguant cet enseignement est passé de neuf à la rentrée 2008 à seize à la rentrée 2009, pour atteindre dix-huit à la rentrée 2010.

Une clarification du cadre institutionnel du créole à l'école est également proposée par l'autorité académique à travers trois dispositifs liés directement à la question du créole. Sont maintenant distingués :

- la sensibilisation à la LVR ;
- le créole en tant que matière de LVR ;
- l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC);
- l'enseignement bilingue.

Le cadre institutionnel du « créole à l'école » est proposé ici à travers deux tableaux publiés sur le site de l'académie de La Réunion. Nous avons participé, en qualité de chargé de mission académique, à la réalisation de ce document dont l'objectif principal est de clarifier les textes de référence.

Tableau 52. Extraits des textes de référence concernant la Langue Vivante Régionale dans le premier degré (source : rectorat de La Réunion).

Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC)	**Projet de sensibilisation à la Langue et Culture Régionales**	**Enseignement de la Langue et Culture Régionales**	**Classe bilingue créole/Français**
Projet Stratégique de l'Académie 2008-2011. 1. Donner toutes les chances de réussite aux élèves 11. Conduire chaque élève à la maîtrise du socle fondamental des compétences de l'école au collège - Maîtriser la langue française et tenir compte du créole. **Article L312-11 du code de l'éducation.** Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.	BO n°9 du 27 septembre 2007 […] On prendra appui sur la sensibilisation à la langue qui peut exister soit dans le cadre social soit dans le cadre scolaire. En effet, une information-sensibilisation à la langue et à la culture régionales peut être offerte à tous les élèves, notamment par l'intégration dans divers champs disciplinaires d'éléments du patrimoine linguistique et culturel. **BO n°33 du 13 septembre 2001**: développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée. **1 - À l'école primaire** Au delà de l'enseignement de la langue, la conduite de certaines activités en langue régionale peut être prévue dans ce cadre. **a) À l'école maternelle,** les enseignants veilleront à inscrire l'apprentissage ou l'approfondissement de la pratique de la langue et les activités en langue régionale si possible dans une continuité entre l'école et le milieu familial. Cet apprentissage principalement centré sur l'oral s'enrichira de contacts avec des textes écrits lus par le maître. […] **b) À l'école élémentaire,** en l'absence de dispositions particulières, l'enseignement des langues régionales peut prendre les formes suivantes : - il peut être introduit sous la forme d'une information -sensibilisation offerte à tous les élèves qui est assurée : . par l'intégration de connaissances élémentaires sur les langues et cultures régionales dans les activités et les champs disciplinaires concernés (en particulier, français, histoire, géographie et éducation artistique et éducation physique) - par une sensibilisation à la langue et à la culture régionales à travers l'apprentissage et l'utilisation d'éléments culturels de tradition ou de création dans les activités de la classe […]	BO n°9 du 27 septembre 2007 : langue vivante régionale à l'école primaire Conformément à la loi L.n° 2005-380 du 23 avril 2005, et notamment à son article 20, un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. […] L'enseignement de langues et cultures régionales peut prendre la forme […] d'un enseignement de la langue. A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008 Horaires des écoles maternelles et élémentaires Article 3 - **L'enseignement de la langue régionale peut s'imputer sur les horaires prévus selon des modalités précisées dans le projet d'école** ou selon les modalités définies par l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées.	Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections "langues régionales" des collèges et des lycées ARRÊTÉ DU 12-5-2003 Article 1 - Dans les académies dans lesquelles un conseil académique des langues régionales a été créé en application du décret du 31 juillet 2001 susvisé, un enseignement bilingue en langue régionale à parité horaire peut être mis en place par le recteur d'académie dans les écoles et les sections "langues régionales" des collèges et des lycées, après consultation du conseil académique des langues régionales, avis des comités techniques paritaires académiques, comités techniques paritaires départementaux, conseils académiques de l'éducation nationale, conseils départementaux de l'éducation nationale et avis des collectivités territoriales concernées. Article 2 - L'enseignement bilingue à parité horaire est dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français. Cependant, aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale. Les parties des programmes ou des enseignements dispensés en français ou en langues régionales seront déterminées dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement conformément au principe de la parité horaire. […]

Tableau 53. « Le créole à l'école »: diverses organisations pédagogiques (source : rectorat de La Réunion).

« Le créole à l'école »: diverses organisations pédagogiques.				
	Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC)	**Projet de sensibilisation à la Langue et Culture Régionales**	**Enseignement de la Langue et Culture Régionales**	**Classe bilingue créole/français**
Cycles	1,2,3.	1, 2, 3.	2,3.	Maternelle
Enseignant concerné	Tout enseignant ayant bénéficié d'une formation (circonscription ou PAF)	Enseignant habilité ou non	Enseignant habilité.	Enseignant habilité + validation du projet par l'Inspecteur d'Académie.
Formation	Tout enseignant est éligible	Tout enseignant	Habilitation provisoire est exigée.	Habilitation définitive exigée
Suivi	Par l'équipe de circonscription : identification des enseignants/classe et suivi	- Par l'équipe de circonscription (pour les non habilités) ; - Par la mission LVR (pour les habilités)	Habilitation définitive.	Bilan annuel communiqué à l'Inspecteur d'Académie
Horaires	Une partie variable des horaires de français.	1 heure hebdomadaire maximum (la dominante disciplinaire est variable en fonction du projet) dans le cas d'un échange de service, **ou** intégré dans les différentes disciplines de la classe. la langue d'enseignement est le français sauf si l'emploi du créole s'avère justifié conformément à l'article L312-11 du code de l'éducation.	D'après les modalités fixées par le conseil d'école et le projet d'école.	24 heures (12 heures minimum en français)
Objectifs	- permettre à l'enfant de maîtriser la langue française et tenir compte du créole ; - permettre à l'enfant d'analyser les mélanges créole/français.	- intégrer des connaissances élémentaires sur les langues et cultures régionales dans les activités et les champs disciplinaires de la classe; - sensibiliser l'élève à la langue et à la culture régionales à travers l'apprentissage et l'utilisation d'éléments culturels de tradition ou de création dans les activités de la classe	Améliorer les connaissances de l'élève dans la langue créole et la culture réunionnaise.	- permettre à l'élève d'atteindre un haut niveau de compétences bilingues pour favoriser une bonne maîtrise du créole **et** du français ;- développer dès le plus jeune âge des compétences métalinguistiques qui favoriseront l'apprentissage des langues en général.

« Le créole à l'école »: diverses organisations pédagogiques (suite)				
	Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC)	**Projet de sensibilisation à la Langue et Culture Régionales**	**Enseignement de la Langue et Culture Régionales**	**Classe bilingue créole/français**
Démarche pédagogique	Une observation et une analyse d'énoncés interlectaux (principalement produits par les élèves) et/ou une approche contrastive du créole et du français.	Projet interdisciplinaire (exemple : projet de classe ou classe à PAC)	Enseignement d'une langue vivante	Pédagogie bilingue à parité horaire.
Lecture de textes	**Support principal :** production des écrits de la classe. **Supports pour une illustration :** textes en français, ou en créole, ou bilangues (en nombre limité).	textes en français, ou en créole (de différentes graphies), ou bilangues.	**Etude de la langue :** textes exclusivement en créole (de différentes graphies) ; **Etude de la culture :** textes en français, ou en créole (de différentes graphies), ou bilangues.	Textes en créole ou en français, selon l'objectif pédagogique.
Production écrite	En français	En français (en relation ou en prolongement de la production d'écrit en français) ou en créole (longueur limitée, comme par exemple un poème, un texte ou une écriture collective de conte dictés à l'adulte).	En créole (en nombre plus ou moins limité en fonction du niveau)	Dictée à l'adulte en créole ou/et en français
Ecoute	Documents audio et vidéo en français, en créole des productions orales à La Réunion. (	Documents audio et vidéo en français, en créole.	Pour l'étude de la langue : documents audio et/ou vidéo uniquement en créole ; Pour l'étude de la culture : documents audio et /ou vidéo en créole ou/en français.	Documents audio et vidéo en français, en créole
Production orale	En français (majoritairement) et en créole (dans ce dernier cas en nombre limité en fonction des situations)	En créole ou en français en fonction du support	En créole (majoritairement) et en français (dans ce dernier cas en nombre limité)	En créole ou en français (selon les objectifs pédagogiques.
Projets	Interculturels (thématique commune aux deux univers culturels mais aux contenus différents)	Projet culturel de classe ou classe à PAC	Thèmes et supports de la LCR	- thèmes et supports de la langue et la culture françaises et thèmes et supports de la LCR ; - interculturels (thématique commune aux deux univers culturels mais aux contenus différents)

3.2.3.3.1. La « logique » de l'enseignement de la Langue et Culture Régionales (LCR).

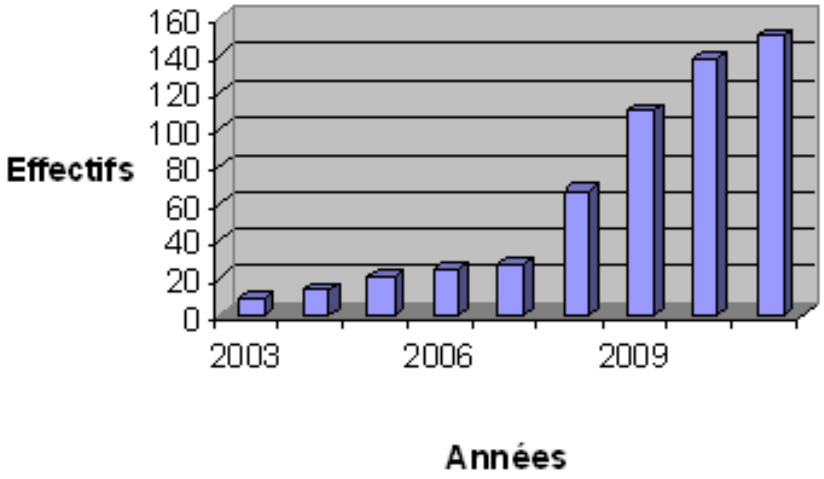
La logique de l'enseignement de la LCR (ou LVR) cloisonne celui-ci dans une matière élaborée au niveau national pour sauvegarder les langues régionales de France sur le déclin. Bien que les textes officiels concernant le recrutement des enseignants prodiguant cette discipline sont nationaux, leurs applications ne sont pas les mêmes dans chaque académie d'outre-mer. En Martinique, uniquement les enseignants lauréats aux Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles Spécial (CRPES) et des CAPES langues régionales, option créole, peuvent enseigner cette discipline, soit environ cinq personnes recrutées chaque année. En Guadeloupe, une habilitation pour les enseignants du premier degré et du second degré est mise en place, ce qui a permis à ce département de former environ deux cents enseignants. A La Réunion, l'enseignement du créole se fait dans le premier degré par des enseignants habilités ou ayant obtenus le CRPES et dans le second degré uniquement par des enseignants ayant obtenus le CAPES de créole. D'après les chiffres communiqués par l'académie de La Réunion lors du Conseil Académique de la Langue et Culture Régionales (CALCR) du 29 octobre 2010, à la rentrée 2010/2011, cent trente-huit enseignants du premier degré sont habilités à l'enseignement du créole et se répartissent de la façon suivante :

Tableau 54. Répartition par poste des enseignants habilités LVR, rentrée 2010 (source : rectorat de La Réunion).

Enseignants en classes maternelles		Enseignants en classes élémentaires		Postes particuliers	
TPS	01	CP	07	Chargé de mission	01
TPS/PS	01	CP/CE1	04	Itinérants LVR	04
PS	06	CE1	09	Maître de soutien	01
PS/MS	06	CE1/CE2	03	Enseignants remplaçants	14
MS	12	CE2	13	Directeurs de Centre Académique de Lecture et d'Ecriture	02
MS/GS	02	CE2/CM1	06	Classe passerelle (scolarisation des élèves de 2 ans)	02
GS	09	CM1	06	CLIN	01
PS/MS/GS	01	CM1/CM2	03	Enseignant supplémentaire RAR	01
GS (EMF)	01	CM2	07	Coordonnatrice Réseau de Réussite Scolaire	03
				Conseillers Pédagogiques	02
				Directeurs déchargés	04
				Décharge de direction	01
				Titulaire de secteur	03
				Animateur informatique	01
				IME/IMS	01
Sous total :	39		58		41
Total :138 enseignants habilités LVR premier degré					
Sigles : TPS (très petite section) ; PS (petite section) ; MS (moyenne section) ; GS (grande section) ; CP (cours préparatoire) ; CE1 (cours élémentaire première année) ; CE2 (cours élémentaire deuxième année) ; CM1 (cours moyen première année) ; CM2 (cours moyen deuxième année) ; EMF (enseignant maître formateur) ; CLIN (classe d'initiation pour les non francophones) ; RAR (réseau ambition réussite ; IME/IMS (instituts médicaux éducatifs/instituts médicaux spécialisé)					

Plus d'une vingtaine d'enseignants demandent chaque année cette habilitation, permettant ainsi la construction progressive d'un réseau d'enseignants du premier degré sensibilisés et ayant bénéficié d'une formation en créole. Ils participent efficacement à un changement des représentations mais pour le moment ne représentent encore que 2 % du personnel du premier degré.

Figure 26. Evolution du nombre d'enseignants habilités en créole dans le premier degré.

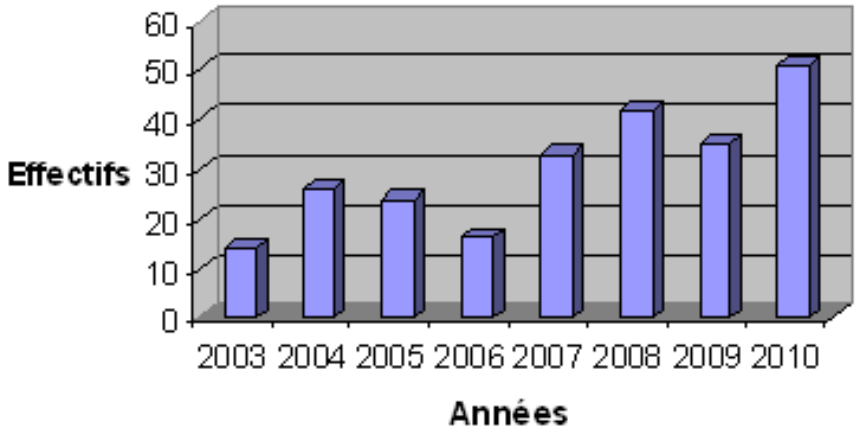


Dans le second degré les enseignants dispensant cette discipline sont au nombre de quatorze en poste fixe à la rentrée 2010/2011.

Tableau 55. Répartition par poste des professeurs certifiés de créole, rentrée 2010 (source : rectorat de La Réunion).

Professeurs certifiés titulaires	14 (dont un chargé de mission à mi temps)	Titulaire de Zone de Remplacement	10
Total : 24 professeurs certifiés			

Figure 27. Evolution du nombre de classes de LCR dans le second degré.



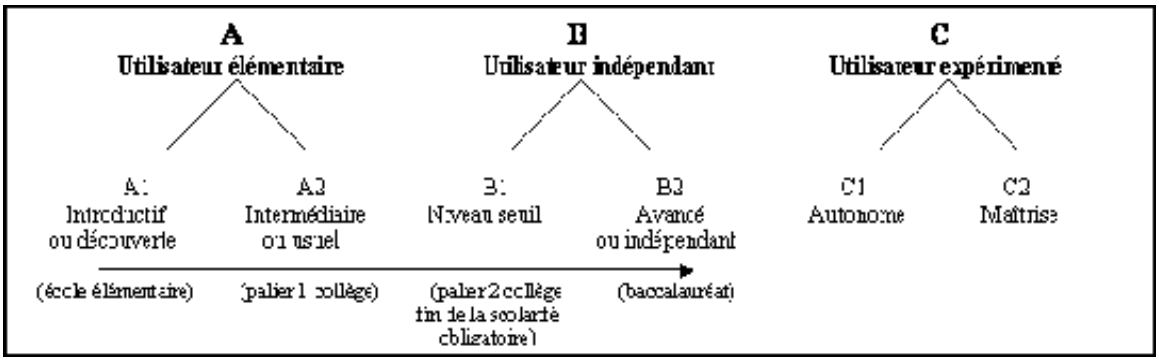
L'option LCR est juridiquement ouverte depuis le cycle 2 de l'école primaire (au cours de la grande section de l'école maternelle) jusqu'aux épreuves du baccalauréat. Depuis la création de l'option LCR, une demande forte des enseignants de cette discipline concerne l'élaboration d'un programme d'enseignement. La principale difficulté liée à cette revendication relève du fait de la non prise en compte des spécificités des situations sociolinguistiques des départements d'Outre-mer. Dans une perspective d'harmonisation européenne, la politique d'enseignement des langues par l'Education Nationale s'inscrit dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétences. Le CECRL introduit une échelle des niveaux de maîtrise des langues :

- niveau A1, niveau Introductif ou Découverte où l'étudiant peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes, ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ;
- niveau A2, niveau Intermédiaire ou de Survie où l'étudiant peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité ;
- niveau B1, niveau Seuil où l'étudiant peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, les loisirs ;
- niveau B2, niveau Avancé ou Indépendant où l'étudiant peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité ;

- niveau C1, niveau Autonome où l'étudiant peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que de saisir des significations implicites ;
- niveau C2, niveau Maîtrise où l'étudiant peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il lit ou entend.

La politique éducative nationale des langues vise le niveau A1 pour le premier degré et le niveau A2 pour le collège.

Figure 28. Niveaux du Cadre Européen de Référence pour les Langues.



Lors du conseil académique de la LCR de l'académie de La Réunion du 27 septembre 2007, le Recteur demande la création d'une commission chargée de l'élaboration de programmes académiques. Au cours de l'année scolaire 2007/2008 cette commission (dont nous avons été membre) est composée d'enseignants des premier et second degrés, des inspecteurs responsables du dossier, d'un Professeur d'université et d'un formateur d'enseignants en créole. Des questions épineuses ont alors dû être discutées comme celle de la graphie, de la norme et surtout celle concernant le niveau à attribuer à l'enseignement du créole au regard du CECRL. Un an plus tard, la commission présente ses travaux au conseil académique LCR pour approbation. Les programmes élaborés sont ainsi devenus les programmes académiques pour la LCR, valables pour une période de deux ans. Le document de cinq pages préconise de la souplesse et bannit les attitudes strictement normatives concernant la graphie. Certaines questions sont restées non résolues en précisant que la réponse serait apportée dans les documents d'accompagnement. En fin d'année 2008/2009, le gouvernement prend la décision de l'élaboration d'un programme national du créole (toujours au singulier). La conséquence directe de cette décision est l'abandon pur et simple des travaux de la commission académique. Lors de l'année scolaire 2009/2010, le ministère de l'Education

Nationale commence la rédaction des programmes nationaux pour le créole en coopérant avec chaque académie.

L'accueil de l'élaboration des programmes nationaux est mitigé par le milieu militant. D'une part une reconnaissance nationale pour le créole permettrait de continuer de changer les représentations sociales concernant cette langue et d'autre part le caractère national pour un programme d'une langue (le créole) pour aborder l'enseignement de langues différentes (les créoles) présage d'une prise en compte limitée de chaque langue. Gélita Hoarau, sénatrice PCR réunionnaise, attire l'attention du ministre de l'Education Nationale dans une question au Sénat publiée au Journal Officiel (octobre 2009 : 2337) relative aux « problèmes que rencontre l'enseignement de la langue et culture réunionnaises ». La question est la suivante :

> « Jusqu'en juin 2009, le programme provisoire de l'option LCR était établi par un groupe de travail de l'académie de La Réunion. Dorénavant, cette tâche est dévolue au ministère de l'éducation nationale. Selon certains enseignants, cette évolution menace l'avenir de l'enseignement de la LCR si des précautions ne sont pas prises, essentiellement deux. Tout d'abord, le singulier employé dans le terme "programme créole" laisse croire qu'il n'existe qu'une langue créole dont le créole réunionnais est une variante. Ce singulier à créole empêche la mise au point d'un programme propre au créole de La Réunion et à sa culture régionale, adapté aux besoins de cette région. Ensuite, les niveaux à atteindre (A1 et A2) fixés par le cadre commun des compétences européennes, ne sont pas en adéquation avec la réalité linguistique réunionnaise.
> Aussi elle lui demande, outre la reconnaissance du créole réunionnais comme langue à part entière, d'envisager que le programme provisoire devienne le programme pour les cinq années à venir ou du moins, que la rédaction du programme ministériel prenne en considération ces éléments ».

La réponse apportée à la sénatrice réunionnaise est formulée par Roselyne Bachelot-Narquin, ministre de la santé et des sports, au nom de Luc Chatel, ministre de l'Education Nationale. Après avoir rappelé les avancés des chiffres concernant l'enseignement du créole dans l'académie de La Réunion, la ministre précise :

> « La mise en place d'un programme décidé au niveau national doit être vue comme un témoignage de reconnaissance qui ne peut être accueilli que favorablement. Toutefois, la réflexion académique menée au cours de ces deux dernières années à la Réunion sur les programmes et les documents d'accompagnement sera utile pour la nouvelle rédaction nationale, avant sa parution officielle. Concernant les niveaux à atteindre, il faut d'abord prendre en compte la nécessité de traiter, au niveau national, toutes les langues de la même manière. Cependant, le niveau A 1 est un minimum qui pourra être dépassé si le niveau des élèves le permet, ce qui est le cas à la Réunion, notamment pour l'oral.
> Par conséquent, le groupe de travail chargé de réfléchir à la rédaction des programmes qui seront publiés en 2010 prend bien en compte la spécificité du créole réunionnais et de sa pratique, afin d'adapter les compétences à atteindre à la réalité locale ».

Bien que ne prenant pas suffisamment en compte la vivacité et l'originalité de la langue créole réunionnaise, l'élaboration de ces programmes a au moins un mérite : celui de poser certains éléments graphiques et certaines règles de grammaire attendus par les

enseignants. A l'heure actuelle, cinquante-huit enseignants du cycle 2 et du cycle 3 mettent en place des activités en Langue Vivante Régionale. Avant les nouveaux programmes de 2008 pour l'école primaire, l'enseignement d'une seule langue vivante était possible à l'école primaire. Le créole se voyait ainsi concurrencé par les langues vivantes étrangères. Cet enseignement s'effectuant avec l'accord des familles aucun parent ou presque ne demandait que le créole soit enseigné à leur enfant à la place d'une langue étrangère. De plus, pour l'institution, une discipline accédait au statut de discipline enseignée si le volume horaire hebdomadaire de celle-ci est au minimum d'une heure et trente minutes se répartissant en deux séances de quarante cinq minutes par semaine. A côté du module « enseignement » les instructions officielles permettent une « sensibilisation » moins consommatrice d'heures d'enseignement. Pour éviter la concurrence avec l'enseignement de la langue vivante étrangère et pour pouvoir intégrer les activités en langue régionale dans un emploi du temps déjà chargé, les enseignants habilités se sont donc fortement tournés vers cette sensibilisation. Bien entendu cette dénomination est jugée défavorablement par certains militants qui, se focalisant sur le volume horaire, s'estiment spoliés. Pourtant, le module sensibilisation a ouvert des perspectives et des aménagements décloisonnés de la prise en compte de la langue régionale. Le Bulletin Officiel n°9 du 27 septembre 2007 stipule que :

> « On prendra appui sur la sensibilisation à la langue qui peut exister soit dans le cadre social soit dans le cadre scolaire. En effet, une information-sensibilisation à la langue et à la culture régionales peut être offerte à tous les élèves, notamment par l'intégration dans divers champs disciplinaires d'éléments du patrimoine linguistique et culturel ».

Le dispositif sensibilisation offre plus de souplesse que celui de l'enseignement. De plus, les programmes nationaux concernant l'enseignement des langues à l'école primaire visent le niveau A1 du cadre européen. A La Réunion, même dans le cadre d'une sensibilisation à la LVR, les enseignants et les élèves évoluent dans le niveau A2 voire B1 de ce cadre. Contrairement à la bataille militante tournée vers un accroissement symbolique du volume horaire de la discipline, les enseignants s'investissent soit dans l'intégration dans divers champs disciplinaires d'éléments linguistique et culturel visant à développer les compétences linguistiques, soit dans un enseignement d'une heure par semaine qui pourtant va beaucoup plus loin que les niveaux attendus pour les langues régionales.

3.2.3.3.2. L'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC).

A côté des dispositifs concernant exclusivement la langue régionale, l'EFMC propose un cadre d'intervention visant à mettre en place un partenariat des deux principales langues de la communauté réunionnaise à l'école. A travers ce dispositif, la volonté académique est de proposer une approche réunionnaise de la didactique du français. Ce dispositif s'inspire des travaux effectués à La Réunion depuis une dizaine d'années. Ginette Ramassamy proposait une action de grande qualité sur la commune du Port dans le dispositif Apprentissage du Français en Milieu Créolophone (AFMC). Jugeant l'approche de cette linguiste trop « diglossique », le groupe EFMC se distingue de l'AFMC même si de nombreux points sont communs. L'EFMC s'inspire de la pédagogie de la variation de Prudent et des travaux de Wharton. Dans cette démarche il est admis que l'enfant réunionnais dispose d'un répertoire langagier complexe et variable. Un groupe académique a été créé dans ce sens. Initialement nommé groupe EFMC, il est nommé à l'heure actuelle groupe LVR. Celui-ci est sous l'autorité de l'inspectrice ou de l'inspecteur du premier degré responsable de la mission LVR. Il est composé du chargé de mission LVR, d'un conseiller pédagogique par circonscription et des enseignants itinérants en LVR, soit une trentaine de personnes. L'objectif principal est d'impulser des actions pour permettre à l'élève réunionnais de tirer profit de son bilinguisme pour sa réussite scolaire. Ce groupe propose une approche nouvelle et volontariste qui prend en compte la question créole en dehors du dispositif stricte de la LCR. Néanmoins, il est jeune (cinq ans) et est confronté aux questions dépassant le cadre de ses compétences, comme par exemple l'élaboration d'une stratégie claire relative à la question du « créole à l'école » ou certains débats théoriques relevant de la linguistique et de la sociolinguistique.

Aujourd'hui donc, la question du créole à l'école peut aussi être abordée dans une partie des horaires de français où les approches structuralistes en termes de comparaison des langues complètent les réflexions à partir des énoncés interlectaux issus du répertoire des élèves. Une complémentarité entre une didactique de la langue et une didactique de la parole est posée. Il serait souhaitable, maintenant que cette approche s'affirme et propose enfin ses premiers outils, que ce groupe se structure davantage pour éviter que ce dispositif ne rejoigne la « myriade d'expérimentations sommaires » dont parle Hubert-Delisle (2010a :12).

3.2.3.3.3. L'enseignement bilingue.

Avec la reconnaissance du créole en tant langue régionale, dispenser un enseignement bilingue français/créole devient possible. Ce dispositif intéresse les promoteurs de la langue créole car elle met symboliquement les deux langues sur un pied d'égalité au niveau du volume horaire. Néanmoins, nombreux sont ceux qui confondent bilinguisme et équilinguisme.

Même en se limitant à un cadre structuraliste, le terme de bilinguisme présente une large polysémie et le consensus scientifique n'est pas réalisé sur une définition précise et unique. Le terme de bilinguisme peut être utilisé pour décrire des situations qui sont très différentes et des facteurs déterminent la compétence bilingue d'un individu. Le sens du mot bilinguisme est beaucoup plus large et complexe que le sens attribué par le langage courant qui se limite à une très bonne maîtrise pour un individu d'une autre langue en plus de sa langue « maternelle ». Mackey (1975) définit les niveaux et fonctions du bilinguisme en faisant une distinction entre le bilinguisme individuel, le bilinguisme ethnique et enfin le bilinguisme institutionnel.

Deux individus parlant deux mêmes langues n'ont pas nécessairement les mêmes compétences dans celles-ci. Il est donc important de se poser la question de l'évaluation des compétences dans chacune des deux langues par des tests de compréhension et d'expression de la forme orale et de la forme écrite. Dans la première partie du siècle dernier, Bloomfield considère comme bilingue une personne qui possède une compétence de locuteur natif dans deux langues. Quelques années plus tard, pour Macnamara, être bilingue signifie avoir une compétence minimale au niveau de la compréhension, ou de l'expression, ou de la lecture, ou de l'écriture dans une langue autre que sa langue maternelle. Mackey propose d'évaluer et de décrire les niveaux de compétence linguistique du bilingue en analysant les automatismes primaires dans chaque langue (c'est-à-dire la compréhension auditive, la lecture, l'expression orale et l'écriture) dans cinq domaines (phonologique-graphique, grammatical, lexical, sémantique et stylistique).

Chaque bilingue a en général des compétences plus développées dans une langue dans certains domaines, et Mackey signale que l'équilinguisme (un répertoire identique dans les deux langues) est un phénomène exceptionnel.

Le niveau atteint dans chaque langue dépend des conditions temporelles et motivationnelles du développement bilingue. Il faut faire une distinction entre le bilinguisme séquentiel (on apprend une langue à la fois) et le bilinguisme simultané (on apprend en même temps les deux langues). On peut également distinguer la motivation instrumentale (la langue est un instrument pour accéder à des domaines précis comme les sciences, le commerce) et la motivation intégrale (pour s'intégrer à la communauté ayant cette langue comme langue maternelle). Une autre distinction est faite également en fonction du milieu où on est devenu bilingue. Est appelé bilingue mixte celui qui apprend les deux langues dans un même milieu, et est appelé bilingue parallèle celui qui apprend les deux langues dans deux milieux différents. L'âge (selon que l'apprentissage se fait à l'âge de la petite enfance ou à l'âge adulte), l'aptitude (liée à la mémoire, l'intelligence, les attitudes et la motivation) et l'utilisation des langues déterminent la nature et la durée du bilinguisme individuel. Celui-ci atteint donc des niveaux différents selon ces facteurs. De plus, le niveau de compétence dans chaque langue dépend de la fonction de la langue. Ces fonctions sont déterminées par le nombre de zones de contact comme l'usage des langues dans la famille, la communauté (pouvant se diviser en plusieurs groupes comme le voisinage, le groupe national ou régional, le groupe religieux, le groupe de travail, des loisirs), l'école et les médias. A l'école, le bilinguisme individuel n'est pas le même en fonction de la ou des langues d'enseignement, du statut des différentes langues dans les enseignements, de la politique de l'emploi des deux langues (de parallélisme ou de divergence). Il y a donc des centaines de situations de bilinguisme individuel.

Mackey analyse les niveaux du bilinguisme en tenant aussi compte de l'attraction et du statut des langues, qui déterminent selon lui la stabilité, l'importance et la durée de ce bilinguisme. L'attraction d'un peuple pour une langue est fonction de l'écart géographique, c'est-à-dire de la distance qui sépare ce peuple du lieu où cette langue est parlée (d'où découlent les probabilités et possibilités de contact avec celle-ci), et de la distance interlinguistique (car la similarité entre deux langues est une force d'attraction) même si la quantification (par la juxtaposition des deux systèmes et des mécanismes de transformation entre les systèmes et la chaîne du discours) de celle-ci est complexe. Le statut d'une langue joue un rôle également considérable lié à son importance, c'est-à-dire à sa fonction véhiculaire et à ce que Mackey nomme « sa puissance innée ». Cette puissance innée est la somme de nombreux facteurs tels que le facteur démographique (lié aussi à la puissance économique du pays d'où vient cette langue), le facteur dispersion (la répartition géographique des locuteurs), le facteur mobilité (lié à la

capacité de voyager de ces locuteurs), le facteur économique, le facteur idéologique, le facteur culturel (lié à l'influence culturelle véhiculée par une langue mais aussi lié à sa normalisation). Le niveau de bilinguisme d'un peuple est fonction également de la dépendance de sa langue, c'est-à-dire de la capacité de celle-ci à suffire ou non aux besoins d'un peuple, même si cette dépendance n'est pas forcément globale. Effectivement, dans de très nombreuses situations bilingues, les langues n'ont pas forcément les mêmes fonctions. Le concept de diglossie au sens de répartition fonctionnelle des langues, peut aider à comprendre ces situations. Il existe des dichotomies diglossiques fondamentales. Dans de nombreux cas une langue est utilisée dans certains domaines (comme par exemple à l'école, les médias) alors que l'autre langue est réservée à d'autres domaines (comme par exemple la famille, le culte, les arts). Au sein d'une même langue, il existe également un partage des fonctions (par exemple la langue écrite n'a pas la même fonction que la langue parlée, ou les variétés d'une langue ne seront pas les mêmes pour l'enseignement ou la communication entre pairs, ou la langue de la communication scientifique ne sera pas la même que la langue journalistique). Donc, il peut y avoir une répartition fonctionnelle attribuée à chaque langue, ou à chaque variété de langue, et cette répartition varie dans le temps. Pour Mackey (1975 : 38) « dans un milieu de contact interlinguistique, la répartition des fonctions des deux langues est déterminée par deux ensembles de pression que ces langues exercent sur la communauté », et « le peuple bilingue est victime non seulement de l'attraction et du statut relatif des deux langues à l'échelle mondiale, mais également de la puissance locale des deux idiomes ». Ces pressions sociolinguistiques sont le fruit de forces qui peuvent être d'ordre économique, administratif, culturel, politique, militaire, historique, religieux.

Le bilinguisme institutionnel concerne l'utilisation de deux langues à l'intérieur d'un système, une institution. Ce bilinguisme peut être réceptif (la réception des informations se fait dans les deux langues), productif (des directives sont émises dans les deux langues), réciproque (on répond dans la langue de l'énoncé) ou non réciproque (la réponse est faite dans une seule langue, la langue officielle). On peut également faire une distinction entre un bilinguisme vertical (c'est le cas par exemple dans une institution où en bas de la hiérarchie on utilise une langue et, par un bilinguisme de transition, une autre langue est utilisée en haut de la hiérarchie) et un bilinguisme horizontal (c'est-à-dire un bilinguisme d'usage où l'ensemble des employés sont recrutés parmi les locuteurs des deux langues et ces employés ont droit à l'utilisation de leur langue dans le cadre de leur

travail). La fonction des langues dans le bilinguisme institutionnel est régie par le principe de personnalité (c'est l'institution qui s'adapte à la personne) ou le principe de territorialité (c'est l'individu qui s'adapte à l'institution dont la langue est celle du territoire) et dans ce dernier principe c'est l'Etat qui détermine la ou les langues officielles.

Le terme de bilinguisme ne peut être employé sans qualificatif si l'on veut décrire avec précision une situation. Toute utilisation imprécise de ce terme ne permettrait aucune prise de décision efficace. Mettre en place un enseignement bilingue nécessite donc une analyse fine du « bilinguisme » et de la « bilingualité » visée. Sans cette analyse un tel enseignement risque d'avoir les effets inverses que ceux souhaités. Pour cela il est important de tenir compte des facteurs socio-historiques, socio-structuraux et socio-psychologiques qui conditionnent l'enseignement bilingue et de chercher le meilleur aménagement possible pour l'enseignement.

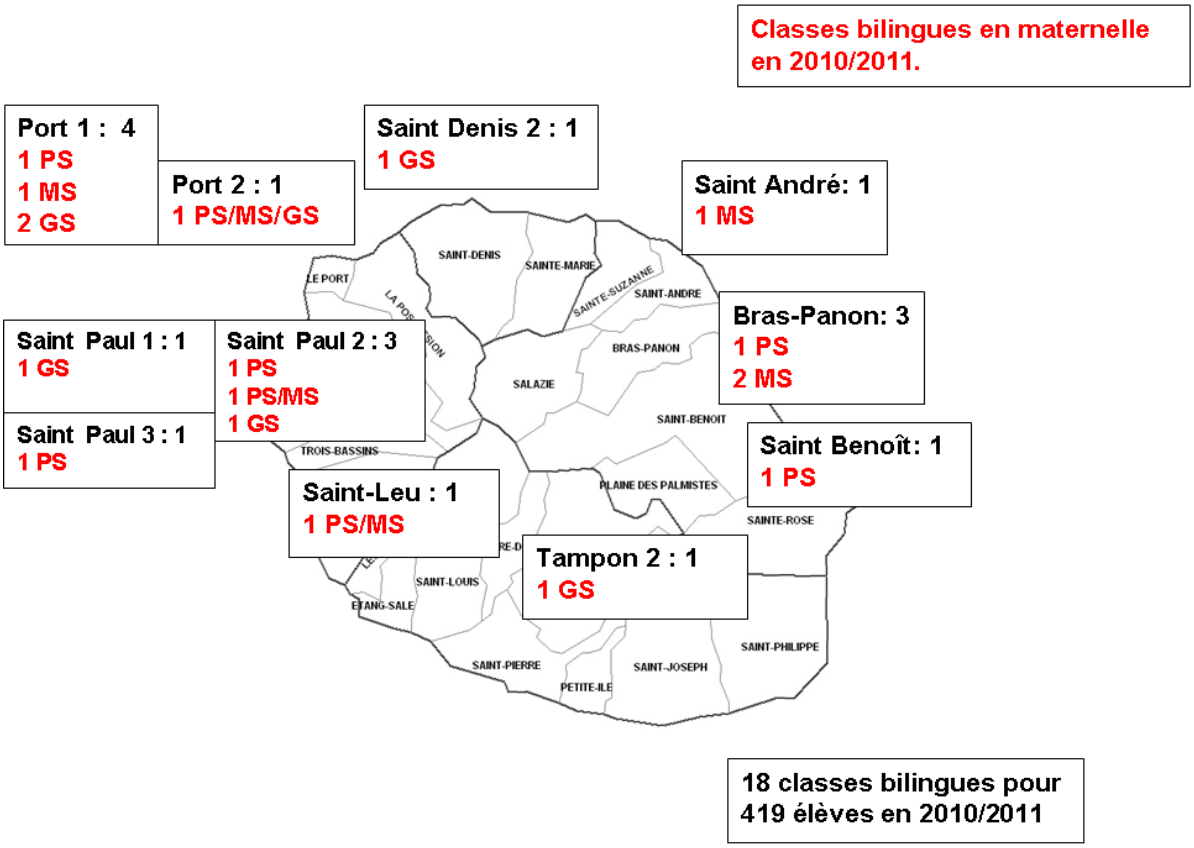
Actuellement un aménagement minimaliste semble se mettre en place avec une possibilité d'enseignement bilingue en maternelle. A La Réunion, quel enseignement bilingue mettre en place ? A l'heure actuelle, il est difficile d'attribuer clairement les qualificatifs de langue « maternelle », « première », « seconde », et encore moins « étrangère » aussi bien au créole qu'au français. Comme il est indispensable d'intégrer à l'analyse également la notion d'interlecte qui met l'accent sur l'existence d'un répertoire complexe, nous pouvons voir que la question de l'enseignement bilingue soulève des questions didactiques à ce jour non résolues. L'erreur à éviter serait de considérer que la situation sociolinguistique est uniforme et qu'un seul type d'enseignement bilingue défini conviendrait à l'ensemble du territoire. *Le Bulletin Officiel* numéro 33 du 13 septembre 2001 relatif aux modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire stipule que « préalablement à sa mise en œuvre, l'enseignement bilingue en créole fera l'objet d'une réflexion pour mieux adapter l'enseignement dispensé à ses spécificités ». Les premières classes bilingues ouvertes à La Réunion apparaissent donc comme pionnières dans ce domaine. A l'heure actuelle cet enseignement est régi par l'arrêté du 12 mai 2003 et peut être dispensé selon le principe de parité horaire. Là encore un certain cloisonnement des langues en fonction de la discipline ou du créneau horaire est mis en place. Ce principe d'enseignement ignore les recherches sociolinguistiques des trente dernières années concernant les aires créolophones. Dans notre précédente étude (Georger, 2004 : 46), nous avons décrit pourquoi et comment une telle organisation était impossible dans notre contexte sociolinguistique. La limite la plus importante concerne

l'ignorance du mode de discours quotidien du locuteur et de son répertoire langagier complexe. Le type d'enseignement proposé pourrait ainsi se couper de la réalité sociale de l'enseignement des langues. Doter le créole d'une norme rigide pour son enseignement risque de l'éloigner du mode de discours quotidien et ainsi privilégier l'enseignement de la norme à celui de la communication.

Enfin, cloisonner en deux matières distinctes d'une part le français, d'autre part le créole, revient à ne prendre en compte que les axes de notre schéma du développement de l'enfant réunionnais, et donc à ne retenir qu'une partie du système de communication. Le piège serait alors de considérer comme « incorrect » tout le champ interlectal, comme non conforme à la norme du français standard ou d'une certaine norme admise du créole. Il serait alors tentant pour un enseignant ne bénéficiant pas de formation en sociolinguistique de faire l'amalgame entre champ interlectal et mécanismes liés à l'interlangue. La zone de contact, zone parfois de liberté ou parfois transitoire dans l'apprentissage ou l'acquisition pour le locuteur et zone d'où est issue une grande majorité des énoncés quotidiens, devient alors une zone à éviter car non conforme à la norme étroite.

Dans l'académie de La Réunion à la rentrée scolaire d'août 2010, dix-huit classes bilingues à l'école maternelle sont ouvertes et se répartissent de la façon suivante selon les informations communiquées par le rectorat.

Figure 29. Répartition géographique des classes bilingues en maternelle en 2010/2011 (source : rectorat de La Réunion).



De 2003 à 2007, il n'existe qu'une seule classe bilingue et se situe au Port puis à l'Entre Deux. Depuis 2008, ce dispositif connait une progression régulière : neuf classes en 2008, seize classes en 2009, dix-huit classes 2010, et certainement plus de vingt classes en 2011. Pour le moment, l'ouverture de ces classes est le fruit de l'implication des enseignants qui informent et proposent aux parents la mise en place de ce type d'enseignement. En octobre 2009, l'autorité académique visite et effectue une opération de communication sur ce dispositif. Régulièrement ces classes font l'objet d'articles élogieux dans la presse réunionnaise ou de reportages télévisés. Lors de la rentrée scolaire 2010/2011 un reportage a même été consacré à une de ces classes lors du 20 heures de TF1. Ce dispositif agit sur les représentations. Lors de l'année scolaire 2010/2011, pour la première fois des parents d'élèves de deux de ces classes ont interpellé l'institution scolaire pour demander une continuité des apprentissages.

Nous connaissons, suivons et observons chacune de ces classes. Chaque enseignant est soucieux de la réussite scolaire des élèves. Chaque enseignant a eu une

formation de quarante-huit heures lors de son habilitation provisoire au cours de laquelle a été abordée la situation sociolinguistique réunionnaise. Cette formation est complétée par trois stages de regroupement de vingt-quatre heures chacun dans le but de permettre un partage des pratiques de classe. Pourtant, chaque enseignant propose des aménagements pédagogiques sensiblement différents avec néanmoins des points communs qui concernent :

- des objectifs linguistiques poursuivis identiques qui visent à:
  - développer des compétences métalinguistiques dès le plus jeune âge à partir du répertoire langagier de l'élève;
  - permettre à l'enfant de mieux cerner la « norme » du français et du créole;
  - développer les compétences communicatives aussi bien en créole qu'en français ;
  - mettre en place un enseignement qui favorise une bilingualité additive;
  - permettre à l'enfant d'atteindre un haut niveau de compétence en créole et en français;
- agir sur les représentations des parents et des familles pour valoriser la langue créole et la langue française et mettre en place une complémentarité et un partenariat des langues;
- permettre à l'enfant de mieux comprendre et de mieux utiliser son système de communication qui est composé d'énoncés interlectaux ;
- une adaptation de la méthode OPOL (One People, One Langage) par l'intermédiaire de référents (en général des marionnettes) pour chacune des deux langues ;
- une distinction des séances de communication et des séances normatives ;
- une mise en place de repères (spatiaux, code couleur) concernant les langues ;
- une valorisation du patrimoine linguistique et culturel réunionnais ;
- une évaluation des compétences attendues à l'école maternelle en langage et dans les deux langues.

Le point de crispation qui freine de nombreux autres enseignants à rejoindre ce dispositif concerne la parité horaire. Le texte officiel de référence prévoit que l'enseignement soit dispensé pour moitié en langue française et pour moitié en langue créole. Nombreux sont les enseignants, pourtant très favorables à la question du créole à

l'école et à la mise en place d'une pédagogie visant un développement des compétences linguistiques en créole et en français, qui estiment que la rigidité de la répartition du volume horaire ne permet pas la mise en place d'une pédagogie efficace. Pour eux, ce volume horaire devrait gagner en souplesse et s'adapter davantage à la situation de communication. A la place d'un enseignement bilingue à parité horaire, le dispositif à privilégier semble être davantage celui d'un plurilinguisme souple.

Quelles que soient les solutions proposées, toutes visent une amélioration de la réussite scolaire des élèves. Certaines ne témoignent pas de réticences à l'enseignement du créole, alors que d'autres affirment fortement qu'une pédagogie de la réussite à La Réunion doit aussi entamer une action sur le créole. La question de base est de savoir comment permettre au créole de contribuer certes à l'acquisition ou à l'apprentissage du français, mais surtout à l'ensemble des apprentissages.

En reprenant la définition de Romani qui nous sert de référence, nous pensons que toute pédagogie de la réussite doit accepter de développer les compétences communicatives de l'élève à travers son système de communication. Les énoncés interlectaux ne doivent plus être de ce fait stigmatisés, mais au contraire être érigés en objet d'étude afin d'assurer l'élève dans l'évaluation de son répertoire, et de lui permettre dans un second temps de mieux cerner les normes du français et du créole. La compétence communicative est donc à privilégier dans les premières années d'enseignement au respect de la norme académique. Le répertoire réunionnais de l'élève devient ainsi le point de départ qui lui permettra d'accéder au français et au créole, définis alors comme deux codes sociolinguistiques disposant chacun de ses propres spécificités.

Les trois approches de la question du créole à l'école dans l'académie de La Réunion ont été élaborées en partie pour pallier les limites de chaque approche prise séparément. Un enseignant du premier degré exerçant aujourd'hui à La Réunion peut lier ces différentes approches. Il peut mettre en place une sensibilisation à la langue et culture régionales dans sa classe en intégrant des éléments linguistiques et culturels comme par exemple en étudiant la littérature réunionnaise d'expression française et créole. S'il se donne les moyens de se former « à minima » à travers les dispositifs d'habilitation, il peut entamer avec ses élèves un travail sur la langue créole en leurs faisant découvrir la syntaxe, l'écriture et de manière général la culture créole. Il peut également, pendant une partie du volume horaire consacré à l'étude du français, partir des énoncés interlectaux de

la classe et mettre en place une approche varilingue et/ou contrastive des deux langues. Ce type d'intervention est permis par un appareillage législatif concernant les textes régissant les dispositifs LVR, mais aussi le projet stratégique académique qui fixe parmi les priorités académiques « maîtriser la langue française et tenir compte du créole », par l'article L312-11 du code de l'éducation qui stipule que « les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française ».

Les programmes de 2008 de l'école primaire réaffirment une certaine liberté pédagogique aux enseignants et stipulent dès la première phrase de son préambule que « donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire ». En combinant toute les différentes palettes que lui offre le cadre institutionnel, un enseignant peut aujourd'hui mettre en place une pédagogie sereine qui tient compte du contexte sociolinguistique de l'île.

Nous savons que beaucoup est encore à faire. Très peu d'enseignants semblent concernés par les questions sociolinguistiques locales. Nous proposons maintenant d'aller plus loin que le cadre actuel en intégrant les questions éducatives dans une glottopolitique globale et donc complexe.

3.3. La nécessité d'une glottopolitique réunionnaise structurée et pilotée dans la complexité.

La présentation de la situation glottopolitique réunionnaise montre que l'approche complexe devrait être privilégiée dans ce domaine aussi. A plusieurs reprises, la prise en compte institutionnelle du créole a été abordée en ne retenant qu'une partie de la question. Cette démarche a parfois entrainé des crispations. Par exemple, des personnalités politiques ou des responsables de l'éducation ont souvent défendu la prise en compte du créole dans le cadre d'un meilleur apprentissage du français. Ce seul aspect de la problématique a entraîné de vives réactions, en général de militants, refusant que cette langue soit utilisée uniquement selon eux « comme marche pied » pour le français. En focalisant les approches sur les langues, les débats ont rarement pris en compte la parole. L'approche dans laquelle nous nous inscrivons pose dès le départ la complexité de ses diverses questions.

> « L'avantage de présenter une question simple est de suggérer que l'on a immédiatement les solutions, en renvoyant les problèmes à une phase plus tardive, et peut-être à d'autres qui s'occuperont de cette phase. L'avantage de poser les questions de manière complexe est de faire face dès le début aux difficultés, sans se faire d'illusions, sans se poser des objectifs déraisonnables. L'approche alterlinguistique essaie de ne pas simplifier les questions. Une fois que l'on s'est habitué à cela, comme on a su s'habituer aux différentes moutures des théories génératives sophistiquées, à grands efforts successifs, on apprivoise facilement ce qui est dit ici. Il faut simplement admettre que les questions aussi peuvent être complexes ». De Robillard (2007 : 130)

En tant que natif et citoyen impliqué, nous assumons le fait que nos propositions sont influencées par nos convictions et nos centres d'intérêt. Comme le disent Siguan et Mackey (1986 : 123) :

> « Un chercheur n'est jamais tout à fait objectif. Chaque chercheur travaille dans le domaine qui l'attire le plus, et cet attrait à des motifs personnels qui influenceront l'orientation qu'il donnera à son travail et la facilité avec laquelle il acceptera ou non certaines conclusions. Cette implication personnelle du chercheur est beaucoup plus claire dans les sciences de l'homme que dans celles de la nature et elle est manifeste dans l'étude du bilinguisme et de l'éducation bilingue. Très souvent, le chercheur se sent attiré par la question parce que lui-même est bilingue ou vit dans un territoire de langues en contact et, souvent aussi, parce qu'il se sent personnellement concerné par l'une des options possibles. Il n'y a certes rien à reprocher à ce phénomène, ni rien d'incompatible avec la recherche scientifique, mais le chercheur, plus que dans d'autres situations, doit constamment s'efforcer de conserver à ses travaux, objectivité et indépendance, puis, devant les résultats, séparer ceux qui peuvent être considérés comme objectifs de ceux qui sont des interprétations personnelles ».

Tout en revendiquant que, pour nous, le créole n'est pas un simple objet d'étude et en nous inscrivant dans une sociolinguistique impliquée (Boyer, 2004), la cible finale

visée ne concerne pas une action directe sur le langage en lui-même. Nous partageons ici entièrement le point de vue de Guespin et Marcellesi (1986 : 9) qui affirment que « la profonde justification de la glottopolitique, ce n'est pas l'alignement de pratiques langagières ou sociales sur un idéal abstrait de langue ou de société ; c'est le développement de la personnalité sociale ».

Nous nous sommes posé la question de la nécessité de proposer une action publique volontariste. Après tout, pourquoi inciter les pouvoirs publics à agir sur les langues et leurs représentations ? Ne pas agir publiquement revient à laisser le marché linguistique réguler la question des langues. Cette attitude, longtemps adoptée, peut ainsi être considérée comme extrêmement libérale et ne peut déboucher sur des situations d'équilibre dynamique qui instaureraient le plurilinguisme. La « neutralité publique » envers les langues entraine des coûts au niveau de l'action publique. Divers indicateurs économiques, sociaux et éducatifs sont parfois alarmants à La Réunion. Les exemples sont nombreux où des fonds publics sont mobilisés pour agir dans certains domaines sans que soit clairement posée la question linguistique qui, pourtant, entre principalement ou partiellement en jeu comme par exemple dans la lutte et la prévention de l'illettrisme, la prise en compte de la difficulté scolaire. Si une prise en compte plus réfléchie des questions linguistiques pouvait entraîner une meilleure performance de l'action publique (ce que nous croyons), la neutralité peut s'apparenter à une faute de gestion. Ne pas agir implique également de laisser uniquement les forces glottopolitiques actuelles réguler la question des langues.

Selon Guespin et Marcellesi (1986 : 18) :

> « Une description sans complaisance des pratiques glottopolitiques pourrait avoir un effet décourageant ; le dirigisme peut mener aux excès signalés, tandis que l'immobilisme, réel ou affecté, sert toujours la reconduction des mêmes intérêts. Dénonçant précédemment le libéralisme, nous ne condamnions nullement un projet de *liberté des pratiques langagières*. De même, une analyse du dirigisme glottopolitique comme politique linguicide ne doit pas entraîner condamnation de l'idée même de *gestion des pratiques langagières* ».

Après avoir présenté les diverses actions et avancées au niveau de la prise en compte de la situation sociolinguistique réunionnaise, nous nous proposons maintenant de terminer notre travail de recherche par des propositions d'interventions sur les langues visant à développer à La Réunion un plurilinguisme adapté à son contexte, c'est-à-dire une glottopolitique cohérente fortement axée sur la promotion d'un plurilinguisme centré sur le créole et le français. L'action publique souhaitée se veut volontariste et si elle

n'élude pas la question des organismes qui doivent la commander, elle se refuse à être prescriptive.

Depuis plusieurs années, des propositions sont faites dans ce sens mais celles-ci ne se concrétisent que très timidement. Nous ne prétendons pas tout inventer et nous nous inspirerons très fortement de certains documents existants. Parmi ceux-ci nous accorderons une place plus importante à un document de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe publié en 2007 et intitulé *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Ce document nous semble intéressant à exploiter au moins à trois titres.

Premièrement, notre expérience professionnelle nous montre qu'il est plus efficace d'impulser une action publique sur les langues, si celle-ci tient compte du contexte institutionnel. En l'absence d'implication politique locale forte, les instances agissant sur la politique linguistique sont nationales ou européennes. A l'heure actuelle, les orientations éducatives nationales qui se répercutent localement dans les services déconcentrés de l'Etat sont très marquées par le *Socle commun de compétences et de connaissances* en lien avec les programmes européens. Proposer une action qui va à l'encontre de cette logique garantit une non adhésion et un rejet de l'action proposée, et devient donc anti-productif. La généralisation de ce socle, introduit dans la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole* du 23 avril 2005, est elle-même issue du Processus de Lisbonne-Barcelone de 2002 qui ambitionne de mettre en place en Europe une économie de la connaissance. Depuis cette date, toutes les politiques éducatives convergent vers la réalisation de ces objectifs et toute proposition d'action qui entrerait avec difficulté dans ce cadre risquerait de ne pas rencontrer l'adhésion des institutions en charge de cette politique.

Deuxièmement, après avoir fréquenté les milieux militants pour une meilleure prise en compte de la langue créole dans la vie publique, nous sommes convaincu que les actions sur les langues doivent avoir un ancrage politique fort. Nous avons présenté un peu plus haut notre vision des évènements de ces trente dernières années concernant la prise en compte politique des questions relatives à la langue créole à La Réunion. Nous avons conclu à un manque criant de prise de position locale sur cette question alors même qu'une partie de la classe politique revendiquait plus d'autonomie et de décentralisation au niveau du pouvoir de décision. Pendant de longues années, la question de revendication en faveur du créole est restée liée dans certaines

représentations sociales à la question du statut de l'île. En nous référant au cadre européen nous souhaitons ainsi montrer que le plurilinguisme que nous prônons ne se limite pas à une question stricte de pouvoir ou de statut.

Troisièmement, ce guide met en avant le plurilinguisme, contrairement à d'autres organisations qui revendiquent le multilinguisme. Néanmoins, nous n'idéalisons pas ce guide européen qui lui-même peut être sujet à critique. Celui-ci a cependant le mérite d'exister et surtout de susciter l'attention des systèmes éducatifs européens. Contrairement au guide européen qui précise dans sa présentation (p 9) qu'il « ne suggère aucune mesure de politique linguistique éducative particulière », nous ferons ici des propositions qui s'appuieront sur ce qui se fait déjà mais surtout, qui les mettrons en relation pour les rendre cohérentes entre elles. Conformément à notre cadre épistémologique systémique, notre démarche se veut globale et complexe, les actions isolées d'un seul acteur, même si celles-ci sont positives, nous paraissant peu efficaces.

Afin d'illustrer et de donner consistance aux préconisations pratiques qui découlent de nos travaux des dernières pages, nous nous proposons de rassembler une ébauche de présentation pédagogique du système verbal réunionnais, en nous basant sur les travaux existant dans ce domaine. Pour ce faire, nous rappelons quelques principes de base d'un plurilinguisme scolaire et nous détaillons davantage quelques paragraphes consacrés à la grammaire du noyau verbal.

3.3.1. Les principes de base de notre proposition d'un plurilinguisme réunionnais.

Avant de réfléchir aux moyens à mettre en place pour atteindre un plurilinguisme réunionnais plus proche des productions langagières quotidiennes de la grande majorité des locuteurs, certains principes doivent être posés. Ceux-ci devraient accompagner l'action publique, à tout moment, et toute action qui leurs serait contraire remettrait en cause l'ensemble cohérent du dispositif. Nous ne souhaitons pas présenter ici une utopie mais au contraire une proposition d'action.

3.3.1.1. L'implication du politique.

La question des langues est souvent évitée dans les débats publics. Les revendications concernant la place de la langue créole sont souvent le fait de militants culturels ou d'intellectuels engagés. On peut même constater une certaine gêne chez les responsables politiques à répondre aux journalistes sur le thème d'une meilleure

reconnaissance de cette langue. La réponse souvent donnée tente de se rapprocher d'une attitude politiquement correcte.

La neutralité politique peut être aussi un positionnement volontaire cherchant à éviter les formes de conflictualité. Les débats concernant l'identité et les langues étant très souvent passionnés voire violents, les conflits sont inévitables. Les réponses à apporter sont plus politiques que techniques. Grâce à certains militants modérés de la cause créole qui ont pris le parti de sensibiliser l'opinion publique sur les enjeux pédagogiques de la question du créole et du français, et grâce aussi aux formations et informations délivrées à l'université et ailleurs (dans la formation initiale et continue des enseignants par exemple), l'opinion réunionnaise est plus sensible et moins crispée sur les questions linguistiques.

L'action politique en faveur du plurilinguisme devrait avoir aussi pour objectif de déplacer les lieux de conflit et de tension. A l'heure actuelle, en l'absence de positionnement politique clair, les enseignants de créole s'impliquent pour la promotion de cette langue à l'école et tentent de corriger les représentations de leurs collègues, des parents et des élèves. Ils tentent également de répondre ou susciter la demande sociale pour pouvoir dispenser cet enseignement. Ils sont bien souvent contraints d'innover pédagogiquement pour trouver l'adéquation entre le cadre réglementaire et la réalité sociolinguistique de leur salle de classe. Enfin, il n'est pas rare qu'on leur demande de mettre en place les conditions pour assurer la continuité de ces enseignements. Ces enseignants se voient ainsi confier des responsabilités qui dépassent leur cadre habituel d'intervention. De plus, ils ne sont pas forcément les mieux placés pour promouvoir ce type d'enseignement car ils sont eux aussi parfois victimes de représentations et de tensions identitaires. La force d'une implication politique peut permettre à la salle de classe de langue de ne plus être un lieu de tension lié aux représentations des adultes.

L'implication du politique pourrait aussi s'opérer à divers degrés de décision dans un dispositif cohérent, structuré et surtout partagé. Jusqu'à présent à La Réunion, le comportement adopté a été d'agir (timidement pour certains, de manière plus volontariste pour d'autres) uniquement dans son domaine de compétence et de ne pas empiéter sur celui attribué à d'autres institutions. Par exemple, une question importante concerne la graphie du créole réunionnais. En principe, l'Education Nationale n'a pas à se prononcer sur cette question. En l'absence d'orthographe officielle, la solution adoptée dans l'élaboration des programmes d'enseignement laisse le choix aux enseignants. Cet absence de positionnement n'entrave certes pas le développement de l'enseignement de

la LCR mais ralentit considérablement sa progression et l'adhésion d'une partie de la population. Selon le Conseil de l'Europe (2007 : 41) :

> « La mise en œuvre d'une politique linguistique éducative est possible si la décision politique est prise d'en charger, essentiellement mais non exclusivement, les systèmes éducatifs nationaux. Par *système éducatif*, on entendra les institutions éducatives publiques, qu'elles soient organisées au niveau national, régional ou municipal. Il existe d'autres institutions éducatives qui peuvent concourir à ce projet éducatif (associations, fondations, écoles à statut privé…). Mais, dans ce rôle, les systèmes éducatifs nationaux (en particulier l'école obligatoire), ne pourront probablement pas être substitués par l'offre du marché privé des langues, qui répond à d'autres logiques fonctionnelles et professionnelles. Tout comme il est du rôle de l'Ecole d'éduquer aux valeurs de la démocratie, il lui revient de promouvoir une connaissance des langues du territoire, des langues parlées en Europe ou parlées ailleurs, tout autant que de mettre en place une éducation plurilingue et par les langues susceptible de renforcer ou de créer le sentiment d'appartenir à une même espace démocratique ».

Il est important d'inscrire les actions dans le cadre d'un projet politique volontariste et éclairé, pour ne pas les réduire uniquement à la gestion quotidienne des affaires courantes, ou à des revendications épisodiques de tel ou tel groupe. La simple application des décisions réglementaires prises au niveau national, ou régional, pour répondre à la demande sociale ou répondre à une question technique isolée ne suffisent pas. Une approche globale, structurée, impliquant tous les acteurs est souhaitable.

La mise en place d'actions publiques implique, au préalable, une affirmation de principe de l'existence d'un plurilinguisme réunionnais qui peut se décliner de la façon suivante:

- affirmer que le français et le créole contribuent à l'identité réunionnaise qui est de ce fait plurilingue;
- valoriser le plurilinguisme réunionnais surtout à travers les composantes du répertoire ;
- susciter des attitudes positives envers la diversité linguistique ;
- adopter des attitudes positives envers le plurilinguisme accompagné par l'action publique et le reconnaître comme une finalité partagée;
- mettre en place une éducation plurilingue englobant tous les secteurs.

3.3.1.2. Les coûts et les bénéfices du plurilinguisme.

Pour susciter l'intérêt du politique et de l'ensemble de la société à la question linguistique, il est important de la lier aux questions économiques, sociales, éducatives, culturelles et de citoyenneté. Une politique économique et sociale efficace ne devrait pas

faire fi d'une politique linguistique car les langues ont des répercussions sociales et économiques (efficacité dans la communication, égalité des chances, réduction des inégalités et les marginalisations). L'élaboration d'une éducation plurilingue est une question sociétale de fond qui peut avoir un impact important sur les « performances » sociales et économiques de l'île.

Selon le *Plan d'orientation stratégique de prévention et de lutte contre l'illettrisme à La Réunion, 2007-2013*, « dans les réseaux ambition réussite (RAR), 46% des élèves réunionnais ont des difficultés importantes contre 43% en métropole », « dans les réseaux de réussite scolaire (RRS), 45,7% des élèves réunionnais ont des difficultés importantes contre 36% en métropole », « en 2006, les évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la défense (JAPD) indiquent que 22% des jeunes testés sont en difficultés de lecture contre 11% en métropole, dont 11% en sévères difficultés contre 4,8 % en métropole » et enfin « 23% de la population des plus de 15 ans, soit 120 000 personnes, sont en situation d'illettrisme ».

A chaque publication des résultats scolaires ou sur des études sur l'illettrisme, fleurit sur les réseaux sociaux et les courriers des lecteurs, le mythe du « handicap créole » où, bien souvent, cette langue est taxée de cause principale de ces mauvais résultats, et toute action défendue en faveur du créole est perçue comme une action contre le français. Selon l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) (2010 : 10) :

> « La familiarité et l'usage exclusif du français durant l'enfance et les compétences à l'écrit à l'âge adulte en français sont très liés, même pour les personnes ayant été scolarisées en France : les personnes auxquelles à 5 ans, on ne parlait que dans une langue étrangère ou régionale sont deux à trois fois plus nombreuses à être en situation d'illettrisme que celles à qui on parlait uniquement le français.
> Il faut donc bien sûr être attentif aux taux d'illettrisme en fonction de la langue parlée dans l'enfance. C'est chez ceux qui utilisaient le français à la maison à l'âge de 5 ans que le taux d'illettrisme est le plus faible. Ce qui renforce bien sûr l'importance de développer chez tous ceux qui vivent sur notre territoire l'apprentissage du français pour conjuguer les efforts.
> Mais les trois quarts des illettrés parlaient uniquement le français à la maison à l'âge de 5 ans ».

Une enquête de l'Insee (2010 :1) nuance le point de vue de l'ANLCI:

> « Les difficultés de la population créolophone face à la communication écrite sont bien réelles. Mais ce sont finalement l'âge, les habitudes de lecture ou le niveau de vie durant l'enfance, ainsi que le sexe, qui expliquent le plus les difficultés des adultes face à l'écrit, devant la langue maternelle. La langue parlée durant l'enfance, le créole, le français, ou les deux, influe ensuite sur l'illettrisme. Pour les créolophones en grandes difficultés, elles apparaissent souvent dès le CP, où l'apprentissage de la lecture s'accompagne de celui de la langue française. Pour les autres, la communication écrite est meilleure s'ils lisaient régulièrement enfant, ou s'ils ont acquis une proximité avec la langue française au cours de leur vie.

> Près de 30 % des personnes qui ne parlaient que créole durant l'enfance sont illettrées à l'âge adulte, parmi les natifs réunionnais âgés de 15 à 64 ans. Elles ont, certes, été scolarisées ; elles ont majoritairement appris à lire et à écrire ; mais aujourd'hui elles éprouvent des difficultés dans les exercices quotidiens de communication écrite. C'est en compréhension d'un texte simple et en production de mots écrits qu'elles ont le plus de difficultés. Mais en lecture simple de mots, un créolophone sur vingt a toujours des difficultés fortes ou graves.
>
> Le groupe des personnes bilingues, qui parlaient français et créole durant l'enfance, à moins de difficultés. Il compte environ 10 % d'illettrés, et se situe ainsi au même niveau que celui de France métropolitaine. Enfin, l'illettrisme est particulièrement faible chez les francophones exclusifs (moins de 2 %).
>
> Chacun de ces groupes a des caractéristiques sociodémographiques différentes. Les créolophones sont plus âgés, or le taux d'illettrisme augmente avec l'âge. Ils lisaient peu durant l'enfance, et les habitudes de lecture sont primordiales. Ils sont par ailleurs issus de familles moins aisées, et le taux d'illettrisme varie fortement selon le niveau de vie. Ainsi, seules 10 % des personnes qui déclarent avoir vécu dans un milieu à l'aise financièrement sont illettrées, contre près de 50 % chez celles issues des milieux les plus pauvres. Les déterminants de l'illettrisme sont multiples et influent à des degrés divers ».

Certains concluraient rapidement que l'usage du créole augmente le taux d'illettrisme, et d'autres rétorqueraient que c'est l'utilisation de méthodes de lecture ne tenant pas compte du « déjà là » de l'enfant qui explique ce taux. L'insuffisante prise en compte du contexte sociolinguistique n'est certainement pas la seule cause du fort taux d'illettrisme réunionnais, mais ce contexte participe fortement à ses résultats. La question ne se réduit pas à quelle méthode d'apprentissage du français utiliser à La Réunion, mais surtout comment adapter l'enseignement en général au contexte social et sociolinguistique local pour améliorer l'ensemble des apprentissages. Un plurilinguisme assumé pourrait être la solution à retenir, solution qui pourrait même permettre une meilleure gestion des deniers publics et rendre plus efficace des actions qui mobilisent des fonds importants.

3.3.1.3. Une place centrale pour la parole réunionnaise.

L'action publique préconisée se veut ancrée dans la réalité sociale de la parole réunionnaise. Nous prenons comme base théorique centrale notre première hypothèse et nous déclarons, en reprenant en très grande partie les propos de Prudent (1993), que les Réunionnais disposent et utilisent de façon courante et quotidienne un diasystème de communication langagier complexe, d'un répertoire unique et cohérent dans sa sémantique et son opérativité globale. Ce répertoire représente un espace de liberté que les locuteurs défendent à l'heure où l'on tente de construire une norme du créole dans un contexte où les usagers ne montrent pas la même allégeance linguistique pour la langue

régionale vis-à-vis de la langue nationale. Bien que non conforme strictement aux descriptions structuralistes, la parole quotidienne n'est pas pour autant désordonnée et une certaine organisation semble s'élaborer d'elle-même, un certain équilibre en mouvement. Il existe donc une représentation « moyenne » des productions linguistiques que l'on peut appeler « langue créole » dont nous voulons rendre compte. Ce désordre structural apparent constitue un élément de la communication. Nous ne partageons donc pas ici certaines visions puristes qui stigmatisent les énoncés présentés comme métis ou mélangés et qui mettraient la distinction des codes comme objectif final unique à atteindre à l'école. Mettre en place une politique plurilingue implique au préalable d'assumer la complexité du répertoire.

3.3.2. Postulats pour une pédagogie du plurilinguisme.

Une éducation plurilingue ne peut se limiter à des prises de décisions isolées sans lien entre elles et elle doit être déposée et rédigée dans le cadre d'une politique linguistique. L'éducation plurilingue doit être considérée comme globale pour donner sens à une déclinaison d'actions pouvant relever de plusieurs secteurs.

3.3.2.1. Une éducation plurilingue en dehors de l'école.

Les questions éducatives ne sont pas réservées à l'institution scolaire et le plurilinguisme concerne tous les secteurs de la société, notamment les questions relatives à l'identité individuelle et collective, les représentations, l'estime de soi.

3.3.2.1.1. Des positionnements politiques souhaitables.

Bien que combattant les visions diglossiques centrées uniquement sur les langues et coupées des réalités sociales, la question de la standardisation de la langue créole ne peut être évitée. Cette normalisation doit cependant être au service du répertoire comme une balise polynomique, être englobante et non exclusive, ne doit pas envahir l'espace énonciatif et ne doit pas être posée comme le seul étalon digne d'intérêt à atteindre. La question de la variation doit être constitutive de la définition de cette norme. Travailler sur la norme permet aussi de poser les bases d'une identification des langues. Certaines formes peuvent (devraient) être normalisées. Notre seconde partie a démontré la grande

stabilité du système verbal qui doit être l'élément fondamental de la norme à élaborer. Le domaine le moins pertinent à normer est celui de la phonologie. Le lexique est à développer, à enrichir, à rendre « plus créole » ou « plus français » en fonction de la situation de communication, mais il faudrait éviter ici les attitudes maximalistes visant à recourir exagérément aux néologismes. Développer le plurilinguisme revient à assumer l'emprunt dans les situations informelles. Dans cette perspective, les aménageurs du plurilinguisme réunionnais ne pourront pas faire l'économie d'une réflexion distinguant l'oral pratique et l'oral scriptural (Bonrepeaux, 2008).

La question orthographique doit aussi être posée. L'absence de graphie ou d'orthographe officielles freine pour le moment de nombreuses actions en faveur de la langue créole. Dans ce domaine, les réponses sont plus politiques que techniques. Nous avons présenté un peu plus haut les travaux entamés dans ce domaine par *Lofis la lang kréol*. Des solutions acceptables par le plus grand nombre nous semblent déjà exister et demandent maintenant un relais politique qui peut être provisoire, donc évolutif. Mais aucune association, aucun courant littéraire, ne peut imposer une norme officielle. D'un autre côté, aucune orthographe ne peut être officialisée si elle prend une trop grande distance avec les courants littéraires et culturels engagés dans cette question. A une solution jugée technique en fonction de la cohabitation du créole et du français, nous préférons une solution politique proche de celle mise en place à Maurice pour l'élaboration de la *grafi larmoni*. Une réforme glottopolitique est souhaitable et sera nécessairement coercitive et prendra le risque de ne pas être acceptée de ceux qui refusent tout compromis. Bien entendu, la norme envisagée ici concerne les écrits officiels, ce qui n'empêchera ni les artistes, ni tout un chacun, d'avoir un usage autre. Se pose donc aussi la question d'un organe, d'une institution légitime travaillant à l'élaboration de cette norme graphique, question que nous aborderons un peu plus loin.

3.3.2.1.2. Une coopération de tous les partenaires de l'éducation plurilingue.

L'affirmation d'un plurilinguisme réunionnais nécessite une explication destinée au grand public, explication ayant pour but l'adhésion sociale. Il serait illusoire de rechercher à faire partager par la majorité de la population des connaissances poussées en sociolinguistique. Néanmoins, il nous semble qu'une vulgarisation de la sociolinguistique est indispensable et possible. Nous avons testé depuis trois ans une schématisation simplifiée qui intègre en partie les schémas proposés par Lüdi (1996)

concernant l'enfant bilingue, auprès d'environ 1 700 enseignants du premier degré lors d'animations pédagogiques, de conseillers pédagogiques dans le cadre de groupe de travail, d'un public averti ou pas lors de diverses communications. Cette pédagogie est indispensable pour éviter le constat de Wharton (2005) d'un manque d'investissement par les décideurs des avancées scientifiques. La responsabilité est au moins triple dans ce domaine : celle du politique, celle de la recherche, celle du didactique.

3.3.2.2. Une politique éducative plurilingue dans le système éducatif.

Nous abordons surtout ici l'éducation plurilingue à La Réunion dans l'Education Nationale, même si les organisations relevant du privé ou des organismes de formation consulaire gagneraient à adopter la même méthode. L'éducation plurilingue (au niveau général) et l'enseignement plurilingue (les formes concrètes dans les institutions scolaires) devraient donner une place centrale au répertoire plurilingue réunionnais, sans pour autant fermer celui-ci à l'introduction des autres langues. L'enseignement simultané des langues n'est pas à exclure mais n'est qu'un outil au service du plurilinguisme. Ne sont pas exclues de notre démarche les approches contrastives qui sont des outils au service d'une réflexion métalinguistique sur les langues posées, à un moment donné, en tant que système.

Les actions que nous proposons ne demandent pas une remise en cause des principes de ce secteur. Nous avons montré, plus haut, que la question du créole et de sa cohabitation avec le français avait connu une évolution depuis le début des années 2000. Cette phase de réflexion, de tâtonnement, de changement des représentations était nécessaire. Il nous semble que nous sommes actuellement au début d'un nouveau cycle qui pourrait consister à affirmer et structurer le plurilinguisme.

3.3.2.2.1. Didactique du plurilinguisme adaptée à la situation de créolophonie de La Réunion.

Dans Daleau, Duchemann, Gauvin, Georger (2006 : 105) nous proposons une pédagogie intégrée du créole et du français à travers de ce que nous avons nommé l'Enseignement Intégré du Créole et du Français (EICF). Cet ouvrage collectif fait état de propositions issues de compromis de la part de chaque auteur. Dans la rédaction du projet d'EICF, chaque mot a donc été longuement discuté. Ces principes peuvent être

reconduits dans la didactique du plurilinguisme proposée ici. Nous reproduisons les buts, les stratégies, les piliers, les attitudes à bannir et les conditions nécessaires au développement de cette approche.

Les buts de l'EICF sont de permettre à l'enfant réunionnais :

- d'atteindre un haut niveau de compétences communicatives en créole et en français, et d'être capable d'utiliser ces compétences en fonction des exigences de la situation de communication ;
- d'atteindre un haut niveau métalinguistique (ce qui est profitable également à l'apprentissage des langues étrangères) par une observation réfléchie du créole, du français, et de leurs « mélanges » ;
- de maîtriser son système de communication qui est composé (à des degrés divers) du créole et du français.

Les stratégies de l'EICF sont de :

- valoriser aux yeux des élèves, des parents, des enseignants, la langue créole **et** la langue française ;
- faire en sorte que le français et le créole ne soient jamais rejetées ;
- partir de ce que l'élève est et dit pour lui apprendre les normes du français standard et du créole partagé ;
- adapter l'enseignement du français aux élèves en s'inspirant, s'il le faut, de méthodes spécifiques (FLS, Eveil aux langues, etc.) ;
- partir de la culture de l'élève pour lui remettre les pieds sur terre, dans son milieu, et l'ouvrir sur le monde.

Les quatre piliers de l'EICF reposent sur:

- un approfondissement ou apprentissage du créole ;
- un approfondissement ou apprentissage du français ;
- une observation réfléchie comparée des deux langues ;
- une réutilisation de ce qui a été acquis dans et avec une langue pour l'autre langue.

Les attitudes à bannir dans l'EICF sont:

- la négation de la langue maternelle de l'enfant (qui peut être en fonction de l'élève : le créole, le français, le « mélange » des deux, ou une autre langue) à l'école ;
- la stigmatisation de l'emploi du créole ou des « mélanges » de langues (défense d'utiliser créole et « mélange » de langues dans les situations où la communication doit être privilégiée et freiner ainsi l'expression spontanée de l'élève) ;
- la survalorisation d'un système linguistique par rapport à l'autre, le dénigrement d'un des deux systèmes linguistiques.

Les conditions nécessaires au développement de l'EICF passent par :

- une information sereine et à grande échelle de tous les partenaires éducatifs des buts pédagogiques de cette nouvelle approche pédagogique ;
- une formation des enseignants volontaires, aussi bien initiale que continue ;
- un soutien et un encouragement aux enseignants volontaires ;
- un développement des outils pédagogiques.

L'EICF n'est pas incompatible avec la pédagogie de la variation de Prudent et Romani, avec l'approche en termes de compétence varilingue de Wharton, et pour certains aspects peut s'inspirer de la didactique adaptée de l'OIF. Le défi à relever n'est pas de promouvoir un dispositif spécifique unique, mais de proposer un ensemble d'actions répondant au mieux aux besoins de l'élève. Aucun des dispositifs existants ne répond seul aux problématiques réunionnaises. Est posée ici la question d'un curriculum réfléchi, souple, articulant de façon cohérente les différents dispositifs et combinant les approches sociolinguistiques et les approches linguistiques structuralistes. Dans un premier temps, il est important de donner une place centrale au répertoire de l'élève et de ne pas stigmatiser la communication dans ce répertoire. Dans chaque zone de celui-ci, une action pédagogique est à élaborer visant à développer les compétences en langage. Les compétences linguistiques seront travaillées et construites progressivement et si possible, en se centrant sur les deux langues. Cette approche intégrée des langues devrait, selon nous, être pensée dans un cadre plurilingue qui demande une adaptation des connaissances à la réalité réunionnaise.

La recherche fondamentale apporte des connaissances scientifiques que le domaine de la didactique doit aménager pour les transmettre aux apprenants. Dans

l'optique d'une politique plurilingue il est nécessaire de décliner ces connaissances en fonction du niveau scolaire visé. Nous détaillons notre propos en distinguant l'école primaire, le collège et le lycée, et l'enseignement supérieur.

A l'école primaire, la question du « créole à l'école » ne devrait pas rester cloisonnée au dispositif LCR si l'on veut promouvoir une réelle pédagogie de la réussite scolaire en prenant en compte cette langue. En même temps, il nous semble qu'à cet âge, le concept de répertoire unique ou de macro-système de communication est beaucoup trop abstrait pour ces élèves. Il serait donc souhaitable d'organiser, même artificiellement, le macro-système de communication à des fins didactiques à la manière de Lüdi (1996) qui distingue trois zones chez l'enfant « bilingue » à savoir une La, une Lb et un système commun. Il est donc important que chaque composante de ce système aménagé de communication de l'élève trouve une place à l'école : une pour le français (dans les activités classiques d'enseignement du français, basé sur le programme du français), une pour le créole (dans les activités du dispositif LCR, basé sur le programme de la LCR) et enfin une pour l'observation réfléchie du « contact des langues » à partir d'énoncés oraux ou écrits des élèves, ou à partir d'énoncés observables dans la vie quotidienne.

Figure 30. Proposition d'aménagement didactique du macro-système de communication réunionnais.

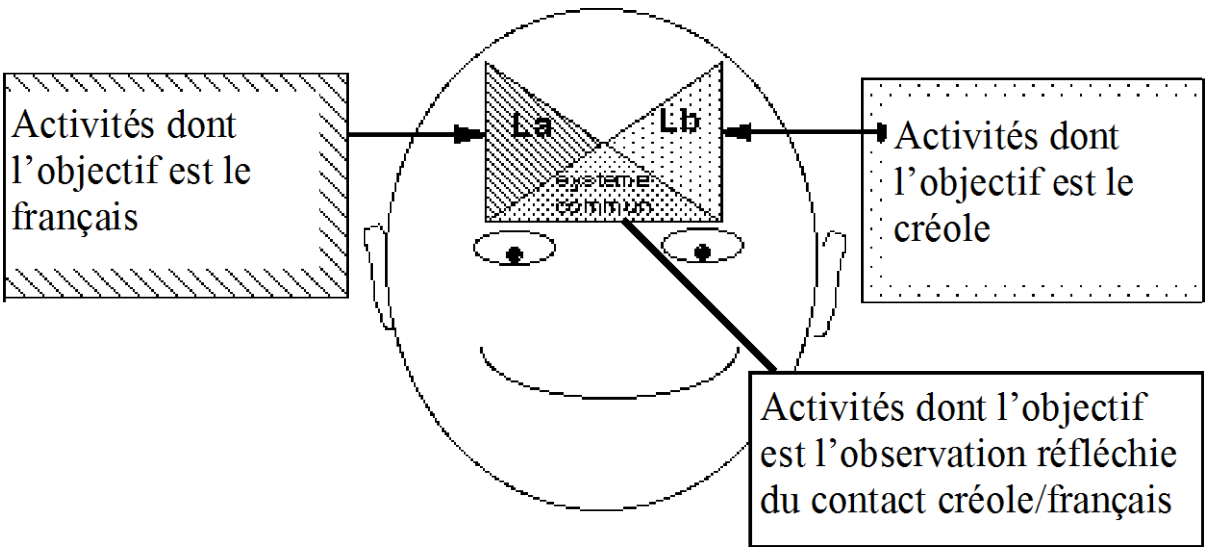
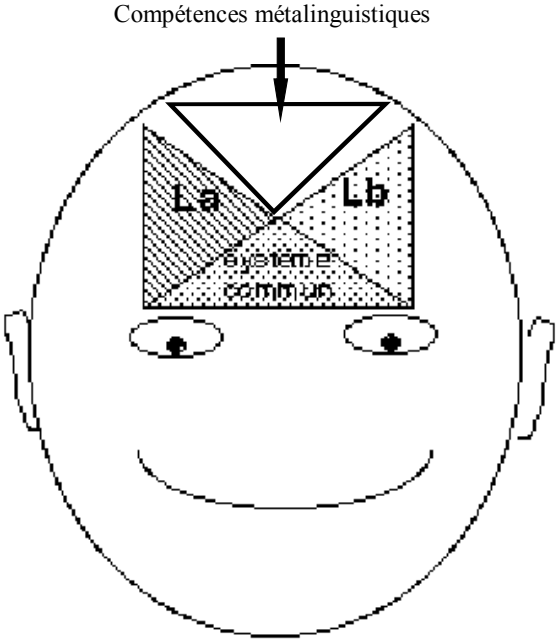


Schéma inspiré de Lüdi (1996).

En revanche, à coté des activités centrées sur La, Lb et le système commun, l'enseignant mettra en place des activités de communication où les composantes du répertoire complexe seront acceptées et surtout pas stigmatisées. La distinction des notions d'usage et de norme nous semble assimilable surtout au cycle 3 de l'école élémentaire. Cet aménagement pédagogique tente de tenir compte de chaque composante du système de communication de l'enfant. Bien entendu, la place accordée aux activités centrées sur le contact des « langues » dépend de la fréquence de ce type d'énoncé dans la classe. Dès le cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) de l'école élémentaire l'élève est apte à analyser les différents éléments langagier de son répertoire. Cet aménagement favorise également le développement de compétences métalinguistiques qui sont profitables à tous les apprentissages linguistiques, notamment l'apprentissage des langues étrangères.

Figure 31. Place des compétences métalinguistiques dans une pédagogie de la variation.



A côté de l'étude des langues, il serait souhaitable que le créole devienne, par moment, langue d'enseignement. Beaucoup plus de souplesse par rapport à ce qui se fait actuellement devrait voir le jour. Certes, si certaines classes désirent aller jusqu'à un enseignement bilingue à parité horaire, il est important de leur permettre de s'inscrire

dans ces dispositifs. Par ailleurs, il est aussi également essentiel de permettre un enseignement en langue régionale de durée variable en volume horaire.

La Loi organique du 23 avril 2005 pour l'avenir de l'école intègre la maîtrise du socle de connaissances et de compétences comme un des objectifs de la scolarité obligatoire. A l'école primaire, la maîtrise de ce socle est rythmée par un premier palier en CE1 et par un second palier en CM2. Alors que pour la majorité des pays européens la première compétence du socle est la maîtrise de la langue maternelle, en France la première compétence concerne la maîtrise de la langue française. Même si l'objectif ainsi affiché concerne le français, il nous semble qu'il serait opportun d'intégrer dans ce premier pilier la compétence varilingue définie par Wharton. Une bonne maîtrise de l'ensemble de son répertoire par l'élève lui permettra d'atteindre le français standard en situation formelle. La compétence varilingue permettra en plus un travail sur le registre, la variation, la norme et l'usage en situation plurilingue. L'école primaire semble particulièrement propice au développement du plurilinguisme du fait de son organisation où un Professeur des Ecoles gère l'ensemble de la classe et l'ensemble des disciplines enseignées.

Dans le secondaire, où les enseignements sont traditionnellement cloisonnés en disciplines, l'éducation plurilingue risque de rencontrer des difficultés d'organisation. Certes, l'interdisciplinarité est fortement conseillée mais reste difficile à mettre en place. Or, cette action pourrait être portée par un projet d'établissement affirmé en ce sens. L'approche plurilingue pourrait en partie être organisée par l'ensemble des disciplines à condition qu'une habilitation (donc une formation) à l'enseignement d'une partie des disciplines en langue régionale soit délivrée aux enseignants volontaires. Cette habilitation est possible, la question relevant davantage du politique que de considérations techniques. Dans cette optique, l'enseignement du français accordera une partie de son volume horaire au répertoire plurilingue. L'enseignement des lettres peut également donner une part importante à la littérature réunionnaise d'expression française et créole. Au lycée, le nouvel enseignement d'exploration « Littérature et société », structuré autour des Lettres et de l'Histoire- Géographie, peut devenir un moment privilégié pour le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Dans les autres disciplines, l'intégration des langues est tout à fait envisageable.

Dans le supérieur, instance qui forme en partie les futurs enseignants, la question du plurilinguisme devrait à notre sens avoir une place plus importante. En plus des savoirs purement disciplinaires, l'objectif à long terme est l'instauration d'une réelle

culture du plurilinguisme en valorisant l'ensemble du répertoire langagier réunionnais. Il serait bien entendu souhaitable de donner une réelle ampleur à un département créole universitaire qui devrait être une force de proposition pour tous les acteurs politiques et éducatifs.

De nombreuses solutions souples au niveau de l'aménagement sont possibles, et un enseignement plurilingue adapté à la situation réunionnaise peut être le projet à défendre. Dans ce cadre, deux pièges sont à éviter et concernent le cloisonnement strict des disciplines et la défense d'une parité horaire qui vise avant tout une égalité symbolique des langues au niveau du découpage horaire. Pour le moment, en dehors des dispositifs LVR, les compétences en créole ne sont pas évaluées. Il nous paraît opportun d'élaborer cette évaluation, même si celle-ci doit s'appuyer sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Cette évaluation généralisée pourrait être le point de départ de la mise en place d'un plurilinguisme souple adapté aux besoins des élèves.

3.3.2.2.2. Une standardisation expérimentale.

Pour mener une politique linguistique éducative efficace, il est nécessaire de se doter d'outils d'observations, de définir des orientations aussi transparentes que possibles, et enfin de piloter les moyens mis en œuvre. La question qui est directement posée est celle de la nécessité de la création et des règles de fonctionnement d'un organisme chargé de la mise place de cette politique. Nous avons déjà montré plus haut en quoi la neutralité politique en matière linguistique pouvait s'apparenter à un libéralisme laissant les forces en présence gérer le marché linguistique.

> « Il faut se demander à qui le libéralisme glottopolitique est profitable. Cette attitude de pourrissement des conflits langagiers, favorisant la pénétration ou le maintien de l'idéologie dominante, nous semble l'attitude linguistique préférentielle d'une classe dominante *en phase conservatrice* ». Guespin et Marcellesi (1986 : 17)

Nous sommes partisan d'un interventionnisme modéré à travers la création d'un office public du plurilinguisme ou de tout autre organisme chargé de le promouvoir. Cet organisme devrait s'appuyer sur un conseil d'administration, un conseil scientifique, un organe de direction et éventuellement un conseil des sages. Pour avoir en partie une représentativité démocratique impliquant le pouvoir politique, le conseil d'administration

pourrait se composer d'une quinzaine de membres représentant l'Etat (Préfecture, Education Nationale), les collectivités locales, les parents d'élèves, le monde artistique.

Il serait opportun qu'un « Conseil des sages » ouvert aux milieux artistiques, de l'éducation, ou à la population en général à travers une démocratie participative donne son avis soit à travers d'assemblées ponctuelles ou d'enquêtes publiques. Pour bénéficier d'un programme d'observation du plurilinguisme et des conseils de spécialistes, un conseil scientifique composé d'universitaires indépendants du conseil d'administration pourrait voir le jour. Enfin, pour que les actions préconisées ne demeurent pas sans suite, une équipe de direction devrait en assurer le pilotage, insuffler et coordonner les actions à mener.

Cet organisme devrait bénéficier de moyens raisonnables pour assurer son fonctionnement. Nous avons montré que les effets des actions attendues représentent un bénéfice pour la collectivité. Les budgets de fonctionnement ne sont donc pas une perte de moyens financiers mais un investissement engrangeant des bénéfices futurs. Les moyens mobilisés peuvent être européens, nationaux et locaux. A titre d'exemple, un financement équivalent à un euro par an par habitant combiné aux possibilités de détachement d'une dizaine de personnels des administrations étatiques ou locales représenterait un investissement considérable par rapport à ce qui se fait actuellement. La possibilité de mettre en place un tel organisme n'est pas soumis à des contraintes budgétaires ou techniques mais dépend principalement d'une volonté politique.

Les actions structurelles et conjoncturelles en faveur d'un plurilinguisme réunionnais n'ont pas pour vocation d'imposer un usage langagier. Selon Guespin et Marcellesi (1986 : 14) :

> « Dans son principe, la politique de la langue est constituée d'actes discrets (décisions, recommandations, création d'instances, etc.) visant une action sur un ou des systèmes linguistiques eux aussi envisagés comme discrets. La glottopolitique en revanche est sans cesse à l'œuvre, et vise les pratiques langagières, qui sont de l'ordre du continu ».

Une des raisons de l'absence de prise de décisions coordonnées relève, bien souvent, d'un non positionnement concernant certains points de standardisation notamment en ce qui concerne l'écriture ou le fonctionnement de certains points syntaxiques.

Les observations de l'écriture du créole, dans la presse ou la publicité par exemple, montrent que la base phonologique semble acquise. Les principaux ouvrages de la littérature, dont la littérature de jeunesse, sont publiés dans cette base. Les sondages

montrent que les points de crispation ne concernent que quelques graphèmes où la déviance maximale a été privilégiée à un certain moment de l'histoire réunionnaise très marquée par une revendication identitaire. Dans une optique de standardisation partagée, des compromis semblent indispensables. Contrairement aux arguments techniques avancés par Gauvin (2004), nous pensons que les solutions de départ existent déjà parmi les graphies 77, 83 et 2001, mais manquent d'une assise politique forte. Les quelques points techniques soulevés par les travaux actuels concernant ce domaine peuvent continuer à faire avancer les débats, mais leur adoption ne doit surtout pas être la condition au début de standardisation de l'écriture du créole.

La rédaction d'une grammaire scolaire simple est de plus en plus demandée par les enseignants. Ayant montré, dans notre seconde partie, le rôle central de certains syntagmes verbaux, il nous semble particulièrement important d'axer la standardisation sur ces points. Cette standardisation devrait prendre appui sur les travaux menés par Ramassamy (1985), Cellier (1985), Watbled (2003), Staudacher-Valliamée (2004), Adelin et Lebon-Eyquem (2010). Pour l'élaboration de ce document, l'auteur doit combiner un point de vue de grammairien et de linguiste. Certes, il est primordial de partir des énoncés produits par les locuteurs, mais proposer également une norme sur quelques points, norme attendue dans les situations formelles, est indispensable. Nous n'adoptons pas d'attitude prescriptive au niveau des usages qui seraient déviants de cette norme. Il nous semble simplement que l'élaboration de celle-ci, qui rappelons-le ne concerne « que » certains points du système verbal du créole, est indispensable comme outils de compréhension du fonctionnement de la langue à un moment donné de la scolarité. La grammaticalisation que nous prônons peut réduire plus de problèmes que son absence en produit et relève d'une « clôture méthodologique ».

> « Si l'on ne peut reprocher à des prescriptivistes d'opérer des sélections, puisqu'ils ne traitent que des sous-ensembles parmi la totalité des " faits linguistiques ", tel n'est pas le cas de descriptivistes lorsqu'ils se mettent aussi de la partie, ce qui est fréquent depuis que la distinction entre ces deux orientations s'est fait jour dans l'histoire de la linguistique (Moreau, éd. 1997 article *Norme*, p. 217). Bien entendu, le traitement de " tous " les faits n'est pas plus possible en linguistique que dans les autres sciences, la question étant donc de savoir *pourquoi* sélectionner, et selon quels *critères*, les deux questions étant liées. Ce débat est parfois explicite, parfois rampant entre linguistes, qui se reprochent fréquemment d'exclure des formes gênantes pour leurs théories (un des plus spectaculaires est le cas de certains créolistes qui, comme Guy Hazaël-Massieux s'en fait l'écho (1992 : 53 et 1996 : 291)) découpent des catégories de " vrais " et " faux " créoles, ce qui pourrait ne pas être étranger à des définitions a priori de leur part). Dans un tout autre domaine, on a pu reprocher par exemple à N. Chomsky (Morin / Paret 1983), dans les premières moutures de sa grammaire générative, de calquer sa grammaire universelle sur celle de l'anglais, puis sur celle de l'anglais normé, etc. ce qui constituait autant d'exclusions, de sélections de fait. Le plus ennuyeux d'ailleurs n'étant pas tant qu'il s'agisse de sélections (les " clôtures

> méthodologiques ” pourvu qu’elles soient provisoires peuvent être légitimes) que le fait qu’elles soient sinon subreptices, du moins implicites, et que le provisoire ait une fâcheuse tendance à devenir permanent ». De Robillard (2001 : 166)

En nous référant aux travaux de Ramassamy (1985), Cellier (1985), Watbled (2003), Staudacher-Valliamée (2004), Adelin et Lebon-Eyquem (2010), nous proposons que les éléments de grammaire suivants constituent une base de standardisation du système verbal du créole réunionnais.

Tableau 56. Liste des pronoms personnels.

	Pronoms personnels sujets	Pronoms emphatiques	Pronoms personnels compléments	Pronoms possessifs
1ère personne du singulier	**Moin** m'	Moin Amoin	Amoin Amoi	Lémiène/lamiène Sat-moin/sèt-moin Sat-lamiène/sèt-lamiène
2ème personne du singulier	**ou**, vou, toué v', t'	**Ou, aou** **vou** **toué**	**aou**, avou, atoué, atoi	Létiène/latiène Lévot/Lavot Sat-ou/sèt-ou
3ème personne du singulier	li, lu, èl	Li lu él	Ali, alu, aèl	Lésiène/lasiène Sat-li/sèt-li/sat-lu/sèt-lu/sat-èl/sèt-èl
1ère personne du pluriel	**nou,** nu n'	Nou Nu	Anou	Lénot/lanot Sat-nou/sèt-nou
2ème personne du pluriel	Zot	zot azot	Azot	Sat-zot/sèt-zot
3ème personne du pluriel	**banna**, zot	Banna zot azot	Azot, banna	Sat-zot/sèt-zot

Remarque à propos des pronoms personnels sujets.
"M', v', t', n' " sont des pronoms personnels sujets qui se contractent :
- avec l'indice préverbal « i » pour le présent (« mi » est donc la contraction de « moin i », « ti » est donc la contraction de « toué i », « vi » est donc la contraction de « vou i », « ni » est donc la contraction de « nou i ») ;
- avec « va » pour le futur (« ma » est donc la contraction de « moin va », « ta » est donc la contraction de « toué va », « na » est donc la contraction de « nou va »).
Remarque : « vou va » ne se contracte pas;
- plus rarement avec « la » pour le passé (« ma » est donc la contraction de « moin la », « ta » est donc la contraction de « « toué la ») ;
- « vou » et « la » ne se contractent pas.

Tableau 57. Verbe lé.

Pronoms personnels sujets	Présent	Passé	Futur	Conditionnel
Moin	lé	té, lété	sar, sra, sora	Sré
Ou, toué, vou	"	"	"	"
Li, lu, èl	"	"	"	"
Nou	"	"	"	"
Zot	"	"	"	"
Banna, zot	"	"	"	"

Tableau 58.Verbe néna/nana/na.

	Présent	Passé	Futur	Conditionnel
Moin	néna/nana/na	lavé/navé	Nora	Noré
Ou, toué, vou	"	"	"	"
Li, lu, èl	"	"	"	"
Nou	"	"	"	"
Zot	"	"	"	"
Banna, zot	"	"	"	"

Tableau 59. Temps 0, non accompli.

	Temps : 0 Aspect :non accompli	Exemple
m'	i + verbe	Mi kour
Ou, toué T', v'	+ verbe i + verbe	Ou (i) dor Ti, vi dor
Li, lu, El	+ verbe i + verbe	Li, lu (i) dans El i dans
Nou N'	+ verbe i + verbe	Nou (i) travay Ni travay
Zot	i + verbe	Zot i bingn
Banna, zot	i + verbe	Banna, zot i amïz

Tableau 60. Temps 0, progressif.

	Temps 0, progressif avec « la »	Présent progressif avec « lé »
Moin	lapou, lapo, lapré, apo, pou, po, pré + verbe	lé antrinn + vèrb
Ou, toué, vou	"	"
Li, lu, èl	"	"
Nou	"	"
Zot	"	"
Banna, zot	"	"

Tableau 61. Le passé inaccompli (forme basilectale).

	Forme basilectale	Exemples avec le verbe « shant »
Moin	té (i) + verbe	moin té (i) shant
Ou, vou, toué	"	ou, vou, toué té (i) shant
Li, lu, èl	"	Li, lu, èl té (i) shant
Nou	"	nou té (i) shant
Zot	"	Zot té (i) shant
Banna, zot	"	Banna, zot té (i) shant

Tableau 62. Le passé inaccompli (forme acrolectale).

	Forme acrolectale	Exemples avec le verbe « shant »
M'	i + verbe forme longue	Mi shanté
Ou, v', t'	"	Ou (i) shanté Vi, ti shanté
Li, lu, èl	"	Li, lu (i) shanté El i shanté
nou, n'	"	Nou (i) shanté Ni shanté
Zot	"	Zot i shanté
Banna, zot	"	Banna, zot i shanté

Tableau 63. Le passé accompli.

		Exemples avec le verbe « shant »
Moin	la + verbe (forme longue du verbe si un complément ne suit pas le verbe, forme courte du verbe si un complément suit le verbe)	Moin la shanté Moin la shant inn romans
Ou, vou, toué	"	Ou la shanté Ou la shant in maloya
Li, lu, èl	"	Li la shanté Li la shant in séga
Nou	"	Nou la shanté Nou la shant in gayar maloya
Zot	"	Zot la shanté Zot la shant in gayar séga
Banna, zot	"	Banna la shanté Banna la shant in séga

Tableau 64. Le futur non accompli.

		Exemples	forme contractées courantes à l'oral
Moin	va + verbe	Moin va dormir	Ma (M~~oin v~~a) dormir
Ou, toué	"	Ou va travay	Ta (t~~oué v~~a)travay
Li, lu,èl	"	Li/lu/èl va pinn	
Nou	"	Nou va manjé	Na (n~~ou v~~a) manjé
Zot	"	Zot va kourir	
Banna, zot	"	Banna/zot va lir	

Tableau 65. Le futur prospectif.

		Exemples
M'	i sa/sar/sava + verbe	Mi sa/sar/sava aprann lékol
Ou V', t'	sa/sar/sava + verbe i sa/sar/sava + verbe	Ou sa/sar/sava travay Ti sa/sar/sava travay Vi sa/sar/sava travay
Li, lu El	sa/sar/sava + verbe i sa/sar/sava + verbe	Li sa/sar/sava dormir lu sa/sar/sava dormir El i sa/sar/sava dormir
Nou N'	sa/sar/sava + verbe i sa/sar/sava + verbe	Ni sa/sar/sava gard télé Nou sa/sar/sava gard télé
Zot	i sa/sar/sava + verbe	Zot i sa/sar/sava nétoyé
Banna, zot	i sa/sar/sava + verbe	Banna i sa/sar/sava voté Zot i sa/sar/sava voté

Tableau 66. Le conditionnel non accompli.

		Exemples
M’	i + verbe avec terminaison en « ré »	Mi travayré
Ou V’, t’	(i)+ verbe avec terminaison en « ré » i + verbe avec terminaison en « ré »	Ou (i) dormiré Vi, ti dormiré
Li, lu El	(i) + verbe avec terminaison en « ré » i + verbe avec terminaison en « ré »	Li/lu/èl i manjré
Nou N’	+ verbe avec terminaison en « ré » i + verbe avec terminaison en « ré »	Nou (i) téléfoneré Ni téléfoneré
Zot	i sa/sar/sava + verbe	Zot i feré/fré kui manjé
Banna, zot	i sa/sar/sava + verbe	Banna/zot i aranjré loto

Tableau 67. Le conditionnel accompli.

		Exemples
Moin	noré + verbe	Moin noré travay
Ou	"	Ou noré dormi
Li, lu, èl	"	Li/lu/èl noré manjé
Nou	"	Nou noré téléfoné
Zot	"	Zot noré fé kui manjé
Banna, zot	"	Banna/zot noré aranj loto

Tableau 68. Le conditionnel progressif.

		Exemples
Moin	noré/loré té pou/po + verbe	moin noré té pou travay/travayé
Ou, vou	"	ou loré té po manjé
Li, lu, èl	"	èl noré té po dansé
Nou	"	nou noré té pou shanté
Zot	"	zot noré té pou dormir
Banna, zot	"	banna noré té po graté

Pour reprendre l'image de la boîte noire qui a été utilisée dans notre seconde partie, l'action publique que nous préconisons n'a pas pour objectif de contrôler les usages à l'intérieur de cette boîte, mais de mettre en place toutes les conditions qui favoriseraient son développement. Dans un tel contexte, l'observation des pratiques langagières ouvre tout un champ d'études pour des travaux universitaires. Depuis quelques années, on évalue un peu plus l'opinion de la population concernant les langues, notamment grâce aux sondages réalisés par IPSOS et *Lofis la lang kréol*. La population s'est quelque peu habituée à des prises de positions graduées en faveur du créole. Il serait bon de continuer cet accompagnement, au moins à travers une information au public et à travers une standardisation de certain point de la langue créole.

Conclusion de la troisième partie.

Nous avons donné à cette troisième partie un axe politique. Le survol, dans un premier temps, des prises de positions « politiques » concernant les langues à La Réunion, montre que, dès les premières années de la départementalisation, un modèle assimilationniste est revendiqué. Au niveau linguistique, ces revendications entraînent des prises de position très timides, voire inexistantes, concernant la langue créole. Alors que les années 1970 sont marquées par un mouvement de revendications identitaires et culturelles, les retombées dans la sphère politique peuvent par moment s'apparenter à une certaine récupération de ces mouvements pour porter des projets de changement statutaire de l'île. Depuis les lois de décentralisation de 1982, où des compétences ont été transférées de l'Etat vers les Conseils Régionaux, très peu d'élus se sont clairement engagés sur la question d'un aménagement linguistique prenant en compte le français et le créole. Pourtant, depuis la reconnaissance de la langue créole en tant que langue régionale de France au début des années 2000, cette prise de position est nécessaire pour organiser démocratiquement les retombées de cette reconnaissance dans tous les secteurs de la vie publique.

Dans un second temps, nous avons montré qu'en l'absence de volonté politique claire, le domaine glottopolitique a été abandonné à des forces autres, autour de la question de la graphie, de la littérature et de l'école. Il était impossible à ces forces d'œuvrer isolément, et c'est dans le cadre d'une relation complexe systémique qu'elles continuent à interagir.

Dans le milieu associatif, deux évènements importants ont marqué ces dix dernières années. La création d'une association loi 1901 *Lofis la lang Kréol*, a permis d'entamer un travail de fond sur la valorisation, l'équipement et la promotion de la langue créole dans l'ensemble de l'espace publique. Sont à porter à l'actif de cette organisation des actions qui modifient sensiblement l'état de l'opinion sur les langues, notamment la signature de chartes de bilinguisme par certaines communes, de nombreuses conférences, des campagnes d'information sur les ondes radio, la réalisation et la diffusion de sondages d'opinion. Un autre évènement important a été induit par la crise récente guadeloupéenne où, à La Réunion, un collectif représentant une trentaine d'associations culturelles a porté de façon citoyenne de nombreuses revendications dans le cadre des Etats Généraux de l'Outre-Mer. L'observation de cette période revendicative

permet d'apprécier les demandes locales des acteurs du terrain, demandes qui souhaitent aller plus loin que les seules options actuelles tout en étant plus modérées que certaines revendications maximalistes des années 1970.

La question de l'identité réunionnaise a été depuis les premiers écrits, présente dans le milieu littéraire notamment à travers le couple assimilation à la culture française ou mise en avant d'une identité proprement réunionnaise. Depuis les années 1970, en proposant une réorganisation de la diglossie littéraire réunionnaise, le courant créoliste a intensifié l'expression poétique en créole et a innové aussi bien dans le domaine poétique que romanesque. Au début du XXIème siècle, des auteurs décrispent la question sociolinguistique en assumant une expression métisse où les langues s'emboitent et se mêlent.

Une production littéraire moins revendicative, principalement dans le cadre de la littérature de jeunesse ou de la bande dessinée, remporte un réel succès populaire et commercial par la publication de nombreux ouvrages en langue créole (originaux ou de traduction). Les raisons de ce succès sont certainement au moins doubles : la qualité des supports proposés et un certain abandon de revendications ouvertement politiques en langue créole. Grâce à ces ouvrages, la langue créole devient intéressante pour le monde économique. Le milieu publicitaire a évidemment été très réactif à cette évolution de l'opinion des consommateurs et les slogans en créole ou jouant sur la cohabitation du créole et du français sont aujourd'hui très nombreux.

A partir des premières circulaires de l'Education Nationale régissant l'enseignement de la langue régionale créole en 2001, l'école a été confrontée à une série de questions de fond concernant cette langue, notamment des questions relatives à sa description au niveau phonologique, lexical et syntaxique, mais aussi des questions relatives à la norme et à l'usage. Les enseignants ont eu beaucoup de difficulté à proposer des aménagements pédagogiques qui s'éloignaient du cloisonnement des disciplines ou à prendre en compte dans sa globalité le répertoire complexe de l'élève. Toutes ces questions sont à l'heure actuelle encore en débat même si de sérieuses avancées sont constatées. Actuellement s'opposent intellectuellement deux visions de la situation sociolinguistique réunionnaise. Une première approche met en avant le terme de « multilinguisme » et certains proposent une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie, didactique privilégiant le concept de continuum pour La Réunion. D'autres privilégient le terme de « plurilinguisme » qui donne une place

centrale au répertoire langagier de l'apprenant, conformément au concept d'interlecte. Nous faisons nôtre cette seconde approche.

Dans un troisième temps, nous avons souhaité terminer notre présent travail de recherche par des propositions qui bien entendu s'inscrivent dans la continuité des auteurs défenseurs de l'interlecte. Conscient que les aménagements proposés sont plus du domaine du politique que de celui de la sphère technique, nous sommes parti du plurilinguisme proposé par le Conseil de l'Europe et avons tenté de le décliner en divers actions possibles au niveau local. Cette vision nous semble être suffisamment souple et affirmée pour permettre une avancée significative concernant la prise en compte du répertoire de l'élève réunionnais. Proposant l'élaboration d'une éducation plurilingue, notre vision ne se limite pas au domaine scolaire et pose comme condition de sa réussite une implication réelle du politique.

Quatrième partie

4. Conclusion générale.

L'espace énonciatif réunionnais, représenté souvent comme bipolaire où le créole et le français cohabiteraient, constitue un terrain de recherche passionnant pour un chercheur inscrit dans une linguistique de la parole et qui tente de comprendre le fonctionnement des productions langagières réelles des locuteurs de son pays. Les relations complexes que nouent créole et français à La Réunion s'accompagnent d'une autre dimension où les débats entre langue et parole s'invitent, aussi bien au niveau épistémologique, qu'ethnographique ou politique. Dès les premières lignes de notre recherche, nous précisions à quel point les concepts centraux de la linguistique et de la sociolinguistique sont à manier avec nuance. Prudent tout au long de notre démarche, nous avons eu besoin du mot « langue » pour considérer les manières de parler de huit cents mille personnes nées dans une même île de l'Océan Indien. Néanmoins, refusant le cadre structuraliste, nous lui avons attribué une acception complexe inspirée de Calvet, Blanchet et De Robillard (2007), où sont mises en relation les pratiques sociales, les représentations et les institutionnalisations.

Trois ultimes points seront abordés ici : premièrement, nous reviendrons sur le parcours témoignant du questionnement constant de l'observateur de la parole réunionnaise ; ensuite nous rappellerons nos réflexions qui aboutissent au souhait de participer à une créolistique impliquée à La Réunion où les langues et la parole du pays sont décrites de l'intérieur ; enfin, nous soutiendrons que le chercheur, même impliqué, n'étant pas propriétaire de son objet, il appartient finalement aux membres de la communauté de définir le projet de société qu'ils souhaitent en décidant du mode de gestion de leurs langues qui leur convient.

4.1. Rappel de notre parcours.

La problématique de notre travail peut se réécrire dans la proposition suivante : le système de communication langagier d'un locuteur Réunionnais ne pouvant plus se décrire à travers un modèle faisant place à deux langues décrites avec les outils de la linguistique structuraliste, doit au contraire reposer sur un tout autre dispositif. Notre inscription dans la démarche interlectale et dans une épistémologie de la complexité nous a amené à privilégier l'existence d'un macro-système de communication. La quête de ses principaux constituants nous montre pourtant que tout n'est pas désorganisé, ce qui a fait émerger la nécessité de la mise en évidence de deux noyaux syntaxiques, l'un pour le français, l'autre pour le créole. Si le prélude de cette hypothèse se fondait sur un

sentiment de grammaticalité, il n'y a pas eu ici d'enfermement dans une démonstration théorique. Tout au long de notre recherche, nous assumons l'implication du chercheur dans son objet d'étude. Nous avons fourni pour cela des éléments de biographie montrant à quel point nous « respirons » dans plusieurs domaines à travers lui. En revanche, jamais nous n'avons adopté la posture du militant et nous espérons avoir écarté toute surenchère idéologique.

Vivant dans cette île depuis quarante ans, même après des recherches scrupuleuses, nous n'avons jamais rencontré le locuteur unilingue pas plus que le locuteur auditeur idéal défini dans certains travaux. Nos garanties d'authenticité ont été recherchées chez des locuteurs réunionnais variés, enseignants de créole qui, même s'ils le veulent, ne produisent pas le créole basilectal, et parents d'élèves d'un quartier jugé très créolophone. Ces corpus ont été scrupuleusement analysés et étudiés, traités dans leur globalité, comme dans leurs constituants, le linguiste refusant d'isoler ou de rejeter le moindre élément qui pourrait contrarier les hypothèses. Si la phonologie, le lexique et certains pans syntaxiques manifestent de l'instabilité, un élément, lui, semble stable : c'est le syntagme verbal, qui reste conforme aux principales descriptions du domaine.

Notre expérience professionnelle d'enseignant coutumier de l'observation de productions langagières d'enfants de l'école maternelle nous amène au constat que des formes syntaxiques particulières, différentes de celles des adultes, se réalisent chez de jeunes locuteurs en situation d'apprentissage où lors de leur phase d'acquisition du langage. Nous avons ainsi distingué des énoncés qui, tout en appartenant au macro-système de communication, seraient proches des mécanismes de l'interlangue, entendue comme des énoncés particuliers en situation d'apprentissage, improbables et non conformes aux énoncés quotidiens adultes.

Comme les langues et/ou la parole sont décrites par les linguistes et/ou les sociolinguistes, la première partie de notre travail s'est attachée à poser notre problématique générale d'un point de vue théorique et épistémologique. Notre ancrage dans une linguistique de la parole ne nous a tout de même pas amené à rejeter totalement une linguistique de la langue. Inspiré de Blanchet (2007), nous avons osé, dans notre seconde partie, une modélisation systémique du répertoire verbal de la très grande majorité de la population de cette île, en établissant des liens entre les pratiques sociales, les représentations et les institutionnalisations du créole et du français. Enfin, comme les langues sont aussi des produits politiques, nous n'avons pas fait l'économie d'une approche glottopolitique complexe. A partir des années 1960, et jusqu'à aujourd'hui, de

fortes revendications linguistiques sont portées par des intellectuels et des artistes de talent. Depuis l'époque des premiers travaux universitaires en créolistique, les scientifiques font des propositions d'interventions pédagogiques qui accorderaient une place au créole dans les apprentissages. Pourtant, le monde politique ne s'est pas encore emparé clairement et avec sérieux de cette question, la laissant aussi aux mains de forces glottopolitiques autres, autour de la question de la graphie, de la littérature et de l'école. Nous sommes allé jusqu'à proposer les grandes lignes de ce que pourrait être une didactique du plurilinguisme réunionnais, et même une grammaire scolaire, prescriptive sur certains points ciblés, mais à ne jamais utiliser aux dépens de la communication, et surtout désireuse de permettre aux élèves et à leur enseignant d'entamer une réflexion métalinguistique sur la globalité de leurs énoncés.

A la suite de ces trois premières parties, nous nous interrogeons actuellement sur les retombées possibles de notre travail.

4.2. Les retombées dans une créolistique réunionnaise.

En l'absence d'une littérature quantitativement importante (comparée à celles consacrées à des terrains d'études jugés parfois plus prestigieux) en sciences du langage réunionnaises, des concepts extérieurs sont parfois convoqués comme celui de la diglossie. Quand ces concepts sont jugés trop rigides pour prendre en compte la réalité réunionnaise, des chercheurs, incontournables dans ce domaine, ont élaboré il y a trente ans un modèle continuiste. Aujourd'hui, sur la base de ces approches, des propositions pédagogiques ont la prétention de proposer une pédagogie adaptée visant à enseigner le français, seule langue visée, aux petites Réunionnais. Ce travail est utile et de qualité, et nous en faisons la promotion quotidiennement. En revanche, limité à une partie de la problématique de l'enseignement à La Réunion, la vision réductrice qu'il donne ne nous semble pas apte à porter les fruits escomptés. Après avoir poussé le portail de plus d'une centaine d'écoles primaires de notre pays, la complexité de chaque salle de classe s'impose à nous, et nous oblige à la plus grande prudence concernant la définition du concept de langue maternelle. Dans chaque salle de classe le créole et le français cohabitent de façon complexe. Notre projet pédagogique vise à accompagner cette cohabitation en prenant en compte l'ensemble du système de communication langagier de l'élève et d'installer dans la classe des repères aidant à une bonne cohabitation de cette complexité. L'enseignant ne devra pas négliger un enseignement contextualisé du

français dans le cadre d'une sociodidactique, mais ne devra pas oublier les aspects psycholinguistiques et identitaires relatifs à la question créole.

> « Si le multilinguisme - entendu comme juxtaposition de langues dans un espace social et humain - est désormais un état de fait, le plurilinguisme – entendu comme capacités des individus - est devenu un défi contemporain. Mais le développement du ou plutôt *des* plurilinguismes ne peut se concevoir dans la limite des grandes langues internationales, il doit nécessairement reconnaître les langues régionales ou minoritaires, les variétés de langue et la variation dans ses diverses formes, qu'il s'agisse des grandes langues elles-mêmes dans des formes et des expressions culturelles mondialement reconnues (cf. variétés de l'anglais ou de l'espagnol américain) des langues régionales ou minoritaires. […] Nous avons en 2007 dans le cadre d'un symposium au Colloque de l'AIRDF [Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français] défini notre approche sociodidactique comme une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour laquelle nous disions que « sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante » ». Cortier (2009 : 110).

Nos principes de base d'une proposition d'un plurilinguisme réunionnais, convoquent les champs d'une sociolinguistique scolaire et d'une didactique du plurilinguisme. Tous les acteurs du monde de l'éducation que nous rencontrons sont favorables à un certain bilinguisme (entendu au sens du langage courant) si celui-ci permet une amélioration des résultats scolaires. Aux acteurs impliqués de la vie réunionnaise à veiller à ce que celui-ci ne se transforme pas en un bilinguisme de transition vers le pôle jugé plus prestigieux du macro-système langagier réunionnais.

4.3. Les retombées sociales.

Nos différentes rencontres avec les acteurs impliqués dans les milieux associatifs, professionnels et universitaires, nous amènent à mesurer le fossé entre les acteurs de terrain et les chercheurs. Le travail présenté ici tente de concilier rigueur scientifique et présentation pédagogique en ayant recours par moment à une schématisation, sachant que celle-ci peut s'avérer trompeuse et réductrice. L'objectif de ce procédé est d'encourager la rencontre nécessaire entre le monde de la recherche et celui des décideurs, quitte à faire le deuil d'une exhaustivité scientifique. Notre démarche assume encore une fois une implication du chercheur dans son objet d'étude. L'espoir que nous entretenons, est que notre recherche universitaire trouve des échos aussi dans la sphère associative et politique, non pas de façon prétentieuse comme un modèle à respecter, mais comme un point de vue supplémentaire dans le débat. Les questions glottopolitiques abordées dans notre troisième partie témoignent que « le créole est agi par un mouvement paradoxal »

(Prudent, 1993 : 561), où plus précisément complexe, quand on voit la difficulté que ressent une communauté à étiqueter, à baptiser son système de communication principal, à lui accorder une certaine dignité voire une certaine noblesse, à lui construire une orthographe, une littérature et un statut convenables. Le chercheur impliqué contribue à la réflexion. L'enseignant transmet une partie des savoirs et pose les bases pour que l'élève se construise. Il appartient au locuteur, avant tout, de faire vivre harmonieusement les langues et la parole réunionnaise.

Le mot de la fin revient à la langue créole elle-même, sous la plume d'Alain Dorville, que nous citions déjà au tout début de notre recherche :

> **A tous !...**
> Qui croyez me servir sans servir les hommes, les femmes et les enfants de ce pays, en vérité vous me trahissez, car je ne suis que ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent. Ne cherchez pas à me protéger, mais protégez-les, libérez-les afin qu'ils se réconcilient avec moi et avec eux-mêmes.

Cinquième partie

5. Annexes

5.1. Annexe 1: Conventions de transcription des corpus.

/	Pause brève
//	Pause moyenne
///	Pause longue
Woilali woilala	Chevauchement d'interventions
Bin OUI	Phonème, syllabe ou segment accentué
Euh :	Syllabe prolongée
<volish>	Tentative de transcription incertaine
<volish/polish>	Hésitation entre deux propositions possibles
X	Syllabes inaudibles
XX	Deux ou plusieurs syllabes inaudibles
(pleurs)	Phénomènes non verbaux, commentaires du transcripteur
[…]	Coupure d'un segment de l'énoncé

5.2. Annexe 2: « SPEAKING » du corpus de LD.

Setting : cadre.
Le studio de la station de radio Arc-en-ciel situé au centre ville de Saint Denis de La Réunion. Les participants sont assis autour d'une table, portent un casque sur les oreilles et s'expriment dans le micro qui est devant eux.

Participants : participants.
Deux animateurs et deux invités composent le groupe des participants qui s'expriment. Un technicien se trouve de l'autre côté d'une vitre, s'occupe des pauses musicales et répond au téléphone. Il s'entretient de temps en temps avec les autres participants lors des pauses musicales. Tous s'expriment dans la partie créole de leur répertoire langagier.

Ends : finalité.
Le but de l'émission radiophonique est de présenter les actions d'une association qui milite pour l'enseignement du créole à l'école et de faire part aux auditeurs des pratiques de classe des deux invités qui sont tous les deux enseignants de l'école primaire, l'un à l'école maternelle, l'autre en CM2. Le corpus s'intéresse aux échanges entre les animateurs et l'enseignante de CM2.

Acts : actes.
Le thème est lié à la langue créole. La forme des messages est argumentative et est déclarée en créole.

Key : tonalité.
L'activité a lieu dans une atmosphère détendue.

Instrumentalities : instruments.
Le code principalement utilisé est linguistique et se compose de la partie créole du répertoire réunionnais.

Norms : normes.
Les animateurs sont en face des invités, posent les questions et distribuent les tours de parole.

Genre : genre.
Les échanges se rapprochent d'une interview.

5.3. Annexe 3 : corpus de LD.

Transcription dans une graphie phonologique :
LD : moin / moin mi ansègne o santr vil de Sin Deni a lékol Joinville a de pa de radio Arc en Ciel é sé ma sinkième ané moin sé pa inn klas biling sé inn klas a opsion LCR lang é kultur réjional
A : la klas sé plus in CM2
LD : CM2/ moin nana in CM2 a Joinville/ sé ma sinkième ané kome i di d'ansègneman dan sèt ékol/ sé inn klas a opsion/ LCR kréol/ é akoté d'sa mé zélève i fé zot lang vivante/ anglé ou alman / lé konpatible lé de/zot i fé zot lang vivante mé dan ma klas zot nana la shans de pouvoir oso fèr lang è kulture réjional
A : é sa sé pa bann marmay mi ve dir lé an difikulté konm i di
LD : non justeman/ sé inn ékol d'in bon nivo plus frankofone bann marmay i koz plus fransé ke kréol/ é parèy/ kome pou Fabrice nou fé pa sa an maron / et i fo pour pouvoir fèr sa dan out klas/ ou fé sé in avenan o projé d'ékol/ donk le projé d'ékol de Joinville sé la litératur fransèz/é moin bon mi fé kome in ti tékar a koté / é mon projé d'klas ke moin la raproshé le projé d'ékol/sé dékouvèrte de la litératur réunionèz / parèy pou la klas/ tout lé zot klas i fé sa/i fo ou prézant le projé a la réunion d'paran /bon nana inn fason d'prézanté osi é i fo avoir l'akor é la signatur de tou lé paran / ou pe pa oblij in paran a fèr sa/ moin la propozé o paran si zot / bon nana in not projé / zot navé la posibilité de shoizir in not projé/ depui sink an mi fé sa / bin mi remérsi osi mé paran de fèr amoin konfians / depui sink an / bin zot i sign zot lé dakor pou fé sa /donk depui sink an mi ansègne sa la LCR lékol Joinville
A : é la si na inn de maman papa i ve pa signié koman i éspas
E bin sé la késtion a lakèl nou réfléshi toultan / in / donk ou ésèy de prézant le projé pou pa fé per azot osi et pou mont azot sé pa du tou se ke- sé pa du tou se ke zot i pans du kréol a lékol / ou prézant bin / avèk pasion / ou mon- ou ésèy de dir azot ke lé zidé resu ke zot nana / bin / sé pa se ke moin mi ensègne / sé la dékouvèrte de la litératur réunionèz sé la découvèrte de la kultur réunionèz / moin la voulu remèt in ti pe d'ordre ladan / é montre azot k'a La Réunion nana de gayar poète / de gayar zékrivin / ke se soit an fransé ou an kréol / toujour ma ligne de konduite / lé de i marsh an paralèle / é mon projé de litératur sé kan mi fé le janr kont an fransé / mi fé an kréol / tout lé an paralèle avèk la litératir fransèz / mi mé pa inn plus ke lot / lé de lé su le même plan dégalité / sé no de lang / voila.

Trancription dans une graphie proche de celle du français :
LD : moin / moin mi enseigne au centre ville de Saint Denis à l'école Joinville à deux pas de radio Arc en Ciel et c'est ma cinquième année moin c'est pas inn classe bilingue c'est inn classe à option LCR langue et culture régionales
A : la classe c'est plus in CM2
LD : CM2/ moin nana in CM2 à Joinville/ C'est ma cinquième année comme i dit d'enseignement dans cette école/ C'est inn classe à option/ LCR créole/ et à coté d'ça mes élèves i fét zot langue vivante / anglais ou almand / lé compatible les deux /zot i fé zot langue vivante mais dans ma classe zot nana la chance de pouvoir aussi faire langue et culture régionales
A : et ça c'est pas bann marmailles mi ve dire lé en difficulté konm i di
LD : non justement/ c'est inn école d'un bon niveau plus francophone bann marmaille i cause plus français que créole/ et pareil/ comme pou Fabrice nous fé pas ça en maron / et i faut pour pouvoir faire ça dans out classe/ ou fé c'est in avenant au projet d'école/ donc le projet d'école de Joinville c'est la littérature française /et moin bon mi fé comme in tit écart à coté / et mon projet d'classe que moin la raproché le projet d'école/c'est découverte de la littérature réunionnaise / pareil pou la classe / tout les zot classes i fé ça/i faut ou présente le projet à la réunion d'parents / bon nana inn façon d'présenter aussi et i faut avoir l'accord et la signature de tous les parents / ou peux pas oblige in parent à faire ça / moin la proposé aux parents si zot bon nana in not projet / zot navé la possibilité de choisir in not projet / depuis cinq ans mi fé ça bin mi remercie aussi mes parents de faire amoin confiance / depuis cinq ans bin zot i signe zot lé daccord pou fé ça /donc depuis cinq ans mi enseigne ça la LCR l'école Joinville
A : et là si na inn deux maman papa i ve pas signer comment i éspasse
LD : bin c'est la question à laquelle nous réfléchi tout l'temps hin donc ou essaye de présente le projet pou pas fé peur azot aussi et pou monte azot c'est pas du tout ce que c'est pas du tout ce que zot i pense du créole à l'école ou présente bin avec passion ou mon- ou essaye de dire azot que les idées reçues que zot nana bin c'est pas ce que moin mi enseigne c'est la découverte de la littérature réunionnaise c'est la découverte de la culture réunionnaise moin la voulu remèt in ti peu d'ordre làdans et montre azot qu'à La Réunion nana de gaillards poètes de gaillards écrivains que ce soit en français ou en créole toujours ma ligne de conduite les deux i marche en parallèle et mon projet de littérature c'est quand mi fais le genre conte en français mi fais en créole / tout lé en parallèle avec la littérature française mi mets pas inn plus que lot les deux lé su le même plan d'égalité c'est nos deux langues voila

5.4. Annexe 4 : « SPEAKING » du corpus de classe de MC.

Setting : cadre.
Un coin calme d'une salle de classe de grande section dans une école maternelle dans l'Est de La Réunion.

Participants : participants.
Le groupe est composé de dix enfants et de leur enseignante. La langue qui est dans l'environnement premier de ces enfants est la partie créole de leur système de communication même s'ils ont des compétences aussi en français.

Ends : finalité.
Le but de la séance pour les enfants est de poser des questions et élaborer des hypothèses dans un jeu de devinettes. Le but de l'enseignante est de permettre aux élèves de s'exprimer tout en ayant une attitude normative souple pour le créole.

Acts : actes.
Le thème est lié aux devinettes créoles. La forme des messages est en général interrogative. L'enseignante entraîne les élèves à respecter une certaine norme de classe du créole réunionnais.

Key : tonalité.
L'activité a lieu dans une atmosphère détendue et ludique.

Instrumentalities : instruments.
Le code principalement utilisé est linguistique, qui est la partie créole du répertoire réunionnais des participants.

Norms : normes.
L'enseignante est assise à table avec ses élèves, anime la séance et distribue les tours de parole. La norme d'interprétation est celle de l'école à savoir qu'aucun enfant ne conteste l'autorité du maître et les règles fixées par lui, même si la séance se passe dans une ambiance détendue, et où la parole est distribuée souplement.

Genre : genre.
Le type d'activité de langage est un exercice structural qui s'appuie sur l'aspect ludique des devinettes pour atténuer les contraintes fixées. Même si les enfants peuvent communiquer entre eux, ils s'adressent principalement au maître. Cette communication est induite par l'organisation même de la séance de langage.

5.5. Annexe 5 : corpus de la classe de MC.

En: Alor zot i rapèl kosa nou doi fabriké / kisa i ve dir inpe
El: in liv
El: in liv
En: in liv /é kosa nou doi mèt dan liv la
El: in devinèt kréol
En: in sel
El : dé paj
En : in sel devinèt
El : non bonpe
En : in sel devinèt
El: non Bonpe
El: non bonpe
En: bonpe/ bonpe devinèt/ an kréol selman nou la di
El : oui
El : avèk an fransé
El : lé de
En: in koté nou va mèt fransé / in koté nou va mèt kréol
El : in koté nou va mèt kréol
En: zordi nou sa travay si bann devinèt an
El : kréol
El : kréol
El : kréol
En: an kréol /é pou sa pou fé / sa mi sa done azot inn ti travay
El : oui
En : nou va avans dousman dousman / nou va fini par ékri le ti liv
El : oui
En : alor mi explik azot / mi sa done azot /sakinn in zimaj /in zimaz pou dé / é zot i doi kashèt zot zimaj /zot i doi pa mont zot kamarad zot zimaj / é apré /zot i doi dir /zot i doi dékri le zimaj / é di kosa zot i voi / san dir le non le zimaj / lé bon / komesa bann kamarad i devine kosa néna dan zot min / éske zot lé dakor
El: je sais qu'est qui y'a dan ton min /in in toupi
En: non néna in ta d'zafèr dan mon min / ou koné pa kosa mi sa done aou / é banna i koné pa kosa ou sa gagné / lé bon / kan mi done aou / ou kashèt / kisa i ve dir amoin kosa zot nana pou fé la / répèt inn ti pe / oui Julie
El : nou sa fé in liv an kréol
En : non la la tout suit la / répèt se ke moin la di azot / mi redi / in / mi done azot in zimaj pou de / zot i kashèt le zimaj / é zot i amont bien paréxenpe Noa i travay avèk Cerise / zot de i kashèt le zimaj zot i shèrsh in fraz / zot i shèrsh in zafèr pou di pou dékri le zimaj / é lé zot kamarad i doi devine kosa néna dann zot min / kisa i ve dir répèt in ti pe kosa zot néna pou fé konm travay / Cerise
El : i fo prendre par exemple- par exemple euh -
En : nou ésèy koz fransé-kréol//métrès osi i tronp in
El:
El:euh zimaj
El: bann zimaz
El: de zimaj
El:
En: dakor mé sat i koz /lu explik kosa néna dan son min / san dir le zafèr / é lézot i devine lé bon / tout fason nou ésèy/alor mont pa in / zot de i travay ansanm / Constance i travay avèk Yannick/ kashiét zot zimaj
En: voila mont pa
El : mont pa nou oi
En: euh July i travay avèk Rénaldi / Téva avèk euh- Shakira / é Thomas i travay avèk Tomy / alé réfléshi kosa zot i sa di / mi lès azot inn ti linstan pou réfléshir // kan zot lé pré zot i lèv zot doi // réflé-réfléshi toujour zot / mi mont azot zimaj é di pa kosa zot néna dan zot min surtou // Julie lé-Julie out group lé pré / alor bin kome Cerise la lèv le doi an premié / shakinn zot tour / nou fé le tour d'tab in/ Cerise avèk euh- Noa va komansé /alor komans azot
El: euh ///
En: Noa èd out kamarad / zot de i travay ansanm in //ou doi dékrir out zimaz in /ou doi dékri out zimaj
El:

En : zot i ékout euh- Cerise zot la in / é zot i doi trouvé kosa- kèl zimaz li na dan son min
El: na in gran baton
El: pou tenir
El: avèk in truk parèy in port
El:
En: bokou / on di bokou- on di bokou an kréol / i di bokou an kréol
El:i di inta
En: in ta d'koi- in ta kosa
El: in paké
Ens: in paké kosa / la pay kosa i lé / Joany
El: in balé
En: in balé / an kréol koman i di
El: in balié
El: in balié
En: in balié / banna la trouvé / nou mont azot si zot la trouvé vréman / in balié
En : Joane avék Constance
El : mi lé long / mi lé tout koulér
En: mi lé tout koulér / zot i ékout la / parl inn ti pe plu for Zuani / koz inn ti pe plu for
El: mi lé lon / mi lé tout koulér
En: Constance èd in ti pe out kamarad
El: in landormi
El : non
En: lès azot / lés azot / Constance
El : je suis pointu
En : est-ce que
El : sé in zéguiy
En : est-ce que tu peux- éske ou gingn di an kréol
El : moin lé pointu
El : sé la kaz
En : kisa néna sa
El: Shakira
En: kisa néna sa
El: Shakira
En: kisa néna sa Constance / la nou lé avèk Constance avèk Zouani nou la / banna trann travay trann di anou é nou doi trouv zimaj Zuani an trann dékrir avèk son kamarad Constance // alor / pérsone i trouv pa / i fodra ou fodra ou réfléshi inn ti pe pou trouv in not nafèr pou di ladsu konmsa out kamarad i trouv / nou pas a Téva/ Téva
El :
En : Shakira èd out kamarad in
El :
En : shut
El : sé in mézon
El : in kaz
El: une porte
En : koman i di in-une porte an fran-an kréol
El : in porte
En : in porte / kosa néna / nana in port kosa nana ankor
El: in fenèt
En: in fenèt
El: in toi
En: in toi / kosa i lé
El: in mézon
En: in mézon koman i di ankor an kréol
El: in kaz
En: in kaz
El: la kaz
En: la kaz // euh- Julie
El: je sais c'est quoi maitresse
El: je koné
En: mi koné

El: dépin (des pains)
En: i fé rien si ou koné / nou va voir si banna i gingn di i gingn dékri i gingn fèr in devinét an fèt lé bon / alé nou ékout aou
El: moin néna bann tré
En : moin néna bann tré / ékoute-koute / moin néna bann tré
El :
En: lès Julie di
El :
En: XXXXXXXX
El: Julie i gingn pa
En: zot la vu mé èske le déskipsion Julie i fé lé bon // kosa ou gingn dir ankor kosa i fé avèk sa Julie/ kosa i fé avèk sa
El: de pin / delé
El: non
El: on manj
En: on manj koman i di sa an kréol
El: i manj
El: zot i pe manz amoin
En: in
El: zot i pe manz amoin
En: zot i pe manz amoin
El: dépin (des pains)
En: dépin (des pains) i di
El: dopin
En: dopin / alor Thomas avèk Tomy
El: mi lé gra
En : mi lé gra /ékout-ékout ali
El: le shien i shèrshe amoin partou
En : le shien i shérsh amoin partou / lé bien / kontinu aou
El : XXX
En : oui
El : moin néna dé pié
En : moin néna dé pié
El : troi kat pat
En : in fraz in
El: moin néna kat pat
El : moin néna le vante
En: éske zot la trouvé kosa i lé
El: in tang
En: in tang / kosa i fè osi avèk le tang
El: i pe manz amoin
En: i pe manz amoin / bien alor
El: métrès
En: Joany té gingn pa bien dékrir son zimaj / mont out bann kamarad
El: la ké
El: la ké
En: mont out bann kamarad / sé la ké / mont out bann kamarad banna va èd aou trouv in nafèr pou di ladsi / kosa na pou di ladsi / alé di
El: je suis doux
En: an kréol silteplé (en créole s'il te plaît)
El: mi lé
En: mi lé /est-ce qu'on dit mi lé nous
El: mi lé
En : ou la redi mi ou la
El : moin lé dou
En : moin lé dou
El : moin na tout koulèr
En : moin na tout koulér
El: moin nana poil
En : moin nana poil

El: moin lé pointi
En : moin lé pointi / apré kosa nou pe di pou èd ali
El: li bouz son ké
En: kisa nana sa / kisa nana sa
El : in sien
En: in sien nana apré
El : in sa
En : in sat nana apré
El: in renar
En: in renar osi néna
El: in nours polèr
En: in nours polèr
El: inn ti ke
En: inn ti ke oui
El: in lou
En: in lou osi nana/ alor mintnan / shakinn son tousel i sa travay / mé la zot i pe mont zot kamarad zot zimaz / XXX / la nou travay vréman se kou si / é shakinn i èd inn é lot
El : apré on va fèr lé / apré on-
En : Mi done shakinn in zimaj mintnan / mintnan zot i travay tousel / é zot i doi trouv tousel
El: in devinèt
En : in devinèt pou trouv le zimaj é bann kamarad i koné kosa zot i dékri / i doi dir si lé bon ou pa bon se ke zot lé antrinn dir / alor / mi done aou sa / sa pou ou / Julie / kosa i lé sa- déjà zot va dir kosa i lé dabor
El : in éskargo (un escargot)
En: koman nou di an kréol
El: léskargo (l'escargot)
El: une étoile de mer
En :Téva
El: léskargo
El: une étoile de mer
El: in torti
En: in torti
El: in plime
En: la plime
En: kosa i lé sa
El: in mimi
En: in mimi in-
El : in sat
El : arèteuh
En: kosa i lé sa
El: in zéping
En: in zéping / é sa
El: zéguiy
El : zéguiy
El: in zéguiy / Zuanni kosa i lé / Téva
El: in narozoir (in arrosoir)
En: kosa i lé / koman on a di i di ankor
El: in larozoir
En: kisa i ve sa / kosa i lé
El: in loto
En: toulmonde na in zimaz
El : oui
En: kisa na poin / toulmonde nana /alor zot i réfléshi /mi lès azot réfléshir / mi lés azot réfléshi
El : ali na poin
En : la zordi nou di in / sé langaj / apré nou va ékrir sat zot la di lé bon / zordi nou di selman nou koz nou ésèy éxpliké / apré
El: nou ésèy parl an lang kréol
En: nou ésèy parl an lang kréol apré nou va ékrir euh- Joani la fine trouvé nou ékoute ali
El: mi néna in kok
En: mi néna / mi néna- éske i di mi néna
El : moin néna

El : moin néna in kok
En : moin néna in kok / arèt fé dézord
El: moin néna dé / kat pat
En: moin néna kat pat
El : moin néna in tash
En : ousa
El : in ké
El : si mon kok
En : si mon kok oubien si
El : sou mon kok
El : si le kor
En : si mon do / moin néna in kok si mon do / koman i pe parlé / kosa i pe dir si le kok la
El : néna in ké
El: néna in ti ké
El : mi lé vèr
En : moin lé vérte / tout bann torti lé vèrte
El : non na d'foi lé maron
En : na d'foi lé maron / nad foi lé
El : na d'foi lé zoranj
En : oranj
El : ah ah non ça c'est malade ça
En: jone / na d'foi lé jone
El : ah non
En : bon apré kisa i ve kozé ankor // euh /Constance
El: kan-
En: nou ésèy fé an kréol in
El: kan lé rouj lé sho
En: ékout ali
El: kan mi lé sho mi lé rouj / kan mi lé glasé mi lé noir
En: Tomy la di kan mi lé fré mi lé noir-moin lé noir/ é a shak foi zot i di mi in / la i fo dir moin / kosa nou pe dir pou èd Constance
El : mi pèt dann- mi fé d'pèt
El : moin i pèt
El: mi pèt bokou
En: donk la nou di mi pèt olie moin i pèt / mi pèt
El : mi fé du brui
En : alor mi fé du bruit / koman i pe dir sa ankor mié an kréol
El: mi fé
En: koman i di brui an kréol/ mi fé
El: dézord
En : mi fé dézord / Constance kosa i lé / kosa in shoz kosa èl nana dan son min
El: in volkan
En: in volkan / alor kisa i ve éséyé euh- Shakira / lès Shakira koz inn ti pe
El: mi pik
En: mi pik
El: moin lé long
En: mi pik / moin lé lon / é zot i ékoute pu la/ i fo zot i ékout / mi pik moin lé lon apré
El: mi gingn agraf amoin dan in linj
En : mi gingn agraf amoin
El :dan in linj
En : dann in linj / in linz / éske lé asé pou trouvé kosa i lé / éske ou la trouvé kosa lu trann dir
El : in zéping
En : in zéping / apré kisa i fé / Téva
El: na bann port
En: parl-koz pli for
El : na bann port
El: moin
El : moin nana bann port
En : moin la pa konpri / zot la konpri zot
El : non

En : XXXXX /parl plu for moin la pa bien antandu
El: moin nana bann porte
En : moin nana bann porte / sé sa ou la di / sé sa ou la di / moin néna bann porte apré / Cerise la di parfoi moin na kat porte / donk toultan la poin kat port / alor
El : mi na-
En : moin
El : moin
El : moin néna la vit
En: moin néna la vit / koman i di ankor la vit
El: moin néna
El: moin néna le frin
En: oui le frin
El : vitès
En : oui atann / na in nafèr inportan ke lu la pokor di
El: moin néna in volan
El : le konter
El: moin néna kat rou
En: éske lé asé pou trouvé ke sa sé in loto
El : j'ai un guid - moin néna in volan
En : éske zot i pans lé asé pou trouvé sa sé in loto /oui / alor
El: moin néna in kapo
En: moin néna in kapo / é koman i apèl le volan / an kréol koman i di / éske zot i koné koman i di
El: in gidon
En: in gidon / moin néna in gidon / lé bien sa / alor XXXXXXXXX
El : moin néna XX
En : moin néna dé ti XX
El : moin néna bann tré
En : moin néna bann tré / ékoute ali
El :
En : alé èd ali trouvé
El : Sé in larozoir
En: oui mé i fo zot i èd ali
El: moin mi aroz
El: moin néna delo dedan
En: moin néna delo dedan
El:
En: ah ékout Cerise sa i sa di
El: mi boir par la tèt
En: apré
El: mi rann par le bra
En : sa sé in devinèt nou koné déja
El: mi boir par la tèt / mi rann par le bra
En : voila / donk kosa i lé
El : larozoir (l'arrosoir)
En: kisa la pokor fé
El: moi
El : moi j'ai pokor fé
En : nou va lès in kou Tomy kozé
El: mi
En: alé mi ékout aou Tomy
El: moin néna in ké
En: moin néna in ké
El : inn moustash
El: moin néna kat pat
En: lés ali kozé / moin néna kat pat
En : moin néna moustas
El :
En : éske zot la trouvé kosa i lé pou sat i koné pa
El : in mimi

En : in mimi / apré Cerise / apré on va aréte (après on va arrété) / dakor (d'accord) / on va aréte la (on va aréte là) / et on va écrire la prochaine fois
El : les devinettes
En : nou va ékrir / kosa nou la di / alor nou lès euh- Cerise kozé
El : moin lé lan
En : Joani / moin lé lan
El: moin néna / moin néna- moin néna in mézon su mon do
En: koman i di mézon an kréol
El: in kaz
El : kat pat
En : non
El : sé in néscargo
En: éske eske Cerise out zimaj néna- / éske néna la pat
El : non
En : non na poin la pat
El : sé in eskargo
El : sat ou sé in tortu
En : sat ou sé in tortu / sat ou néna konbien d' pat
El : kat pat
En : sat Cerise na poin la pat / donk sat Cerise kosa i lé / sat Cerise kosa i lé
El: in léskargo
En : in léskargo
El: amoin
En: donk / Julie
El: on va faire les devinnettes
En : apré nou va ékrir
El: métrès moi j'ai pokor parlé
En : oui nou va lès aou / fé vit selman / zot i ékout zot kamarad
El: moin néna XXX
En : zot i ékout pu zot kamarad
El: mi na bann poil desu
En: moin nana bann poil desu / nou la pokor trouvé/ mi rapèl pu kosa moin la done aou / mé moin la pokor trouvé kosa ou lé trann dékrir
El : mi pe èt tout lé kouler
En: mi pe èt tout lé kouler
El :
En: atann kontinu kontinu / kontinu aou / ousa i trouv sa / Julie
El: mi pe èt su in zoizo / mi pe èt sui in vér de tèr
En: in zoizo / mi pe èt su in zoizo
El: in payanke / mi pe èt su in payanke
En: kosa néna su in payanke
El: in ké
En: in ké / apré kosa néna ankor
El: dé zèl (des ailes, deux ailes)
En: dé zèl (des ailes, deux ailes)
El:
En: lès ali / lès ali
El: in bèk
En: lès ali trouvé
El: mi pe èt su in shovsouri
En: shovsouri
El: shovsouri na poin d'ke sa
En: mi kroi pa na le ke non plu
El : koshon
En: alor rekomans / banna i trouv pa / ékout ali ékout ali
El: mi pe èt su in / in rouj gorj / mi pe è-
En: su in zoizo /su tout zoizo i trouv sa / è Cerise la trouvé kosa i lé / sé la
El: plime
En : la plime / alor Noa XX / le dérniè apré nou arèt
El : après on va écrire

En : alors nou ékout Noa XX / nou ékout é tousala nou va ékri
El : an atashé (en attaché)
En: ah bien sur zot lé gran zot mintenan
El: il y a un truc
En : il y a / la di il y a eske sa sé an kréol
El : moin néna
El : moin néna / néna in boi / in in in boi in in truk rouj
En: oui / in truk / koman i pe dir in truk an- an kréol
El: in zafèr
En: in zafèr rouj
El: plin d'shoz
En: plin d'shoz lé pa an kréol
El: ankor in baton
En: oui / é a koi ou sèrv / poukosa nou la bezoin ou
El : pou alume defe
En: pou alume defe
El : défé
En : alors on va s'arrêter
El : on va écrire
En : et on écrira / nou- on va s'arrêter/ là maîtresse t'a parlé comment là / on va s'arrêter / je parle comment là
El : en français
En : nou va aréte / nou sa aréte anou / nou va alé asiz su tapi é in not zour nou va ékri le bann devinèt / mérsi

5.6. Annexe 6 : « SPEAKING » du corpus de la classe de NL.

Setting : cadre.
Une salle de classe dans une école à Bras Panon, dans l'Est de l'île de La Réunion.

Participants : participants.
Le groupe est composé d'une vingtaine d'enfants et de leur enseignante. Les langues qui sont dans l'environnement premier de ces enfants est aussi bien la partie créole que la partie française de leur système de communication. Certains enfants sont plus à l'aise dans la partie française, d'autres dans la partie créole.

Ends : finalité.
Le but de la séance pour les enfants est de travailler en créole autour des ingrédients d'une recette traditionnelle réunionnaise. Le but de l'enseignante est de permettre aux élèves de s'exprimer tout en ayant une attitude normative souple pour le créole, et surtout d'améliorer leurs compétences de compréhension en créole.

Acts : actes.
Le thème est lié à la cuisine réunionnaise et une chanson en créole sert d'illustration. La forme des messages de l'enseignante est en général interrogative, et attend une réponse des élèves. L'enseignante entraîne les élèves à respecter une certaine norme de classe du créole réunionnais.

Key : tonalité.
L'activité a lieu dans une atmosphère détendue.

Instrumentalities : instruments.
Le code principalement utilisé est linguistique, qui est la partie créole du répertoire réunionnais des participants.

Norms : normes.
L'enseignante est dans la classe et se déplace dans celle-ci à différents lieux en fonction des nécessités de son enseignement. Elle anime la séance et distribue les tours de parole. La norme d'interprétation est celle de l'école à savoir qu'aucun enfant ne conteste l'autorité du maître et les règles fixées par lui, même si la séance se passe dans une ambiance détendue, et où la parole est distribuée souplement.

Genre : genre.
Le type d'activité de langage est surtout un exercice de compréhension de consignes et de chants. L'expression en créole des élèves est recherchée par l'enseignante, mais reste pour cette séance, un objectif secondaire. Même si les enfants peuvent communiquer entre eux, ils s'adressent principalement au maître. Cette communication est induite par l'organisation même de la séance de langage.

5.7. Annexe 7 : corpus de la classe de NL.

En : la zot la di amoin tout sat i pèsh euh- dann bor la mèr / aster mi ve savoir kosa i pèsh létan / alé Nora
El :
En : oui / Emmanuelle kosa i pèsh ankor létan
El : ma- makabi
El : makabi
El : non
En : sa dan lé- sa nou lavé vu dan létan sa makabi
El: non
El : ti kabo
En : oui
El : ti kabo
En : voila / Emmanuelle kosa i pèsh ankor létan
El : ti kabo
En : saminm / bon alor marmay mi voi zot i rapèl bien tout sat nou la fé /jordu nou revoi inn ti kou le shanson nou la vu mardi pasé avèk madame euh kan lété la/ zot i rapèl
El : oui
En : bon
El : mon mari pésher
En : revien inn ti kou su le-
El : mon mari pésher
En : shanson la sa
El : non
El : non
En : Melvine ou rapèl ou sété kèl shanson nou la vu dérnié kou
El : celui la
El : sé mon mari pésher
El : mon mari pésher
El: non
En :ah la pa sat la
El : makabi
En : ah Stépfane la trouvé / mon mari pésher nou la fini / tourne in ti kou su / le dérnié/
El : ah voila
El : sur celui la
En : voila bon /ala /Ulrick- Ulrick ou lé su- ou lé su- ou lé su le bon mo- ou lé su le bon morso lé bon /alor / la aster nou la fini voir tousala /i rès anou in dérnié zafèr pou fé / dann ti shanson la zot i rapèl kosa le boug i rakont
El : Euh
En : dann shanson la / Marie
El : Euh- son moman euh- i prépar in kari
En : ah / son moman i prépar in kari
El : in
En : é ojourdui kosa nou fé
El : kisa i prépar kari
En :kisa i prépar le kari
El : son moman
En : son moman /kél kalité kari son monman i prépar
El : makabi
El : makabi
En : bon alor/ dérnié kou nou lavé pa gingn le tan fé kosa nou devé- té rèst anou pou fé
El : koloy-kolori
El : kolori
El : koloy- kolorié
En : koloy- koloy lé zimaj
El : non koloy
El : désiné
En : atann aou / lès ali inn ti kou par- kozé apré na oir /oui Marie
El : koloy le nom poison
En : koloy le nom poison koloy le nom poison nou la fini fé dedan

El : oui
El : oui
En :oui nou la fini fé dedan / oui nou la fini fé / non té rès anou
El : oui
El :oui
En : la mi sa fé ékout azot inn ti shanson apré na oir koman i prépar le poison / alor Ulrich la fine di / kisa i prépar le kari
El : son momon
El : son momon
En : son momon/Samantha kari kosa i sa fé
El : kari makabi
En: kari makabi / é koman i apèl- éske sa sé konm kari bishik sa
El : non
El : non
En : hein koman i prépar le kari bishik
El : euh
En : oubli pa lève zot doi marmay si zot tout i koz an minm tan / nou antan pa / é Anne valérie i koné pa si kosa nou trann travay / euh alé //Anne Valérie lé paré /su kosa nou travay / Anne Valérie lé paré / su kosa nou travay la
El : le kari poison
En : saminm le kari poison / alé eu-nou reékout inn ti kou le shanson / dakor / é apré nou koz inn ti kou le fason d'prépar le kari/alor mét le bann euh- mèt le tèks devan zot /gard ali an minm tan nou ékout /lé bon // amoin le moman / mi sa prépar in kari makabi /i fo sé zot i èd amoin pou di amoin / bon mi na déjà le makabi moin/mi na déjà le makabi /solman mi koné pa kèl zépis i mèt ladan / kèl zépis i mèt la dan mi koné pa
El : moi
En : atann hein /mi- nou ékout le shanson apré nou fé ansanm /lé bon / alé// hein o fèt makabi i pèsh ousa sa
El : dan la mèr
El : dann bor la mér
El : dan létan
En : oui Arold / alé / nou ékout le shanson /euh- kosa mi- kosa nou sa fèr nou la / i fo nou ékout bien kosa
El : le shanson
En : é nou rod
El : le manjé
En : le manjé alé
En : nou rod kosa i fo pou fé- pou fé kui le manjé hein // kisa i gingn di amoin inn ti kou le tit le shanson é le mesie la ékri sa
El : euh
En : alé lèv le- alé mi ékout aou
El : le tit sé mon kari makabi
En : oui na- sa in ti bout i mank in not morso
El:
En: moin la di azot / té mank in morso / Pésher Tèr sint
El: mon kari makabi
En: mon kari makabi / alé
[écoute de la chanson de 04mm30s à 06mm45s]

En : alé mi ékout azot / Flora
El : i mèt lay dedan
En : kosa
El : lay
En : i mèt lay dedan
El : zonion
El : moi/moi/moi
En : alor répèt lay zonion
El : le tin
En : hein la la /mi antan pu zot mi antan pu zot / parske tout i koz an minm tan / lé bon/ k-kome mi voi zot tout la konpri mi done azot- mi done azot le zimaj / voi inn ti kou
El : le grin

En: atann inn ti pe Emilie la/ kosa la ariv azot / kosa la ariv azot /ali lé pa dakor na inn i di na masalé lot i di na poin masalé /kome mi voi zot la fini- kome mi voi zot i koné inn ti pe kosa i mét dan le vane pou prépar ali la /mi done azot le bann zimaj zot va antouré / zot va antouré tout sat i fo pou mèt dan lé kari-kari kosa o fèt
El : kari makabi
En : makabi koman i apèl sa
El : kari makabi
En : na in nom dedan li di
El : kari poison
El : poison
En : alé nou rod kosa i fo pou mèt dann-
El : masalé
En : oui masalé / masalé /nou rod sa jordi hein masalé
El : le grin
El: piman
En : alor ala le- ala mi done azot le bann zimaj / zot i antour / zot zot travay a de hein / travay a de hein zot i antour tout sat i fo pou mèt dedan /selman tout sat i fo- koman i di sa kan i rod pou fé in kari /koman i di kan moman i prépar
El: euh maman
El: Stéphane / kan i fé in kari / kan moman i fé kui kari la kaz koman moman i di sa
El : manman i prépar manjé
En : maman i prépar manjé / kosa i fo pou prépar manjé
El : zonion
En : zonion
El : de luil
En : de luil / bin na va oir sa apré alor / alor la nou rod le bann-
El : zingrédian
En : alor / na in not fason métrès la di azot i apèl sa
El : le bann zépis
En : le bann / zépis / la nou rod zépis jordu / mi done azot inn ti-
El : fey
En : inn ti papié / néna le bann zimaj desu / néna / vèy panga- vèy panga néna in pe i tronp azot hein/azot antour tout sat i fo pou prépar masalé makabi lé bon // travay ansanm zot va voir kisa na tor kisa na rézon
[l'enseignante se déplace dans la classe au sein de chaque groupe d'élèves de 09mn10s à 13mn52s]
En : karkiy in kou zot zorèy
El : oui
En : nou ékout inn ti kou Arold / li navé in késtion térla / Arold
El : il n'y a pas l'image du massalé
En : alor
El : si
El : si
En : Arold i di amoin la poin limaj- kosa néna a la plas masalé / zot la vu
El: inn ti ron
En: inn ti ron konmsa / koman i lé masalé
El: lé pa konmsa
En: koman i lé masalé
El :
El : inn ti ron
En : Maéva / alor
El:
En: karkiy in kou zot zorèy nou ékout / na inn i di amoin / ékout inn ti kou Samuel / Samuel koman i lé masalé dapré ou
El: néna in bransh ék in ta ti fey
En : alor / Samuel ali li pans masalé sé in bransh èk in ta ti fey desu / sa ou ve dir
El : oui
El : oui
En : Maéva lé pa dakor / Maéva lé pa dakor / Maéva koman i lé masalé / aou koné masalé ou
El : moi je mange masalé
En : koman i lé masalé Maéva
El :

En : dapré ou koman i lé / éske ou kroi sé sa le masalé
El : métrès
El : oui c'est ça
En : alor / aya Flora pa dakor / Flora lé pa dakor / Flora mi ékout aou
El : sé pa masalé
En: koman i apèl sa inn ti kou Samantha / Samantha la antour sa su son fey / zot la antour sa zot
El: non
El: non
En: alor atann inn ti kou na voir kisa la- na voir / hein alé /Samantha/ Romain
El : XX
El: XX
El: masalé
En : la mi antann in kou / gard hein /mi ékout in kou Samantha / mi ékout aou
El : hein
El: métrès
En : ah bin atann ou- ou la koup ali son parol / oui
El : sa kaloupilé
En : sa kaloupilé marmay /atansion / hein souvan domoune i tronp hein / souvan demoune i tronp / sa kaloupilé / sa zot koné / sa la sé le ti fey / sa sé le ti fey / i mèt dann le massalé / mé selman sé pa li le masalé
El : sé pour doné le gou (c'est pour donner le goût)
En : sa sé le kaloupilé / sa i mèt dedan osi sa hein / apré sa
El : métrès j'ai in pied euh-
En : sa masalé / alor kisa navé rézon marmay / kisa navé rézon / kisa navé rézon
El : amoin
En : kisa navé rézon / Samantha /bon alor sa sé la poud masalé / taler zot va voir
El : sé sa ki done loder (c'est ça qui donne l'odeur)
En : alor ékout Dylan la di in nafèr / hein Dylan la di in nafèr mé zot tout i koz tro nou la pa antandu
El : sé sa ki done loder (c'est ça qui donne l'odeur)
En: sé sa ki done loder / voila sa osi i done loder / alé nou arkorij inn ti kou ansanm alor / poukoué métrès la pa mèt le zimaj pou le masalé
El : parske heu
En : gard inn ti kou just a koté la
El : parske heu
En : kosa nana a koté / na de zafèr / kosa nana a koté
El: jinjanm
El : du jinjanm
En : just a koté / non ti desin la
El: du ka-
El : jinjanm
El : non brède
El : brèd shoushou
El: massalé
En : Brandon / na kaloupilé ala /alor marmay zot i tronp pu hein / euh- masalé sé la poud / souvan demoune i – souvan demoune i mélanj- souvan demoune i mélanj parske le-le-le kari minm i apèl masalé / dakor / alor na la poud masalé / épu nana le kaloupilé / la poud masalé sa i fé avèk in bonpe ti grin / i fé èk le grin heu- sa- sa la i pran bonpe ti grin / i fé ansanm / taler ma fé mont azot /alor la mi ékout azot aster hein / bon
El : j'ai un pied chez moi
En: ou na in pié kaloupilé / alé nou korij aster / parske- sa la pa antouré zot i antour / masalé taler kan nou désine ali la / la poud lé kèl kouler marmay
El : jone
El : jone
El : jone
El : maron
El : maron
En : bin la na in problème la
El : jone
El : maron
En : hein/oui / alé euh- Samuel i di azot / Samuel safran lé kèl kouler
El :jone

En : safran lé jone / masalé kél kouler
El: maron
En: maron / mi lès azot taler zot va gardé / ala safran
El : moi je connais safran
En: safran nou lavé di i mèt dan kél kari safran
El : kari bishik
En : kari bishik / la dan osi i mét inn ti pe safran / mé nou mélanj pa hein / alor le masalé / ma lès expré konmsa / pouke taler kan zot va koloy / zot va koloy kèl kouler
El: euh-maron
En: maron / le kaloupilé i mèt dedan / alé la nou korij aster / mi ékout azot / Robin kosa i mét dann kari / kél zépis i mèt dann kari masalé
El : zonion
En : zonion
El : tomate
El : lay
En : zot la antour sa marmay
El : oui
En : Ulrich koman ou la trouv zonion ou // Ulrick la trouv zonion koman / la di amoin li talerla / li la trouv zonion parske té ékri dedan hein / mèt zonion apré
El : lay
En : zot la antour sa
El : lay
En: apré Shélsi
En: lay
En: apré
El : piman
El: piman
El: le tomate
En: atann inn ti kou hein /piman / ah piman lé la
El : safran
En : alé / inn ti grin safran osi / bin safran métrès la fine laba hein /zot i ékri
El: poison
El: masalé
El: tomate
El: le makabi
El: poison
En: alor / sa ma mèt alu an dernié ma explik azot taler poukoué / lé bon
El: tomate
En: euh kisa la antour brèd shoushou / kisa la antour brèd shoushou /aou
El : non
En : i mèt brèd shoushou la dan
El : non
El : non
En : sa té le pièj hein/ kisa la antour jinjanm
El : pa moin
El : pa moin
En : alor Stéphane / di amoin inn ti pe poukoué ou la antour jinjanm
El :
En : ah Stéphane la antouré / hein parske la di / dan le shanson i di / sé for / mé alor li té- li di jinjanm lé for / lé vré jinjanm lé for / selman kosa i mèt dedan pou èt for
El : piman
El : piman
En : piman / lé bon / apré
El: lay
El : tomate
El : le sèl
El : le tin
En : tomate / le tin / la dan la- la dan la- la dan la / la dan na tout kalité zérb / di amoin inn ti kou lekél lé le tin la
El : le milie

El : le milie
En : le milie / taler zot va bien fé mont amoin / é la dan na in notre osi zèrb nou vienn aprann ojourdui sé koué
El : kaloupilé
En : na in not nou vienn aprann i parfume justeman
El: kaloupilé
En: kaloupilé // oui
El: masalé / masalé
En : atann / ah pa sa hein / regard sa koman i apèl
El : kaloupilé
En : kaloupilé lé bon / alor marmay
El : on peut faire aussi avec euh
En : oui
El : poisson
En : é le poison / alor ma di azot / ma gard sa pou la fin / parske kan i fé inn ti resèt kuizine an kréol la / moin la gard le poison pou la fin / kan i mèt zépis / kan i mét zépis dann vane / dakor / kan i mèt zépis dann vane / i mèt tout le bann euh- tout sat la bezoin / dakor / zoinion / lay / tomate
El : piman
En : piman / euh le bann fey / le tin / masalé / é apré
El : métrès on va faire cuire (maîtresse on va faire cuire)
En : é apré- bin pa jordu solman
El : si
En : oui apré si ou ve ou va di out moman fé kui pou ou
El : métrès tomate sé XXX
El : bin mon ma- ma maman la
En : apré la / atann hein/ Emilie atann mi fini / apré / néna le poison / poukoué parske masalé makabi la/ dan le shanson i di masalé makabi / mé zot gingn fé osi masalé avèk dot poison / i gingn fé masalé avèk
El : bishik
En : le ton / ah i fé pa masalé bishik / dabitude // alor i gingn fé masalé avèk makabi / i gingn fé masalé avèk le ton
El :
En : aprésa la /sa sé pou bann poison / donk la
El : métrés XXX
En : atann inn ti kou mi done aou la parol apré / atann inn ti kou / mi atann Florian i ékout amoin la // bon // le bann zépis sé / kaloupilé / zoinion lay piman / tomate / épui euh- èk kosa ankor
El : le tin
El :safran
El :le tin
En : èk safran oui / dedan i di inn ti pe safran / aprésa zot i gingn shanjé / zot i gingn fé masalé / makabi / di amoin inn ti pe kèl masalé i gingn fè ankor aster alor
El : masalé le ton
En : aou ou fé koi / masalé le ton apré
El : gran gel
El : euh- kapitène
El : kapitène
El : kapitène
El : gran gel
En: alor / atann in ti kou va
El : vivano
En : sa sé le bann poison / zot la jamé manj masalé la viann
El : si
El : si
El : si
En: alor / la nou ékout / nou ékout inn ti kou
El : masalé kabri
En: masalé kabri / sé sa / masalé kabri / kansa- Mélvine / Mélvine kansa i man masalé kabri
El: sérémoni malbar
El : euh kan i fé sérémoni
En: kan i fé/ kan i fé sérémoni / mé ou gingn man masalé kabri osi kan ou sava man réstoran oubien kan out monmon i fé kui / ou gingn manjé osi san sérémoni

El: XXXX sérvis
En: apré/alé di amoin inn ti kou tout lé zot masalé / hein justeman kan i fé sérvis
El : masalé kok
En: masalé kok // ék sa na in not ankor/ Samantha
El : masalé poul
En: masalé poul / bin kan ou fé kok ou gingn fé poul mé an jénéral
El : kanar
En : masalé kanar moin la jamé tandu / ou va demann out momon ou va voir hein / mé mi kroi pa ke i fé
El : moin la déjà manjé sa
En: masalé kanar / bin riskab alor
El: masalé la ke
En: la ke kosa / alor na in nafèr / atann inn ti kou la / alor masalé kanar métrès va vérifié / azot osi kosa zot i gingn fé / zot i gingn demann euh- zot i koné kisa zot i gingn demandé
El: nou gingn demann XXXX
En: voila demann zot bann par- zot papa monmon / zot bann kamarad / demann inn ti pe tout kalité masalé i gingn fé/ zot- konmsa métrès va fèr la lis va voir si- si tousa lé dedan / lé bon / donk Alan i mank inn taler la nou la oubli- nou la oublié / na inn- na in kamarad aou la di la ba/ euh/ la pa bef
El : masalé la ke
En : la ke kosa
El: la ke poul
El : la ke koshon
En : la ke koshon / la ke koshon / masalé la ke koshon / lé bon / alor sa par kont / mi lès azot alé rodé / zot va demann euh-kisa
El: nout momon
El: monmon
El: nout mémé
El : pépé mémé
El : tati
En : demann otour d'zot / hein kèl kalité masalé i gingn fè / lé bon / alor sa na gard sa pou jedi / nou gard sa
El : maitresse j'ai XXXXXXXX
En : jordi kèl jour nou lé la
El : lindi
En: jedi na lékol sa
El : non
El: oui
En: non
El : c'est férié
El: c'est férié parce que c'est le premier mars
En : bon /alor / hein nou gard sa / donk nou gard sa pou vandredi alor hein / taler- taler zot i oubli pan ou va ékri
El : XXXXXXXX
El : il n'y a pas l'école
El : Samantha
Ens : kriké
El : kraké
En : karkiy zot zorèy ékout amoin in kou //vandredi zot va ramène amoin /mi koné zot na in bonpe zafèr pou di / vandredi zot va ramène amoin tout kalité masalé i fè / zot i demann apré zot zot i ékri dan zot kayé text / lé bon / bon / la aster mi sa lès azot travay inn ti kou tou sel / se kou si la / mi done azot le fey / zot i dékoup zot i kol tout sat la bezoin pou fé masalé makabi / selman la / koman métrès la di i apèl tousala ansanm
El : zépis
En : zépis / laminm / zépis
El : métrès le poison XXXX
En : é le poison / alor / justeman gingn mèt ali dedan / si ou fé masalé makabi / lé bon/ bon/ la mi lès azot travay tousel / euh-Ulrich di amoin inn ti kou ousa i fo ou sa kol le bann zépis pou fé masalé/ lé bon / kisa i koné pa kosa i fo fé la /oui
El : euh
En : ou la pa konpri kosa i fo fé / Flora ou gingn répèt inn ti kou pou Emilie kosa i fo fé
El :

En : ala dékoup- Emilie dékoupe rienk sat la bezoin pou fé masalé hein / pou fé masalé makabi / lé bon // lé bon alé / euh-kisa jordi i done bann fey la // alé Stéphane /é la le tan /é la lé tan/ é la le tan euh-zot i travay inn ti- inn ti kou mi armèt le muzik / konmsa nou travay inn ti kou dan le silans / lé bon // alé

5.8. Annexe 8 : « SPEAKING » des entretiens avec les parents d'élèves.

Setting : cadre.
La bibliothèque d'une école maternelle, à la Rivière Des Galets, dans l'Ouest de l'île de La Réunion. Les enregistrements ont lieu le matin entre 8 h et 9h ou l'après midi entre 15h30 et 16h30.

Participants : participants.
Les participants sont une doctorante en sciences du langage et un parent d'élève d'une classe qui propose un enseignement bilingue dans cette école. La langue qui est très présente dans l'environnement premier des parents d'élèves est un créole composé de certains éléments interlectaux issus du contact avec le français.

Ends : finalité.
Le but de l'entretien est de récolter pour l'enquêtrice des éléments de biographie linguistique et le discours épilinguistique des parents sur le thème du créole à l'école.

Acts : actes.
Le thème est lié à la langue créole, et plus précisément à la valorisation de cette langue par l'institution scolaire. La langue de l'entretien a été laissée au choix des parents d'élèves. La forme des messages est interrogative de la part de l'enquêtrice, et argumentative et narrative de la part des parents d'élèves.

Key : tonalité.
Les entretiens se tiennent dans une atmosphère détendue.

Instrumentalities : instruments.
Le code principalement utilisé est linguistique, qui est la langue créole réunionnaise, avec régulièrement des contacts avec la langue française.

Norms : normes.
La norme d'interaction est donc assez proche de celle d'une interview.

5.9. Annexe 9 : extraits des entretiens avec les parents d'élèves.

Kosa ou pans sat i fé dan la klas out marmay par rapor le kréol é le fransé?
Mi trouv lé bien. I permèt bann marmay konèt lé de vérsion an kréol é an fransé.
Kosa ou éspèr ou de se klas la?
Zot i koné déza zot lang partérnel, va pérmèt azot fér la diférans avèk le fransé. Konm na pluzir lang sï la tèr, va pérmèt azot fèr la diférans ant langlé, le fransé, é zot lang patérnèl. Aparaman marmay i inm bien, zot i shant bann ti shan i aprann azot tout. La él la demann anou *c'est quoi* Danyèl Waro. *C'est le* chanteur.Zot i inm bien. Pou zot zot i voudré voir le Danyèl Waro la dan lékol osi, zot i inm bien. Konm nou nou ékout *rarement* le maloya, é konm Danyèl Waro li *parle* bien kréol li, i fé *que* C li voudré bien *savoir c'est qui* le Danyèl Waro. *Peut-être* lé zot zanfan lé parèy osi, mi koné pa. Lé bien pou zot, i aprann azot zot kultur.

***Kosa ou pans tout sat i di dan le journal? Nana lé pour, dot lé kont le kréol* à l'école.**
Moin mi pans sé inn bone shoz pou l'enfant. Peut-être *pou ékrir sar in ti pe dïr pou zot. Parlé lé bien, ékrir va poz azot* peut-être *difikulté.*
Ou pans lé inportan mèt kréol lékol?
Non, lé pa obligatoire. Mi trouv lé bien mé lé pa obligatoire.

Kosa lé difisil dan* l'écriture*?
Par ékzanple kan ou ékri « i fé noir » ou va ékrir « fé » f,é é « noir » n,w,a,r, é an fransé lé pa parèy. C'est ça *lé difisil.*
Est-ce que *ou trouv depui out marmay lé dan la klas la na in nafèr la shanzé dan son fason kozé?*
Oui, par ékzanple lu di aou « maman an fransé i di tèl fason, é an kréol i di konmsa ». Anou minm paran, nou noré pa eu *le tan* de dire *par ékzanple « trap sa pou moin » é «* vas chercher ça pour moi *», anou nou noré pa* eu *le tan de* parle *bien fransé avèk li, tandis M G la manièr k'la fé i aprann azot lé de an minm tan. Lé bien. Zot i fé vitman le raproshman. Par ékzanple kan nou di azot* un truc*, zot minm i di anou an fransé i di konm sa é zot i fé la diférans.*
Zot kaz zot i koz kèl lang?
Anou nou koz kréol konm mi koz sanm ou la. Tanzantan él i dmand anou fé in ti je, konm èl i fé sanm M G à l'école. *Nou fé.*
Est-ce que *ou voi inn diférans par rapor sa grann ser nana 8 an?*
Oui, par ékzanple konm M G i aprann bana bann shan an kréol *la première* lé intérésé par sa, on diré lu osi lu noré émé aprann se shan la kan lu té maternèl, mé él, él la pa aprann sa. I fé *que* kan bana i di « mémé vien na shant in kou pou ou la », bin la C i aprann azot le shan, é la lé troi i shant avèk. On diré lu noré émé kan lu té matérnèl aprann sa, aprann *tous les chants* lé an kréol. Lu noré émé, ou voi dan lé zie *d'un enfant*. Lé domaj pou li li la pa aprann sa, mé *à travers* son ti ser koméla lu aprann sa.

Mé par rapor o kozman minm?
Oui, la différence c'est que l'enfant *i dialogue mie si ou konpar le premié èk le dezième.* Peut-être *si lavé fé sa depui avan marmay noré plus rakont zistoir zot monmon. C i rakont mie que S. Kan lu ariv* la maison *lu rakont aou tout, inn piplèt. Lu dialogue* beaucoup*, lu parle* beaucoup*, sé sa le diférans avèk le premié.*
Mère de C, en moyenne section.

Traduction.
Que pensez-vous de ce qu'on fait dans la classe de votre enfant par rapport au créole et au français?
Je trouve que c'est bien. Ca permet aux enfants de connaître les deux versions en créole et en français.
Qu'attendez-vous de cette classe là ?
Ils connaissent déjà leur langue paternelle, ça va leur permettre de faire la différence avec le français. Comme il y a plusieurs langues sur la Terre, ça va leur permettre de faire la différence entre l'anglais, le français, et leur langue paternelle. Apparemment les enfants aiment bien, ils chantent les petites chansons qu'on leur apprend et tout. Dernièrement elle nous a demandé c'est quoi Danyèl Waro. C'est le chanteur. Ils aiment bien. Eux ils voudraient voir ce Danyèl Waro dans l'école aussi, ils aiment bien. Comme nous on écoute rarement le maloya, et comme Danyèl Waro il parle bien créole lui, ça fait que C elle voudrait bien savoir c'est qui ce Danyèl Waro. Peut-être que c'est la même chose pour les autres enfants, je ne sais pas. C'est bien pour eux, ça leur apprend leur culture.

Que pensez-vous de tous ce qu'on dit dans le journal ? Il y en a qui sont pour, d'autres sont contre le créole à l'école.
Moi je pense que c'est une bonne chose pour l'enfant. Peut-être que pour écrire ça sera un petit peu dur pour eux. Parler c'est bien, écrire ça va leur poser peut-être des difficultés.
Vous pensez que c'est important de mettre le créole à l'école?
Non, c'est pas obligatoire. Je trouve que c'est bien mais ce n'est pas obligatoire.

Qu'est-ce qui est difficile dans l'écriture?
Par exemple quand vous écrivez « *i fé noir* » vous allez écrire « *fé* » f,é et « noir » n,w,a,r, et en français ce n'est pas pareil. C'est ça qui est difficile.
Est-ce que vous trouvez que depuis que votre enfant est dans cette classe là, il y a quelque chose qui a changé dans sa façon de parler?
Oui, par exemple elle vous dit « maman en français on dit de telle façon, et en créole on dit comme ça». Nous les parents, on n'aurait pas eu le temps de dire par exemple « *trap sa pou moin* » et ensuite « vas chercher ça pour moi », nous on n'aurait pas eu le temps de parler bien français avec elle, tandis M G comme il a fait, il leur apprend les deux en même temps. C'est bien. Ils font rapidement le rapprochement. Par exemple quand on leur dit un truc, d'eux même ils nous disent qu'en français on dit comme ça, et ils font la différence.
A la maison vous parlez quelle langue?
Nous on parle créole comme je vous parle là. De temps en temps elle nous demande de faire un petit jeu, comme elle fait avec M G à l'école. Alors on le fait.
Est-ce que vous voyez une différence par rapport à sa grande sœur qui a 8 ans ?
Oui, par exemple comme M G leur apprend des chansons en créole, ça intéresse beaucoup la première, on dirait qu'elle aussi elle aurait aimé apprendre ces chants là quand elle était à la maternelle, mais elle, elle ne les a pas appris. Ca fait que quand elles disent « mémé vient là on va chanter un peu pour toi», ben, à ce moment là, C leur apprend le chant, et là les trois chantent en même temps. On dirait qu'elle aurait aimé apprendre ça quand elle était en maternelle, apprendre tous les chants en créole. Elle aurait aimé, vous le voyez dans les yeux d'un enfant. C'est dommage pour elle qu'elle n'a pas appris ça, mais à travers sa petite sœur maintenant elle l'apprend.

Mais par rapport au langage même?
Oui, la différence c'est que l'enfant dialogue mieux si vous comparez la première avec la deuxième. Peut-être que si on avait fait ça depuis avant, les enfants auraient raconté plus de choses à leur maman. C raconte mieux que S. Quand elle arrive à la maison elle nous raconte tout, une pipelette. Elle dialogue beaucoup, elle parle beaucoup, c'est ça la différence avec la première.
Mère de C, en moyenne section.

Qu'attendez-vous de la classe bilingue créole/français dans laquelle est votre fille?
Ca l'aide un peu. Elle connaît déjà un peu le français et le créole, mais ça l'aide un peu à mieux distinguer. Elle rencontre une personne créole, elle parle créole. Si elle rencontre une personne qui parle le français, elle parle le français. Elle peut distinguer avec qui elle doit parler créole, avec qui elle doit parler français.
Vous pensez que c'est important que la langue créole soit utilisée en classe?
Oui.
Pourquoi?
Pour aider l'enfant à mieux comprendre quelque chose. Des fois si on parle que français, français, si elle ne connaît pas le français, ça l'aide un petit peu mieux. Les deux langues l'aident.
Mère de A, en moyenne section.

Kosa ou pans la klas bilingue M G ?
L'enfant i retrouv ali mie la maison *osi. Lu repran anou dé foi su* certain *mo, «* ça c'est le français, ça c'est le créole ». *défoi lu osi lu fé* des recherches*, konmsa* c'est le créole*, konmsa* c'est le français.
Père de T, en moyenne section.

Kosa ou pans la klas bilingue de M G ?
Mi trouv lé bien, konmsa le marmay nana lé de vérsion, inn foi an fransé, inn foi an kréol. Mi trouv mon ti garson i adapt alu pli vite sat lé an kréol. Kan lu ariv la kaz lu résit, lu shant. Konm

dérnièr foi lu la arivé lu la dmand amoin si mi koné Axel Gauvin. Bann trin konmsa lé bien. Lé bien, i aprann alu beaucoup *d'shoz.*

Kosa ou espère de **la classe *la?***

Tout fason la kaz nou lé déja dan lé de lang, mon mari lé métro. Moin mi koz an kréol, lu lu parle *an fransé. Mé V i koz pluto an kréol. Konm* dernièrement sa grand-mère *té la, lu* exprime *alu an fransé.*

***Kosa ou pans sat i di dan le journal? Nana lé pour, nana lé kont le kréol* à l'école.**

Moin mi di lé bien, nou lé la Réunion, nou lé in peuple multiracial*, i fo nana in pe d'tout. Pou moin le kréol sé inn lang, sé pa in patoi konm de-troi i di. Mi trouv lé bien aprann ali* à l'école.

Est-ce que *out marmay i li beaucoup?*

Oui.

Kél liv ?

Tout kalité. Mé li, V, li préfèr bann liv an kréol. Mi koné pa pourquoi. La maison *nou nana plin d'liv an kréol, mon mari lé dan bann zasosiasion, lu na plin d'liv an kréol, é* c'est ça *V i préfèr.*

Mère de V, en moyenne section.

Traduction.

Que pensez-vous de la classe bilingue de M G ?

Je trouve que c'est bien, comme ça l'enfant a les deux versions, une fois en français, une fois en créole. Je trouve que mon petit garçon s'adapte plus vite à ce qui est en créole. Quand il arrive à la maison il récite, il chante. Dernièrement par exemple il est arrivé et m'a demandé si je connaissais Axel Gauvin. Des choses comme ça, c'est bien. C'est bien, ça lui apprend beaucoup de choses.

Qu'attendez-vous de cette classe?

De toute façon à la maison nous sommes déjà dans les deux langues, mon mari est métro. Moi je parle en créole, lui il parle en français. Mais V il parle plutôt en créole. Dernièrement par exemple sa grand-mère était là alors il s'exprime en français.

Que pensez-vous de ce qu'on dit dans le journal? Il y en a qui sont pour, il y en a qui sont contre le créole à l'école.

Moi je dis que c'est bien, nous sommes à La Réunion, nous sommes un peuple multiracial, il faut qu'il y ait un peu de tout. Pour moi le créole c'est une langue, c'est pas un patois comme quelques-uns disent. Je trouve que c'est bien de l'apprendre à l'école.

Est-ce que votre enfant lit beaucoup?

Oui.

Quels livres?

Toute sorte de livres. Mais lui, V, il préfère les livres en créole. Je ne sais pas pourquoi. A la maison nous avons plein de livres en créole, mon mari est dans des associations, il a plein de livre en créole, et c'est cela que V préfère.

Mère de V, en moyenne section.

Kosa ou pans de la classe bilingue out marmay lé d'dan ?

Lé bien. Mi pans lé bien sat lu fé. Konmsa i pérmèt bana parle *fransé, konm bana i koné déza* parle *kréol. Moin mi gingn pa tro* parle *fransé, sé pluto madame i* parle *fransé. La kaz kan nou di in mo lu mand anou si sé kréol ou fransé. Mi di alu sé kréol, la kaz nou koz kréol, tanzantan madame i koz fransé èk li.*

Kosa ou pans sat i di dann journal su kréol lékol, nana lé pour, dot lé kont ?

Moin mi di lé bien le marmay i koz kréol, konmsa kan lu lé gran i pérmèt ali koz bien fransé é bien koz kréol. Lé méyer li aprann bien koz fransé, akoz kréol li koz déjà bien.

Ou pans lé inportan mèt kréol lékol ?

Ah oui lé inportan, akoz pa toultan li koz bien kréol, par défoi lé an barok, mi koné pa sé koué mé antouka lé pa d' kréol.

E ou trouv depui lu lé dan la klas M G lu la shanjé dan son kozman ?

Ah oui. Na defoi dan certaines paroles *lu* parle *fransé, lu ésèy* parle *fransé, mé na défoi lu* parle *kréol. De tout fason na défoi lu poz anou késtion, si lu gingn koz bien fransé, nou di alu i fo lu ésèy mé i fo aprann ankor inpe akoz lé pa ankor bon. Lu la progrès* un peu*, de tout fason lu na ankor le tan.*

Père de A, en moyenne section.

Traduction.
Que pensez-vous de la classe bilingue où est votre enfant ?
C'est bien. Je pense que c'est bien ce qu'il fait. Comme ça ça leur permet de parler français, comme ils savent déjà parler créole. Moi je ne sais pas trop parler français, c'est plutôt ma femme qui parle français. A la maison quand on dit un mot il nous demande si c'est créole ou français. Je lui dis que c'est du créole, à la maison nous parlons créole, de temps en temps ma femme lui parle en français.
Que pensez-vous de ce qu'on dit dans le journal sur le créole à l'école, il y en a qui sont pour, d'autres sont contre ?
Moi je dis que c'est bien que l'enfant parle créole, comme ça quand il est grand ça lui permet de bien parler français et de bien parler créole. C'est mieux qu'il apprenne de bien parler français, parce que le créole il le parle déjà bien.
Vous pensez que c'est important de mettre le créole à l'école ?
Ah oui c'est important, parce que c'est pas tout le temps qu'il parle bien créole, parfois il baragouine, je ne sais pas c'est quoi mais en tout cas ce n'est pas du créole.
Et vous trouvez que depuis qu'il est dans la classe de M G il a changé dans sa manière de parler ?
Ah oui. Parfois dans certaines paroles il parle français, il essaye de parler français, mais parfois il parle créole. De toute façon parfois il nous pose des questions, s'il sait bien parler français, nous lui disons qu'il faut essayer mais qu'il faut apprendre encore un peu parce que c'est pas encore bon. Il a progressé un peu, de toute façon il a encore le temps.

Père de A, en moyenne section.

Kosa ou pans de la klas biling de M G ?
Moi je préfère mieux comprendre le français, sans le créole, moi créole je ne connais pas trop.
Donc vous n'étiez pas trop d'accord avec cette classe alors ?
Si mais, en fin de compte en créole parfois on envoie les livres en créole, je *gingn pa* lire ça, peut être c'est pour ça. Mais pour les enfants, *mi trouv* que *fransé lé* préféreur.
Ou trouv que lu fé tro de kréol à l'école?
Non, *alu osi i* parle bien français à la maison. Ici aussi.
A la maison *ou* parle *fransé ou kréol* ?
Kréol, mé isi lu apran plus le fransé, é osi lu sava l'orthophoniste.
***Koi ou* espère de la classe M G ?**
Na défoi il chante. Il *gagne* bien chante créole, moi je *gagne* pas. En fin de compte, c'est bien aussi pour lui, parce que la prochaine fois il va apprendre aussi l'anglais dans l'autre classe là bas, au primaire. Peut-être qu'il va apprendre plus vite, s'il commence maintenant apprendre deux langues, créole avec français. Je pense hein, je sais pas.
Kosa ou pans sat i di dan le journal su* le créole à l'école*, nana lé pour, nana lé pa pour ?
Comme moi je suis malgache, je ne parle pas bien le français, je parle trop malgache c'est normal je suis née là-bas, je suis malgache, ça m'intéresse pas trop que mon *zanfan* parle deux langues à l'école. Mais monsieur G qui nous a expliqué, *lé bien*. Comme ça il apprend plus vite l'autre langue. C'est pour *aprann plu bien lé zanfan*, comme ça oui.
Vous trouvez qu'il a fait des progrès en français ?
Oui. Il parle mieux français qu'avant. Et créole aussi, il chante créole.
Mère de R, en moyenne section.

Qu'est-ce que vous attendez de la classe bilingue?
Qu'il sache comprendre, et comparer les deux. Manier les deux quoi.
Qu'elle est votre avis sur ce qu'on peut lire dans les journaux? Il y en a qui sont pour, d'autres contre.
Pour moi c'est bien, pourvu qu'il s'en sorte. Pourquoi pas? Si c'est pour aider, moi je suis pour.
Est-ce que vous avez remarqué quelque chose qui a changé chez N depuis qu'il est dans cette classe là?

Oui. Quand on dit quelque chose en créole ou en français il comprend maintenant. Avant c'était pas facile de mettre les deux avec.

Est-ce que vous trouvez qu'il a fait des progrès en créole?

Non, à la maison il parle beaucoup de toute façon, il connaît beaucoup de choses, il écoute tout. Peut-être au niveau des définitions.

Comment ça?

Des fois les mots en français et les mots en créole c'est pas pareil et pourtant il y a la même signification. C'est pour ça.

Est-ce que vous parlez français à la maison?

De temps en temps quand il demande. Il dit à l'école on a appris ça, il dit ça, il me dit « maman je parle français ». C'est par rapport à lui.

Est-ce que vous avez vu une différence entre N et son grand frère qui est en CM2 par rapport au langage.

Oui. Parce que même maintenant le plus grand, français non, il regarde la télé, il lit des livres, mais français non. Mais N des fois il sort des trucs. L'autre suit, il répond, mais l'initiative vient de N.

Mère de N, en grande section.

Que pensez-vous de l'enseignement bilingue de la classe de votre fille?

Mi trouv lé tré bien pour le développement linguistique de l'enfant. *Avan M i kozé rienk an kréol, é konm èl la fé de zané d'suite,* à la maison *èl i gingn* exprime *aèl osi an fransé. Minm dé foi èl i repran anou « non maman i di pa konmsa, i di in not fason ». E nou lé étoné vréman, pou inn fiy* de *6 an. Kan èl va mont CP èl sra pa tro pérdu osi, donk mi trouv* que *lé tré bien.*

Kosa ou atann ou de* cet enseignement *fransé-kréol pou out marmay?

Mi espère *èl va gingn* exprime *aèl tré bien an fransé.* Parce que la plus part des enfants *kan i sava dan in buro ou* n'importe où, avec une dame *i* exprime *aèl an fransé, na* du mal à exprime *azot.* Par exemple *in mo an fransé é in mo an kréol i pe* signifier la même chose, et l'enfant *i koné* qu'en créole*, donk lu conprendra pa an fransé. Moin mi éspèr i sava ouv alu* l'esprit beaucoup plus comme ça, dans cette évolution là, parler français vraiment*. Moin minm mi* parle le *fransé, mé kan i ariv dan in buro la, moin lé* déstabilisé*, i fo vréman mi pran konfians an moin pou* parler *le fransé. Donk mi* espère *vréman va èd aèl* à ce niveau là*.*

Kosa ou pans sat i di dan le journal, nana lé pour nana lé contre?

Moin mi trouv lé vréman domaj. A La Réunion *nout lang maternèl sé le kréol,* bien que *nou lé fransé, mé nout lang matérnèl sé le kréol. Lé bien d'aprann le fransé, mé lé vréman domaj* d'oublier sa langue maternelle*. Donk mi pans i fo kan* même *pas blame la lang kréol.* C'est quand même une belle langue *in, kan mi voi lé zorèy ariv isi zot i ve* parler le créole*, zot i ve dékouv la lang kréol, donk i fo pa blame la lang kréol.*

Donk pou ou lé inportan i fé kréol lékol?

Ah bin oui. Parce que *M G lu na* une technique en faisant *avèk de p'tit poupon,* un *i* parle le français *lot i* parle le créole. Quand il veut s'adresser aux enfants en créole il prend la poupée créole, en français il prend la poupée français. Et les enfants quand ils se mélangent un peu les pinceaux il dit « non c'est Sophie qui parle le français, pas l'autre poupon ». *Mi trouv* que *lé vréman* génial*, mi trouv* l'idée *bien. De tout fason depui le débu moin la soutenu ali, pou sa klas moin té pour.*

Ou la di amoin ou la fine romark in shanzman* chez *M.

Oui. Minm par rapor sa ser. Sa ser lé o CE2, mi trouv que M, au niveau du parler français*, mi trouve que M i* parle mieux que sa ser là bas*.* Parce que *L èl i* peut pas *mèt amoin inn fraz conjugé bien o tan ki fo é continué la fraz an fransé. El i mélanz le fransé é le kréol. Mi di aèl,* soit *ou* parle *le fransé bien,* soit *ou* parle *le kréol bien, mé fé pa in sharabia.* Et *M i di « bin oui néninn i di pa konmsa, i di:* je-vais-à-l'école *», ou oi bann ti fraz konmsa M i repran aèl.*

E èl la* améliore *son kréol osi?

Nou parle *le kréol bien mi pans, èl la* toujours parlé le créole. *Moin la pa vu* de gros changements.

Ou trouv lékol la évolué par raport kan ou ou té lékol?

Ah oui ! Avan kan moin té lékol té rienk le fransé, le fransé. Si ou ti kréol ou té konpran pa le fransè ou té rès a tèr. Sort aou ! Mi trouv lé bien jordi i aprann lé de lang dan inn klas biling, na une grande évolution.

Mère de M, en grande section.

Traduction.

Que pensez-vous de l'enseignement bilingue de la classe de votre fille?

Je trouve que c'est très bien pour le développement linguistique de l'enfant. Avant M parlait uniquement en créole, et comme elle a fait deux années de suite (dans cette classe), à la maison elle peut s'exprimer aussi en français. Même parfois elle nous reprend « non maman on ne dit pas comme ça, on dit d'une autre façon ». Et nous sommes vraiment étonnés, pour une fille de 6 ans. Quand elle va monter au CP elle ne sera pas trop perdue aussi, donc je trouve que c'est vraiment bien.

Qu'attendez-vous de cet enseignement français-créole pour votre enfant?

J'espère qu'elle pourra s'exprimer bien en français. Parce que la plus part des enfants quand ils vont dans un bureau ou n'importe où, avec une dame qui s'exprime en français, ils ont du mal à s'exprimer. Par exemple un mot en français et un mot en créole peuvent signifier la même chose, et l'enfant il ne connaît qu'en créole, donc il ne comprendra pas en français. Moi j'espère que ça lui ouvrira l'esprit beaucoup plus comme ça, dans cette évolution là, parler français vraiment. Moi-même je parle le français, mais dans un bureau, je suis déstabilisée, il faut vraiment que je prenne confiance en moi pour parler français. Donc j'espère vraiment que ça va l'aider à ce niveau là.

Que pensez-vous de ce qu'on dit dans le journal, il y en a qui sont pour, il y en a qui sont contre ?

Moi je trouve que c'est vraiment dommage. A La Réunion notre langue maternelle c'est le créole, bien que nous soyons français, mais notre langue maternelle c'est le créole. C'est bien d'apprendre le français, mais c'est vraiment dommage d'oublier sa langue maternelle. Donc je pense qu'il faut quand même pas blâmer la langue créole. C'est quand même une belle langue hein, quand je vois les « zorèy » qui arrivent ici, ils veulent parler le créole, ils veulent découvrir la langue créole, donc il ne faut pas blâmer la langue créole.

Donc pour vous c'est important de faire du créole à l'école?

Ah ben oui ! Parce que M G il a une technique en faisant avec deux p'tits poupons, un parle le français l'autre parle le créole. Quand il veut s'adresser aux enfants en créole il prend la poupée créole, en français il prend la poupée française. Et les enfants quand ils se mélangent un peu les pinceaux il dit « non c'est Sophie qui parle le français, pas l'autre poupon ». Je trouve que c'est vraiment génial, je trouve l'idée bien. De toute façon depuis le début je l'ai soutenu, pour sa classe j'étais pour.

Vous m'avez dit que vous avez déjà remarqué un changement chez M ?

Oui. Même par rapport à sa sœur. Sa sœur est au CE2, je trouve que M, au niveau du parler français, je trouve que M parle mieux que sa sœur là bas. Parce que L elle ne peut pas me mettre une phrase bien conjuguée au temps qu'il faut et continuer la phrase en français. Elle mélange le français et le créole. Je lui dis, soit tu parles bien le français, soit tu parles bien le créole, mais ne fais pas un charabia. Et M elle dit « bein oui *néninn* on ne dit pas comme ça, on dit : je-vais-à-l'école », vous voyez pour les petites phrases comme ça M la reprend.

Et elle a amélioré son créole aussi ?

Nous on parle bien le créole je pense, elle a toujours parlé le créole. Je n'ai pas vu de gros changements.

Vous trouvez que l'école a évolué par rapport à l'époque où vous vous étiez à l'école?

Ah oui ! Avant quand moi j'étais à l'école c'était que le français, le français. Si toi petit créole tu ne comprenais pas le français tu restais sur le bord du chemin. Dégages ! Je trouve que c'est bien aujourd'hui qu'on apprenne les deux langues dans une classe bilingue, il y a une grande évolution.

Mère de M, en grande section.

Kosa ou pans la klas biling out zanfan lé d'dan?

Moin mi trouv lé bien, surtou pou les enfants. C'est plutôt à la maison que *i koz kréol,* à la maison *nou koz pa tro fransé, donk* à l'école*, konm i fé lé de, si zot na* un truc à dire*, si zot i gingn pa koz fransé, zot i pe dir an kréol. Apré le mesie i pe korij azot tousa,* que ce soit *an kréol ou an fransé. Moin mi trouv lé bien, é konm M G la di, i permèt azot de réfléshir.*

Kosa ou atann ou de se klas la?

Moin mi trouv lé bien, konmsa zot i oubli pa zot lang maternèl osi. Lé vré qu'à la maison *zot i koz kréol*, mais le fait que *zot i aprann lé de, moin na linprésion i permèt azot* exprime *azot mie an fransé osi.* A la maison, parfois *mi di in nafèr an kréol, bin mon garson lu korij amoin. Lu di amoin « non monmon la pa konmsa i di, i di konmsa ». Moin mi di alu « an kréol i di konmsa, an fransé i di konmsa ». Défoi i oblij amoin* parle *un p'ti pe an fransé èk li* de temps en temps. *E pui défoi nou fé le je osi, mi mand ali si* aujourd'hui *lu la* parle *an kréol l'ékol, bin nou* parle *an kréol, si lu la* parle *an fransé, nou* parle *an fransé.*

Ou nana* l'impression *nana un* changement depuis que *lu lé* dans la classe là*?

Oui. Maintenant à la maison*, é avèk kamarad osi, lu ésèy fé* l'effort de parle *plu souvan an fransé osi. Minm avèk* ses *tit kouzine tousa.*

Est-qu*'ou trouv que lu la fé* des progrés *an fransé osi?*

Oui.

E an kréol?

An kréol mi peux *pa tro dir* parce que *konm toultan nou koz pluto an kréol, mi* peux *pa tro dir.*

Zot kaz zot i koz osi fransé?

Nou koz pluto kréol. Rareman nou koz fransé, sé pluto pou joué pou G, par rapor lékol i fé sa.

Kosa ou pans su sat i di dan le journal su le kréol lékol, nana lé pour, dot lé kont?

Moin mi pans lé bien. Soman pou parlé, nou pe koz konmsa, soman la pa toulmond i koz le minm kréol osi, donk na plusieurs *kréol parlé, é sat lé dur sé pour lir é pou ékrir. I doi* avoir des trucs*, mé nou ékri konm nou pronons, mé* peut-être *i ékri pa konmsa, é* c'est pour lire *lé plu difisil.*

Koi lé dur la dan?

Nou kan nou di un truc*, par ékzanple kan lé ékri « ta war » na un w, nou nou va ékrir o-i-r, mé laba nana in w, é si ou konpran pa tro la, na* des *mo ou konprandra pa tro* le sens*. Nou nou ékri konm nou pronons, nou na poin lidé de mèt in w.*

E pou ou lé inportan mèt la lang kréol lékol?

Oui, mi trouv lé bien. Lé konm kan moin té lékol, an anglé kan mi té konpran pa un truc*, mi té demand* à la prof*, mé* la prof *li té éksplik anou mé an anglé. E donk nou té konpran rien du tou, déja nou lavé pa konpri depui le débu. Bin lé parèy pou le kréol si le marmay la pa konpri an fransé. E* vice- versa*, i pe èt dan lé de* sens*.*

Ou trouv na inn évolusion par rapor kan ou té lékol avan?

Bin oui, mi trouv lé mie moin. Kan nou té à l'école *té oblij anou* parle *toultan fransé, si nou té* parle *an kréol nou té gingn in zéro. Té di aou « ou lé* à l'école *ou* doit parle *fransé ».* Peut-être *pa o primèr, mé kolèj é lisé si ou té* parle *an kréol té pa bon.*

Mère de G, en grande section.

Traduction.

Que pensez-vous de la classe bilingue où est votre enfant ?

Moi je trouve que c'est bien, surtout pour les enfants. C'est plutôt à la maison qu'on parle créole, à la maison on ne parle pas trop français, donc à l'école, comme on fait les deux, s'ils ont un truc à dire, s'ils ne savent pas parler français, ils peuvent le dire en créole. Après le maître peut les corriger et tout, que ce soit en créole ou en français. Moi je trouve que c'est bien, et comme M G l'a dit, ça leur permet de réfléchir.

Qu'attendez-vous de cette classe là ?

Moi je trouve que c'est bien, comme ça ils n'oublient pas leur langue maternelle aussi. C'est vrai qu'à la maison ils parlent créole, mais le fait qu'ils apprennent les deux, moi j'ai l'impression que ça leur permet de mieux s'exprimer en français aussi. A la maison, parfois je dis quelque chose en créole, ben mon garçon me corrige. Il me dit « non maman ce n'est pas comme ça qu'on dit, on dit comme ça ». Moi je lui dis « en créole on dit comme ça, en français on dit comme ça ». Parfois ça m'oblige de parler un p'tit peu en français avec lui de temps en temps. Et puis parfois on fait des jeux aussi, je lui demande si aujourd'hui il a parlé en créole à l'école, ben alors on parle en créole, s'il a parlé en français, on parle en français.

Vous avez l'impression qu'il y a un changement depuis qu'il est dans cette classe ?

Oui. Maintenant à la maison, et avec ses camarades aussi, il essaye de faire l'effort de parler plus souvent en français aussi. Même avec ses p'tites cousines et tout.

Est-que vous trouvez qu'il a fait des progrès en français aussi ?

Oui.

Et en créole ?

En créole je ne peux pas trop dire parce que comme tout le temps on parle plutôt en créole, je ne peux pas trop dire.

A la maison vous parlez aussi français?

On parle plutôt créole. Rarement on parle français, c'est plutôt pour jouer pour G, par rapport à ce qu'il fait à l'école.

Que pensez-vous de ce qu'on dit dans le journal sur le créole à l'école, il y en a qui sont pour, d'autres sont contre ?
Moi je pense que c'est bien. Mais pour parler, on peut parler comme ça, mais ce n'est pas tout le monde qui parle le même créole, donc il y a plusieurs créoles parlés, et ce qui est dur c'est pour lire et pour écrire. Il doit y avoir des trucs, mais nous on écrit comme on prononce, mais peut-être ça ne s'écrit pas comme ça, et c'est pour lire que c'est le plus difficile.
Qu'est-ce qui est dur là dedans ?
Nous quand on dit un truc, par exemple quand c'est écrit « ta war » il y a un w, nous on va écrire o-i-r, mais là-bas il y a un w, et si vous ne comprenez pas trop (si vous n'avez pas l'habitude), il y a des mots que vous ne comprendrez pas trop le sens. Nous on écrit comme on prononce, ça ne nous vient pas à l'idée de mettre un w.
Et pour vous c'est important de mettre la langue créole à l'école ?
Oui, je trouve que c'est bien. C'est comme quand moi j'étais à l'école, en anglais quand je ne comprenais pas un truc, je demandais à la prof, mais la prof elle nous expliquait mais en anglais. Et donc on ne comprenait rien du tout, déjà qu'on n'avait pas compris depuis le début. Ben c'est pareil pour le créole si l'enfant n'a pas compris en français. Et vice- versa, ça peut être dans les deux sens.
Vous trouvez qu'il y a une évolution par rapport à l'époque où vous étiez à l'école?
Ben oui, je trouve que c'est mieux moi. Quand nous on était à l'école on nous obligeait à parler tout le temps en français, si on parlait en créole on avait un zéro. On nous disait « tu es à l'école tu dois parler français». Peut-être pas au primaire, mais au collège et au lycée si tu parlais créole c'était pas bon.
Mère de G, en grande section.

Kosa ou pans la klas* bilingue *M G out fiy lé d'dan ?
…
Kosa ou atann de la klas la ?
Lé bon, mi trouv lé bon.

Kosa ou pans sat i di dann journal su le kréol lékol, nana lé pour nana lé kont ?
Nou lé isi kréol, bin lé mie.
Lé mie dan quel sens ?
Bin pou la lang kréol.
Ou pans lé inportan koz kréol lékol ?
Bin i dépan.
I dépan kosa?
Bin si par ékzanple nou na in travay, ou koné le fransé é tout.
Kél lang zot i koz zot kaz ?
Kréol.
Est ce qu'elle *i demand aou koz fransé tanzantan depui èl lé dan la klas M G ?*
Non.
Mère de L, en grande section.

Traduction.
Que pensez-vous de la classe bilingue de M G où est votre fille ?
…
Qu'attendez-vous de cette classe là?
C'est bon. Je trouve que c'est bon.

Que pensez-vous de ce qu'on dit dans le journal sur le créole à l'école, il y en a qui sont pour il y en a qui sont contre ?
Ici on est créole, ben c'est mieux.
C'est mieux dans quel sens ?
Ben pour la langue créole.
Vous pensez que c'est important de parler créole à l'école ?
Ben ça dépend.
Ca dépend de quoi ?
Ben si par exemple on a un travail, on connaît le français et tout.
Quelle langue parlez-vous à la maison ?
Créole.
Est-ce qu'elle vous demande de parler français de temps en temps depuis qu'elle est dans la classe de M G ?
Non.
Mère de L, en grande section.

5.10. Annexe 10 : « SPEAKING » des corpus VAKANS.

Setting : cadre.
Un coin calme d'une cour d'école maternelle à l'île de La Réunion, lors d'une matinée de classe. Il fait très beau, les enfants sont assis dans l'herbe, le maître est assis sur une petite chaise, tous à l'ombre d'un arbre.

Participants : participants.
Les groupes comprennent quatre à six enfants de grande section (pour les groupes pilote 1 et témoin 1) et de moyenne section (pour les groupes pilote 2 et témoin 2). La langue qui est dans l'environnement premier de ces enfants est un créole composé de certains éléments interlectaux issus du contact avec le français (sauf pour Quentin et Vincent qui utilisent le français dans la sphère domestique), même s'ils ont des compétences en français.

Ends : finalité.
Le but de la séance pour les enfants est de relater des évènements vécus pendant les vacances scolaires.
Le but du maître est de récolter la parole des enfants pour l'analyser dans une perspective sociolinguistique centrée sur la situation de contact de langues de La Réunion.

Acts : actes.
Le thème est lié aux vacances, ou plus précisément à des évènements qui ont eu lieu pendant les vacances. La forme des messages est en général narrative. Les enseignants n'ont pas imposé de langue, mais pendant tout l'entretien la maîtresse s'exprime en français et le maître en créole.

Key : tonalité.
L'activité a lieu dans une atmosphère détendue.

Instrumentalities : instruments.
Le code principalement utilisé est linguistique, qui est la langue créole réunionnaise, avec régulièrement des contacts avec la langue française.

Norms : normes.
Le maître est face aux enfants et c'est lui qui « distribue » la parole même si on note des chevauchements et des interruptions. Lorsqu'un élève parle, les autres sont donc en général en situation d'écoute. La norme d'interaction est donc assez proche de celle d'un dialogue entre un enfant et le maître, qui a pour rôle de gérer et de relancer la parole.
La norme d'interprétation est celle de l'école à savoir qu'aucun enfant ne conteste l'autorité du maître et les règles fixées par lui, même si la séance se passe dans une ambiance détendue, et où la parole est distribuée souplement.

Genre : genre.
Le type d'activité de langage est un donc un dialogue entre les enfants et leur enseignant. Même si les enfants peuvent communiquer entre eux, ils s'adressent principalement au maître. Cette communication est induite par l'organisation même de la séance de langage.

5.11. Annexe 11 : corpus VAKANS, groupe pilote 1.

(durée : 15mm 21s)

E *rakont amoin in pe kosa zot la fé kan té* les *vakans / lé bon / alor kisa i komans*
O *amoin*
G mesie moin na in nafèr
E *alé O di amoin*
O *lot jour moin la parti lanivérsèr A*
E *é kosa ou la fé*
O ***ni la parti*** *dansé é apré* ***ni la joué*** */* ***té navé*** *gato*
E mm
O na inn o shokola é na inn euh / mi koné pu
E *é kosa zot la fé ankor*
O *moin la manj le gato*
E apré
O apré moin la parti mon maison
E koz plu for mi antan pa
O moin la parti mon maison *apré*
E *é té gayar té pa gayar*
O *oui / é // é // é in jour mi sava la kaz tati A*
E *ou sava ousa*
O *la kaz tati A*
E *é kosa ou sa fèr shé tati A // lé bon / kisa i ve rakonte amoin koué lu la fé dann vakans ankor*
L *amoin*
G *amoin*
N *amoin*
M amoin
E *alé L di amoin.*
L *lot soir la / kan mon maman la parti rod linz pou li la / moin la parti* chez *mon tati é apré moin la dor* chez *mon tati / apré moin la-apré moin la levé /moin la parti mon* maison */ apré moin la manzé / apré moin la reparti / apré moin la parti* chez-chez *avèk mon balansoir*
E *apré koué*
L *apré moin la parti XXX mon balansoir*
E *ou na inn balansoir ou // in ta ou // kisa la ashèt pou ou*
L *mon maman*
E *é kosa ou la fé ankor kan té vakans*
L *apré ma- ma joué avék mon glisade / é T la / té- té pas dérièr / amoin / amoin té glis an premié / apré T la / té pous amoin apré / apré moin la tonb atèr / apré T la retomb atèr*
E mm
L apré nou la joué ***de mèr***
E mm // *é G kosa ou la fé ou kan* c'était les *vakans*
G kann c'était *vakans*
E *oui koz for soman*
G *kan* j'étais *d' vakans la /* j'ai *parti // ramas* les *mang*
E oui
G j'ai dormi là bas et tout le monde avait *in tant /* tout le monde *navé tant*
E mm
G é apréla / ***tavé*** *bann ti poison é té nétoiy*
E *nétoiy* quoi
G *é basin ble /non- non basin maron*
E *apré kosa ou la fé ankor*
G:*apré // é* apré la /é- / é- j'ai brossé mon dan laba / j'ai prann- j'ai prann une tidéjené
E shut[1]
G j'ai pran mon tidéjené // é j'ai venu laba / é apré la // j'ai encore dormi là bas / é apré la / j'ai encore brossé mon dan / ankor *bényé / é apré la /* j'ai parlé fran- **j'ai parti promené** *koté / koté la mèr*
E mm
G euh kan j'ai *vou- kan* **j'ai parti** *koté la mèr la /* j'ai vu la mer qui a poussé *in ta de galé / é apré- apré* il a poussé *in gran* ***narb*** */ é / é kan* j'ai vu des poissons dedans *la/ té jèt pa li / té lès dedan*

[1] L'enseignant demande le silence aux autres enfants.

E d'accord / *N kosa ou la fé* c'était les *vakans ou*
N quand- quand j'étais à la plage la
E *zot i pe dir amoin an kréol ou an fransé / konm zot i ve*
N quand j'étais au- à la plage la in / j'ai vu *in* tornade
E *in tornade / alor koman lété in* tornade
N *té an- anlér té ron / é apré- é apré ma- ma pa boujé / la reparti*
E *la reparti ousa*
N *dann lo / a- apré la / apré la roarni /in*
E mm
N apré moin la vu in krab alé dann lo
E *ou- ou la vu koué*
N *in krab*
E in krab lé bon
N a- apré la / moin la vu ali alé dann lo
E mm
N apré opré la / lavé in gran vag / apré le krab la parti / moin la vu le krab anlèr
E mm
N é ap- é apré la / in / kan / kan moin la vu le tornade *la / **ma la- ma la** alé kri maman / maman la vu*
E mm
N ap- é apré la / kan le krab la sort dann lo la / lavé inn la port ali
E *na inn la port kisa*
N *le krab*
E d'accord */ é apré kosa ou la fé ankor dann vakans*
N *apré la / ma- **ma** fouyé euh le krab la rant dann l'krou / moin la fouyé / a- apré la / ma vu delo / lété dann lo*
E mm
N é apré la / ma- navé in not gro krou laba / ma la parti dan / apré la / apré na- navé in not /navé in not té sa sorti
E mm
*N a- apré té- mi sa fé in- / éster mi sa di maman / é apré maman la di anon / **ma parti /** apré la / la-lavé inn dan mon posh*
E *inn-inn* quoi
N *in krab*
E *in krab dan out posh / koué le krab té fé dan out posh*
N euh / t- *té antrin* d' fouiller *in krou / é- é apré moin la fé sort ali dedan*
E mm // *M kosa ou la fé ou kan* c'était *vakans*
M *moin la bingn dan ti pisine / dan ti pisine mon ti frèr*
E *ou la koué*
M *moin la bingn dann ti piscine mon ti frèr*
E *alor rakont amoin se ti pisine out ti frèr koman i lé la*
M *lé ble*
E mm / *kél grander i lé*
M *koma // non koma*
E d'accord // bin c'est tout *s'kou la fé*
M *apré la / apré moin la ésui amoin / apré moin la dormi / apré kan **ma levé** la in /euh / ma- **ma pran** mon tidéjené / avan alé lékol / av- ou voi tout suit la avan alé lékol la in / mon ser la koup kourt sheve / maman la tap ali*
E *èl la koup èk koué son sheve*
M *avèk sizo*
E *or // é apré / kosa ou la fé ankor*
M *apré maman la tap ali la tap ali / kan- mon maman la vi kan- kan la pingn son sheve/ la di sé ki la koup sa / mon néninn la di sé moin / moin la di non / pa moin / apré la di sé* lui- *sé li /apré la // euh / avan alé* chez *tonton la in / euh sé la néninn la koup son sheve / apré maman la tap ali*
E d'accord / *é ou la parti pro- ou la parti batkaré in* endroit *dan* les *vakans*
M *oui*
E *ousa ou la parti*
M *la mèr / la mèr*
E *èk kisa ou la parti*
M *avèk mon maman*
E *bin rakont amoin*

M ma- ***ma parti*** *la mèr /* ***ma joué*** *dan lasab*
E *ou la koué*
M ***ma joué*** *dan lasab*
E *oui apré*
M *moin la anmène mon gro bato // apré mon gro bato la parti / ju- juska koté rekin*
E *rekin / kèl rekin*
M *rekin rekin / marto blan / non rekin / blan*
E é- *é ou la vu*
M *oui* ***ma vu***
E *lé vré sa*
M oui
E ousa out bato i lé éster
M *mon bato lé dan* ma maison
E lé bon / *alon ékouté sa F i sa rakont anou* des *vakans koué i a fé i / F kosa ou la fé ou /*
G XXX
E ékout / F kosa ou la fé
F *tati A / tati A euh // la anmène amoin la plaj*
E *é kosa ou la fé la plaj*
F *é zot-// é é tonton D osi*
E mm/ *é kosa ou la fé*
F // *é tati R osi la anmène amoin la plaj*
E d'accord */ mé kosa ou la fé la plaj /// F // kosa ou la fé // C la parti èl*
F *oui*
E é *alor kosa zot la fé*
F X *ma bégné*
E *bin apré koué ankor*
M *la joué lasab*
E *F// dépoz sa / é* des *vakans koué ou la fé* / des *vakans / out kaz /// in*
F /// t*ati A la / la liv- la* déja *rod in liv* Coco lapin *pou moin*
E mm / *é koué i rakont dan* ce *liv la alor rakont anou va /// rakonte anou kosa i ariv dann zistoir Coco lapin / koué i ariv Coco lapin*
F // *apré* Coco lapin *la* euh / euh / euh / j- *lu lé* perdu
E *akoz lu lé* perdu
F *apré Tigrou va alé* cherche *ali*
E *akoz* /// é- *é alor Tigrou va trouve alu*
F *oui*
E *é kosa i sa arivé* /// Père Noël *la anmène in kado pou ou / in / kél kado lu la anmène pou ou* /// F
F *tati R la anmène in kado pou moin*
E é té *koué alor /* c'était *koué*
M *in Barbie / in poupé*
E F c'était *koué* / *ou rapèl pu/ bon*
[une minute de questions-réponses avec C qui n'entre pas dans notre étude n'ont pas été transcrites]
E *apré koué zot na ankor pou rakont amoin / oui O vien rakont amoin / vien aou la vien*
O *lot jour* ***ma parti*** *in nafèr / XXX*
N XXXXXXX
O XXXXXXXXXXXXX
M *O la fine fé li mesie*
E *lé pa grave moin la di kisa na ankor pou rakonte in nafèr pou moin*
O *bana la / euh bann V la / la- la pran bann zafèr / la fé in gran la é / amoin la pran bann zafèr ti la / apré mon maman té ve pa é kan* ***mi té*** *bingn dann bak la / XX / mon maman la bingn amoin / mon maman la anmène manjé / n- na manjé laba / apré nou la bégné / in / apré la mon maman té mèt konm in XX /* ***té nana*** *le kilote /XXXXXXXXX*[2] */ apré la XXXXXX soman té ve bingn dan la pisine / mon tonton G la di koma in / euh / euh la rivièr lé sal / alé té pa sal / apré la di la parti trap lasab in / pou fé la shamb A / apré m- maman la / la- la asheté euh in « volish » shokola /* et moi **je na mangé / é** *dan loto la /* ***na manj*** des chocolats
E mm / *é la pa gome azot // bin oui*
L amoin
E a oui aou L vien

[2] Rires de O après le mot « *kilote* ».

L *kan* ***na parti*** *la rivièr la* ***ma trouve / ma trouve*** *O*
E mm
L O d- la kri amoin apré / apré la O la / O la / amoin moin la kouru moin la mèt mon sérvièt su mon tèt / O té pou gard amoin apré / apré kan- kan ***na fine ariv*** *loin / O la / la pas ein / dan inta rosh apré / apré* ***ma- ma kouri*** *moin / apré ma / apré* ***ma remèt*** *mon sérvièt dan mon kou*
E *dakor /kisa na ankor d'zafèr pou rakont amoin*
G moi
M amoin
N XXXXXX
E Alé G
G monsieur
E G G
G monsieur quand j'étais là bas la / euh *basin maron la* / moi euh / j'ai mangé une *pin shokola moin / mon dan lavé shapé / euh m- moin té rod desou in galé apré moin lavé tiré / té mon dan apré moin lavé done maman ma/ maman lavé ésuiyé / é apré la maman lavé mèt* dedans *in ti shashé //* et je- ***ma mèt*** *de- / apré* ***ma mèt*** dessous *zorié / é / é souri la pasé souri la done amoin in biyé avan / é kan lariv le matin / é avan ariv le matin / sou- souri lavé mèt in larjan*
E mm
N *é apré / G é apré la /* est-ce que l*avé in souri la trap le dan*
G *e oui / la amè- la rod in shashé X*
E mm
G euh ***ma fini***
E d'accord */ kisa na ankor in nafèr pou rakont amoin*
N amoin
E alé vien N di amoin
L gard monmon[3]
N *kan moin la parti*
E vien vien aou
N kan **j'ai allé** ***a le tobogan*** *la ein /* j'ai euh / apré a- apré j'ai- apré maman a di voilà *in* autre *fleur / apré la / la di* comme ça *// euh /* que- qu'elle *i ve alé euh sa-samdi lot samdi /* que *li la di lu ve alé rant dan la plaj*
E mm
N apré la kan la di la fine alé dan la plaj / ein / la di ***anon*** *Cilaos*
E mm zot la parti Cilaos // é koué zot la fé Cilaos alor
N *a- a- apré euh Cilaos la / lavé in- lavé in gro trou*
E mm
N euh la- lavé inta fumé / mi kroiyé c'é-c'était *le fe / mé* c'était *volkan*
E mm
N é é apré la / kan euh lavé inta boi / a- apré la prann atèr
E mm
N é é apré la / kan moin la vu la / ***ma- ma la apèl*** *maman / é apré la / la- maman la di amoin gard / navé in dezième volkan / navé in dezième volkan*
E *ou té pa Cilaos alor / té La Plaine des Cafres*
N *oui*
G monsieur quand j'ai XXXX
N é é apré la / é apré la / non c'était *pa sat ou la vienn di la /* c'était *Maïdo*

[3] L voit sa mère qui passe dans la rue.

5.12. Annexe 12 : corpus VAKANS, groupe témoin 1.

(durée : 14mm 55s)

E *moin la pri azot/ euh pou* que *zot i rakont amoin/ kosa zot la fé kan té vakans / kan té- kan té* les *vakans / kisa i ve rakont amoin / alé S*
S *moin la parti la plaj* / ensuite *moin la parti voir mon* tatie *euh / akoushé / é lu la gingn in ti fi // èk in garson*
E é apré koué ou la fé ankor
S apré moin la dor chez *mon marène*
E mm
S lavé la pisine tout
E na inn pisine chez *out marène // oui Ev koué ou la fé ou*
Ev ***ma résté*** *mon* maison
E koz plu for parce que *mi antan pa bien*
Ev ***ma rès*** *mon* maison *// apré la ///*
M apré quoi ///
E apré quoi ///
M koz
Ev koné pu
E ou koné pu
M ou la ont in
E aou El / ko- kosa ou la fé ou
El quand c'est le soir / samedi / **j'ai parti** mangé avec *mon tati / é mon tati apré la di in not jour va alé la plaj*
E mm / é koué ou la fé ankor
El euh / on a joué dessus les *galé*
E ousa
El euh // euh // des *galé* collés on a fait les *glisad*
E mm / é ou euh / sé ki ankor-
Ec Ec
E Ec koué ou la fé kan c'était *vakans ou*
Ec ***mi té alé*** *la plaj /// apé* iédi c'était *mariaj mon* maison
E in ap- apré quoi
Ec apé iédit c'était *mariaj nou* maison
E oui
Ec // apré nou ***té / al****é Jumbo Score nou nou té até inn gran pisine /// apré nou* ***té alé // Quick / nou té XX // a****pré nou la pran mon je Quick /* ***ma manjé //*** *apré nou* ***té alé*** au *Mac Donald // apré //* j'étais allé // j'étais allé / euh // *la fèt komérsial* au *Port // é mon maman* ***té alé*** *an / vil / avèk moin // apé moin la parti oir mon tati an vil / avèk mon mémé //* c'est tout
E é ou Sé koué ou la fé ou
Sé euh amoin / amoin la parti Jumbo Score / mon monmon la ashté in loto / in kamion
E pou ki
Sé pou moin
E mm bien rakont amoin koman i lé
Sé lé gran // gro kome sa //
E é apré
Sé é apré ***moin parti*** *o-* ***/ moin parti*** *sin vil*
E mm // M koué ou la fé ou / kan té vakans
Ev na in zafèr i bouz <u>*X*</u>
E <u>*é X*</u>
M amoin / amoin amoin la parti euh / chez *mon /* chez *mon pa- /* chez *mon parin*
E é koué ou la fé chez *out parin*
M euh / apré / a- apré moin la zoué « Gameboy » / mon « Gameboy » / in « Gameboy Poranger »
E ein
Ev in "Gameboy" é / in "Gameboy" out papa
M <u>*le « Gameboy » mon parin*</u>
S <u>*XXXXXX*</u>
E é é é koué i fo fèr dan ce *je la*
M euh i fo / i i fo tué / i fo tué bann- / I fo tué le bann méshan
E mm

Ev Pékilamone la / Pékilamone la i pran in not je
M non i pran le minm
E euh Ev koué ou la fé an- atan / shut / éster / éster rakont amoin / rakont amoin sat zot la fé mé in ti pe euh / rakont amoin in ti pe plus / ein / S / des *vakans / kosa ou la fé ankor ou / ou- ou la parti batkaré in* endroit // o*usa*
S euh / moin la parti an France //
E ou la parti an France
S oir mon tati
E ein
S néninn I /la ashté amoin in gran kréyon avèk in lo kilot
E mm
S kilot bef
E inn kilot bef / sé koué une culotte *bef / ein/ sé koué* une culotte *bef*
S lé fé avèk euh // lé défé / i koud apré i fé / na bann kouler // blan é noir é roz // mi na inn desu moin
E é é é ou la parti an France / ou la pri- ou la rant dan lavion alor
S moin- moin la parti avèk maman
E é ou la parti- rant dan lavion // i fezé fré
S é oui
E é alor kosa ou la fé laba alor
S laba ***moin la dormir*** *navé in not pisine / inn pou moin inn pou mon ti kouzine / inn inn pou lé gran*
E an France
S é inn pou lé ti é inn pou lé gran
E ou la rant dan inn pisine an France
S la ashté inn / inn ti avèk in gran
E M / arèt fé dézor siouplé
S Pou bégné
E mm
S apré la / apré **na construit //** *inn ti kabane pou nout troi*
E ousa
S a koté la maison // *té* génial / dedans *navé l'matla le li tout*
Ev la mèt in boug dedan le ti kabane
S ék bouji ansam / èk inta d'ti / ti je
E é zot la alume le fe su la bouji
S oui
E é si le fe i pran
S apré ***na éténé /*** *kan la ariv le soir la / papa la / pap- maman la* construit *in port / komsa ti bébèt i rant pa dedan*
E mm
S lété génial *// apré na mèt in ti zafèr su la bouji komsa i pran pa le fe // in / in kouvèrtur*
Ev in kouvèrtur an plastik
S apré euh / apré ***na mèt*** *inta ti fey desou le matla*
E mm
S té génial *! lavé la lumièr tout anlèr / in- le tour té gran komsa lavé / inta ti létajèr / té* comme *liv / tout / sal de bin*
E té bin oui alor / té inn gayar kabane alor
Ev tout kabane lété komsa
E é ou El ou la parti batkaré in endroit *dan* les *vakans ou / ousa*
El La Plaine des Cafres */ té fé* froid *é /* j'ai /// j'ai joué / *apré/ kan / té midi* on a mangé / après j'ai dormi / é / apré à la maison / j'ai joué avec ma poupée
E é avèk kisa ou lé parti la Plaine des Cafres
El maman mon papa
E mm / i fezé bon
El é mon mémé avèk mon ti shien
E ou na in ti shien / koman i apèl out ti shien
El Violette
E koman
El Violette
S Violette
E in Violette
S mi koné ali moin

Ev moin fine vu son shien
E euh / é apré koué ou la fé ankor euh La Plaine des Cafres
El euh // euh // euh // lavé une maison / *é* ***ma rantré*** dedans
E é té a ki la maison
El // à personne //
E é sinon ou lé parti batkaré in not endroit // *ousa*
El La Possession
E La Possession */ koué ou la fé* La Possession
El euh **j'ai parti voir** */ mon ti kouzin i apèl V/ avèk A ///*
Ev amoin moin la parti voir dofin
E atan atan / é ou Ec / ou la parti batkaré in endroit *ou*
Ec non
E non
Ec ***ma pa joué «*** *Madascar »*
E ou la parti Madagascard // lé vré // koué ou la parti f-
Ec ***ma parti «*** *Madascard » /* ***ma parti*** *zoué* ***ma parti*** *asté /* ***ma parti*** *bégné « Madascar » /* ***ma zoué*** *èk mon* copine *é mon* copain
E koman i apèl
Ec i apèl euh ///
E alor
Ec Z / apré Z c'était *le fiy / euh* ***ind*** *D / D* c'était *mon- /* c'était *mon ti bébé*
E é ou la parti la plaj / dan les *vakans*
Ec bin / moin la parti la plaj moin la parti oir mon tati / mon mémé / mon grann ser / mon ser / mon bébé
E *é kosa ou la fé kan ou té la plaj*
Ec ***mi na bégné*** *moin mon maman mon papa mon ti ser mon bébé mon / mo grann ser / apé mon maman la ashté im p'ti basin pou mon ti bébé / pou jé- pou pou / pou rant dan la plaj*
E mm
Ec koméla lu la pa per
E mm
Ec inn ti pisine ein // komela lu la pa per / apré ***nou talé //*** *euh // « Madascar » non / nou té alé / o o Port / o Port / dan lavion té nana / euh la plaj / in not la plaz / apré // nou té alé / nou té alé // nou té alé / euh / euh / euh*
Sé koné pu
Ec euh / la fèt komèrsial
E a ou la parti la fèt komèrsial
Ec non / in gran fèt komèrsial / pli gran pli gran pli gran pli gran pli gran pli gran / konm lavion // ko-
E é ou- oui
Ec ap- apré ***mi té alé*** *// euh // euh* c'est tout
E d'accord
Sé mi koné pa
E é ou la pa- parti la mèr ou // koué ou la fé kan ou té la mèr
Sé bin ma bingn avék mon boué
E èk koué
Sé ék mon boué
E out boué / alor koman ou fé kan ou bingn avèk out boué ou
Sé // é ***moin boir*** *delo*
E lo la mèr / lé salé sa
S bérk
Ec bérk / bé bé bé / nana in bébé dan la mèr i fé pipi *la dan*
Ev bérk
M bérk
S bérk
E atan- é é koué ou la fé ankor kan ou la parti la mèr
Sé euh / euh / ***moin voir*** *mon papa*
E ou la koué
Sé ***moin voir*** *mon papa*
E oui
Sé é mon tati té / bingn pa dann lo
E ein
Sé é mon maman osi i bingn pa dann lo

E akoz bana i bingn pa dann lo
Sé parce que / parce que *i fé* froid
E a bon // out papa té bingn sanm ou // d'accord */ é koué ou la fé ankor*
Sé euh / apré ***moin voir*** *mon papa*
E ou la koué
Sé ***ma parti*** *avèk mon papa*
E *é koué ou la fé*
Sé ***moin parti*** *Jumbo*
E é koué ou la fé Jumbo
Sé euh / ***moin ashté*** *in gro kamion*
E lé vré / é koman i lé le kamion // d'accord *// é é sé out papa la ashté /// é koué ou na ankor pou di amoin*
Sé euh // c'est tout
E c'est tout // atan / *M*
M // quoi
E M ou la parti batkaré la plaj ou dann vakans
M oui
E é koué ou la fé kan ou té la plaj
M **ja boire** limonade
E ou la bu– ou la boir limonade / kisa la ashté limonade pou zot
M mon papa é mon maman
E mm / é koué zot la fé ankor
M ***na manjé***
E zot la manje koué
M euh // euh // euh / volay
E mm
M a- avèk le grin / avèk la sos
E mm / ou la pa bénié
M si
Ev <u>*avèk de ri*</u>
E <u>*bin rakont anou*</u>
M kan <u>*kan*</u>
Ev <u>*avèk de ri ou la manjé*</u>
M kan moin lavé fini mon manjé // a- apré ***mavé bingné*** */ apré* ***mavé bingné*** *kan* ***mavé fini*** *mon manjé*
E é koué ou la fé dann lo– é koman ou bingn dann lo ou
M euh mi
Ev ou naj dann lo
E ein
M mi naj dann lo //
E é ou la pa joué su la pla– su le sab
M oui
E kosa ou l-
M euh // euh // euh // mon gran frèr i arèt pa ral mon pié // li la pa ral mon pié dan lo // mon pié lé dan lo é li arèt pa ralé // amoin mi « grandir » apré mi ral
E mm // é ou Ev/ ou la parti batkaré la plaj ou
Ev m- moin / moin la parti avèk pa– papa mon bébé / apré la la amène amoin la plaj
E é koué ou la fé la plaj // shut // koué ou la fé la plaj
Ev ma boir delo té pa bon
E é apré koué ankor // ou la joué– ou la joué dann sab
Ev la di / l- la di konmsa / ***na zoué*** *dann lo avèk nout- avèk nout linz / é é le de le sort té mouyé*
E bin zot la bingn èk zot linj // zot– zot navé poin mayo d'bin
Ev mm
E zot– zot navé poin mayo d'bin
Ev ***na pa*** *anminn nout mayo d'bin*
E mm
M bana la oublié
Ev apré la // hum hum la di / la di anou- la di alé la maison / na arni la maison // hum
E é apré
Ev // mm
E apré
Ev // la fini

5.13. Annexe 13 : corpus VAKANS, groupe pilote 2, animé par Fabrice Georger.

(durée : 13 mm 7 s)

E alors oui T kosa ou ve rakont amoin
T ma maman m'a acheté *in katérpilar*
E ah bon / ousa la ashèt out- ousa la ashèt out katérpilar
T la pa fini
E mmh
T lé pokor ashté pou Noël euh mon maman i sa asheté in gran pou moin
E mmh
T in télégidé
E é kosa ou la fé kan té lé vakans ou
*T amoin euh mi ah euh / **mi la** euh / **mi la** manj shokola*
E ou- ou la manj shokola é é apré
*T apré euh / **mi la** manj mon kok*
E apré
T apré rheu
E in kok / in kok an an an shokola
T apré la
E mmh
T euh // mon
E bon dan in ninstan ou va rakont amoin lé bon oui M
M euh pou pou Noël hein / heu ma maman maman la / papa avèk- papa la ashté euh in ta vèk Père Noël la pran euh
T joué
M euh
T joué
M euh
T joué té
E la pran kosa
T joué té
V une boite à outils
T é mi di aou joué
M non
E alors
M in rollers
E hein
M avèk / avèk tin avèk télé
V ansanb in joué
E é kosa ou la fé kan té lé vakans ou
T moin mi sa di manman
*M e moin **ma manj / ma manj** in ti bout shokola*
E rakont amoin
M ma manj in ti bout shokola hein / apré sa hein tout la journé la hein / avan mi sa levé hein / mi mi mi sa dor ankor in ti pe apré parc'que *tou lé jour **ma fatigé /*** parc'que parc'que *mon zie la hein / mon zie lé fatigé hein é é **mi anvi** ankor dormi mi mi* chaque fois *mi oubli fé maman in bizou hein / é euh // demin la kan i fé noir* ma maman *i sa lopital pou tir le fèr dan son bra i sa koup ali*
E é kosa la arive out maman
M né-néna néna in fér dan son bra / pou k'lui i gingn pu bébé
E ah bon é kosa ou la fé des *vakans ou*
M euh / ma manj heu in ti bout shokola rhein / apré sa la hein ma manj mon- mon- mon poul shokola poul ma- poul mami la done amoin hein / le zef mami la done amoin hein / é apré sa hein ma- ma- ma manj- ma manj heu mon gro zef o *shokola*
E é ou la pa parti promné
M euh

E ou la rès out kaz // ou la pa parti bat karé // ou la pa parti la plaj // bon V kosa ou la fé kan té les *vakans ou*
V euh moin- / j'ai mangé un gros œuf au chocolat euh //ma maman m'a achté euh des frites
E des frites */ é ou la par- ou la pa parti promné ousa ou la parti*
V euh la rivière
E kosa ou la fé rakont anou
V euh je me suis baigné après euh
E alors après
V après j'suis parti à la maison
E et après
V après j'ai joué
E avec *kisa*
V j'ai joué au vélo
E bin rakonte koman- koman- koman ou jou au *vélo ou*
V faut pédaler // aprés / j'ai joué // j'ai joué à la police
E avec qu- co- comment on joue à la police
V euh // i fo kouri
E oui ben rakonte
V ben après/ la polis na pistolé / apré i arèt bann voiture
E é é kèl joué ou néna out maison *ou*
V in zoizo// j'ai un jeu en bonhomme
E un quoi
V un jeu en bonhomme
E et c'est quoi ça
U un robot
V non //c'est in not U //monsieur Père Noël ma porté une boite à outils
E avec une boite à outils */ é kosa nana dan* la boite à outils *kosa ou fé èk sa*
V euh na bann vis é bann marto é bann klou
E lé bon U kosa ou la fé kan té vakans ou
U euh // euh // mon maman i sa ashté amoin in katkat / é ansanm in télégidé // apré mon maman i sa ashté amoin in Spiderman
E lé bon mé-
V moi aussi j'ai le même
E mé sa-/ ouais ou la pa di amoin kosa ou la fé des *vakans /ou la kosa ou la fé ou la- ou la parti promné // ousa ou la parti*
U parti la mèr
E kosa ou la fé rakont anou
U euh ma bénié ansanm dofin
E kèl dofin
U dofin ble
E sé-in vré dofin ben rakont anou
U apré
V XXXXXX
U apré // apré// ma part- ma parti mon maison *apré// koman apré ma fé ma fé in bonome ansanm* patte à modeler
E é apré
U apré // apré koné pu apré té
E apré ou koné pu / bon K kosa ou na pou rakont amoin ou
K Père Noël Père Noël la done amoin in vélo la done amoin
E koz in pe plu for mi antan pa
K la done amoin vélo
E koz plu for
E la done amoin kréyon / la done amoin liv
E les les quoi
U liv
E des *liv / apré kèl liv la done aou*
K liv euh // liv sat nana bann bann papiyon / bann léskargo / bann sha
V ma mèt XXX
E shut V
K bann sha / bann lapin// bann ti pousin / bann sheval

E é ou la parti promné ou dans les *vakans/ ousa ou la parti*
K ma parti dann Jumbo
E é koué ou la fé dann Jumbo
K ***ma ashté*** *in gro shokola lapin*
E apré
K apré ***ma ashté*** *de luil pou maman*
E de quoi
K de luil
E de l'huile / *pou* faire quoi avec- *pou fé koué* avec l'huile
K pou fé manjé é poison
U i peut faire *volay*
E é out maman/ é out maman i fé- koman i fé manjé èl
K euh i tourne
E oui
K apré euh// apré i étinn le fe / apré kan la fine / apré mi di maman fé kuir boushon pou moin / apré kan la fé kui boushon / mi manj tousel / apré maman i manj é apré // apré mi manj mon yaourt / apré kan ***i té*** *le soir mon maman i sa joué kart*
E i sa joué kart ousa
K euh dan son- dan le li
E avec *kisa*
K avec *moin*
E zot- zot de i joué kart é koman zot i joué kart alor
K ben /nou di euh // ***mi na*** *in ti karé /euh kart / na plin kart é euh*
E et c'est tout */ dan in ninstan ou va rakont amoin le rès/ oui M kosa ou voulé dir amoin*
M euh ***mi néna*** *in kopine i apèl Précila*
E mmh
M mi na in kopine i apèl Julia / avec *Aïcha é* avec *teuh /* avec *Marine é Ulrich / é Marine é Ulrich i vien joué* avec *moin / é moin mi joué* avec *bann Aïcha i vien pa joué* avec *moin*
E mmh / é avèk out bann kopine kosa ou jou
M avèt Priscilla
E mmh
M non bé / i i i sava lékol hein / mi mi oi- mi oi minm pa li
E kèl lékol i sava
M lékol gran mon tonton / sat lékol Camille
E d'accord */ é kan i jou sanm ou- bana i jou pa sanm ou*
M i joué / avan té joué / bé éster la i pe pu joué parc'que *mi koné pu ousa zot i abi t/* parc'que *azot i abit i abit pu anba anba zot / i abit euh/ i abit anba laba*
E d'accord
T mesie
E oui T
T ma maman m'a ache-*/ mi ve-* m'a acheté *in jumèl*
E mmh
T c'est moin i ashté tousel
E é- é ousa
T ousa au *Score / kan kan / kan* c'est l'anniversaire
E mmh é apré
T apré mi regarde *partou*
E et alors
T é apré mi ra- mi mèt dan mon larmoir
E et après
T apré
K moin mi koz dan
T apré //euh // mi ramas apré / mi ramas mon katérpilar osi
E et après
T apré mi lès dan mon larmoir apré
E d'accord
T apré kan mi- kan sa promener *mi pran mon kamiyon*
E mmh
M é euh / é le li T la hein / lé just an fas la kuizine hein / é le li sa maman la hein / lé just an fas sat na inta linj / na son per- son piano tin tin tin tin tin tin

T XXX
E atan atan tan tan tan tan tan tan /euh / V kosa ou na ankor pou rakont anou
V euh // lot soir **j'ai parti** dans une fusée
E dans une fusée / et où ça- et qu'est-ce que tu as fais dans cette fusée
V euh **j'ai parti** dans l'espace
E ah bon ben raconte nous
V j'ai vu XXXX
E oui é alor / kosa la rivé apré
V apré la fuzé la ésplozé
E alors et après
V après j'étais dans l'espace // après **j'ai parti** à la maison // après j'suis parti dans la forêt où il y a des loups // ben / après je suis parti voir *mon moto* et j'ai vu un gros ours
E et alors
V alors il était venu
E quoi
V aprés le gros ours était venu
E mmh
V il est parti-/ aprés le gros ours est parti à sa maison voilà *la fini*
E d'accord *U*
U euh // maman mon parin i jou la boul pétank / apré apré toultan li vien mon kaz toultan

5.14. Annexe 14 : corpus VAKANS, goupe pilote 2, animé par Anne Frogin.
(durée : 9 mm 49 s)

E ce qu'on va faire là maintenant / vous allez me parler de vos vacances vous avez- on rentre de vacances là jusqu'à lundi on était en vacances donc vous allez me raconter tout ce que vous avez fait pendant les vacances / je suis sûre que vous avez fait des tas de choses formidables certainement hein K qu'est-ce que tu as fais toi pendant les vacances
K ***ma joué***
E parl- parle plus fort je ne t'entends pas
K ***ma joué***
E tu as joué / et à quoi as tu joué
K euh ***ma joué*** *loto*
E ouais et avec qui tu as joué / est-ce que tu avais des copains des copines des cousins des cousines / non / tout seul //
V et des frères
E ou des frères peut-être / non / et toi V
V euh j'ai joué au vélo
E ah bon / ben vas-y T parle tu peux parler
T *amoin euh / amoin la manj ze shokola*
E ah ben oui c'était Pâques t'as mangé des *ze shokola* / ah d'accord
M et moi **je a** mangé Ø poule au chocolat
E et ouais
V moi aussi
T *amoin ma lès in pe pou mon ti frèr*
V moi aussi
E t'as laissé in oeuf *pou* ton ptit frère d'accord
U moi aussi
V j'ai mangé un gros œuf au chocolat
E un gros z'œuf en chocolat
M *son- son ptit frère la pa antann aèl hein /* et moi là hein / j'ai **je a- je a** joué *euh lavion*
E t'as joué à l'avion / in avion mais un avion comment
T *in télégidé*
E un avion téléguidé te demande T non un avion comment alors
M un avion rond
E un avion rond
T *bé i vol pa sinon*
E ben oui vous avez déjà vu des avions ronds vous
V non
T *oui moin- moin la fine oir anlèr dan le sièl i vol*
V moi j'ai déjà vu des avions grands avec des grandes ailes
E oui mais il n'était pas rond cet avion
V et non
E alors comment il était ton avion M // comment il était / tu sais plus / et toi U tu nous as rien dis / vous savez ce qu'il a fait U pendant les vacances
K <u>non</u>
V <u>non</u>
T <u>non</u>
E non alors allez U raconte nous alors
U euh
E qu'est-ce que tu as fait
U *euh* ***ma joué*** *vélo / ap- aprè aprè mon maman la di koma // euh*
V *arèt joué vélo*
U *arèt joué vélo apré la di koma*
E pourquoi tu pouvais pas jouer au vélo
V *amoin la di ali sa*
E oui mais pourquoi elle a dit ça sa maman
V je sais pas
U hein U pourquoi elle a- elle t'a dit ça ta maman / pourquoi elle ne voulait plus que tu jouais au vélo mm

U parc'que *mi sava lékol*
E ah d'accord ah d'accord / mais non c'est pas pour ça c'est pourquoi U
U XXX *mi sava lékol*
E vous avez entendu ce qu'il a dit
T c'est parc'que *lu sava* à l'école
E ah parce que- ben parce que il fallait revenir à l'école c'était la rentrée les vacances c'étaient terminées c'est ça / et oui voilà
V c'est pour ça *i* ya l'école
E comment V
V c'est pour ça *i* ya l'école
E voilà
V parce que les vacances sont terminées
E ben les vacances sont terminées / quand les vacances sont terminées on retourne à l'école
V et oui
E et oui c'est comme ça
M *é mon maman la*
T *apré nana ankor* des vacances
E oui bientôt
M *mon maman la hein / i ya poin travay hein / i kan pérsone i anmène aèl travay hein / i sa- i sa gingn travay*
E ah d'accord V tu as entendu c'qu'elle a dit / tu peux pas entendre parce que tu es en train de te de te chamailler avec T/ t'as entendu c'qu'elle- c'qu'a dit M
T oui
E oui t'as entendu T vas-y répète lui tu vois il n'a pas entendu
M *maman la hein / magazin i ve done maman euh travay hein / et* ma maman *i rès tou sel avèk moin hein / é / é selman la hein i sa gingn travay*
T *mi koné kosa la di* sa maman la *pérsone i XX pa li lès ali tousel / apré la /* sa maman la *i sa gingn in travay*
E ah bon d'accord / et toi K qu'est-ce que tu as encore à nous dire sur tes vacances / on t'a pas entendu beaucoup hein / je t'entends pas là raconte moi- raconte nous encore ce que tu as pu faire / où est-ce que tu es allée tu es restée à la maison / alors ben justement dis nous raconte nous alors
K ***ma parti*** Jumbo
E ah t'es allé à Jumbo / d'accord et où encore
K ***ma parti*** Quick
E au Quick / mm quoi encore
K *apré* ***ma parti*** Mac Donald
E Mac Donald
K *apré- apré* ***ma parti*** ma maison
E à la maison d'accord / et après oui
M et moi
E oui
M moi **je na** in / moi **je na je *néna*** *in tati Jennifer hein / heu la done amoin in téléfone hein / é iér soir i marsh i marsh pa* c'est *in vré*
E c'est un vrai téléphone c'est ça
T *i marsh i- i pèz desu téléfone* / allo
M *i di allo i réponn moun*
T *i réponn domoun*
E est-ce qu'il marche ton téléphone / non et-et comment tu fais alors
V ***i senblan***
E ah tu fais semblant c'est ça / d'accord
K maitresse ***mi na*** *téléfone i marsh pa / mon maman la tir la pil*
E comment j'ai pas entendu parce qu'elle a fait du bruit avec sa chaise/ répète / ton téléphone ne marche pas
K ***mi na*** *in téléfone*
T mai- maitresse
E attend attend laisse la parler tu vas parler après
K ***mi néna*** *in téléfone i marsh pa / la tir la pil dedan*
E ah XXX
T maitresse maîtresse XXX
E oui T

T c'est *pareil* moi ma maman la hein / *nana in téléfone lé ble / mé soman i marsh pu lé kasé la- la-* ***mi la mèt*** dans *lo apré i marsh pu*
E elle l'a mis dans l'eau c'est ça
T moi
E c'est toi qui la mis dans l'eau mais comment t'as fais t'as fais une grosse bêtise ou tu n'as pas fait exprès
T euh *èl la- / èl la pa fé ekspré*
E ah tu n'as pas fait exprès et où ça dans l'eau / dans l'eau du robinet / dans l'eau de la rivière / dans l'eau de mer
T oui
E où /quelle eau
T XX *la mèt dann lo la mèr*
E dans l'eau de la mer t'as emmené le téléphone jusqu'à la plage et tu l'as mis dans la mer
T oui
E ah ben dis donc
K maîtresse
E il s'en passe des choses dans la vie de T
K maîtresse
E oui K
K *lot foi* ***ma parti*** *dan le fon* d'la *rivièr / té pou moin alé bénié / apré nou la manj* là bas *nou la alonjé* ***ma manj*** *tout*
E ah bon
M et moi la hein
E oui
M mon papou la hein
E c'est qui ton papou
M Jean Pierre
E ah d'accord
M *i travay la pèsh*
T *mon papou nana in XXX*
E attend écoute la écoute la écoute la tu vas XXX
M mon papa papou et mamie la hein / c'est- c'est- c'est *mon maman* / c'est *mon maman* / c'est mamie avec papa papou c'est *le maman de euh mon maman hein*
E d'accord
M et c'est *mon mami* c'est mon papou / mon papou *i travay la pèsh*
E il pêche- il est pêcheur il a un bateau
T *non i travay Edéna i travay pa- i travay pa pèsh la i travay Edena*
M *non pépé i pèsh i travay Edéna an* même *tan*
V et bin moi
T *i travay*
M *é na in nafèr pou sat an minm tan XXXX*
T *in jour ou rapèlou / amoin la parti* Colosse *la pésh in gran in gran poison la mord amoin XXX*
V *pou* Noël j'ai *in katérpilar*
E comment
V *pou* Noël j'ai eu *in katérpilar*
E non mais Noël c'est dans longtemps hein/ on vient de passer Noël quasiment t'as encore le temps avant Noël / c'est encore longtemps avant Noël il va s'en paché- s'en passé des choses avant Noël
T XXX
V XXXXX
M et moi là
E oui K attendez laissez la parler oui K
T **moi parle** avant M
K euh *mon maman la ashté kan té Noël / kan* ***ma parti*** chez *mon mami / la / Père Noël la done amoin in vélo*
E ah bon
K *avèt tin liv avèk avèk euh in kréyon*
E d'accord et toi U / qu'est-ce que tu as à nous raconter / on ne t'entend pas
U euh *moin kan té Noël / euh mon- mon parin la ashté in vélo pou moin*
E in vélo in grand vélo / in vélo de quelle couleur
U bleu
E in vélo bleu et tu sais faire du vélo oui

T moi moi aussi *mi gingn* faire d'vélo
M XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
V XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
T *é atann* XXX
K *amoin* ***mi na*** *in kask*
V *mon vélo lé rouj*
E alors chacun son tour vas-y K
K ***mi na*** *in kask*
E toi tu as un casque d'accord / et toi T
T *é moin mi sa di manman ashté in kask pou moin*
E mm
V mon vélo est rouge
E ton vélo est rouge
T *am- am- amoin osi mon vélo lé rouj*
E d'accord
V *son vélo lé vér*
T *non / moin lé rouj*
E non ben T doit mieux le savoir que toi quand même tu crois pas V
K *lémienn lé jone*
E le tien est jaune et toi K- et toi M
M moi **j'ai na** *in li* moi *tousel* **j'ai na** des *je é in trotinèt*
T XXXX vélo
M moi **je na**
E et T
M moi **je** ***néna*** *in li* é moi *tousel hein / maman avèk papa nana in li azot tousel hein* et puis *mi-* ***mi néna*** *rheu kan Père Noël la- kan té Noël hein / Père Noël Père Noël la anmène ma maman parti trap kado hein* c'était- *té in roullers hein / tavèk in télé pou moin*
E d'accord
T *amoin mi sa di mon maman moin mi gingn fé* du rollers

5.15. Annexe 15 : corpus VAKANS, groupe témoin 2, animé par Fabrice Georger.

Durée : 9mm 55s

E en fait / *zot- poukoué zot la nu dapré zot / poukoué zot la nu térla*
Jea *pou in travay*
E é ben non c'est juste *pou koz inn ti pe / mi voudré konèt/ zot- kan té* les *vakans / zot kaz / kosa zot la fé / kan té* les *vakans/ kisa i ve rakont amoin kosa lu la fé kan té* les *vakans* sa *kaz*
Q moi j'ai joué moi / à mon jeu de Spiderman
E ah bon /*é koman i joué* à ça
Q ben i faut / quand lala sanson / on doit rejoindre -joindre la maison parce que le méchant avait plein d'pattes
E mmh
Q et que lui / il a eu et que / et que / et que dessus il y a une petite lumière
E mmh
Q et que / après ça fait / et puis après la la bébète / avec avec son- son vaisseau /et puis il tire et puis il tire des flammes sur son- sur son vaisseau
E c'est vrai
Q pour tuer Spiderman
E mmh / et *koué ou la fé ankor-/* est-ce que *ou la parti* promener euh / dans les vacances *// ousa*
Q euh // je suis allé allé dans la mon- à la montagne
E *e kosa ou la fé* dans la *montane*
Q je- je suis allé cherher / des fruits
E quels fruits
Q des raisins
E *ben rakont*
Q et puis après je suis- je allé chez moi // et puis après j'ai gagné Spiderman
E d'accord // *R kosa ou na- na pou rakont amoin ou / kosa ou la fé out kaz ou*
R **j'été planté** des- des *zérb*
E quoi
R des *zérb*
E des *zerb apré*
R XXX
E *ko-koz plu for mi antan pa*
R des plantes / et des des des des des *zérb* / des plantes XXX /et maman *té tir mon foto*
E des quoi
R maman *té tir mon foto*
E *out manman-* la maman *la fé aou foto / é apré // kosa ou la fé ankor*
R *é / apré / manman XXXXX la fé in sézi*
E *la fé* quoi
R *la fé in sézi*
E *in suzi*
R *in souri*
E *in souri/ la tué in souri // ék kosa*
R *ék kouto*
E *akoz*
R parc'que
E kos- *kosa la souri té fé*
R *apré té manj*
E hein
R *té manj*
E *té manj kosa*
R souri
E ki té manj souri
R mon maman
E out maman i manj souri
Q beurk
Jea beurk
Jes beurk

E i manj pa souri sa
Q non c'est beurk ça
E c'est pas *in souri té in ot zafèr / kosa*
Q peut-être un- un poulet euh / je sais-
E *kosa lété*
R c'été c'été *inn zef souri i manj XX /* ***ma manj*** du coq
E *ou la manj kok // euh / Jes kosa ou na pou rakont amoin / kosa ou la fé kan té vakans ou*
Jes ***ma pa*** **promené**
E hein
Jes ***ma*** **promené**
E *ousa ou la* promené // *ousa ou la parti*
Jes ***ma parti*** *Jumbo*
E hein
Jes **ma parti** *Jumbo*
E é kosa ou la fé Jumbo
Jes ***ma ashté*** *//* ***ma ashté*** *in marmit*
E in marmit / pou faire *koué*
Jes frit
E hein
Jes frit
E in marmit pou fé d'*frit/ kisa i fé* d'*frit out kaz*
Jes maman
E koman él i fé sa èl
Jes i ashté in frit
E oui
Jes é apré / i mèt fré é apré i mèt o fe
E é ou la parti la plaj
Jes oui
E *kosa ou la fé la plaj*
Jes ***ma bénié***
E é apré koué ou la fé ankor
Jes ***ma joué***
E ou la joué koman
Jes ***ma joué*** *dan lasab*
E é koman ou jou dan lasab ou / ou jou kosa dan lasab
Jes in shato
E avec *koué rakont amoin*
Jes avec */euh //* ***ma fé*** *in shato*
E koman i apèl sa
Jes in so
E in so oui //é apré / ou gingn najé // ou na d'frèr ou d'ser ou
Jes oui
E koué ou nana
Jes euh / de ser in dada
E tousa / é ou Jea kosa ou na pou rakont amoin
Jea moin la parti la fèt
E kél fèt
Jea komérsial
E hein / ousa sa
Jea au Port
E koz plu for / au Port */ alor kos- kosa ou la fé / kosa ou la vu* la fête commerciale
Jea ***ma vu*** *manèj*
E ou la rant dedans */ kél manèj ou la rant* dedans
Jea manèj balansoir
E é apré
Jea apré ***ma parti*** *ashté linj / maman la parti ashté linj // avec in soulié*
E mm / et / apré- é ou la parti la plaj osi ou / kosa ou la fé la plaj
Jea j'ai joué
E mm ou la joué koman
Jea avec *lasab*

E aou osi ou la joué èk lasab / é apré
Jea et après- et après j'ai *rodé* des crabes
E lé vré / é apré / é ou la trouvé / konbien d'*krab ou la trouvé*
Jea quatre
E apré kosa ou la fé avec
Jea **ja ramassé**
E mmh
Jea et aussi des coquillages
E é apré kosa ou la fé avec *//ou koné pu //Q ou la parti la plaj ou // é koué ou la fé la plaj*
Q je- je suis allé voir in poisson et après j'ai péché un /un gr- un gros racoudin
E in quoi
Q j'ai péché in gro racoudin
E et c'est quoi in racoudin
Q un racoudin c'est un gros poisson
E mmh / *ah lé vré out papa i pèsh ou / é apré- / é apré* quoi *ou la fé ankor la plaj*
Q je suis- / et après je suis allé chercher des- des- des coquillages
E mmh
Q j'ai joué- j'ai vu un beau coquillage dans la mer qui brille
E et alors / *kosa ou la fé* avec
Q *ben* ***mi la gardé / mi la pa manjé***
E ben oui
Q XXXX alors j'ai mangé ce qui y a dedans / mais j'ai pas mangé / le coquillage // parce qu'on ne pouvait pas le manger
E *ou la trapé le kokiyaj / ou ou la lès* là
Q et après j'ai- j'ai creusé et j'ai vu / j'ai vu une- une pierre brilleuse
E et alors
Q et que c'était pas une pierre brilleuse / c'était // c'était / un gros chien / mais mais mais en vrai hein / il est marron et- et- / et il était grand
E dans la mer
Q oui il voulait- il a voulu chercher un poisson son-/ pour son dîner / alors **je l'ai donné** un- un poisson
E *ou lé jantiy*
Q comme ça s'il a – s'il a faim **je le donne** in poisson
E mmh // é *apré ou na ankor in nafèr pou rakont amoin*
Q et puis **je l'ai montré** / et puis j'ai- j'ai joué à mon jeu de Spiderman pour lui montrer comment- / comment on joue / et lui / et lui sait pas jouer / mais lui- mais le chien peut jouer in peu au jeu / mais- mais il doit apprendre
E *lu doi aprann / ou la* appris *alu ou la pa* appris
Q ***mi la*** **appris**
E *lé bon / R ou la parti le plaj ou // kosa ou la fé // hein*
R ***mi la joué***
E ou la joué kosa
R des des des des des des des des *loto*
E des *loto / é apré*
R des *moto*
E é ko- ko- koman i jou à ça
R XXXX avec *in télégidé*
E ou na in loto téléguidé / kisa la ashté pou ou
R maman
E bin rakont anou koman i lé
R XXXXXXXXXXXXXX manman la di amoin amène loto la pisci- la plaj
E mmh / è apré
R maman la ashté in XX / la ashté in in in in in in in kamion
E é apré
R maman la ashté in maison *pou* moi
E in maison */ ousa*
R lé X ma maison
E mmh / ou na ankor in nafèr pou rakont amoin // non

5.16. Annexe 16 : corpus VAKANS, groupe témoin 2, animé par Anne Frogin.

Durée : 8 mm 20 s

Q ben moi j'ai joué à mon jeu de Spiderman
E tu as joué à ton jeu de Spiderman / mais c'est quoi ce jeu de Spiderman exactement
Q ben lui il veut chercher docteur Conor
E tu vas chercher quoi
Q docteur Connors / parce qu'il est mort
E docteur Connors est mort
Q **je le demande** / je le vois / et puis / il me dit il que / il- et maman XXX par des méchants / alors je les tue parce / que parce que il sont méchants / alors je les tue XXX
E XXX tu donnes des coups de poings
Q après XXX la manette / et après je l'ai mis après la manette-
E la manette c'est quoi la manette
Q la manette de- ben de la maman
E la manette de la maman
Q oui
E mais c'est quoi la manette
Q une manette c'est XXXXXXX pour faire un XX / tu vois
E ah d'accord / d'accord
Q et que- / et que après je suis allé à- à la plage
E ah tu es allé à la plage / très bien et qu'est-ce que tu as fait à la plage
Q j'ai- j'ai mis mon masque
E tu as mis ton masque / et tu es allé dans l'eau avec le masque
Q oui
E et qu'est-ce que tu as vu
Q j'ai- j'ai vu / in gros racoudin- in gros racacoudin / j'ai vu-
E un gros quoi
Q un gros ra- racacoudin
E ah non / baracouda plutôt / c'est ça qu'tu veux dire / baracouda d'accord / mmh // d'accord et qu'est-ce que tu as vu d'autre / c'est tout
Q après c'est tout
E c'est tout / et toi Jea qu'est-ce que tu as fais pendant ces deux jours / samdi et dimanche / qu'est-ce que tu as fais
Jea j'ai joué
E tu as joué à quoi
Jea j'ai joué avec mes copines
E avec tes copines / mais tu es restée à la maison jouer avec tes copines
Jea non chez mamie
E chez mamie d'accord / et à quoi avez vous joué avec tes copines
Jea *le mér*
E à quoi
J des *kashèt*
E ah d'accord à cache-cache / c'est ça / d'accord / à cache-cache
Jea XX **j'ai parti** la rivière
E et tu es allée à la rivière / et qu'est-ce que tu as fait à la rivière
Jea j'ai *bégné*
E mais tu es allée avec qui à la rivière
Jea avec maman
E avec maman / mais que maman
Jea papa aussi
E il y avait- alors il y avait qui / dis moi il y avait qui / qui il y avait
J il y avait maman / y avait *dada* / et aussi y avait mon cousin
E ah très bien et donc vous avez fait quoi à la rivière
Jea *bégné*
E vous vous êtes baigné / est-ce que vous avez mangé / prés de la rivière // non / vous avez êtes seulment baigné / d'accord / très bien / et toi Jess qu'est-ce que tu as fait pendant ces deux jours

Jess ***ma rès*** la maison
E tu veux parler un peu plus fort parce que j't'entends pas
Jess ***ma rès*** la maison
E tu es restée à la maison // d'accord
Jess XXXXX *la mèt* la piscine
E maman a porté la piscine / a mis la piscine / d'accord et donc tu as joué dans ta piscine / d'accord tu as-
Jess XXXXXX avec mon *dada*
E d'accord et co- comment qu'est-ce que tu- dans la piscine / est-ce que tu as une grosse piscine une petite piscine / une moyenne piscine
Jess XXXX
E une grosse piscine / alors comment tu joues avec- comment tu joues dans ta piscine qu'est-ce que tu fais
Jess *mi naj*
Jea je nage
E tu nages comment Jea
Jea je nage
E je nage / d'accord
Jess *apré mon dada / la di monte su son do*
E comment là j't'entends pas très bien
Jess *apré mon dada la fé mont / su son do*
E Ah de monter sur son dos / très- et c'est lui qui t'a porté / ben dis donc il est costaud ton frère alors
Jess oui
E c'est un grand frère costaud que tu as plein de muscles
Jea et le frère de Jess s'appelle Christopher
E ah bon / il s'appelle Christopher // d'accord
Q bé comme Christopher de notre Christopher là
E ah oui ben dans la classe aussi on a Christopher / mais c'est pas le même
Jea et non parce que c'est grand
E ben il y a un grand Christopher costaud / qui est le frère de Jess // il y a le Christopher de notre classe
Jea et oui
E voilà
Jea costaud
E et toi R qu'est-ce que tu as fait
R XX
E tu n'as rien fait / ah bon
Jea hein R
E tu as dormi // qu'est-ce tu as fait alors
Q il a- il a fait rien
E il a bien fait quelque chose quand même / qu'est-ce que tu as fait R
Jess *la manj shokola*
E t'as mangé du chocolat te demande Jess
Q oh c'est trop de chocolat ça
E ah bon
Q il mange toujours du chocolat
R ***ma manj*** du chocolat rico
E ah ben tu vois écoutes ce qu'il a dit vas-y redis nous
R chocolat rico
E chocolat rico / c'est quoi ça / c'est quoi ça chocolat rico
R *shokola Jumbo*
E ah tu as achté à Jumbo
Jea est-ce que euh *gard télé* / aussi
E est-ce que t'as regardé la télé // non tu as mangé du chocolat / que tu a été achter à Jumbo / c'est ça
R XXXX
Q moi je-
E ah ah écoute ce qu'il a dit / t'as pas compris ce qu'il a dit redis R / parce que Q n'a pas entendu il a pas écouté vas-y
R ***mi la-*** **ja regarde** Jum- Jumbo / des haricots
E t'as regardé à Jumbo les haricots / et pourquoi tu voulais acheter des haricots
R parce que
E parce que quoi
R avec des des des des jouets

E tu as vu quoi
R des jouets le Père Noël *la anmène* pour moi
E ben / attends je ne vois pas le rapport entre les haricots et les jouets du Père Noël / c'est quoi
R XX / *lu la ramène inta joué pou moin*
E ah d'accord / très bien / et qu'est-ce qu'il t'avait apporté alors le Père Noël / redis nous puisque / on en a déjà parlé mais t'as envie d'en parler
R Père Noël *la por- porte in voiture té- téléguidé*
E Ah d'accord / très bien // mais ça c'était pas samdi et dimanche le Père Noël c'était bien avant / le Père Noël il est venu au mois de décembre / alors qu'est-ce que tu as fait là / tu as joué avec tes- ta voiture téléguidé
R oui
E pendant les deux jours
R XXX ma maison
Q et et moi / j'ai- pour- pour mon anniversaire ma maman m'a acheté / m'a m'a- **j'ai ouvri** *in ti boi* et j'ai eu *in ti shien*
E oui tu m'avais déjà dit
R et moi j'ai *in ti* chien / il- il *aboiye*
E il aboie ce petit chien / comment il s'appelle ce petit chien
Q comment il s'appelle mon chien
E toi il s'appelle Boudi / et toi R comment s'appelle ton chien
R *apèl* Pouf
E Pouf / ou Bouf / Pouf / ah mais ça c'est- c'est in nom rigolo pour in chien
Jess Pouf
Jea Pouf
E c'est mignon Pouf
Q Pouf
E Pouf
Jea comme le pouf de- *an je*
E comme le pouf du jeu oui
Q vous avez dit Pouf
E Pouf tout à fait / et qui- et toi tu as un chien Jea
Q moi j'ai in not chien
Jea moi j'ai in chien
E attends écoute Jea
Jea moi j'ai in chien / et il est avec mon parrain
E ah bon / donc ce n'est pas ton chien
Jea si / c'était mon chien mais par- / mais maman veut pas que- que je l'emmène à la maison
E ah ben oui / d'accord
Q XX mon ti chien
Jea et aussi mon chien *apèl* Rex
E Rex ah d'accord
R moi aussi j'ai in not-
E toi aussi il s'appelle Rex / ben il s'appelle comment / Pouf ou Rex
Jea les deux / deux noms
E il a deux noms // ou tu as deux chiens
R deux
E deux quoi
R deux chiens
E ah tu as deux chiens
R j'ai *inm* ptit après j'ai XX
Q et moi j'ai deux chiens
E ben laisse le parler Q / on n'entend jamais R toujours en train de couper la parole / vas-y R
R XX *inm pti* avec *inn gro*
E un petit et un gros / alors le petit s'appelle comment Pouf ou Rex
R Pouf
E et le gros
R Pouf
E le gros s'appelle Pouf aussi / ola on comprend pas très bien là hein

5.17. Annexe 17 : « SPEAKING » des corpus MARIONNETTES.

Setting : cadre.
Un coin calme d'une cour d'école maternelle à l'île de La Réunion, au début du mois de mars 2004, lors d'une matinée de classe. Il fait très beau, les enfants sont assis dans l'herbe, le maître est assis sur une petite chaise, à l'ombre d'un arbre. L'ambiance est détendue et joyeuse car les enfants savent qu'ils vont participer à un jeu.

Participants : participants.
Les groupes pilote 1 et témoin 1.

Ends : finalité.
Le but de la séance pour les enfants est de s'amuser en prêtant sa voix à une marionnette francophone pour lui faire raconter une petite histoire en français.
Le but du maître est de faire un diagnostic des difficultés rencontrées par les élèves en français et de voir éventuellement comment ils « gèrent » le contact de langues créole/français.

Acts : actes.
Le thème des histoires concerne la vie quotidienne, ou des évènements qui ont eu lieu pendant les vacances, évènements qu'ils ont déjà racontés lors d'une autre séance de langage en créole. Comme les enfants ne racontent presque pas des situations les concernant en utilisant le français, le maître a donc utilisé l'astuce de faire prêter sa voix à une marionnette qui elle parle en français. La forme des messages est donc en général narrative et ludique en utilisant la langue française ou un interlecte ou une interlangue français/créole, avec toutefois de temps en temps certains commentaires spontanés qui ne font pas partie du jeu avec les marionnettes et qui se font en général en créole.

Key : tonalité.
L'activité a lieu dans une atmosphère ludique et détendue quand les enfants font parler leur marionnette et dans un climat légèrement plus tendu au moment de la gestion des tours de parole.

Instrumentalities : instruments.
Le code principalement utilisé est linguistique, qui est caractérisé par un mélange de français et de créole chez des enfants en situation d'apprentissage. Néanmoins, comme les enfants prêtent leur voix à une marionnette, dans une langue qui n'est pas leur langue première, l'intonation joue un rôle important. Notons que le discours des élèves qui sont peu à l'aise en français se limite à une simple description d'évènements qu'ils auraient pu vivre eux-mêmes, alors que ceux qui sont plus à l'aise en français inventent une réelle histoire vécue par leur personnage. En plus, les enfants accompagnent le geste (faire mimer à la marionnette des gestes simples) à la parole, donc la communication gestuelle est aussi importante. D'ailleurs, à plusieurs reprises, le maître qui portait son attention sur les productions langagières, a oublié de prendre en considération la communication gestuelle (le mime des marionnettes) et donc a mal interprété dans un premier temps certaines réponses qui passaient par le geste.

Norms : normes.
Les mêmes normes que les corpus VAKANS.

Genre : genre.
Le type d'activité de langage est un jeu de rôle prenant comme support des marionnettes. C'est un compte rendu imaginaire des activités des personnages, dans une langue qui n'est pas la langue première des enfants. Les acteurs, les enfants, utilisent donc comme référents des situations qu'ils ont déjà vécues en général, mais qu'ils n'ont pas verbalisées en français.

5.18. Annexe 18 : corpus MARIONNETTES 1.

(durée : 18 mm 30s)

E on va faire une petite séance / on va- on est venu là pour parler un p'tit peu
L *in*
E et on va parler
L *in i sa parl dann radio*
G *sanm marionèt*
E non on ne va pas parler dans la radio non non
G on va parler aux marionnettes
L *amoin mi inm pa parlé*
E on va parler en français / hein parce qu'il faut qu'on s'habitue à parler en français parce que l'année prochaine au CP vous allez
O *mi gingn koz an fransé*
E ben dis moi je sais
O je sais *gin- koz* an français
E je sais parler
O je sais parler en français
L moi aussi moi aussi
E ben d'accord / ben c'est bien mais il faut parler- ben parle en
G ben monsieur
E chut oui
G *nou ve* parler
E chut at-
G nou ve parlé ansanm le ti
E attends en français G
G je ve- je veux
M je veux parler
G je veux parler / *ansanb* les marionnettes
E tu veux faire parler les marionnettes
M moi aussi
O moi aussi
N moi je veux faire le loup
G moi je veux faire le loup
E toi tu veux faire le loup
M me- moi je veux faire Granmèrkal
O XXXX
E alors écoute bien
G moi je veux
E non attends G
O XXX pas
E on va- on va prendre les marionnettes / mais / les marionnettes elles vont parler en
L français
M français
E en français / d'accord / allez-y
M *é arèt bèz in koud'min*
E ben il manque des marionnettes [1]
E assieds toi / G / chut / O / assieds toi / alors / chaque marionnette s'il vous plait / va me raconter une petite histoire / que- qu'elle a faite à sa maison / c'est la marionnette qui parle
O *amoin mi émit-*
N *non sé mon* maison
O *sa mon* maison
E alors / chut [2]/ hé / chaque marionnette va me raconter une petite histoire
G XX
E qu'il a f- quelque chose qu'il a fait à sa maison
L *mesie son sheve i san bon*

[1] Très brève interruption où l'enseignant est allé chercher des marionnettes supplémentaires.
[2] L'enseignant réclame le silence.

E d'accord /qui veut commencer
M moi
E M vas-y / euh pardon / c'est qui toi M- M toi c'est qui
N le *diab*
M le *diab*
E le *diab* vas-y / alors Diab / qu'est-ce que tu as fait à ta maison
M j'ai déjeuné // et j'ai mangé tout
G XXXX
E chut [3]
G *i parl koma le diab*
E après
M et j'ai mangé tout / et après / **j'ai parti**
L XXX
E chut [4]
M boire de- **du l'eau**
L *fé bouj mon doi*
M et après **j'ai *pran*** / **j'ai *pran*** mon bain
E mm
M et après //et après / et après **j'ai dormir**
E et
M et après **j'ai levé** et **j'ai brossé** *mon dan* / c'était le soir
E et- et qu'est-ce que tu as fait quand c'était les vacances le *diab*
M quand c'était les vacances / je- **je allé / j'ai parti** dans le chemin
E et
M **j'ai parti** dans le chemin
E et qu'est-ce que tu as fait dans le chemin
M j'ai mangé des petits enfants //
E et alors
M après c'était bon
E qu'est-ce que tu as fait encore
N XXXX
E N N
M après j'ai / **j'ai parti** à ma maison
E chut [5]
M après **j'ai parti** à ma maison
E mmm
M **j'ai parti** à ma maison **j'ai baigné** dans *le pisine*
E dans
M dans la piscine
E oui et après
M et après / et après j'ai- j'ai- **j'ai essuie moi / j'ai essuie- j'ai essuie**- je me suis essuyée après j'ai *mèt mon linj*
E d'accord / et après
M et après //
E est-ce que tu es allé à la plage pendant les vacances le diable
G XXXX
M euh oui
E G // qu'est-ce que tu as fait quand tu es allé à la plage
M **j'ai baigné**
E oui
G hé ça fait mal ça
M et après quand j'ai fini j'ai- et après j'ai / **j'ai a dormir** et après quand **j'ai levé** j'ai m- j'ai- *ma manjé*
E tu as quoi
M j'ai- j'ai mangé encore
E d'accord
M après j'ai fait un dodo après c'est tout

[3] Idem que 2.
[4] Idem que 2.
[5] Idem que 2.

E mmm mmm c'est bon euh tu as plus grand cho- tu as plus rien à raconter
M si
E c'est quoi
M euh / après j'ai // après / aprés **j'ai parti Ø promener**
E d'accord
M et après j'ai marché comme ça
E d'accord / allez / euh
O *amoin*
E O toi c'est qui toi
O euh
L *gèt la XX*
E c'est qui toi O
M le prince
O prince
E le prince / alors le prince / euh qu'est-ce que tu as fait toi pendant les vacances ou- enfin qu'est-ce que tu as à me raconter // le prince dis moi
O euh ///
E houhou le prince
E et tu n'as rien à me raconter
O **j'ai parti** / *dann shemin*
E et qu'est-ce que tu as fait dans le chemin le prince
O euh ///
E chut
G *Sophie ou lé bien*
E chut
O après j'ai- j'ai acheté des *nafèr*
E et qu'est-ce que tu as acheté /// qu'est- M
O mmm
L mon doudou
E qu'est-ce que tu as acheté
O *kari*
E après
O je sais *pu*
E le prince qu'est-ce que tu as fait quand c'était les vacances
O **j'ai *nu*** ma maison // après j'ai dormi après **j'ai *levé***
G monsieur XX
O après
E oui
O après j- **j'ai baigné j'ai baigné** après
E Chut M
O **j'ai habille à moi** // et // après après // ja té-/ **j'ai parti** à la boutique /j'ai achté des choses
E mm
O après /// après j'ai mangé après j'ai dormi après j- quand- après **j'ai *bingn* à moi** après j'ai mis ma chemise
E oui // et Prince est-ce que tu es allé te promener pendant les vacances
O oui
E prince ///
G houhou prince
E allez O
O *parti marché*
E tu es parti au marché / qu'est-ce que tu as fait au marché
M prince
O euh / j'ai acheté des choses // après **j'ai parti** à la boutique
E oui
O après **j'ai parti** *dann* magazin / après **j'ai parti** Jumbo après **j'ai parti** Quick
E d'accord et après qu'est-ce que t' as fait encore
O euh /// euh // euh *pou manjé* // euh
E comment elle est ta maison Prince / parce que la maison d'un prince hein
M c'est vilain
E ben non / comment elle est

O c'est un château
E // tu vas me raconter tout à l'heure / tu ne veux pas me raconter / bon
L *amoin*
E L / L toi c'est qui toi
L Jeannette
E ça c'est Jeannette / c'est qui
G c'est Ti- / Tikok
M *alé Tikok*
L Tikok
E oui c'est Tikok mais aujourd'hui on parle en français donc euh c'est qui alors
M c'est Tikok
E on va dire c'est Pierre
G ah
E Pierre qui parle en français / allez Pierre / donc qu'est-ce que tu as à
me raconter toi Pierre
L moi **j'ai parti** /euh / **j'ai parti** *la kaz mémé*
E où ça
L la *kaz* ma mémé
E ah d'accord
L et / j'ai mangé
E parle fort j'entends pas
L j'ai parti la *kaz* ma mémé et j'ai mangé
E mmm
L et / quand j'ai mangé **j'ai parti**
E chut [6]et après
L après **j'ai parti** Jumbo / après **j'ai parti** à la DAS
N la taz c'est quoi
L la DAS
E à la DAS
L après / après **j'ai parti** dans *in* train / après *moin la* parti chez Quick /
après // Jumbo après **j'ai parti**
E et et Pierre avec qui tu as fait tout ça
L avec ma copine
E d'accord ben comment elle s'appelle ta copine
L Sophie
E d'accord / et euh /chut / et X- comment est ta maison Pierre
L /// jolie
E comment qu'est-ce qu'il y a dedans
L *nana* cuisine
E oui
L et // salle de bain *kabiné*
E et / et
G hé c'est moi
L après //
O brosse à dent
L après brosse à dents après
E et et et qu'est-ce que tu as fait encore quand c'était les vacances Pierre
L **j'ai parti** // ma- magasin
E oui
G Sophie gingn X
E chut
L et / et / **j'ai parti** avec mon camarade
E tu es parti où ça
L avec m- camarade
E d'accord
G monsieur
E tu as encore des choses à me raconter / vas-y
G monsieur

[6] Idem que 2.

E attends laisse Pierre me parler avant
L après après / j'a- j'ai fait
E parles plus fort
L j'ai fait /euh // la cuisine **j'a *pas*** *serpiyèr*
E tu as fait quoi
L j'ai passé ser- ser- j'ai passé Ø serpillière
E oui
L après **j'ai parti / j'ai parti // j'ai parti** /// Ø château après / j'ai mangé à la cuisine apré j- */ apré ma parti* ma maison
E d'accord / c'est au tour de qui de me parler maintenant
M *moin moin moin moin moin*
E ben attends toi tu as- attends –tends –tends
O G
E chut [7] / le loup / mais pardon pardon *in kou* / alors N toi c'est le loup / alors le loup qu'est-ce que tu as à me raconter toi
L Sophie
E et attends / Pierre laisse le loup me raconter ses affaires maintenant / le loup
N j'étais dans ma maison
E parle plus fort j'entends pas bien
N j'étais dans ma maison
E oui
N j'ai vu un loup
E oui
N et par exemple le loup cassait tous mes affaires
E ah bon / et alors
N et après // il a cas- **il a monté** sur le meuble / il a vimpé sur le bois
E oui / chut [8]
N et après c'est moi qui a grimpé sur le bois
E oui
N après il a- il était dessous lui aussi
E oui
N **X de dors** bien
E oui
N **j'ai dors** bien ici
E oui
N en plus le loup **a arrivé**
L XXXX
N m'a fait sauter en haut
E oui
N en plus / et c'est- en plus / et j'ai monté su- en haut sur le bois / ben **j'ai tombé**
E ah tu es tombé / d'accord et le loup qu'est-ce que tu as fait quand c'était les vacances toi
N quand c'était nos vacances
E oui
N j'étais dans ma maison **encore de dormir**
E et tu as dormi pendant toutes les vacances
N oui
E tu es pas allé te promener
N si
E alors
N à la plage
E et qu'est-ce que tu as fait à la plage
N j'ai *trapé de- troi ti* coquillages
E mmm
N jolis
E et qu'est-ce que tu as fait encore le loup
N et après **j'ai baigné** dedans la plage
E d'accord / et après

[7] Idem que 2.
[8] Idem que 2.

N et après j'ai *trapé de-troi ti* crabes
E ah bon / et qu'est-c- et qu'est-ce que tu as fait encore
N après **j'ai *roparti*** à ma maison pour redormir
E d'accord
G monsieur
E et elle co- et elle est comment ta maison loup
N ben comme ça
E c'est à dire elle est comment dis moi
N ben c'est en cabane
E c'est en cabane // après
L XXXXXXX
N et après il y avait un petit insecte mais *la déjà parti*
E oui
N et c'est tout
E et c'est tout / tu as encore des choses à me raconter loup
G non
E loup / tu as encore des choses à me raconter [9]// non / So-
M *la di oui*
E bin oui mais s'il dit oui il me raconte / alors qu'est-ce que tu as à me raconter encore
N quelqu'un a brûlé ma cabane après
E qui a brûlé ta cabane
N le loup il était chez moi
E il y avait *in not- in not* loup / et qu'est-ce qu'il a fait chez toi
N il a brûlé ma cabane
E et pourquoi
N je sais pas //
E et et qu'est- tu habite où maintenant alors
N j'ai *aranjé* ma cabane
E mmm d'accord
N elle a *ro-* rebrulé ma cabane
E encore
G trois loups
E trois loups
G monsieur j'ai vu le loup dans sa maison
E ah Sophie / euh G toi c'est Sophie / alors Sophie comment ça va Sophie
M monsieur *lé vré- lé vré Sophie i inm ali*
L *in na ankor*[10]
E Sophie / Sophie qu'est-ce que tu as à me raconter toi
L5 *adieu* loup
E chut
G moi
E oui
G **j'ai parti** à la plage
E et qu'est-ce que tu as fait à la plage Sophie
G **j'ai baigné** // après
E mm
G euh // euh // j'ai- / m- me s- euh /j'étais dedans un bateau
E mm
G après il y avait un- / j'étais dans mon bateau
E mm
G après il y avait un requin qui- / qui a fait un trou dans mon bateau
E ah bon / et alors qu'est-ce qui s'est passé
G après // j'ai coulé //
E après
G et après // après j'ai nagé
E mm
G euh / la mer / m'a poussé sur la plage

[9] N fait dire « oui » de la tête à sa marionnette mais l'enseignant ne le voit pas.
[10] L semble déçue que le jeu continue.

E oui
G après / j'ai fait un château
E mm
G et après / *ousa* **j'ai parti**
E mm
G **j'ai parti** à la maison de Loup
N de moi
E et alors qu'est-ce que tu as vu à la maison de Loup là
G j'ai vu / quatre loups / chez lui
E et qu'est-ce qu'ils faisaient
G ils étaient en train de casser sa maison et **a brûlé** sa maison
E et donc tu as fait quoi toi alors
G moi / j- **j'ai parti** réveiller / monsieur Loup
E oui
G et après // après il a- après il a *trap in* couteau dans sa maison
E oui
G il a tué les loups
E les autres loups // d'accord
G et ma maison comment elle est
E comment elle est ta maison oui
G elle est en bois en grand
E d'accord
G **et par des fois** je grimpe s- sur mon bois
E oui
G et je casse des mangues
N *euh nankor mang ou*
E et qu'est- et qu'est-ce que tu fais avec les mangues
G je mange
E d'accord
G et je donne un peu Ø monsieur Loup
E d'accord / monsieur Loup c'est ton copain alors / d'accord / et qu'est-ce que tu as d'autre à me raconter encore //
G il dit non là
E ah t'as plus rien à me raconter / d'accord
N et j'ai vu dedans l'eau
E quoi
N et j'ai vu dedans l'eau
E ah tu m'as vu dedans / attends / mais j'ai pas encore parlé / écoute / j'ai pas encore parlé avec le diable / F c'est toi le diable / allez monsieur Diable qu'est-ce que tu as à me raconter toi
G si *ou la fine rakonté*.
E F tu **m'as déjà raconté toi?**
F non
N M / *M la pran le diab*
E oui mais c'est un *not* diable / là c'est le diable de F là maintenant / lors F qu'est-ce que tu as à me raconter toi /// montre moi ta marionnette / Diable / Diable / qu'est-ce que tu as fait / qu'est-ce que tu as à me raconter diable ///
N *le diab i dort*
E chut / laisse F parler / Diable qu'est-ce que tu as à me raconter /// alors F qu'est-ce que tu as à me raconter /// F /// le diable / le diable tu ne parle pas / tu as perdu ta langue // tu as perdu ta langue le diable
G *mesie le diab i dor*
E *i dor la F le diab* /// bon / *F i ve pa* parler

5.19. Annexe 19 : corpus MARIONNETTES 2.

(durée : 17 mm 35 s)

E je vous ai donné des marionnettes /qui vont me raconter leurs journées / ou bien ce qu'elles font à leur maison / ou bien ce qu'elles ont fait pendant les vacances / et n'oubliez pas les marionnettes elles parlent comment?
S en français
M en français
Ev en français
El en français
E alors qui veut me- commencer
S moi
E alors S toi c'est qui ta marionnette toi
S Alicia
E par- parle plus fort parce que je n'entends pas.
S Alicia
E Alicia / bonjour Alicia
S bonjour
E tu vas bien
S oui
E euh- qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui
S j'ai / j'ai *aprann* écrire **de l'alphabet**
E oui
S / écrire les chiffres
E oui
S / et *aprann* écrire en attaché
Ev XXXX
E d'accord / attends et si- sinon tu n'es pas allée te promener aujourd'hui
S oui
E où ça
S euh / /dans les bois
E dans les bois et qu'est-ce que tu as fait dans les bois
S euh / j'ai cherch-**j'a mangé**
E mm
S et j'ai *rodé* des fraises
E tu aime les fraises
S oui
E et après qu'est-ce que tu as fait encore
S euh // j'ai écrit mon prénom
E oui
S euh / j'ai fait des bonbons / j'ai fait // de la peinture / on a fait des fleurs //et des papillons
E d'accord et quand c'était les vacances / à ta maison / qu'est-ce que tu as fait
S euh // j'ai joué
E oui
S j'ai fait des coloriages
E oui
S j'ai dé- dessiné les fraises
E oui
M des *boi*
S des fleurs des coquillages / des escargots
E et qu'est-ce que tu as fait encore quand c'était les vacances
S j'ai fait / le H
E tu n'es pas allée te promener
S si
E où ça
S euh / dans la forêt // et / je suis allée au marché / je suis allée // euh // **se baigner** dans la piscine //
E oui
S et on a f- fait des / des poissons // et / et le jour de la semaine

E d'accord / qui veut **me raconter** maintenant
El moi
E euh El c'est ça / El toi c'est qui ton personnage ta marionnette
El Dracula
E Dracula / Bonjour Dracula
El bonjour
E qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui toi
El j'ai fait euh // j'ai fait euh **j'ai parti** à la fête
E mm
El **j'ai parti** euh // **j'ai part**i euh comment // **j'ai parti** faire des coloriages à ma maison
E oui
El et **j'ai parti** XXXXX // et // et **j'ai parti** dans la forêt / et après j'ai fait des boules / et après là /// et après // après **j'ai baigné** dans la piscine après/ après mo- aprés *moin la fé batay kok ansamb / moin la fé batay kok mon tousel* et après ///
E ben marionnette tu parles en créole toi // après tu as fait quoi
El après *moin fé- moin fé* des- des- des dauphins / *désine dé dofin dann lo désoté /*
Ec XXXXXXX
EL et j'ai / et j'ai dessiné *in* bateau *in* grand bateau.
E d'accord
El et après j'ai dessiné la date
E tu as quoi
El j'ai dessiné la date
E d'accord
El et après / et après / après j'ai / et après **j'a** // et après // j'ai- j'ai dessi- j'ai dessiné *in* maison / avec des- des **vé** pommes euh / des *piéd'boi* pomme *é arèt* euh *in pisine* et euh *èk troi piéd'boi* pomme / *é arèt in* maison et in *shemin / bann sièl /* j'ai dit ça après j'ai / *pinn*
E d'accord
El et c'est tout
E et- et- et quand c'était les vacances / tu as fait quelque chose pendant les vacances
El // euh // oui
E tu as fait quoi
El //euh // on a fait des bezou // euh on a fait des vaches //
Sé XXX
El on a fait de vaches / et des che- / on a fait **des cheval** / et après on fait des pieds / et après /// après j'ai fait / après **j'ai coudé** / j'ai fait *in- in bon linj* / **j'ai parti** *marshé /* au Port / et après **j'ai parti** dans les bois
E d'accord
El dans les bois / dans les bois *po rod deboi // mèt fe / pou mèt dofé*
E d'accord
El XXXX
E qui veut me parler maintenant
Ec moi
E euh toi c'est Ec / alors c'est quoi ton personnage toi Ec // c'est qui ça
Ec on té
E c'est qui ça
M le roi
Ec la / *sèr*
E c'est qui
M le roi
S le roi
E bonjour le roi
Ec // et après / **on té allé** au carnaval / et **nous té déguisé** en / elle elle *té* déguisée en princesse / et après elle *té* allée dans la forêt / *pou* chercher / les z*ot* enfants / après **on *té* allé** à la plage / **on *té* baigne /** et pour chercher des requins à la- / après **on *té* allé /** a- à la mer pour chercher les requins
E chut [1]
Ec et après / et après / apè **on a monté** sur- **/** apè on a cherché **des cheval**
E ah bon / et / et après qu'est-ce que tu as encore à me raconter

[1] L'enseignant demande le silence.

Ec et aprè /, apè on *té* écrit l'alphabet / apé **/** après / **apé on *té* li** les jours de la semaine // et apé / et **on *té* / allé/ *nou té alé*** dans la boutique / pour achter des boules et des sapins *pou* décorer le- / et après le Père Noël *té* à la maison quand on *mèt* des sapins / et nous donne *in* cadeau / et après //
E chut [2]
Ec // c'est tout.
E c'est tout / et est-ce que tu es allé te promener quand c'était les vacances
Ec oui
E où est-ce que tu es allé te promener
Ec dans la forêt
E et tu as- tu as vu personne dans la forêt
Ec si j'ai vu *in* poisson / *in* cheval / avec *in* étoile / *in* escargot *in* papillon / avec quelqu'un qui fait **de carnaval** / et après / j'ai vu l'alphabet par terre
E il y avait l'alphabet par terre dans la forêt
Ec oui // c'est tout
E c'est tout / q**ui veut me raconter maintenant /** euh Ev toi c'est qui ton personnage toi
M *in lou*
E c'est qui toi // c'est qui le loup / Ev c'est le loup /// alors Ev / dis moi / bonjour le loup
Ev bonzour
E bonjour / qu'est-ce que tu as fait à ta maison le loup
Ev **z'ai parti** à la fo- à la forêt
E oui /// et après
Ev et **z'ai parti** dans l'avion
E tu es parti dans l'avion / faire quoi
Ev /// **pour mener** en France.
E mm // parle fort je n'entends pas
Ev et après / **on a parti** voir les baleines
E oui
Ev // **on a parti** à la plage // **on a parti // on a parti** *trapé* les fleurs
E mm
Ev **on a parti** voir les canards
E oui
Ev et les poules /// et /// on a /// et ma maman a fait des *manzé*
E ah et- et qu'est-ce qu'elle a fait comme *manjé* ta maman
Ec /// poulet /// et avec ///
E et-
Ev et /// **on a parti** voir les flèches
E oui
Ev **on a parti** voir ///
E chut
Ev **on a parti** voir euh ///
E voir quoi
Ev les crabes
E oui
Ev et avec euh / les arbres / on a cassé des pommes
E écoutes Ec
Ev et à la forêt XXXXXXX des arbres / **on a- on a- on a parti** à la plage / et- et à la plage ***té navé*** des requins / on a *gardé* les requins /// et on a / et on a des poissons à notre maison //
E et / et comment- quand c'était les vacances est-ce que tu as joué à quelque chose
Ev // oui
E à quoi tu as joué // avec qui tu as joué
Ev j'ai zoué à cass-cass // à *le mèr //*
E oui
Ev /// et /// et z'ai écrit l'alphabet /// et /// et **on a *mettre*** devant
Sé XXXXX
E /// c'est bon on arrête
Ev oui
E alors qui n'a pas encore raconté là / alors monsieur M c'est qui toi
M *le boug*

[2] Idem que 1.

E le juge / bonjour monsieur le juge
M bonjour
S *mèt ton min dedan*
E qu'est-ce que tu as à me raconter toi monsieur le juge
E // **j'ai parti** à la fête
E qu'est-ce que tu as fait à la fête
M // euh // euh // euh // euh // euh j'ai a- j'ai acheté *in-* les *manjé*
E ah bon et quoi
M après **j'ai parti**
E parle plus fort
M après **j'ai parti** à la forêt
E et qu'est-ce que tu as fait à la forêt
M euh / **j'ai parti** attraper les morceaux *d'boi*
E mm // pour faire quoi
M pour faire l'feu
E d'accord / chut [3]// après
M après **j'ai parti** à l'avion ///
E pour faire quoi
M /// euh // euh // euh // euh *pou alé mon /// pou alé / pou alé mon- pou alé Ø* la maison de *mon* grand mère
E et qu'est-ce que tu as fait à la maison de ta grand mère
M j'ai joué
E et quoi encore
M euh / euh / euh / euh /euh j'ai joué euh / euh / j'ai joué euh / j'ai joué // euh // euh // un jeu Porangeur
E un quoi
M un jeu Porangeur
E un jeu de Power Ranger / d'accord / et comment on joue à ce jeu là
M on / on / on a- // euh / euh / euh / on attrape le jeu / après on *amène* dans un CD / après *i amonte*
E d'accord
M *i amont le bann méshan apré i amont le bann jantiy*
E d'accord / et dis moi le juge / est-ce que tu es allé à la plage pendant les vacances
M oui
E et qu'est-ce que tu as fait à la plage le juge
M **j'ai *bingné***//
E et quoi encore
M euh / euh / euh j'ai *mèt mon-* j'ai *mèt mon tèt o fon //*
E et alors
M et- et *mavé* vu in XXX // *avèk in rekin //*
E et après
M *// euh // euh // euh aprè ma- apré mavé parti euh* / chez mon // après j'ai parti euh // après j'ai parti euh / *zoué*
E d'accord
M à ma maison avec mon chien
E ah tu as un chien / comment il s'appelle ton chien
M Sali
E Saleem
M Sali
E Sali / et tu joues à quoi avec Sali
M euh / euh / *zoué la kours*
E et qui gagne
M in
E qui gagne
M *amoin*
E tu cours plus vite que ton chien / c'est vrai / ben tu es fort / parce que un chien ça court vite ça / et après tu fais quoi encore avec Sali
M // *apré papa la fabrik ali in park*
E ah bon
M *li lé* toujours *dan son park*

[3] Idem que 1.

E d'accord / il est attaché
M *é nou la ankor inta l'shien*
E combien
M c'est un nouveau chien
E combien
M cinq / *sé bann nouvo shien*
E d'accord // alors / qui ne m'a- qui ne m'a pas encore raconté quelquechose
M Sé
E bonjour Sé / toi c'est qui toi ton personnage
Sé le loup
E rapproche toi / tu es trop loin // alors c'est qui toi
Sé Dilan
E Dilan
S c'est une fille
E ben Dilan c'est- c'est un garçon / c'est une fille ça / comment on peut l'appeler alors
S Sarah
E Sarah / hein / on ne va pa l'appeler Sarah parce qu'il y a déjà une Sarah / on va l'appeler Sophie / dans ma classe elle s'appelle Sophie vraiment / bonjour Sophie // bonjour Sophie / qu'est-ce que tu as à nous raconter Sophie
Sé euh / *ma parti la plaj*
E pardon
Sé *ma parti la plaj*
E les marionnettes elles parle en quoi
S en français
M en français
Sé en français
E d'accord vas-y continues
Sé **j'ai parti** la plaj
E oui
S à la plage
Ec moi aussi
Sé après **j'ai *pran*** *mon boué*
E oui
Sé *pou bégné*
E chut [4]
Sé aprés // ***ma parti*** *mon* maison ***ma joué***
E mm / et à quoi / Sophie à quoi tu as joué
Sé les voitures
E d'accord
Sé ***mi na*** *inta d'*voitures
E c'est vrai / combien de voitures tu as Sophie
Sé cinquante neuf
E cinquante neuf voitures /// et après qu'est-ce que tu as fait encore Sophie
Sé euh / euh / ***moin parti*** *la plaj avèk mon papa mon maman / avèk mon sèr*
E mm / et après
Sé *apré* ***moin parti*** *mon maison / moin la dormi*

[4] Idem que 1.

5.20. Annexe 20 : parole des enfants dans les corpus VAKANS.

N° de lignes	Corpus VAKANS, groupe A1 (interlocuteur adulte créolophone)	N° de lignes	Corpus VAKANS, groupe B1 (interlocuteur adulte créolophone)
668	*O : amoin*	863	*S : moin la parti la plaj* / ensuite *moin la parti*
669	*G ::mesie moin na in nafèr*	864	*voir mon tati euh / akoushé / é lu la gingn in ti*
670	*O : lot jour moin la parti lanivérsèr A*	865	*fi // èk in garson*
671	*O :* ***ni la parti dansé*** *é* ***apré ni la joué*** */* ***té***	866	*S : apré moin la dor shé mon marène*
672	***navé*** *gato*	867	*S : lavé la pisine tout*
673	*O: na inn o shokola é na inn euh / mi koné pu*	868	*Ev :* ***ma résté*** *mon mézon*
674	*O: moin la manj le gato*	869	*Ev :* ***ma rès*** *mon mézon // apré la ///*
675	*O : apré moin la parti mon mézon*	870	*M : apré koi ///*
676	*O : moin la parti mon mézon apré*	871	*M : koz*
677	*O: oui / é // é // é in jour mi sava la kaz tati A*	872	*Ev : koné pu*
678	*O: la kaz tati A*	873	*M : ou la ont in*
679	*L : amoin*	874	*El :* quand c'est le soir / samedi / **j'ai parti**
680	*G : amoin*	875	mangé avec *mon tati / é mon tati apré la di in*
681	*N : amoin*	876	*not jour va alé la plaj*
682	*M : amoin*	877	*El : euh /* on a joué dessus les galets
683	*L : lot soir la / kan mon maman la parti rod*	878	*El : euh // euh //* des galets collés on a fait les
684	*linz pou li la / moin la parti shé mon tati é*	879	glissades
685	*apré moin la dor shé mon tati / apré moin la-*	880	*Ec :* ***mi té alé*** *la plaj /// apé iédi sété mariaj*
686	*apré moin la levé /moin la parti mon mézon /*	881	*mon maison*
687	*apré moin la manzé / apré moin la reparti /*	882	*Ec : apé iédit c'était mariaj nou mézon*
688	*apré moin la parti shé-shé avèk mon*	883	*Ec : // apré* ***nou té / alé*** *Jumbo Score nou* ***nou***
689	*balansoir*	884	***té até*** *inn gran pisine /// apré* ***nou té alé*** *//*
690	*L : apré moin la parti XXX mon balansoir*	885	*Quick / nou té XX // apré nou la pran mon je*
691	*L : mon maman*	886	*Quick /* ***ma manjé*** *// apré* ***nou té alé*** au *Mac*
692	*L : apré ma-* ***ma joué*** *avék mon glisade / é T*	887	*Donald // apré //* j'étais allé *//* j'étais allé */ euh*
693	*la / té- té pas dérièr / amoin / amoin té glis*	888	*// la fèt komérsial* au *Port // é* ***mon maman té***
694	*an premié / apré T la / té pous amoin apré /*	889	***alé*** *an / vil / avèk moin // apé moin la parti oir*
695	*apré moin la tonb atèr / apré T la retonb atèr*	890	*mon tati an vil / avèk mon mémé //* c'est tout
696	*L : apré nou la joué de mèr*	891	*Sé : euh amoin / amoin la parti Jumbo Score /*
697	*G : kann* ***sété*** *vakans*	892	*mon monmon la ashté in loto / in kamion*
698	*G : kan* j'étais *d' vakans la /* **j'ai parti** *//*	893	*Sé : pou moin*
699	*ramas les mang*		*Sé : lé gran // gro kome sa //*
700	*G :* j'ai dormi là bas et tout le monde avait *in*	894	*Sé : é apré moin parti* ***o-*** */ moin parti* ***sin vil***
701	*tant /* tout le monde *navé tant*		*Ev : na in zafèr i bouz X*
702	*G : é apréla /* ***tavé*** *bann ti poison é té nétoiy*	895	***M : amoin / amoin amoin la parti euh / shé***
703	*G : é basin ble /non- non basin maron*	896	***mon / shé mon pa- / shé mon parin***
704	*G: apré // é apré la /é- / é-* **j'ai brossé** *mon*		*M : euh / apré / a- apré moin la zoué*
705	*dan laba /* **j'ai prann- j'ai prann** *une*		*« Gameboy » / mon « Gameboy » / in*
706	*tidéjené*	897	*« Gameboy Poranger »*
707	*G :* **j'ai pran** *mon tidéjené // é* **j'ai venu** *laba*	898	*Ev : in "Gameboy" é / in "Gameboy" out*
708	*/ é apré la //* j'ai encore dormi là bas */ é apré*	899	*papa*
709	*la /* **j'ai encore brossé** *mon dan / ankor bényé*	900	*M : le « Gameboy » mon parin*
710	*/ é apré la /* j'ai parlé fran- **j'ai parti** promené	901	*M: euh i fo / i i fo tué / i fo tué bann- / I fo tué*
711	*koté / koté la mèr*	902	*le bann méshan*
712	*G : euh kan* j'ai vou- quand **j'ai parti** *koté la*	903	*Ev: Pékilamone la / Pékilamone la i pran in*
713	*mèr la /* j'ai vu la mer qui a poussé *in ta de*	904	*not je*
714	*galé / é apré- apré* **il a poussé** in grand narb */*	905	*M: non i pran le minm*
715	*é / é* quand j'ai vu des poissons dedans *la/ té*	906	*S : euh / moin la parti an France //*
716	*jèt pa li / té lès dedan*	907	*S: oir mon tati*
717	*N :* quand- quand j'étais à la plage la	908	*S: néninn I /la ashté amoin in gran kréyon*
718	*N :* quand j'étais au- à la plage la *in /* j'ai vu	909	*avèk in lo kilot*
719	in *tornade*	910	*S: kilot bef*
720	*N : té an- anlér té ron / é apré- é* ***apré ma-***	911	*S: lé fé avèk euh // lé défé / i koud apré i fé /*
721	***ma pa boujé*** */ la reparti*	912	*na bann kouler // blan é noir é roz //* ***mi na*** *inn*
722	*N: dann lo / a- apré la / apré la roarni /in*	913	*desu moin*
723	*N : apré moin la vu in krab alé dann lo*	914	*S : moin- moin la parti avèk maman*

724 *N : in krab*
725 *N : a- apré la / moin la vu ali alé dann lo*
726 *N : apré opré la / lavé in gran vag / apré le*
727 *krab la parti / moin la vu le krab anlèr*
728 *N : é ap- é apré la / in / kan / kan moin la vu*
729 *le tornade la / ma la-* ***ma la alé kri maman*** */*
730 *maman la vu*
731 *N : ap- é apré la / kan le krab la sort dann lo*
732 *la / lavé inn la port ali*
733 *N : le krab*
734 *N : apré la / ma-* ***ma fouyé*** *euh le krab la*
735 *rant dann l'krou / moin la fouyé / a- apré la /*
736 ***ma vu delo*** */ lété dann lo*
737 *N : é apré la / ma- navé in not gro krou laba*
738 */* ***ma la parti dan*** */ apré la / apré na- navé in*
739 *not /navé in not té sa sorti*
740 *N: a- apré té- mi sa fé in- / ésterm mi sa di*
741 *maman / é apré maman la di anon /* ***ma parti*** */*
742 *apré la / la-lavé inn dan mon posh*
743 *N: in krab*
744 *N: euh / t- té antrin d' fouyé in krou / é- é*
745 *apré moin la fé sort ali dedan*
746 *M: moin la bingn dan ti pisine / dan ti pisine*
747 *mon ti frèr*
748 *M: moin la bingn dann ti piscine mon ti frèr*
749 *M: lé ble*
750 *M: koma // non koma*
751 *M: apré la / apré moin la ésui amoin / apré*
752 *moin la dormi / apré kan* ***ma levé*** *la in /euh /*
753 *ma-* ***ma pran*** *mon tidéjené / avan alé lékol /*
754 *av- ou voi tout suit la avan alé lékol la in /*
755 *mon ser la koup kourt sheve / maman la tap*
756 *ali*
757 *M: avèk sizo*
758 *M: apré maman la tap ali la tap ali / kan-*
759 *mon maman la vi kan- kan la pingn son*
760 *sheve/ la di sé ki la koup sa / mon néninn la*
761 *di sé moin / moin la di non / pa moin / apré la*
762 *di sé lui- sé li /apré la // euh / avan alé shé*
763 *tonton la in / euh sé la néninn la koup son*
764 *sheve / apré maman la tap ali*
765 *M : oui*
766 *M : la mèr / la mèr*
767 *M : avèk mon maman*
768 *M : ma-* ***ma parti*** *la mèr /* ***ma joué*** *dan lasab*
769 *M :* ***ma joué*** *dan lasab*
770 *M : moin la anmène mon gro bato // apré mon*
771 *gro bato la parti / ju- juska koté rekin*
772 *M : rekin rekin / marto blan / non rekin /*
773 *blan*
774 *M : oui* ***ma vu***
775 *M : oui*
776 *M : mon bato lé dan ma mézon*
777 *F: tati A / tati A euh // la anmène amoin la*
778 *plaj*
779 *F : é zot-// é é tonton D osi*
780 *F : // é tati R osi la anmène amoin la plaj*
781 *F : oui*
782 *F : X* ***ma bégné***
783 *M : la joué lasab*
915 *S : é oui*
916 *S : laba moin la dormir navé in not pisine /*
917 *inn pou moin inn pou mon ti kouzine / inn inn*
918 *pou lé gran*
919 *S : é inn pou lé ti é inn pou lé gran*
920 *S: la ashté inn / inn ti avèk in gran*
921 *S : pou bégné*
922 *S : apré la / apré* ***na konstrui*** *// inn ti kabane*
923 *pou nout troi*
924 *S : a koté la mézon // té génial / dedan navé*
925 *l'matla le li tout*
926 *Ev: la mèt in boug dedan le ti kabane*
927 *S: ék bouji ansanm / èk inta d'ti / ti je*
928 *S : oui*
929 *S : apré* ***na éténé*** */ kan la ariv le soir la / papa*
930 *la / pap- maman la konstrui in port / komsa ti*
931 *bébèt i rant pa dedan*
932 *S: lété jénial // apré* ***na mèt*** *in ti zafèr su la*
933 *bouji komsa i pran pa le fe // in / in kouvèrtur*
934 *Ev: in kouvèrtur an plastik*
935 *S: apré euh / apré* ***na mèt*** *inta ti fey desou le*
936 *matla*
937 *S: té jénial ! lavé la lumièr tout anlèr / in- le*
938 *tour té gran komsa lavé / inta ti létajèr / té*
939 *comme liv / tout / sal de bin*
940 *Ev : tout kabane lété komsa*
941 *El :* La Plaine des Cafres */ té fé froi é* / j'ai ///
942 j'ai joué */ apré/ kan / té midi* on a mangé /
943 après j'ai dormi / et / apré à la maison / j'ai
944 joué avec ma poupée
945 *El : maman mon papa*
946 *El : é mon mémé avèk mon ti shien*
947 *El: Violette*
948 *El: Violette*
949 *S: Violette*
950 *S: mi koné ali moin*
951 *Ev :* ***moin fine*** *vu son shien*
952 *El : euh // euh // euh // lavé une mézon / é* ***ma***
953 ***rantré*** *dedan*
954 *El : //* à personne *//*
955 *El : La Possession*
956 *El : euh* **j'ai parti** voir */ mon ti kouzin i apèl V/*
957 *avèk A ///*
958 *Ev : amoin moin la parti voir dofin*
959 *Ec : non*
960 *Ec :* ***ma pa joué*** *« Madascar »*
961 *Ec :* ***ma parti*** *« Madascard » /* ***ma parti*** *zoué*
962 ***ma parti*** *asté /* ***ma parti*** *bégné « Madascar » /*
963 ***ma zoué*** *èk mon kopine é mon kopin*
964 *Ec : i apèl euh ///*
965 *Ec : Z / apré Z séte le fiy / euh ind D / D séte*
966 *mon- / séte mon ti bébé*
967 *Ec : bin / moin la parti la plaj moin la parti oir*
968 *mon tati / mon mémé / mon grann ser / mon*
969 *ser / mon bébé*
970 *Ec :* ***mi na bégné moin*** *mon maman mon*
971 *papa mon ti ser mon bébé mon / mo grann ser*
972 */ apé mon maman la ashté im p'ti basin pou*
973 *mon ti bébé / pou jé- pou pou / pou rant dan la*
974 *plaj*

784	*F : /// tati A la / la liv- la déja rod in liv Coco*	975	*Ec: koméla lu la pa per*
785	*lapin pou moin*	976	*Ec: inn ti pisine ein // komela lu la pa per /*
786	*F : // apré Coco lapin la euh / euh / euh / j- lu*	977	*apré* ***nou talé*** *// euh // « Madascar » non /*
787	*lé perdu*	978	*nou té alé / o o Port / o Port / dan lavion té*
788	*F : apré Tigrou va alé shèrshe ali*	979	*nana / euh la plaj / in not la plaz / apré //* ***nou***
789	*F : oui*	980	***té alé / nou té alé // nou té alé*** */ euh / euh /*
790	*F: tati R la anmène in kado pou moin*	981	*euh*
791	*M: in Barbie / in poupé*	982	*Sé : koné pu*
792	*O: lot jour* ***ma parti*** *in nafèr / XXX*	983	*Ec : euh / la fèt komèrsial*
793	*M: O la fine fé li mesie*	984	*Ec: non / in gran fèt komèrsial / pli gran pli*
794	*O: bana la / euh bann V la / la- la pran bann*	985	*gran pli gran pli gran pli gran pli gran /*
795	*zafèr / la fé in gran la é / amoin la pran bann*	986	*konm lavion // ko-*
796	*zafèr ti la / apré mon maman té ve pa é kan*	987	*Ec: ap- apré* ***mi té alé*** *// euh // euh* c'est tout
797	***mi té bingn*** *dann bak la / XX / mon maman la*	988	*Sé: mi koné pa*
798	*bingn amoin / mon maman la anmène manjé /*	989	*Sé: bin ma bingn avék mon boué*
799	*n-* ***na manjé*** *laba / apré nou la bégné / in /*	990	*Sé : ék mon boué*
800	*apré la mon maman té mèt konm in XX /* ***té***	991	*Sé : // é* ***moin boir*** *delo*
801	***nana le kilote*** */XXXXXXXXX / apré la*	992	*S : bérk*
802	*XXXXXX soman té ve bingn dan la pisine /*	993	*Ec : bérk / bé bé bé / nana in bébé dan la mèr i*
803	*mon tonton G la di koma in / euh / euh la*	994	*fé pipi la dan*
804	*rivièr lé sal / alé té pa sal / apré la di la parti*	995	*Ev : bérk*
805	*trap lasab in / pou fé la shanb A / apré m-*	996	*M : bérk*
806	*maman la / la- la asheté euh in volish*	997	*S : bérk*
807	*shokola /* **et moi je na mangé** */ é dan loto la /*	998	*Sé : euh / euh /* ***moin voir*** *mon papa*
808	na manj des chocolats	999	*Sé :* ***moin voir*** *mon papa*
809	*L: amoin*	1000	*Sé : é mon tati té / bingn pa dann lo*
810	*L: kan* ***na parti*** *la rivièr la* ***ma trouve / ma***	1001	*Sé: é mon maman osi i bingn pa dann lo*
811	***trouve*** *O*	1002	*Sé :parske / parske i fé froi*
812	*L: O d- la kri amoin apré / apré la O la / O*	1003	*Sé : euh / apré* ***moin voir*** *mon papa*
813	*la / amoin moin la kouru moin la mèt mon*	1004	*Sé :* ***ma parti*** *avèk mon papa*
814	*sérvièt su mon tèt / O té pou gard amoin apré*	1005	*Sé :* ***moin parti*** *Jumbo*
815	*/ apré kan- kan* ***na fine ariv*** *loin / O la / la*	1006	*Sé: euh /* ***moin ashté*** *in gro kamion*
816	*pas ein / dan inta rosh apré / apré ma-* ***ma***	1007	*Sé : euh //* c'est tout
817	***kouri*** *moin / apré ma / apré* ***ma remèt*** *mon*	1008	*M : //* quoi
818	*sérvièt dan mon kou*	1009	*M : oui*
819	*G : moi*	1010	*M :* **ja boire** *limonad*
820	*M : amoin*	1011	*M : mon papa é mon maman*
821	*G : monsieur*	1012	*M :* ***na manjé***
822	*G :* monsieur quand j'étais là bas là */ euh*	1013	*M : euh // euh // euh / volay*
823	*basin maron la /* moi euh / j'ai mangé *une*	1014	*M : a- avèk le grin / avèk la sos*
824	*pin shokola moin / mon dan lavé shapé / euh*	1015	*M: si*
825	*m- moin té rod desou in galé apré moin lavé*	1016	*Ev: avèk de ri*
826	*tiré / té mon dan apré moin lavé done maman*	1017	*M: kan kan*
827	*ma/ maman lavé ésuiyé / é apré la maman*	1018	*Ev : avèk de ri ou la manjé*
829	*lavé mèt dedan in ti shashé // et* je- ***ma mèt***	1019	*M : kan moin lavé fini mon manjé // a- apré*
830	*de- / apré* ***ma mèt*** *desou zorié / é / é souri la*	1020	***mavé bingné*** */ apré* ***mavé bingné*** *kan* ***mavé***
831	*pasé souri la done amoin in biyé avan / é*	1021	***fini*** *mon manjé*
832	*kan la riv le matin / é avan ariv le matin /*	1022	*M : euh mi*
833	*sou- souri lavé mèt in larjan*	1023	*Ev : ou naj dann lo*
834	*N : é apré / G é apré la / èske lavé in souri la*	1024	*M : mi naj dann lo //*
835	*trap le dan*	1025	*M : oui*
836	*G: e oui / la amè- la rod in shashé X*	1026	*M : euh // euh // euh // mon gran frèr i arèt pa*
837	*G :euh* ***ma fini***	1027	*ral mon pié // li la pa ral mon pié dan lo //*
838	*N: amoin*	1028	*mon pié lé dan lo é li arèt pa ralé // amoin* ***mi***
839	*L: gard monmon*	1029	***grandir*** *apré mi ral*
840	*N :kan moin la parti*	1030	*Ev : m- moin / moin la parti avèk pa– papa*
841	*N :*quand j'ai allé à *le tobogan la ein* / j'ai *euh*	1031	*mon bébé / apré la la amène amoin la plaj*
842	*/ apré a-* aprés j'ai- aprés maman a dit voilà *in*	1032	*Ev :* ***ma boir*** *delo té pa bon*
843	autre fleur */ apré la / la di komesa // euh /*	1033	*Ev : la di / l- la di konmsa /* ***na zoué*** *dann lo*
844	*que-* qu'elle *i ve alé euh sa-samdi lot samdi /*	1034	*avèk nout- avèk nout linz / é é le de le sort té*

845	*que li la di lu ve alé rant dan la plaj*	1035	*mouyé*
846	*N: apré la kan la di la fine alé dan la plaj /*	1036	*Ev : mm*
847	*ein / la di anon Cilaos*	1037	*Ev :* ***na pa anminn*** *nout mayo d'bin*
849	*N: a- a- apré euh Cilaos la / lavé in- lavé in*	1038	*M : bana la oublié*
850	*gro trou*	1039	*Ev : apré la // hum hum la di / la di anou- la*
851	*N: euh la- lavé inta fumé / mi kroiyé sété le*	1040	*di alé la mézon /* ***na arni*** *la mézon // hum*
852	*fe / mé sétévolkan*	1041	*Ev: // mm*
853	*N: é é apré la / kan euh lavé inta boi / a-*	1042	*Ev: // la fini*
854	*apré la prann atèr*	1043	
855	*N: é é apré la / kan moin la vu la / ma-* ***ma la***	1044	
856	***apèl*** *maman / é apré la / la- maman la di*	1045	
857	*amoin gard / navé in dezième volkan / navé in*	1046	
858	*dezième volkan*		
859	*N : oui*		
860	*G :* monsieur quand j'ai XXXX		
861	*N : é é apré la / é apré la / non sété pa sat*		
862	*ou la vienn di la / sété Maïdo*		
	Corpus vakans, groupe A2 (interlocuteur adulte créolophone)		*Corpus vakans, groupe B2 (interlocuteur adulte francophone)*
1047	*T :* ma maman m'a acheté *in katérpilar*	1197	*K :* ***ma joué***
1048	*T : la pa fini*	1198	*K :* ***ma joué***
1049	*T : lé pokor ashté pou Noël euh mon maman i*	1199	*K : euh* ***ma joué*** *loto*
1050	*sa asheté in gran pou moin*	1200	*V :* et des frères
1051	*T : in télégidé*	1201	*V :* euh j'ai joué au vélo
1052	*T : amoin euh mi ah euh /* ***mi la*** *euh /* ***mi la***	1202	*T : amoin euh / amoin la manj ze shokola*
1053	***manj*** *shokola*	1203	*M :* et moi **je a mangé** *Ø poule au chocolat*
1054	*T : apré euh /* ***mi la manj*** *mon kok*	1204	*V* :moi aussi
1055	*T : apré rheu*	1205	*T : amoin* ***ma lès*** *in pe pou mon ti frèr*
1056	*T : apré la*	1206	*V :* moi aussi
1057	*T : euh // mon*	1207	*U :* moi aussi
1058	*M : euh pou pou Noël hein / heu ma maman*	1208	*V* ***: j'ai mangé un gros œuf au chocolat***
1059	*maman la / papa avèk- papa la ashté euh in ta*	1209	*M : son- son pti frère la pa antann aèl hein / é*
1060	*vèk Père Noël la pran euh*	1210	*moi là hein* / j'ai **je a- je a joué** *euh lavion*
1061	*T : joué*	1211	*T : in télégidé*
1062	*T : joué*	1212	*M :* un avion rond
1063	*M : euh*	1213	*T: bé i vol pa sinon*
1064	*T : joué té*	1214	*V : non*
1065	*T : joué té*	1215	*T : oui moin- moin la fine oir anlèr dan le sièl i*
1066	*V :* une boite à outils	1216	*vol*
1067	*T : é mi di aou joué*	1217	*V :* moi j'ai déjà vu des avions grands avec des
1068	*M : non*	1218	grandes ailes
1069	*M : in* rollers	1219	*V :* et non
1070	*M : avèk / avèk tin avèk télé*	1220	*K : non*
1071	*V : ansanb in joué*	1221	*V : non*
1072	*T : moin mi sa di manman*	1222	*T : non*
1073	*M: e moin* ma manj / ma manj *in ti bout*	1223	*U : euh*
1074	*shokola*	1224	*U : euh* ***ma joué*** *vélo / ap- aprè aprè mon*
1075	*M:* ma manj *in ti bout shokola hein / apré sa*	1225	*maman la di koma // euh*
1076	*hein tout la journé la hein / avan mi sa levé*	1226	*V : arèt joué vélo*
1077	*hein / mi mi mi sa dor ankor in ti pe apré*	1227	*U : arèt joué vélo apré la di koma*
1078	*parske tou lé jour* ma fatigé / *parske parske*	1228	*V: amoin la di ali sa*
1079	*mon zie la hein / mon zie lé fatigé hein é é mi*	1229	*V :* je sais pas
1080	***anvi ankor dorm****i mi mi shak foi mi oubli fé*	1230	*U : paske mi sava lékol*
1081	*maman in bizou hein / é euh // demin la kan i*	1231	*U : XXX mi sava lékol*
1082	*fé noir ma maman i sa lopital pou tir le fèr*	1232	*T : sé parske lu sava à l'école*
1083	*dan son bra i sa koup ali*	1233	*V :* c'est pour ça i ya l'école
1084	*M: né-néna néna in fér dan son bra / pou*	1234	*V :* c'est pour ça i ya l'école
1085	*k'lui i gingn pu bébé*	1235	*V :* parce que les vacances sont terminées
1086	*M: euh /* ***ma manj*** *heu in ti bout shokola rhein*	1236	*V :* et oui
1087	*/ apré sa la hein* ***ma manj*** *mon- mon- mon*	1237	*M : é mon maman la*

1088	*poul shokola poul ma- poul mami la done*	1238	*T : apré nana ankor dé vakans*
1089	*amoin hein / le zef mami la done amoin hein /*	1239	*M: mon maman la hein / i ya poin travay hein /*
1090	*é apré sa hein ma- ma- ma manj- ma manj*	1240	*i kan pérsone i anmène aèl travay hein / i sa- i*
1091	*heu mon gro zef o shokola*	1241	*sa gingn travay*
1092	*M : euh*	1242	*T : oui*
1093	*V : euh moin-* / j'ai mangé un gros œuf au	1243	*M : maman la hein / magazin i ve done maman*
1094	chocolat *euh //*ma maman m'a achté euh des	1244	*euh travay hein / et ma maman i rès tou sel*
1095	frites	1245	*avèk moin hein / é / é selman la hein i sa*
1096	*V :* euh la rivière	1246	*gingn travay*
1097	*V :* euh je me suis baigné après euh	1247	*T: mi koné kosa la di sa maman la pérsone i*
1098	*V :* après j'suis parti à la maison	1248	*XX pa li lès ali tousel / apré la / sa maman la i*
1099	*V :* après j'ai joué	1249	*sa gingn in travay*
1100	*V :* j'ai joué au vélo	1250	*K:* ***ma parti*** *Jumbo*
1101	*V :* faut pédaler // aprés / j'ai joué // j'ai joué à	1251	*K:* ***ma parti*** *Quick*
1102	la police	1252	*K : apré* ***ma parti*** *Mac Donald*
1103	*V : euh // i fo kouri*	1253	*K : apré- apré* ***ma parti*** *ma mézon*
1104	*V : ben aprè/ la polis na pistolé / apré i arèt*	1254	*M : et moi*
1105	*bann voitur*	1255	*M :* moi **je** ***na*** *in /* moi **je** ***na*** **je** ***néna*** *in tati*
1106	*V : in zoizo//* j'ai un jeu en bonhomme	1256	*Jennifer hein / heu la done amoin in téléfone*
1107	*V :* un jeu en bonhomme	1257	*hein / é iér soir i marsh i marsh pa sé in vré*
1108	*U :* un robot	1258	*T: i marsh i- i pèz desu téléfone / alo*
1109	*V :* non //c'est in not U //monsieur Père Noël	1259	*M: i di alo i réponn moun*
1110	m'a *porté* une boite à outils	1260	*T : i réponn domoun*
1111	*V : euh na bann vis é bann marto é bann klou*	1261	*V :* ***i sanblan***
1112	*U : euh // euh // mon maman i sa ashté amoin*	1262	*K : métrès* ***mi na*** *téléfone i marsh pa / mon*
1113	*in katkat / é ansanm in télégidé // apré mon*	1263	*maman la tir la pil*
1114	*maman i sa ashté amoin in Spiderman*	1264	*K :* ***mi na*** *in téléfone*
1115	*V :* moi aussi j'ai le même	1265	*T : mé- métrès*
1116	*U : parti la mèr*	1266	*K:* ***mi néna*** *in téléfone i marsh pa / la tir la pil*
1117	*U : euh* ***ma bénié*** *ansanm dofin*	1267	*dedan*
1118	*U : dofin ble*	1268	*T : métrès métrès XXX*
1119	*U : apré*	1269	*T :* c'est pareil moi ma maman la *hein / nana*
1120	*U : apré // apré// ma part-* ***ma parti*** *mon*	1270	*in téléfone lé ble / mé soman i marsh pu lé kasé*
1121	*mézon apré// koman apré* ***ma fé ma fé*** *in*	1271	*la- la-* ***mi la mèt*** *dan lo apré i marsh pu*
1122	*bonome ansanm* patte à modeler	1272	*T :* moi
1123	*U : apré // apré koné pu apré té*	1273	*T : euh èl la- / èl la pa fé ekspré*
1124	*K : Père Noël Père Noël la done amoin in*	1274	*T : oui*
1125	*vélo la done amoin*	1275	*T : XX la mèt dann lo la mèr*
1126	*K : la done amoin vélo*	1276	*T : oui*
1127	*U : liv*	1277	*K : métrès*
1128	*K : liv euh // liv sat nana bann bann papiyon /*	1278	*K : métrès*
1129	*bann léskargo / bann sha*	1279	*K : lot foi* ***ma parti*** *dan le fon d'la rivièr / té*
1130	*V :* ***ma mèt*** *XXX*	1280	*pou moin alé bénié / apré nou la manj laba*
1131	*K : bann sha / bann lapin// bann ti pousin /*	1281	*nou la alonjé* ***ma manj*** *tout*
1132	*bann sheval*	1282	*M : é moi la hein*
1133	*K:* ***ma parti*** *dann Jumbo*	1283	*M : mon papou la hein*
1134	*K:* ***ma ashté*** *in gro shokola lapin*	1284	*M : Jean Pierre*
1135	*K : apré* ***ma ashté*** *de luil pou maman*	1285	*M : i travay la pèsh*
1136	*K : de luil*	1286	*T : mon papou nana in XXX*
1137	*K : pou fé manjé é poison*	1287	*M : mon papa papou é mami la hein / sé- sé-sé*
1138	*U : i pe fèr volay*	1288	*mon maman /sé mon maman / sé mami avèk*
1139	*K : euh i tourne*	1289	*papa papou sé le maman de euh mon maman*
1140	*K : apré euh// apré i étinn le fe / apré kan la*	1290	*hein*
1141	*fine / apré mi di maman fé kuir boushon pou*	1291	*M : é sé mon mami sé mon papou / mon papou*
1142	*moin / apré kan la fé kui boushon / mi manj*	1292	*i travay la pèsh*
1143	*tousel / apré maman i manj é apré // apré mi*	1293	*T: non i travay Edéna i travay pa- i travay pa*
1144	*manj mon yaourt / apré* ***kan i té le soir*** *mon*	1294	*pèsh la i travay Edena*
1145	*maman i sa joué kart*	1295	*M : non pépé i pèsh i travay Edéna an mème*
1146	*K : euh dan son- dan le li*	1296	*tan*
1147	*K :avèk moin*	1297	*V : et bin moi*

1148	*K: ben /nou di euh //* ***mi na*** *in ti karé /euh kart*	1298	*T : i travay*
1149	*/ na plin kart é euh*	1299	*M : é na in nafèr pou sat an minm tan XXXX*
1150	*M: euh* ***mi néna*** *in kopine i apèl Précila*	1300	*T : in jour ou rapèl ou / amoin la parti Colosse*
1151	*M:* ***mi na*** *in kopine i apèl Julia / avèk Aïcha é*	1301	*la pésh in gran in gran poison la mord amoin*
1152	*avèk teuh / avèk Marine é Ulrich / é Marine é*	1302	*V :* ***pou Noël j'ai in katérpilar***
1153	*Ulrich i vien joué avèk moin / é moin mi joué*	1303	*V : pou Noël j'ai eu in katérpilar*
1154	*avèk bann Aïcha i vien pa joué avèk moin*	1304	*M : é moi là*
1155	*M: avèt Priscilla*	1305	*T :* ***moi parl*** *avant M*
1156	*M: non bé / i i i sava lékol hein / mi mi oi- mi*	1306	*K : euh mon maman la ashté kan té Noël / kan*
1157	*oi minm pa li*	1307	***ma parti*** *shé mon mami / la / Père Noël la*
1158	*M : lékol gran mon tonton / sat lékol Camille*	1308	*done amoin in vélo*
1159	*M : i joué / avan té joué / bé éster la i pe pu*	1309	*K : avèt tin liv avèk avèk euh in kréyon*
1160	*joué parske mi koné pu ousa zot i abit/ parske*	1310	*U : euh moin kan té Noël / euh mon- mon parin*
1161	*azot i abit i abit pu anba anba zot / i abit euh/*	1311	*la ashté in vélo pou moin*
1162	*i abit anba laba*	1312	*U : ble*
1163	*T : mesie*	1313	*T : moi moi osi mi gingn fèr d'vélo*
1164	*T :* ma maman m'a ache-/ *mi ve-* m'a acheté	1314	*T: é atann XXX*
1165	*in jumèl*	1315	*K: amoin* ***mi na*** *in kask*
1166	*T : c'est moin i ashté tousel*	1316	*V: mon vélo lé rouj*
1167	*T : ousa* au *Score /* quand quand /quand c'est	1317	*K****: mi na*** *in kask*
1168	l'anniversaire	1318	*T : é moin mi sa di manman ashté in kask pou*
1169	*T : apré mi regarde partou*	1319	*moin*
1170	*T : é apré mi ra- mi mèt dan mon larmoir*	1320	*V :* mon vélo est rouge
1171	*T : apré*	1321	*T : am- am- amoin osi mon vélo lé rouj*
1172	*K : moin mi koz dan*	1322	*V : son vélo lé vér*
1173	*T : apré //euh // mi ramas apré / mi ramas*	1323	*T : non / moin lé rouj*
1174	*mon katérpilar osi*	1324	*K : lémienn lé jone*
1175	*T : apré mi lès dan mon larmoir apré*	1325	*M :* ***moi j'ai na*** *in li moi tousel* ***j'ai na*** des *je é*
1176	*T : apré kan mi- kan sa promené mi pran mon*	1326	*in trotinèt*
1177	*kamiyon*	1327	*T : XXXX vélo*
1178	*M : é euh / é le li T la hein / lé just an fas la*	1328	*M : moi* ***je na***
1179	*kuizine hein / é le li sa maman la hein / lé just*	1329	*M : moi* ***je néna*** *in li é moi tousel hein /*
1180	*an fas sat na inta linj / na son per- son piano*	1330	*maman avèk papa nana in li azot tousel hein et*
1181	*tin tin tin tin tin tin*	1331	*pui mi- mi néna rheu kan Père Noël la- kan té*
1182	*V : euh // lot soir* **j'ai parti** dans une fusée	1332	*Noël hein / Père Noël Père Noël la anmène ma*
1183	*V : euh* **j'ai parti** dans l'espace	1333	*maman parti trap kado hein sété- té in roulèrz*
1184	*V :* j'ai vu XXXX	1334	*hein / tavèk in télé pou moin*
1185	*V :apré la fuzé la ésplozé*	1335	*T : amoin mi sa di mon maman moin mi gingn*
1186	*V :* après j'étais dans l'espace // après **j'ai**	1336	*fé* du rollers
1187	**parti** à la maison // après j'suis parti dans la	1337	
1188	forêt où il y a des loups // ben / après je suis		
1189	parti voir *mon moto* et j'ai vu un gros ours		
1190	*V :* alors il était venu		
1191	*V :* aprés le gros ours était venu		
1192	*V :* il est parti-/ aprés le gros ours est parti à		
1193	sa maison voilà *la fini*		
1194	*U : euh // maman mon parin i jou la boul*		
1195	*pétank / apré apré toultan li vien mon kaz*		
1196	*toultan*		

5.21. Annexe 21 : COMMISSION LANGUE KILTIR PARTOU, juillet 2009.

Analyses et propositions de la Commission Langue.

La préservation de la diversité linguistique et culturelle est un enjeu majeur pour l'humanité. Du fait de l'absence de politique publique, et faute d'un statut légal, les langues régionales sont particulièrement menacées dans leur transmission et leur développement.

Depuis plus de trente ans, les organismes internationaux et européens (Parlement européen, Conseil de l'Europe, Conférences sur la sécurité et la coopération en Europe, Nations unies, UNESCO) n'ont cessé de rappeler l'importance des langues dans le patrimoine de l'humanité et d'inciter les Etats à prendre des mesures efficaces pour assurer leur défense et leur développement, spécialement en ce qui concerne les langues régionales ou minoritaires.

Paradoxalement, la France « Pays des droits de l'Homme », mène depuis trop longtemps, une politique linguistique négative envers les langues autres que le français, présentes sur son territoire. Aujourd'hui encore, elle refuse de ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992), elle détourne de son objectif l'article 2 de la Constitution (1992) pour l'utiliser contre les langues régionales.

À La Réunion, le réunionnais (langue créole de La Réunion) demeure le mode d'expression habituel de la très grande majorité de la population et de plus elle reflète l'affirmation forte de l'identité réunionnaise. Bien que conscients de l'importance de la langue française pour leur île et eux-mêmes, les Réunionnais sont fiers de leur langue créole : 87% des Réunionnais pensent qu'il est important que leurs enfants parlent créole plus tard (sondage Ipsos-Région), mais en même temps sous l'influence de l'école unilingue française, des médias… le réunionnais se perd d'année en année.

Sur le plan institutionnel, l'absence de politique de valorisation de notre langue créole ne permet pas d'instaurer un bilinguisme heureux à La Réunion. Peu de mesures sont prises en sa faveur, ce qui se manifeste par une sous-exploitation de la compétence bilingue réunionnaise.

L'importance du réunionnais, langue maternelle de la communauté, n'est pas prise à sa juste mesure par les autorités, ce qui rend largement inefficaces les politiques publiques (lutte contre l'illettrisme, contre l'échec scolaire…) et conduit à un gaspillage de l'argent public.

Cela dit, la plupart des problèmes rencontrés pour la reconnaissance des autres langues minoritaires ou régionales de France se posent aussi pour le réunionnais et en pleine conformité avec les textes internationaux et européens nous pensons que :

- Dès lors qu'elles servent de moyen d'expression à des êtres humains, les langues sont égales;
- La valeur de toutes les langues est identique de même que la dignité des personnes qui les parlent ;
- Elles ont toutes, en soi, les mêmes capacités de développement ;
- Tous les locuteurs doivent être traités à égalité, avec le droit de recevoir et de transmettre, d'utiliser et de développer leur langue tant dans le domaine privé que dans le domaine public.

Pour ces raisons KILTIR PARTOU demande :

- **La ratification par la France de la Charte Européenne des langues minoritaires (avec la modification qui s'impose au niveau de la constitution).**

- **Le vote d'une loi donnant un véritable statut aux langues régionales de France.**

Cette loi donnant un statut légal à toutes les langues régionales sera forcément applicable au réunionnais. De plus cette loi doit reconnaître le réunionnais
1. Comme langue à part entière, à côté des autres créoles ;
2. Comme langue au minimum co-maternelle des Réunionnais ;
3. Comme langue partenaire du français dans la vie publique et dans l'enseignement.

Ce cadre juridique étant posé, nos revendications sont les suivantes :
• Médias
Nous voulons :
- une plus grande diffusion d'émissions en créole, et plus particulièrement la création d'un espace spécifique pour la valorisation et la diffusion de notre langue créole sur RFO, télévision publique, aux heures de grande écoute (19h-21h), notamment (mais pas exclusivement) par la diffusion d'un journal télévisé en créole dans cette tranche horaire;
- la création d'un service public complet de radio et de télévision émettant dans notre langue créole.

Nous demandons une aide spécifique accrue pour les opérateurs privés (radios associatives, télévisions, presse, nouveaux médias) qui œuvrent à la diffusion de notre langue créole.

• Création culturelle et développement de la culture
Le soutien à la création dans notre langue régionale constitue une politique spécifique en faveur de l'édition, du théâtre, du spectacle vivant en général, du cinéma et de la musique. La population doit pouvoir découvrir notre culture souvent occultée.

• Enseignement
Il faut que chacun puisse choisir, s'il le souhaite, un enseignement sous des formes diverses :
- Un enseignement bilingue à parité horaire.
- Un enseignement en immersion.
- Un enseignement spécifique en direction des adultes, y compris dans le cadre de la formation professionnelle publique et privée.
Les apports de notre langue et culture doivent être intégrés au socle commun de connaissances. Il s'agit d'une politique d'offre généralisée de la maternelle à l'université, ainsi que dans la formation permanente.

• Vie publique
Notre langue créole doit être présente dans la vie publique et sociale. Par exemple :
- Par le respect de la toponymie et la mise en place de la signalisation bilingue.
- Par l'encouragement à l'utilisation de la langue dans les lieux publics et dans la vie sociale (activités périscolaires, petite enfance…)

Ces mesures ont pour seul but de permettre à notre langue créole de vivre et à ceux qui le désirent de l'utiliser. Elles devront être dotées des moyens humains et financiers propres à ce dessein. Elles seront un encouragement à la transmission familiale de notre langue.

Nos demandes s'adressent à l'Etat et aux collectivités territoriales (Communes, Communautés de Communes, Département, Région). Chaque niveau des institutions doit prendre en charge ce qui relève de ses attributions.
Il appartient à l'Etat d'adapter sa législation en conséquence (adaptation de la Constitution, loi spécifique, co-officialité de notre langue créole à la Réunion…)

• Plus spécifiquement en ce qui concerne la langue réunionnaise, 2 mesures structurelles importantes doivent être prises :
- La signature d'une charte par l'Etat et les collectivités locales en faveur de la promotion et du respect du bilinguisme créole/français.
- La pérennisation et le développement d'un outil au service du réunionnais (langue créole de La Réunion), outil qui pourrait être *Lofis la lang kréol La Rénion* et/ou un pôle régional pour la valorisation et la promotion de la langue régionale.

Lofis la lang kréol est un organisme au service de l'ensemble de la population et de ses représentants. Malgré la somme de travail importante investie par Lofis depuis sa création, la configuration actuelle de cette association loi 1901 ne permet pas d'engager, à la mesure des besoins (équipement, information, recherche, …), une politique linguistique d'envergure en faveur de la langue créole de La Réunion. Pour qu'il puisse devenir une instance démocratique au service effectif de la population réunionnaise et de la langue créole, ***Lofis la lang kréol La Rénion*** **(ou un pôle régional similaire pour la valorisation et la promotion de la langue régionale)** doit bénéficier de moyens importants, stables, d'une assise solide, permettant à cette structure de travailler efficacement en faveur du bilinguisme créole/français réunionnais.

Dans ce but, **KILTIR PARTOU** demande :
a) une reconnaissance d'utilité publique pour **Lofis** et/ou la **création d'un pôle régional pour la valorisation et la promotion de la langue régionale**;
b) une réelle implication de tous les pouvoirs publics, s'engageant à reconnaître et soutenir le travail des structures agréées, notamment par une intégration active dans leurs conseils d'administration et un financement significatif de leurs actions, leurs procurant ainsi les moyens nécessaires à leur fonctionnement. Cette contribution pourrait prendre la forme d'un financement annuel à hauteur minimum de 1 euro/habitant/an à répartir entre l'Etat, la Région, le Département et les mairies (en fonction du nombre de citoyens).

KILTIR PARTOU demande que l'engagement des financeurs se concrétise par la signature de conventions appropriées.

5.22. Annexe 22 : COMMISSION EDUCATION KILTIR PARTOU, UNE ECOLE REUNIONNAISE : Une école ouverte sur le monde, juillet 2009.

Synthèse

Une véritable école de la réussite : une école réunionnaise

L'article 29 de la convention internationale des droits de l'enfant (ONU) précise qu'un Etat doit *« […] favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* » et « *inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne* ».

À la Réunion, l'enseignement s'est toujours fait en français. L'élève réunionnais est très peu au centre de l'action pédagogique, car il y a une très faible prise en compte de sa langue, de sa culture et de son identité au sein de l'école. Pourtant la langue créole est le mode d'expression de la majeure partie de la population et l'affirmation forte de l'identité réunionnaise. On en arrive alors à un conflit d'appartenance entre la culture de l'école, trop éloignée de celle de l'enfant, et la culture réunionnaise. La politique éducative actuelle maintient ainsi un grand nombre d'enfants réunionnais en situation d'échec scolaire et elle ne contribue pas assez à leur épanouissement.

Il faut donc trouver les solutions qui permettent de dépasser ces conflits désastreux. C'est pourquoi il faut changer de cap, donner clairement et hautement de nouvelles finalités à l'école à La Réunion pour que les Réunionnais puissent véritablement se l'approprier et qu'elle devienne l'outil de leur épanouissement. Nous devons donc repenser l'école pour une meilleure adaptation à l'enfant réunionnais.

Une école avec pour objectifs de :

• *Faire que l'enfant réunionnais maîtrise ses deux langues, créole et français dans la paix linguistique.*

• *Faire des enfants réunionnais des citoyens de demain, tolérants, responsables, fiers d'être eux-mêmes, conscients de leur histoire, du patrimoine qui les entoure et qu'ils portent en eux.*

• *Faire des jeunes réunionnais des êtres de culture, conscients aussi bien de leur culture réunionnaise que de la culture française et autant que faire se peut des cultures ancestrales, des cultures voisines et de celles du monde.*

• *Conduire l'immense majorité des enfants réunionnais à la réussite scolaire, à la réussite dans la vie, dans le respect de leur identité, afin de construire le Réunionnais d'aujourd'hui et de demain en harmonie avec son histoire et son environnement.*

KILTIR PARTOU exige une école :
qui sache prendre en compte notre unité dans sa diversité ;
qui cultive notre unité dans le respect de la diversité ;
qui soit tolérante.
KILTIR PARTOU exige une école ouverte sur l'individu et le monde :
une véritable Ecole Réunionnaise.

5.23. Annexe 23 : LES ETATS GENERAUX DE L'OUTRE-MER REUNION. Atelier 8, Identité, culture, mémoire

[…]

I - Education / formation / recherche

Constat global
Avant la départementalisation, l'école avait pour principale mission « d'apprendre aux enfants des classes défavorisées le métier de leurs parents ». À partir de 1946, de nouvelles règles et de nouvelles logiques se mettent en place avec comme résultats la démocratisation de l'enseignement, le brassage social, la massification et l'émancipation, l'égalité. Les progrès réalisés par le système éducatif local sont donc impressionnants. Et pourtant, il reste encore beaucoup à faire car le système éducatif réunionnais, s'il a contribué à faire surgir une nouvelle élite, produit de trop nombreux illettrés et n'a pas su adapter sa pédagogie et ses enseignements aux réalités historiques et culturelles des Réunionnais, n'a pas su leur permettre de se situer de manière heureuse à la fois dans l'espace européen et dans l'espace india-océanique et mondial.
Propositions
Tout d'abord, il est demandé la reconnaissance du créole réunionnais :
· comme langue de France à part entière, avec ses caractéristiques propres, dont la mise en place d'un Capes d'un créole réunionnais,
· comme langue maternelle de la majorité des Réunionnais,
· comme langue partenaire du français dans l'enseignement public, dans les médias de service public, dans la sphère publique.
Il est nécessaire d'en réaliser le cadre juridique, institutionnel et opérationnel avec :
· le vote d'une nouvelle loi en faveur des langues régionales ;
· la ratification de la Charte européenne des langues minoritaires;
· la création d'une structure publique pour le créole réunionnais à l'instar de ce qui s'est fait pour la mise en place du Parc national de La Réunion.
Cette structure regroupera des partenaires associatifs et des partenaires institutionnels, exerçant la maîtrise d'ouvrage de la politique linguistique, en s'appuyant pour chacun des domaines traités sur des organismes publics et s'assurant de la conception, de la définition et de la mise en œuvre d'une politique linguistique publique concertée en faveur de la langue créole de La Réunion.
Actions de la structure
· La sauvegarde du patrimoine linguistique (enregistrements de locuteurs de tous âges et de tous niveaux sociaux, classement du matériel linguistique recueilli) ;
· La réalisation d'études linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques… portant sur la langue réunionnaise ;
· L'aménagement et l'équipement de la langue réunionnaise
· Le développement d'outils pédagogiques adaptés
· La promotion de la signalétique bilingue
· La valorisation du créole réunionnais par des campagnes de promotion multi supports
· Le développement d'un programme « communes respectueuses du bilinguisme »
· La traduction (du français en créole réunionnais et l'inverse, éventuellement d'autres langues en créole réunionnais) ; les conseils à la traduction, à la rédaction en créole réunionnais ;
· L'enseignement parascolaire du créole réunionnais à toute personne désireuse d'apprendre ou de se perfectionner.

Accueil du public
· généralisation du créole dans les institutions
· accueil du public en créole dans les administrations
· signalétique bilingue dans toutes les administrations

Maître d'ouvrage : Etat et collectivités territoriales. Rapidement.

I – 1 - Enseignement de la langue régionale : le créole réunionnais
Une culture ne peut pas se développer si elle n'est pas véhiculée par la langue maternelle et si elle ne la respecte pas. L'option du « tout francophone » contribue à l'étouffement de la culture créole, conférant au mieux à celle-ci un statut de folklore « sympathique ». Par ailleurs, ce mépris ou cette marginalisation de la langue créole et de la culture réunionnaise ne permettent pas de créer les bases d'une ouverture réelle au monde et aux autres cultures ni à la responsabilisation des Réunionnais.
Le défi est de réussir le développement de la fonctionnalité de cette langue (outils pour l'apprentissage et l'enseignement du créole) et de sa reconnaissance dans les milieux institutionnels (présence d'interprètes dans les hôpitaux, les tribunaux, dans les services publics en général).
Propositions
· l'enseignement du créole langue vivante
· l'accueil des tout-petits en créole réunionnais
· la maîtrise du créole de la part de l'enseignant(e) à l'école maternelle
· l'alphabétisation en créole
· la généralisation des classes bilingues en maternelle
· une épreuve de créole réunionnais au baccalauréat
· la révision de la méthode d'enseignement du français en tenant compte de la situation linguistique et socio-linguistique de La Réunion
· l'extension de l'enseignement de la langue et de la culture réunionnaise aux lycées professionnels
· la formation à la langue créole (formation initiale et continue) des professeurs du 1er et du 2nd degré
· un centre régional de création et d'édition des manuels scolaires dédiés au créole et à la culture réunionnaise (histoire, langue, patrimoine)
· l'épreuve de créole obligatoire au concours d'entrée à l'IUFM et l'enseignement obligatoire de créole pour les professeurs des écoles pendant leur formation.
· un enseignant de créole dans chaque établissement du second degré.
· la reconnaissance d'utilité publique de LOFIS (office de la langue créole de La Réunion).

Maître d'ouvrage : Etat. Rapidement.

5.24. Annexe 24 : CONSEIL INTERMINISTÉRIEL DE L'OUTRE-MER, MESURES DU CIOM DECLINEES PAR TERRITOIRE.

LA REUNION

Palais de l'Elysée, vendredi 6 novembre 2009

Conseil Interministériel de l'Outre-Mer

Atelier 8 : identité culture – mémoire

- Accroître l'offre télévisuelle numérique outre-mer : lancement de la TNT fin 2010
- Développer la production audiovisuelle et améliorer la qualité de la diffusion (numérisation des salles) grâce à une intervention plus importante du CNC liée à l'extension de la taxe spéciale additionnelle (TSA) à l'outre-mer.
- Développer la politique d'accès au livre et des réseaux de lecture publique (soutenir le développement et la modernisation des médiathèques et des structures de diffusion comme les bibliobus).
- Conserver et valoriser le patrimoine linguistique de l'outre-mer (contes, chants) et constituer un fonds pour les politiques linguistiques d'outre-mer.
- Privilégier les projets artistiques prévus par le schéma départemental des enseignements artistiques.

5.25. Annexe 25 : lékritir 77.

(Source : UDIR sur http://www.udir.org/debats/65-la-graphie-creole/122-la-transcription-du-creole-reunionnais).

Version française. Par le groupe "oktob *77*"

C. Allier, M-J. Apavou, A. Armand, C. Barat, M. Carayol, A. Cheynet, P. Cellier, P. Daburon, B. Gamaleya, T. Gamaleya, A. Gauvin, G. Gauvin, A. Gili, J. Ivoula, M. Lebon, S. Marat, A. Payet, L. Permalnaïck, R. Permalnaïck, S. Sinamaléé, M-A, Tall, R. Tiaf-voon. Inprimé Tampon, an désanm *77*.

Trokaz : Théodora Roger, Morau Luçai, Turpin Roland, osi, lé dan le group "*Oktob 77*". Zot la travay konm tout la bann pou fér lortograf éspliké dan le ti liv zot i tienbo dan zot min.

1. Préambule

Conscients du handicap que constituait pour la promotion du créole la diversité des graphies utilisées jusqu'à maintenant, nous, créolisants, intéressés au premier chef par la question de l'unité de la graphie, nous sommes réunis pour la première fois le 1 octobre 1977 et nous avons constitué un collectif se donnant pour objectif de proposer une graphie commune à tous ceux qui écrivent en créole. Notre collectif s'est à nouveau réuni le 22 du même mois pour élaborer la graphie suivante :

2. Principes généraux

Le collectif s'est inspiré de l'écriture phonologique (un signe pour un son et vice-versa) en essayant d'éviter l'incohérence de l'orthographe française.

Il a essayé de tenir compte de la nécessité d'une logique pédagogique vis à vis des Réunionnais non encore alphabétisés en français.

Il a évité d'introduire des signes spéciaux au créole pour des raisons techniques (caractères n'existant pas sur les machines à écrire).

Par souci de normalisation de la langue écrite, il a choisi parmi les variantes géographiques de prononciation celles qui sont le plus fréquemment utilisées. Cependant toute latitude de prononciation est laissée à ceux qui liront les lettres retenues par convention. Nous pensons aux ch-s, u-i, j-z, e-é.

3. Notre choix

Notre alphabet :

a, b, d, e, f, g, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, y, z.

Consonnes :

b : bal,

d : dir,

f : fér,

g : gri, gal, gitar, gér,

k : klé, nik,

l : li,

m : mièl,

n : nou (n'a ékri "ne" apré "a", "o", "i" : Dodane, la line, bonbone)

p : pilé,

r : roulé,

s : sapo, sink, suiv, fason, pas,

t : dat, ta, toué, port,

v : valval, viv,

y : yapana, papay,

Le son ye est écrit " y " au début d'une syllabe ou en fin de mot : yapana, papay, lapay. A l'intérieur d'une syllabe, après consonne il est écrit "i" : pié, soulié, papié, kavia.

z : zanbrokal, kaz, bouzé,

gn : songn, montagn, ransingman,

ng : mang, lang, ling, zong.

Quand cette consonne (ng) est séparée de la voyelle qui précède, nous matérialiserons cette séparation par un trait d'union : zi-ng, zépi-ng.

Voyelles :

a : la, pa,

é : sanzé, oté, inpé,

è : tèt, gèl,

i : deri, fité - sof maï, traï, faï,

o : roz, loto,

ou : boul,

an : kan,

in : fin, (en, apré “i” : rien, sien)

on : bon,

ui : nuit, kui, luil, (en combinaison)

Sixième partie

6. Bibliographie

ADELIN, Evelyne, 2007, « Les compétences linguistiques d'enfants exposés à deux langues proches : le cas réunionnais », in *Etudes créoles*, n° 1 & 2, pp. 145-175.

ADELIN, Evelyne, 2008, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, Thèse de doctorat, sous la direction du Pr. L-F.PRUDENT, Université de La Réunion.

ADELIN, Evelyne, LEBON-EQUEM, Mylène, 2010, « Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonies. Guide du maître: La Réunion; Niveau cycle 2 (CP et CE1) », Direction de l'éducation et de la formation, Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue, Organisation Internationale de la Francophonie.

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, 2010, *Illettrisme : les chiffres*. Exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête Information et Vie Quotidienne conduite en 2004-2005 par l'insee, chiffres de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), 24p

ALBANY, Jean, 1951, *Zama*l, Éd. Bellenand, Paria, 64 p.

ALBANY, Jean, 1969, *Bleu mascarin*, Chez l'auteur, Paris.

ALBANY, Jean, 1974, *P'tit glossaire, le piment des mots créoles*, Chez l'auteur, Paris, 117 p.

ALBANY, Jean, 1976, *Bal indigo*, Chez l'auteur, Paris.

ALBANY, Jean, 1978, *Fare Fare*, Chez l'auteur, Paris.

ALBANY, Jean, 1979, *Percale*, Chez l'auteur.

ALBANY, Jean, 1981, *Indiennes*, Chez l'auteur, Paris.

ALBANY, Jean, 1983, *Supplément au p'tit glossaire, le piment des mots créoles*, Chez l'auteur, Paris, 68 p.

ARCHIVISTE (L'), Jérôme, 2009, *1000 célébrités de la Réunion et 150 personnalités des îles de l'océan Indien*, Ed. Orphie, 928 p.

ARMAND, Alain, 1987, *Dictionnaire Kréol rénioné Français*, Saint-André : Océan Editions, 400 p.

ARMAND, Alain, CHOPINET, Gérard, 1983, *La littérature réunionnaise d'expression créole, 1828-1982*, Paris, L'Harmattan, 443 p.

AUBRY, Gilbert, 1971, *Rivages d'alizé*, Saint-Denis, Chez l'auteur, 1971 (2e éd., Saint-Denis, NID, 1976).

AUGER, Julie, 1997, « Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques », in Moreau, M-L, *Sociolinguistique, concept de base*, Bruxelles, Pierre Mardaga.

AUTHIER, Jacqueline, MEUNIER, André, 1972, « Norme, grammaticalité et niveaux de langue », in *Langue française*. N°16, 1972. pp. 49-62.

AUZIAS, Jean-Marie, 1982, « Réflexions sociologiques sur le francitan », *Lengas* n°11.

BAGGIONI, Daniel (dir.), 1982, *Le créole en question (s), une émission de FR3 Réunion produite par J.P. Roussy, le vendredi 21 août 1981 à 20 h 30*, transcrit par des étudiants de l'Institut de Linguistique et d'Anthropologie, université de La Réunion, 51p.

BAGGIONI Daniel, 1987, *Petit dictionnaire créole réunionnais / français*, Saint-Denis : Publication de l'Université de la Réunion, U.R.A. 1041 du CNRS.

BAGGIONI Daniel, 1990, *Dictionnaire créole réunionnais / français*, Saint-Denis : Azalées éditions, Diffusion Océan Indien.

BAISSAC Jean-François, 1976, , *Méthode Baissac – Le Barbu* Saint-Denis : CDDP de La Réunion.

BAISSAC Jean-François, 1978, *Exercices systématiques de phonétique corrective pour les élèves créolophones réunionnais du CM1 à la 4ème*, Saint-Denis : CDDP de La Réunion, 129 p.

BAISSAC Jean-François, 1980, *Exercices systématiques de rattrapage en orthographe pour élèves créolophones réunionnais*, Saint-Denis : CDDP de La Réunion.

BAISSAC Jean-François, FRUTEAU J-C., LAUDE M., HOCHE G., 1981, *Activités de français en milieu réunionnais*, Saint-Denis : CDDP de La Réunion.

BAVOUX, Claudine, 2003, "Fin de la "vieille diglossie" réunionnaise?", in *Glottopol n°2*, pp 29-39.

BAVOUX, Claudine, 2004, "La codification graphique du créole réunionnais: réalisations, obstacles, perspectives", in *Penser la francophonie: Concepts, actions et outils linguistiques.Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*, Ouagadougou (Burkina Faso), 31 mai-1er juin 2004, pp 199-224.

BAVOUX, Claudine (dir), et ROBILLARD, Didier (de) (dir), 2002, *Linguistique et créolistique*. Univers créoles 2, Paris, Anthropos, pp. 57-76

BEC, P, 1952, « L'accent du Midi dans ses rapports avec le substrat occitan », *Annales de l'Institut d'Etudes Occitanes* n°11.

BERNABE, Jean, CHAMOISEAU, Patrick, CONFIANT, Raphaël, 1996, *Eloge de la créolité*, Edition bilingue français-anglais, Paris, Gallimard, 127 p.

BERNSTEIN, Basil, 1976, *Langage et classes sociales* : *codes socio-linguistiques et contrôle social*, (édition originale anglaise : 1971), Paris, Ed. de Minuit, 347 p.

BICKERTON, Derek, 1973, « The nature of creole continuum », in *Language*, n°49, p. 640-669.

BICKERTON, Derek, 1975, *Dynamics of a creole system*, Cambridge: CambridgeUniversity Press.

BICKERTON, Derek, 1981, *Roots of language*, Ann Arbor: Karoma.

B'JALAH, Babou, 2002, *Le Jalah*, Ed. K'A.

BLANCHET, Philippe, 2003, « Compte rendu de Linguistique et Créolistique, de Bavoux, Claudine, et de Robillard, Didier, (Dir.), » in *GLOTTOPOL*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 1, pp. 151- 154.

BLANCHET, Philippe, 2004. « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle ». in *Actes du colloque Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines.* Paris : Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications, CNRS, pp. 31-36.

BLANCHET, Phillippe, "Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques" in Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n° 1, 2007

BLANCHET, Philippe, CALVET, Louis-Jean, ROBILLARD (de), Didier, 2007, "Préface : Un siècle après le Cours de Saussure: la Linguistique en question", pp 1-6.

BONREPEAUX, Christian, septembre 2008, « Maison et école : deux lieux, deux langues », *Le Monde de l'éducation*, 54 p.

BOSSE, Claire, 1997, *Ça Bourbon même*, Saint-Denis, Chez l'auteur.

BOYER, Céline, 1988, *L'école maternelle et l'enfant réunionnais d'âge préscolaire*, Thèse de Doctorat en Linguistique de 3ème cycle, sous la direction du Pr. CHAUDENSON R.,Université d'Aix Marseille.

BOYER, Henri, 1988, « Le "francitan". Matériaux pour une approche des représentations et des fonctionnements sociolinguistiques d'un interlecte », *Lengas* 23, pp. 71-94.

BOYER, Henri, "Langue et nation: le modèle catalan de nationalisme linguistique" in *Mots. Langue(s) et nationalisme(s)*, n°74, Mars 2004, pp 27-41

BOYER, Henri, 2004, "le sociolinguiste peut-il/doit-il être neutre?", *Les actes du colloque Paris-INALC*O.

CALVET, Louis-Jean, (2002 [1993]). *La sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

CALVET, Louis-Jean, 2004, *Essais de linguistique: La langue est-elle une invention des linguistes* ?, édition Plon.

CALVET, Louis-Jean, 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », in BLANCHET, Philippe, CALVET, Louis-Jean, DE ROBILLARD, Didier, *Un siècle après le cours de Saussure: la linguistique en question*, Carnets de sociolinguistique n°1, éd L'Harmattan. [en ligne sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31]

CANUT Cécile, 2000, « Quelle sociolinguistique en Afrique ? Questions de méthodologie » in Dumont P., Santodomingo C., *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolin*guistique, AUPEL/UREF, 83-88.

CAPRON-CAÏD Leila, 1986, *Faux-amis du créole dans l'enseignement du français à La Réunion*, DEA d'Etudes Créoles (lexicologie), sous la direction du Pr. R. CHAUDENSON, Université d'Aix-Marseille.

CARAYOL, Michel, 1972 a, « Remarques à propos de l'emploi du subjonctif dans le français parlé à La Réunion », in *Cahiers du Centre Universitaire de La Réunion*, n°2, p. 9-26.

CARAYOL, Michel, 1972 b, *Les sons comparés du français et du créole réunionnais. Approche théorique limitée à des fins pédagogiques*, Saint-Denis : CDDP de La Réunion.

CARAYOL , Michel, 1973, « Linguistique et enseignement du français à la Réunion », in *Cahiers du Centre Universitaire de La Réunion*, n°3, p. 135-149.

CARAYOL, Michel, 1977, *Le français parlé à La Réunion, Phonétique et phonologie*, Lille : Honoré Champion, 634 p.

CARAYOL, Michel, 1984, *Particularités lexicales du français réunionnais*, Paris : Nathan, 392 p.

CARAYOL, Michel, et CHAUDENSON, Robert, 1978, « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion », in *Les français devant la norme*, GUEUNIER, Nicole, et collègues, Paris, Champion, pp. 175-190.

CARO Alix, 1985, *Langues régionales (Français régional-Créole) et français standard*, Saint-Denis : CNDP de La Réunion,118 p.

CARO A., GAILLARD J.-L., 1982a, *Choix d'exercices de français pour les élèves de La Réunion, Les adjectifs*, Saint-Denis : CNDP de La Réunion.

CARO A, GAILLARD J.-L., 1982b, *Choix d'exercices de français pour les élèves de La Réunion, Les verbes*, Saint-Denis : CDDP de La Réunion.

CELLIER, Pierre, 1976 a, *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire*, Saint-Denis : Centre Universitaire de La Réunion.

CELLIER, Pierre, 1976 b, *Problèmes généraux de l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère, Table Ronde sur la pédagogie du français en milieu créolophone*, Saint-Denis : Centre Universitaire de La Réunion.

CELLIER, Pierre, 1979, « Recherche sur la maîtrise du français oral dans un cours préparatoire », in *Cahiers du Centre Universitaire de La Réunion*, p. 39-62.

CELIER, Pierre, 1985 a, *Description syntaxique du créole réunionnais: essai de standartisation*, Thèse de doctorat d'Etat, Université de Provence, 752 p.

CELLIER, Pierre, 1985b, *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français*, Saint-Denis/Paris : Université de la Réunion, 203 p.

CELLIER, Pierre, 1997, « Français-créole : Ecole » in HAZAEL-MASSIEUX M-C et de ROBILLARD D. (éds), *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, Paris : L'Harmattan, p. 411-424.

Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Réunion (CDDPR), 1979, *50 activités de prononciation et d'articulation pour les enfants réunionnais*, CDDP Académie de La Réunion, 272 p.

CHAUDENSON, Robert, 1974, *Le lexique du parler de La Réunion*, Paris : Honoré Champion, 2 tomes.

CHAUDENSON, Robert., 1978, « Créole et langage enfantin, phylogenèse et ontongenèse » in *Langue Française n°37*, p. 91-105.

CHAUDENSON, Robert, 1979, *Les créoles français*, Paris : Nathan, 172 p.

CHAUDENSON, Robert, 1981, *Textes créoles anciens (La Réunion et Ile Maurice). Comparaison et essai d'analyse*, Helmut Buske Verlag, 272 p.

CHAUDENSON, Robert, 1984, « Vers une politique linguistique et culturelle dans les D.O.Mfrançais : conflits et consensus » in Créoles et français régionaux : culture, Education,Langue et *Société*, IVème Colloque international des Etudes créoles, Lafayette, p. 1-25.

CHAUDENSON, Robert, 1989, *Créoles et enseignement du français*, Saint-Denis, CERFOI,Université de la Réunion, Paris : L'Harmattan.

CHAUDENSON, Robert, 1992, *Des îles et des hommes, des langues. Essai sur la créolisation linguistique et culturelle*, Paris : L'Harmattan, 310 p.

CHAUDENSON, Robert, 1998, « Français et langues régionales : le cas des créoles », in *Etudes créoles*, vol. XXI, n°1, pp. 11-25.

CHAUDENSON, Robert, 2002, « Ecoles et langues dans l'Océan Indien », in TIRVASSEN R., *Ecole et plurilinguisme dans le Sud-Ouest de l'Océan Indien*, Paris : L'Harmattan, p. 11-23.

CHAUDENSON, Robert, 2003, *La créolisation : théorie, applications, implications*, Paris : L'Harmattan, 480 p.

CHAUDENSON, Robert, 2006 a, "De la coexistence au partenariat des langues dans l'espace francophone. Un cas exemplaire: créoles (français et portugais) et langues européennes (français et portugais)", *Etudes* créoles, vol. XXVIII n°1 et 2, pp. 89-128.

CHAUDENSON, Robert, 2006 b, *Education et langues. Français, créoles, langues africaines*, Paris, L'Harmattan, 237 p.

CHAUDENSON, Robert, 2006 c, « Compte rendu », in FATTIER D. (coord.), *Etudes créoles,Vers une didactique du français en milieu créolophone, Actes du colloque du Cap-Vert*, Vol. XXVIII, Paris : L'Harmattan, p. 227-242.

CHAUDENSON, Robert, 2007 a, « Français et créoles français. De la description contrastive à la didactique adaptée » in MAÏGA A. (coord), *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Paris : L'Harmattan, p. 53-101.

CHAUDENSON, Robert, 2007 b, « Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone » in CHAUDENSON R. (dir), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, Paris : L'Harmattan, p. 47-90.

CHAUDENSON, Robert (coord.), 2007, "Adaptation de la didactique des langues à la diversité culturelle", *Etudes créoles*, numéro 1 et 2, Paris, L'Harmattan.

CHAUDENSON, Robert (coord), 2008 a, *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan, 297p.

CHAUDENSON, Robert (coord), 2008 b, "Cultures et développement. In memoriam André Marcel d'Ans", *Etudes créoles*, n° 1 et 2, L'Harmattan.

CHAUDENSON, Robert, 2010, *La genèse des créoles de l'Océan Indien*, L'Harmattan, 230 p

CHEYNET, Anne, *Matanans et langoutis*, Saint-Denis, REI, 1972.

CHOMSKY, Noam, 1977, *Dialogues avec Mitsou Ronat*, Paris, Flammarion.

CHRISTIAN, 1977, *Zistoir Kristian*, Paris, Éditions Maspero.

COMBEAU, Yvan, 2010, "Une île politique" in WOLFF, Eliane (dir), WATIN, Michel (dir), *La Réunion, une société en mutation, Univers créoles 7*, Paris, Anthropos, pp 15-31.

Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe, version intégrale*, Strasbourg, 131p

Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement (CCEE), 2010, *Le livre à La Réunion, synthèse des auditions réalisées en 2008-2009 et propositions du CCEE*,

disponible à http://www.ccee.re/IMG/pdf/20100825_Synth_livre_a_La_Reunion.pdf , 11p.

CORTIER, Claude, 2009, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », in *Synergies Italie n° 5,* pp. 109-118.

COUDERC, Y, 1974, « Francitan », *Occitània passat e present*, n°3.

DALEAU, Laurence, DUCHEMANN, Yvette, GAUVIN, Axel, GEORGER, Fabrice, 2006, *Oui au créole, oui au français*, éditions Tikouti, 200 p

DALEAU, Laurence, GAUVIN, Axel, 2009 a, *Zourkléré n°1 Zournal Lofis la Lang Kréol La Rénion*, revue numérique,

DALEAU, Laurence, GAUVIN, Axel, 2009b, *Zourkléré n°2 Zournal Lofis la Lang Kréol La Rénion*, revue numérique, 9 p.

DE ROSNAY, Jöel, 1975, *Le Macroscope*, édition Seuil

DECAMP, David. 1971. «Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum», In *Pidginization and creolization of language*, dir. par Dell Hymes, 349-70.Cambridge: Cambridge University Press.

DODILLE, Norbert, 1997, « Littérature et diglossie à la Réunion des années 1970 à nos jours », Centre de Recherches Littéraires et Historiques de l'Océan Indien. pp. 1-8.

DODILLE, Norbert, 2008, « Revues réunionnaises des années (mille neuf cent) soixante-dix », *e-France : an on-line Journal of French Studies*, n°2, 2008, Special Issue : 'L'ici et l'ailleurs': Postcolonial Literatures of the Francophone Indian Ocean, p. 189-208. Lien : http://www.reading.ac.uk/e-france/Indian%20Ocean/Dodille.pdf

DONNADIEU, G, KARSKY, M, 2002, *La systémique, penser et agir dans la complexité*. Paris : Editions de liaisons, 270 p.

DUCHEMANN, Yvette, 2009, *Développer une compétence bilingue à La Réunion: pour un enseignement langagier efficace dans le contexte réunionnais*, Surya éditions, Sainte Clotilde, 194 p.

DUMONT, Pierre, MAURER, Bruno, 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef/aupelf-UREF, 224 p.

FANON, Frantz, 1952, *Peau noire, masques blancs*, Seuil, 189 p.

FATTIER, Dominique, "Facteurs croisés de la disparition de la catégorie linguistique du genre dans les créoles français: quelques hypothèses", in Chaulet-Achour Christiane (dir.), *Frontière des genres*, Ed Le Manuscrit (féminin/masculin, Manuscrit Université).

FATTIER, Dominique, 2006a, "Vers une didactique du français en milieu créolophone", *Etudes créoles*, 1 et 2.

FATTIER, Dominique, 2006b, "Linéaments d'une synthèse contrastive à propos du couple créole haïtien-français, à l'intention des enseignants", *Etudes créoles*, 1 et 2, pp. 137-165.

FERGUSON, Charles,1959, "Diglossia", in *Word*, n°15, pp.325-340.

FERGUSON, Charles, 1991, "Diglossia revisited", dans *Studies in Diglossia*, Univ.Texas Press, pp.214-234.

FIOUX, Paule, 2007, *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion, Contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*, L'Harmathan, 245p.

FIOUX, Paule, 2008, "L'observation du développement "du langage en deux langues" de jeunes enfants (3 ans à 5 ans): impasses, techniques et méthodes, modèles" in *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français Fondamental?, Revue Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Recherche et applications, CLE International-FIPE, pp 76-86.

FIOUX, Paule. (dir.), MARIMOUTOU, Joëlle (coord.), 1999, *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion, Travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de la Réunion*, Sainte-Clotilde : Nouvelle Imprimerie Dionysienne.

FISHMAN Joshua, 1971, *Sociolinguistique*, Paris : Nathan, 159 p.

FOURCADE, Georges, 1938, *Z'histoires la caze*, Ed. de Tananarive, 184 p.

GAILLARD J.-L., 1992, « Interférences créole / français dans les rédactions d'élèves de 6ème », in GAILLARD J.-L., *Français ET créole de La Réunion*, 2003, Paris : L'Harmattan, p. 869-891.

GAILLARD J.-L., 2003, *Français ET créole de La Réunion*, Paris : L'Harmattan, 919p.

GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 157-160.

GAMALEYA Boris,1973, *Vali pour une reine morte*, Saint-André: REI.

GAUVIN, Axel, 1977, *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise*, Paris, L'Harmattan, 120 p.

GAUVIN, Axel, 1984, *Kartyé trwa lèt*, Saint-Leu, Éditions Ziskakan.

GAUVIN, Axel, 1995, *Bayalina* (traduction de *Faims d'enfance* en kréol rénioné), Saint-Denis, Éditions Grand Océan.

GAUVIN, Axel, 2004, *L'écriture du créole réunionnais. Les indispensables compromis*, Saint-Denis : UDIR, 146 p.

GAUVIN, Axel, 2009, *Le créole à l'école: dix (plus une) bonnes raisons*, coédition Lofis la lang kréol La Rényon et Tikouti, 34 p.

GAUVIN, Gilles, 2002, "Créolisation linguistique et créolisation politique à la Réunion, Enjeux géopolitiques autour d'une revendication identaire", in *La Découverte, n°105*, pp 73-84

GENELOT, D, 1992, *Manager dans la complexité, réflexions à l'usage des dirigeants*, Editions Insep Consulting.

GEORGER, Fabrice, 2004, *Didactiser le contact créole/français. L'exemple d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*, Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, sous la direction du Pr. PRUDENT L.-F., Université de La Réunion.

GEORGER, Fabrice, 2005, *Approche du système de communication linguistique de certains enfants réunionnais*. Réflexion sur le langage en situation de contact de langues, Mémoire de DEA « Langage et Parole », sous la direction du Pr. PRUDENT L.-F., Université de La Réunion.

GEORGER, Fabrice, 2006 a, "Le réunionnais au secours du créole et du français à l'école", in WHARTON S. (coord.), *Etudes créoles. Le créole dans l'école : paroles nomades*, vol. XXVIII, n°2, p. 119- 146

GEORGER, Fabrice, 2006b, *Créole et français : deux langues pour un enseignement, Saint Paul*, édition Tikouti, 150 p.

GUESPIN, L, MARCELLESI, Jean Baptiste, "Pour la glottopolitique", in *Langages* n°83, 1986, pp. 5-34.

GUEUNIER, Nicole, 1982, « Langue maternelle et situation de continuum : le cas d'un créole réunionnais », in GENOUVRIER, Emile (dir), et GUENIER, Nicole (dir), *Langue Française, langue maternelle et communauté linguistique*, numéro 54, Paris, Larousse,, pp. 68-84.

GUMPERZ, J., *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative* (traduction et présentation de Jacky Simonin), Paris, L'Harmattan, 1989.

HAMERS, Josiane, et BLANC, Michel, 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 408 p.

HELIAS, Frédérique, 2011, *La poésie réunionnaise et mauricienne d'expression créole : histoire et formes,* Thèse de doctorat sous la direction du Professeur Carpanin MARIMOUTOU, u*niversité* de La Réunion, 525 p.

HERY, Louis, 1828, *Fables créoles*, Saint-Denis, Imp. de Lahuppe, Réédition chez K'A, 2003, Marseille.

HONORE, Daniel, 1980, *Louis Rédona*, Saint-Denis, Éditions les Chemins de la liberté.

HONORE, Daniel, 1984, *Cemin Bracanot'*, Saint-Denis, Éditions Udir- Aspred.

HONORE, Daniel, 1988, *Marceline doub-kèr*, Saint-Denis, Éditions Udir.

HONORE, Daniel, 2006, *Vativien*, Ed. K'A.

HONORE, Daniel, 2008, Shemin brakanot, Ed. K'A.

HUBERT-DELISLE, Marie-José, 1976, Section 17, Saint-Denis : CDDP de La Réunion.

HUBERT-DELISLE, Marie-José, 1994, *Créole, école et maîtrise du français*, collection éducation/formation, Saint Denis, Association le français à l'école, 166 p.

HUMMEL, Véronique, 2009, *Qui a peur du créole à l'école*, édition Tikouti, 100 p.

HYMES, Dell, 1991, *Vers la compétence de communication*, (édition originale anglaise : 1982), Paris, Hatier-Crédif, 219 p.

IDELSON, Bernard, "Le créole dans les médias", in *Hérmès n°40*, CNRS éditions, pp. 128-134.

INSEE, 2010, Communication écrite.*L'influence de la langue maternelle en question*, 4p.

KOURTO, Mickaèl, 2003, *Karozin*, Ed. K'A.

KREMNITZ, Georges, 1981, «Du « bilinguisme » au « conflit linguistique » ». Cheminement de termes et de concepts", in *Langages*, Vol 15, Numéros 61, pp 63-74

LABOV, Wiliam, 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Minuit. (trad. de Sociolinguisics Patterns, Philadelphie: University of Pennsylvania Press, 1972).

LAFONT, Robert, 1967, "Sur l'aliénation occitane" in *Le fédéralisme 9*, pp 107-138

LANDRY, Rodrigue, 1997, « Education bilingue en situation minoritaire : pour une identité culturelle », in DVORAK, Marta (dir), *Canada et bilinguisme*, Presses universitaires de Rennes. pp 151-166

LAURET, Daniel, 1991, *Le créole de la réussite*, Recherches universitaires réunionnaises, Saint Denis, Réunion, Ed du Tramail, 308 p.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2003, *Transmission des langues et minoration linguistique à l'école et à la maison*, mémoire de maîtrise de Lettres Modernes, Université de la Réunion, 194 p.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2004, *Paroles réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales*, Mémoire de DEA, sous la direction du Pr. PRUDENT L.-F., Université de La Réunion.

LEBON-EYQUEM Mylène, 2007, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*, thèse de doctorat sous la direction du Professeur Lambert Félix PRUDENT, Université de La Réunion.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2008a, ««La dodo lé la ». Stylistique du « mélange » à la Réunion: à la recherche de l'efficacité pragmatique endogène », in BAVOUX, Claudine, PRUDENT, Lambert Félix, WHARTON, Sylvie, Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones, ENS éditions, pp 153-175.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2008b, « Question pédagogique: Quelles sont les particularités linguistiques du créole réunionnais qu'il convient de connaître et de prendre en compte pour l'enseignement de la langue française à La Réunion ? », site TFLR(http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Parcours/AffQpeRep.asp?CleFiche=P407-1)

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2008c, « Interventions pédagogiques en situation de contacts de langues :comment les enseignants traitent-ils les énoncés « mélangés » à La Réunion ? », douzième colloque international des études créoles, http://rchaudenson.free.fr/ColloqueH08.pdf p 53-68.

LEDEGEN, Gudrun, 2003, "Regards sur l'évolution des mélanges codiques à La Réunion: l'avènement de l'interlecte?" in *Glottopol n°2 revue sociolinguistique en ligne*, pp 101-107.

LEDEGEN, Gudrun, 2011, « Prédicats "flottants" entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'une zone ambigüe », dans Chamoreau, C. & Goury, L. (Eds), *Systèmes prédicatifs des langues en contact*, CNRS Editions, Coll. « Sciences du langage »

LEDEGEN, Gudrun, SIMONIN, Jacky, 2010, "Médias et pratiques langagières à La Réunion :accélérateur sociolinguistique et diglossie en sourdine" in *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne n° 14, Nouveaux médias et dynamiques des langues dans l'espace francophone*

LEFEBVRE, Claire, 1998, *Creole Genesis and the acquisition of gramar. The case of Haitian creole*, Cambridge : Cambridge University Press, 461 p.

LEVENEUR, Graziella, 2000, *Dofé sou la pay kann*, Saint-Denis, Éditions Grand Océan.

Lofis la lang kréol La Rénion, 2009, *Volume 1: sondages IPSOS, mars 2007, Pratiques et transmissions du créole réunionnais/ Les Réunionnais, leur créole et les médias*, Coéditions Lofis la lang et Tikouti, 109 p.

Lofis la lang kréol La Rénion, 2010, *Volume 2: sondages IPSOS, mars 2007, Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole*, coéditions Lofis la lang et Tikouti, 109 p.

LUCAS, Raoul, 2002, "Société créole, école et apprentissages interculturels à La Réunion", in *Sociétés plurielles dans l'Océan Indien: enjeux culturels et scientifiques*, éd Karthala, Paris, p 161-176.

LÜDI, Georges, 1996, "L'enfant bilingue: Chance ou surcharge?", *Courrier de l'Education nationale* (Suisse), 101-123

LÜDI, Georges, 2004, « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue française de linguistique appliquée 2 (Vol. IX)*, p.125-135.

MACKEY, William Francis, 1975, « Niveaux et fonctions du bilinguisme », in *L'enseignement du français et le bilinguisme d'un point de vue général*, FIPF n° 12-13, pp 25-42.

MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO, Valérie, MARIMOUTOU, Carpanin, 2004, « Introduction », in MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO, Valérie, MARIMOUTOU, Carpanin, *Contes et romans, Univers créoles 4*, Anthropos, pp V – XII.

MAIGA, Amadou (coord), 2007, *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Paris, L'Harmattant, 2007, 244 p.

MANGEARD Pierre-Louis, 1996, *La détermination en créole réunionnais. Essai de grammaire syntagmatique*, Mémoire de Maîtrise en Sciences du Langage, sous la direction du Pr. A. WINTHER, Université de Rouen.

MARCELLESI, Jean-Baptiste, "Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches", in *Langages, 15e année, n° 61, mars 1981, Bilinguisme et diglossie*, pp 5-11.

MARCELLESI, Jean Baptiste, 1983, « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse », dans *Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence vol. n° 5, Sociolinguistique des langues romanes*, pp. 309-314.

MARCH, Christian, 1996, *Le discours des mères martiniquaises, diglossie et créolité* : *un point de vue sociolinguistique*, éditions L'Harmattan, Paris, 283 p.

MARIMOUTOU, Carpanin, 2003, « Louis Héry et la créolisation des fables », in Fonder une littérature, Louis Hery, Ed. K'A, pp. 71 – 100.

MARIMOUTOU, Carpanin, 2004 a, « Ecrire en pays créole », in MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO, Valérie, MARIMOUTOU, Carpanin, *Contes et romans, Univers créoles 4*, Anthropos, pp 3 - 23.

MARIMOUTOU, Carpanin, 2004 b, « De la créolité des textes littéraires », in MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO, Valérie, MARIMOUTOU, Carpanin, *Contes et romans, Univers créoles 4*, Anthropos, pp 25 - 43.

MARIMOUTOU, Carpanin, 2004 c, « L'écriture de la langue romanesque, à propos de Kartyé Trwa lèt », in MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO, Valérie, MARIMOUTOU, Carpanin, *Contes et romans, Univers créoles 4*, Anthropos, pp 177-199.

MARIMOUTOU, Carpanin, 2004 d, « Notes sur la littérature réunionnaise de langue créole », in MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO, Valérie, MARIMOUTOU, Carpanin, *Contes et romans, Univers créoles 4*, Anthropos, pp 236-242.

MEMMI, Albert, 1957, *Portrait du colonisé, portrait du colonisateur*, coll Corréa

MOREAU Marie-Louise(éd.), 1997, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège : Mardaga, 112 p.

MUFWENE, Salikoko, 2002, "Typologie des définitions des créoles", in BAVOUX, Claudine (dir), et ROBILLARD, Didier (de) (dir), *Linguistique et créolistique. Univers créoles 2*, Paris, Anthropos, pp 17-38.

MUFWENE, Salikoko, *Les continua créoles, linguistiques, et langagiers*, Université de Chicago en consultation libre :
http://www.montraykreyol.org/IMG/pdf/LES_CONTINUA_CREOLES_LINGUISTIQUES.pdf

NATIVEL, Rémi, 1972, *Le lexique à la Réunion*. Saint-Joseph (Réunion), Ganowski, 89p.

NINYOLES Rafael Lluis, *Conflicte lingüistic valencià*, Valencià, 1969.

PIAGET, Jean, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, rééd. Delchaux et Niestlé, 1977.

PIAGET, Jean, 1946, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Plan d'orientation stratégique de prévention et de lutte contre l'illettrisme à La Réunion, 2007-2013, 7 p.
http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/Reunion/plan_d_orientation_strategique__version_pref_2_23-08-07_.pdf

PRUDENT, Lambert Félix, 1978, « Diglossie ou continuum ? Quelques concepts problématiques de la créolistique moderne appliqués à l'archipel caraïbe», repris dans Gardin, B., Marcellesi, J.-B. & GRECOROUEN, 1980, *Sociolinguistique : approches, théories, pratiques*, PUF, pp. 197-210.

PRUDENT, Lambert Félix, 1981, « Diglossie et interlecte », in *Langages, n° 61*, GRECO, ERA 754, CNRS, Université de Rouen Haute Normandie, Larousse, pp. 13-38.

PRUDENT, Lambert Félix, 1993, *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences du Langage, sous la direction de J.-B. MARCELLESI, Université de Rouen Haute-Normandie.

PRUDENT, Lambert Félix, 2002, « Panorama en forme de bilan », in BAVOUX, Claudine (dir), et ROBILLARD, Didier (de) (dir), *Linguistique et créolistique. Univers créoles 2*, Paris, Anthropos, pp. 191-211.

PRUDENT, Lambert Félix, 2004, *Etats généraux de la culture, Compte rendu de l'atelier 5: Langue & culture*, archives de Lofis la lang kréol la Rénion, http://www.ville-port.re/portail/index.php?id=648 , 3p.

PRUDENT, Lambert Félix, 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », in PRUDENT L. F., TUPIN F., WHARTON S. (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, p. 359-378.

PRUDENT, Lambert Félix, 2006, "Enseigner à La Réunion avec deux langues proches", in GEORGER, Fabrice, *Créole et français : deux langues pour un enseignement*, Saint Paul, édition Tikouti, pp 7-11.

PRUDENT, Lambert Felix, WHARTON, Sylvie, TUPIN, Frédérique, 2005, *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne: Peter Lang.

PSICHARI, J. (1928). « Un pays qui ne veut pas sa langue ». Mercure de France, pp. 63-121. Reproduit in Psichari, *Quelques travaux*... Paris, 1930, vol. I, pp. 1283-1337.

PY, Bernard, 1975, « A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues*. *Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 13 - 23.

PY, Bernard, 1980, « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 25 – 39.

PY, Bernard, 1990, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 127 – 138.

PY, Bernard, 1991, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 127-138.

PY, Bernard, 1992, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 95 - 106.

PY, Bernard, 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 41- 54.

PY, Bernard, 1997, « Pour un perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 139 - 148.

RAMASSAMY, Ginette, 1985, *Syntaxe du créole réunionnais, analyse de corpus d'unilingues créolophones*, Thèse de doctorat, Paris V, 405 p.

RAPANOËL, Séverine., 2007, *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des langues, sous la direction des Pr. BILLIEZ J. et PRUDENT L. F., Université Stendhal Grenoble 3.

REINECKE, J., TOKIMASA, A., 1934, « The English dialect of Hawaii », in *American Speech, vol. 9*, p. 122-131.

ROBERT, Jean-Louis, 2000, *Au nom de l'impur,* Ed. Grand Océan.

ROBILLARD (de), Didier, 2001, « Peut-on construire des « faits linguistiques » comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat » in *Marges Linguistiques (Revue électronique) n° 1*, M. Santa-Croce, éd. www.marges-linguistiques.com . pp. 163 – 204.

ROBILLARD (de), Didier, 2002, « Visages de l'hétérogénéité linguitique des communautés créoles. Contacts, diglossie, continuum, interlecte » in BAVOUX, Claudine (dir), et ROBILLARD, Didier (de) (dir), *Linguistique et créolistique. Univers créoles 2*, Paris, Anthropos, pp.35-55 .

ROBILLARD (de), Didier, 2006, « D'un chaos à l'autre, à l'autre-chaos métaphorisé (Ou: des nouvelles du chaos 5 ans après) », pris à http://www.unice.fr/ChaireIUF-Nicolai/Archives/Tables_rondes/TR_2006/Chaos_Robillard.pdf, 7 p.

ROBILLARD (de), Didier, 2007, « La linguistique *autrement* :altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas », in BLANCHET, Philippe, CALVET, Louis-Jean, DE ROBILLARD, Didier, *Un siècle après le cours de Saussure: la linguistique en question*, Carnets de sociolinguistique n°1, éd L'Harmattan, [en ligne sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf], 149p.

ROBILLARD (de), Didier, 2008 a, *Perspectives alterlinguistiques. Volume 1 : Démons*, l'Harmattan, 302 p.

ROBILLARD (de), Didier, 2008 b, *Perspectives alterlinguistiques. Volume 2 : Ornithorynques*, l'Harmattan, 202 p

ROBILLARD (de), Didier, à paraître, « « Interlecte » : Outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? », in SIMONIN, Jacky, et WHARTON, Sylvie, *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Presses de l'ENS, Lyon.

ROMANI, Jean Paul, 1994, « Interlecte martiniquais et pédagogie », CRESH-Caraïbe, Fort-de-France, in *Etudes créoles, vol. XVII, n°1*, pp. 84-105.

ROMANI, Jean Paul, 1997, « La langue de l'école et la langue de l'élève : l'exemple de l'expression de la destination de personne en français martiniquais ou « il récite ses leçons pour sa maman » », CRESH-Caraïbe, Fort-de-France, in *Etudes créoles, vol. XX, n°2*, pp.13-37.

ROMANI, Jean Paul, 2000, *L'interlecte martiniquais, Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise*, Thèse de Doctorat en Sciences de Langage, Université de Rouen Haute Normandie, 2 tomes.

SAINT-OMER, François, HOAREAU, Bertrand, 1999, *Diksyonér ortografik Kréol Rényoné/Français*, Mouvman Lantant Koudmin, 136 p.

SARCEMATE (Pseudonyme), 1969, *Lanseyeman La Rénion ... in plan kolonialise*, Imprimerie REI, Saint-Denis,155 p

SAUSSURE (de), Ferninand, 1916, *Cours de linguistique générale*, réédition 1995, édition payot

SIGUAN, M, MACKEY, William Francis, 1986, *Education et bilinguisme*, Paris, Delachaux et Niestlé, 147 p.

SIMONIN, Jacky, 2002, "Parler réunionnais?", in *Hermès 32-33*, pp 287-296.

SIMONIN, Jacky, 2003, "Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais" in *Glottopol n°2,* pp 56-63.

SOUPRAYEN-CAVERY, Logambal, 2000, *Étude des mélanges de codes dans « Droit de parole » de Radio Freedom*, Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, Université de la Réunion

SOUPRAYEN-CAVERY Logambal., 2005, « Contacts de langues à La Réunion. Un voyage à travers la traduction français / Créole », in PRUDENT L. F., TUPIN F., WHARTON S. (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, p. 99-110.

SOUPRAYEN-CAVERY, Logambal, 2007, *L'interlecte réunionnais : approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, Thèse de doctorat sous la direction de LF Prudent, Université de La Réunion.

STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, 1992, *Phonologie du créole réunionnais: unité et diversité*, Ed Peeters Sélaf 335, Paris, 178 p.

STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, 2004, *Grammaire du créole réunionnais*, Paris : Sedes, Université de La Réunion, 180 p.

SYLVAIN, Suzanne, 1936, *Le créole haïtien. Morphologie et syntaxe*, Wetteren : Imprimerie De Meester, Port au Prince : Caravelle.

TABOURET-KELLER, Andrée, 2001, « Traduction de la préface d'André Martinet à Languages in contact d'Uriel Weinrich, in La linguistique, vol 37, fasc 1, p. 29- 32.

TABOURET-KELLER, Andrée, 2006, « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », in *Langage & société n°118*, pp 109-128

THEODORA, Roger, 2000, *Wopé Zangoune ! Koman i lé ?*

THEODORA, Roger, 2002, « La graphie phonético-phonologique du créole réunionnais entre la raison technique et les non-dits idéologiques », in *Codification des langues de France, actes du colloque "Les langues de France et leur codification". Ecrits divers - écrits ouverts*, Paris INALCO 29-31 mai 2000, éd L'Harmattan, 219- 231

THEODORA, Roger, 2007, *Présentation d'extraits de «Wopé zangoun! Koman i lé ?» (Livret pédagogique de LCR au collège destiné aux élèves de sixième), Commentaires de l'auteur*, à l'adresse : http://www.lansivkreol.net/langue_commentaire_wopezangoun.htm

VERGES, Françoise, 2003, "Koup panou! Démocratie et différence culturelle à la lumière du débat sur le "statut" depuis 1946", in *La décentralisation. Histoire, bilans, évolutions*, L'harmattan pp 119-131.

VERNET, Pierre, 2002, « Les langues créoles: regard sur une trajectoire de 25 ans », 44p.

VOLCY-FOCARD, 1884, « Du patois créole de l'île Bourbon », in *Bulletin de la société des sciences et arts de la Réunion*, p. 179-239.

WARO, Danyèl, *Romans ékri dan la zol an Frans* (1978)

WATBLED, Jean-Philippe, 2003, « Grammaire créole et grammaire française », in *Glottopol-n°2* , pp 78-91.

WATIN, Michel, WOLFF, Eliane, 2010, *La Réunion, une société en mutation*, Univers créoles 7, économica, 248 p.

WHARTON, Sylvie, 2002, « Le créole réunionnais dans le paradigme des langues régionales de France : mouvements institutionnels symboliques, ou planification glottopolitique ? », in R. TIRVASSEN (dir), *Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien*, Paris, L'Harmattan, pp. 67-82.

WHARTON, Sylvie, 2003, « Formation des enseignants dans les aires créolophones : Comment évaluer la politique linguistique à l'oeuvre ? Selon quels critères ?», in TUPIN F. (dir.), *Ecole et éducation*, Paris : Anthropos, p. 231-253.

WHARTON, Sylvie, 2005, « La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique. Comment l'institution réunionnaise a-t-elle (di)géré sa

sociolinguistique?», in PRUDENT L. F., TUPIN F., WHARTON S. (éds.), *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, p. 20-36.

WHARTON, Sylvie, 2006, « Pour développer la compétence varilingue en situation interlectales : une didactique intégrée des langues », in WHARTON, Sylvie (coord.), *Etudes créoles. Le créole dans l'école : paroles nomades*, vol. XXVIII, n°2, p. 147-18

Table des figures

Figure 1. Carte de la situation de La Réunion et de l'archipel des Mascareignes 9
Figure 2. Carte de La Réunion. 10
Figure 3.Vols depuis La Réunion 15
Figure 4. Représentation du continuum linguistique de Carayol et Chaudenson. 53
Figure 5. L'évolution des représentations de la situation sociolinguistique chez les enseignants et les élèves du primaire. (Rapanoël, 2007:558). 68
Figure 6. Représentation courante du bilinguisme en termes de compétences séparées. 70
Figure 7. Modèle concurrentiel intégré du bilinguisme. 70
Figure 8. Proposition de représentation de la macro-langue à partir des schémas de Lüdi 72
Figure 9. Répartition des mots de l'extrait du discours de la mère de Marine. 175
Figure 10. Répartition des mots de l'extrait retravaillé en créole basilectal du discours de la mère de Marine. 176
Figure 11. Représentation graphique du francitan (source : Boyer, 1988). 235
Figure 12. Transposition de la représentation du francitan au cas réunionnais. 235
Figure 13. Courbes d'indifférences pour l'étude du comportement du consommateur en microéconomie. 239
Figure 14. Transposition de la représentation du consommateur en micréconomie au locuteur en microlinguistique. 240
Figure 15. Schématisation du développement de l'intelligence dans un cadre microlinguistique bilingue. 243
Figure 16. Schématisation du développement du langage dans un cadre microlinguistique bilingue. 246
Figure 17. Schématisation du développement du langage dans un cadre microlinguistique bilingue incluant les compétences actives et passives. 247
Figure 18. « Modélisation complexe de processus sociaux tels que les Unités Multiplexes (Socio)Linguistiques », selon Blanchet (2007 : 37). 249
Figure 19. « Boite noire » des pratiques sociales. 250

Figure 20. Différence entre l'institutionnalisation de la langue créole et l'institutionnalisation de la langue française. 251
Figure 21. Système ouvert des relations entre pratiques sociales, représentations et institutionnalisation. 252
Figure 22. Boite noire du macro-système langagier réunionnais. 253
Figure 23. Schématisation de la démarche de Lofis la Lang Kréol. 292
Figure 24. Types d'éditeurs à La Réunion en 2001 (source : CCEE, 2010) 322
Figure 25. Représentation schématique de la pédagogie de la variation. 356
Figure 26. Evolution du nombre d'enseignants habilités en créole dans le premier degré. 367
Figure 27. Evolution du nombre de classes de LCR dans le second degré. 368
Figure 28. Niveaux du Cadre Européen de Référence pour les Langues. 369
Figure 29. Répartition géographique des classes bilingues en maternelle en 2010/2011 (source : rectorat de La Réunion). 378
Figure 30. Proposition d'aménagement didactique du macro-système de communication réunionnais. 395
Figure 31. Place des compétences métalinguistiques dans une pédagogie de la variation. 396

Table des tableaux

Tableau 1. Tableau et notes de bas de page sur l'organisation du système verbal réunionnais à la troisième personne du singulier, présenté par Lebon-Eyquem (2007 :311). 44
Tableau 2. Différences entre le paradigme explicatif et le paradigme compréhensif 87
Tableau 3. Complémentarité entre la posture technolinguistique et ontolinguistique. 88
Tableau 4. Le système verbal commun (Staudacher-Valliamée, 2004 : 86). 104
Tableau 5. Segment conversationnel de LD sur radio arc-en-ciel. 110
Tableau 6. Syntagmes verbaux dans le segment conversationnel de LD. 120
Tableau 7.Classement des syntagmes verbaux produits par LD. 121
Tableau 8. Exemples de reformulations faites par MC. 128
Tableau 9. Paroles de MC. 133
Tableau 10. Gestion des couples [i]/[y] par MC. 137
Tableau 11. Gestion des couples [s]/[ʃ] par MC. 137
Tableau 12. Gestion des couples [ʒ]/[z] par MC. 138
Tableau 13. Gestion des couples [ə]/[e] par MC. 138
Tableau 14. Variantes lexicales employées par MC. 140
Tableau 15. Utilisations par MC des articles indéfinis ou définis dans les cas où le féminin est requis en français. 142
Tableau 16. Emplois par MC de la forme verbale courte ou longue. 142
Tableau 17. Syntagmes verbaux produits par MC. 144
Tableau 18. Classement des syntagmes verbaux produits par MC. 147
Tableau 19. Demandes de reformulation syntaxique de la part de MC. 148
Tableau 20. Interventions de MC pour reformuler en créole des énoncés produits en français. 149
Tableau 21. Paroles de NL. 152
Tableau 22. Gestion de [i]/[y] par NL. 156
Tableau 23. Gestion de [s]/[ʃ] par NL. 156
Tableau 24. Gestion de [ʒ]/[z] par NL. 157
Tableau 25. Gestion de [ə]/[e] par NL. 158

Tableau 26. Variantes lexicales employées par NL. 159
Tableau 27. Utilisations par NL des articles indéfinis ou définis dans les cas où le féminin est requis en français 161
Tableau 28. Emplois des formes verbales courtes ou longues par NL. 161
Tableau 29. Syntagmes verbaux prononcés par NL. 163
Tableau 30. Classement des syntagmes verbaux produits par NL. 165
Tableau 31. Extrait de paroles de la mère de Marine. 174
Tableau 32. Paroles de mères parents d'élèves. 179
Tableau 33. Syntagmes verbaux produits par les parents d'élèves. 184
Tableau 34. Classement des syntagmes verbaux produits par les parents d'élèves. 186
Tableau 35. Présentation des groupes d'élèves de la Rivière des Galets. 192
Tableau 36. Présentation générale des différents corpus d'enfants. 195
Tableau 37. Extraits de la parole des enfants dans les corpus VAKANS. 197
Tableau 38. Syntagmes verbaux particuliers relevés dans la parole des enfants. 206
Tableau 39. Proportion des syntagmes verbaux particuliers dans les corpus d'enfants. 207
Tableau 40. Tentative de classement des syntagmes verbaux particuliers des corpus VAKANS. 208
Tableau 41. Parole des enfants dans les corpus MARIONNETTES. 217
Tableau 42. Syntagmes verbaux particuliers des corpus MARIONNETTES. 222
Tableau 43. Proportion des syntagmes verbaux particuliers dans les corpus MARIONNETTES. 223
Tableau 44. Tentative de classement des syntagmes verbaux particuliers des corpus MARIONNETTES. 225
Tableau 45. Utilisation par les sondés des formes basilectales dans le test d'écriture d'IPSOS. 306
Tableau 46. Utilisation par les sondés des choix prônés par la graphie 83. 306
Tableau 47. Nombre de livres publiés de 2004 à 2007 à La Réunion (source : CCEE). 322
Tableau 48. Livres d'expression créole publiés entre 2004 et 2007 à La Réunion. 324
Tableau 49. Aperçu des travaux didactiques prenant appui sur la recherche universitaire (inspiré de Lebon-Eyquem, 2007 : 240-261). 341

Tableau 50. Liste des pronoms personnels sujets d'après Adelin et Lebon-Eyquem (2010). 351
Tableau 51. Liste des pronoms personnels d'après Hubert-Delisle (2010). 351
Tableau 52. Extraits des textes de référence concernant la Langue Vivante Régionale 362
Tableau 53. « Le créole à l'école »: diverses organisations pédagogiques (source : rectorat de La Réunion). 363
Tableau 54. Répartition par poste des enseignants habilités LVR, rentrée 2010 (source : rectorat de La Réunion). 366
Tableau 55. Répartition par poste des professeurs certifiés de créole, rentrée 2010 (source : rectorat de La Réunion). 367
Tableau 56. Liste des pronoms personnels. 402
Tableau 57. Verbe lé. 403
Tableau 58.Verbe néna/nana/na 403
Tableau 59. Temps 0, non accompli. 403
Tableau 60. Temps 0, progressif. 404
Tableau 61. Le passé inaccompli (forme basilectale). 404
Tableau 62. Le passé inaccompli (forme acrolectale). 404
Tableau 63. Le passé accompli. 405
Tableau 64. Le futur non accompli. 405
Tableau 65. Le futur prospectif. 406
Tableau 66. Le conditionnel non accompli. 406
Tableau 67. Le conditionnel accompli. 407
Tableau 68. Le conditionnel progressif. 407

Table des matières

Remerciements. 3

0. Introduction générale 7

0.1. Contextualisation. 9
0.1.1. Contextualisation géographique. 9
0.1.2. Contextualisation historique. 11
0.1.3. Contextualisation socioéconomique. 13
0.1.4. Contextualisation linguistique. 16
0. 2. Problématique sommaire et hypothèses. 20
0.2.1. Hypothèse 1 21
0.2.2. Hypothèse 2 21
0.2.3. Hypothèse 3 22
0.3. Parcours autobiographique. 23
0.4. Motivations. 28
0.5. Annonce du plan 30

1. Problématique générale. 31

1.1. Description linguistique du créole réunionnais. 34
1.1.1. Le créole langue homogène. 34
1.1.2. Littérature sur la cohabitation du créole et du français à La Réunion. 48
1.1.2.1. La diglossie. 48
1.1.2.2. La remise en cause de la diglossie par les créolistes. 50
1.1.2.3. Le continuum. 51
1.1.2.3.1. Le concept de Carayol et Chaudenson. 52
1.1.2.3.2. La remise en cause du continuum de Carayol et Chaudenson. 53

1.2. Description sociolinguistique de la parole réunionnaise. 57
1.2.1. L'interlecte. 57
1.2.1.1. L'interlecte martiniquais (Prudent et Romani). 58
1.2.1.2. L'extension du concept de l'interlecte à la situation réunionnaise. 60
1.2.2. Complémentarité partielle des concepts de diglossie, de continuum et d'interlecte. 65

1.2.3. Rapprochement partiel de l'interlecte et les parlers bilingues. 69
1.2.4. Enoncés interlectaux particuliers et les phénomènes d'interlangue en situation d'apprentissage. 73
1.2.5. Le concept de langue maternelle. 78

1.3. Retour aux sources de l'interlecte dans une épistémologie de la complexité. 84
1.3.1. Le point du vue de l'épistémologie de la complexité. 86
1.3.2. Le désordre apparent de la complexité. 90
1.3.3. La notion de langue. 92
1.3.3.1. La langue comme produit social. 93
1.3.3.2. Langues tendancielles /désordre 95
1.3.3.3. Langue : produit politique. 97
1.3.4. Notre démarche. 99

Conclusion de la première partie. 101

2. Paroles réunionnaises : observables et modélisation qualitative. 102

2.1. Observations de la parole d'adultes. 107
2.1.1. Discours d'une Professeure des Ecoles de créole à la radio. 107
2.1.1.1. Présentation de la méthodologie adoptée pour l'analyse de segments conversationnels. 109
2.1.1.2. Analyse du mode de discours général. 111
2.1.1.2.1. Tentative d'analyse du mode de discours à travers le prisme du continuum. 112
2.1.1.2.2. Tentative d'analyse du mode de discours avec une démarche interlectale. 113
2.1.1.2.3. Explication possible du mode de discours utilisé. 115
2.1.1.3. A la recherche de tendances ordonnées dans la macro-langue réunionnaise. 116
2.1.1.4. Analyse des syntagmes verbaux. 119
2.1.2. Discours d'enseignants en cours de créole. 123
2.1.2.1. Parole d'une enseignante de l'école maternelle. 125
2.1.2.1.1. Analyses de certaines reformulations demandées par l'enseignante. 127
2.1.2.1.2. Analyses de la parole de MC. 131
2.1.2.1.3. Analyses des syntagmes verbaux produits par l'enseignante. 143
2.1.2.2. Parole d'une professeure de l'école élémentaire. 150
2.1.2.2.1. Analyse du discours général de NL. 155
2.1.2.2.2. Analyse des syntagmes verbaux prononcés par NL. 162

2.1.3. Discours de parents d'élèves. 167
2.1.3.1. Présentation du questionnaire et des conditions de l'entretien. 169
2.1.3.2. Considérations générales relatives aux discours de parents. 170
2.1.3.3. Analyse du mode de discours parental. 178
2.1.3.4. Analyse des syntagmes verbaux. 183

2.2. Observations de la parole d'enfants. 188
2.2.1. Présentation des corpus des enfants de la Rivière des Galets. 189
2.2.1.1. La constitution d'un corpus. 190
2.2.1.2. Présentation des élèves observés. 191
2.2.1.3. Les enregistrements de la parole des enfants. 194
2.2.2. Analyse du corpus. 196
2.2.2.1. Analyse des corpus VAKANS. 196
2.2.2.1.1. Analyse générale des corpus VAKANS. 196
2.2.2.1.2. Analyse d'énoncés particuliers dans les corpus VAKANS. 205
2.2.2.1.3. Phénomènes semblant provisoires. 211
2.2.2.1.4. Phénomènes pouvant se maintenir à l'âge adulte. 213
2.2.2.2. Analyse des corpus MARIONNETTES. 216

2.3. Vers une modélisation qualitative du macro-système de communication réunionnais. 230

2.3.1. Une tentative de schématisation de la boîte noire du macro-système de communication réunionnais. 232
2.3.1.1. Apport d'une utilisation du concept d'interlecte en pays Occitan. 232
2.3.1.1.1. Le concept d'interlecte en lui-même et son aspect épilinguistique. 233
2.3.1.1.2. Une gestion de l'interlecte est-elle possible ? 237
2.3.1.2. Mobilisation de certains schémas en microéconomie. 238
2.3.1.2.1. Le développement de l'intelligence dans un cadre bilingue. 240
2.3.1.2.2. Les stades du développement du langage dans un cadre bilingue. 244
2.3.2. Schématisation d'un macro-système de communication évoluant dans un environnement complexe. 248

Conclusion de la deuxième partie. 254

3. Pour une glottopolitique réunionnaise complexe. 255

3.1. Revendications et concrétisations politiques des questions linguistiques. 258

3.1.1. De la départementalisation à la décentralisation. 259
3.1.2. 1982-2001, lois de décentralisation, abandon des revendications autonomistes et de la récupération du conflit linguistique. 269
3.1.3. Reconnaissance du créole comme langue régionale de France. 274

3.2. La graphie, la littérature et l'école comme lieux de rencontre des forces glottopolitiques. 285
3.2.1. La graphie du créole réunionnais comme étendard des forces glottopolitiques. 286
3.2.2. La littérature réunionnaise comme arène des forces glottopolitiques. 310
3.2.2.1. Les positionnements des auteurs dans la littérature réunionnaise d'expression créole. 311
3.2.2.2. Le livre d'expression créole. 321
3.2.2.3. Les avancées récentes de la littérature de jeunesse. 326
3.2.3. L'école comme instance glottopolitique. 330
3.2.3.1. Les raisons pouvant justifier le « créole à l'école ». 332
3.2.3.2. Les différentes propositions en faveur du créole à l'école. 335
3.2.3.2.1. Le créole langue d'enseignement unique. 335
3.2.3.2.2. Le bilinguisme consécutif 337
3.2.3.2.3. Le bilinguisme simultané. 339
3.2.3.2.4. Le créole pour un meilleur enseignement du français. 339
3.2.3.2.4.1. Les travaux pédagogiques des années 1970 aux années 2000. 340
3.2.3.2.4.2. La méthode adaptée de la didactique du français aux situations de créolophonie de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). 346
3.2.3.2.5. Le créole à l'école pour tirer profit de son répertoire langagier complexe. 355
3.2.3.2.5.1. La pédagogie de la variation. 355
3.2.3.2.5.2. Le développement de la compétence varilingue. 358
3.2.3.3. La question du créole à l'école dans l'académie de La Réunion. 360
3.2.3.3.1. La « logique » de l'enseignement de la Langue et Culture Régionales (LCR). 365
3.2.3.3.2. L'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC). 372
3.2.3.3.3. L'enseignement bilingue. 373

3.3. La nécessité d'une glottopolitique réunionnaise structurée et pilotée dans la complexité. 382
3.3.1. Les principes de base de notre proposition d'un plurilinguisme réunionnais. 385

3.3.1.1. L'implication du politique. 385
3.3.1.2. Les coûts et les bénéfices du plurilinguisme. 387
3.3.1.3. Une place centrale pour la parole réunionnaise. 389
3.3.2. Postulats pour une pédagogie du plurilinguisme. 390
3.3.2.1. Une éducation plurilingue en dehors de l'école. 390
3.3.2.1.1. Des positionnements politiques souhaitables. 390
3.3.2.1.2. Une coopération de tous les partenaires de l'éducation plurilingue. 391
3.3.2.2. Une politique éducative plurilingue dans le système éducatif. 392
3.3.2.2.1. Didactique du plurilinguisme adaptée à la situation de créolophonie de La Réunion. 392
3.3.2.2.2. Une standardisation expérimentale. 398

Conclusion de la troisième partie. 408

4. Conclusion générale. 411

4.1. Rappel de notre parcours. 412
4.2. Les retombées dans une créolistique réunionnaise. 414
4.3. Les retombées sociales. 415

5. Annexes 417

5.1. Annexe 1: Conventions de transcription des corpus. 418
5.2. Annexe 2: « SPEAKING » du corpus de LD. 419
5.3. Annexe 3 : corpus de LD. 420
5.4. Annexe 4 : « SPEAKING » du corpus de classe de MC. 421
5.5. Annexe 5 : corpus de la classe de MC. 422
5.6. Annexe 6 : « SPEAKING » du corpus de la classe de NL. 430
5.7. Annexe 7 : corpus de la classe de NL. 431
5.8. Annexe 8 : « SPEAKING » des entretiens avec les parents d'élèves. 439
5.9. Annexe 9 : extraits des entretiens avec les parents d'élèves. 440
5.10. Annexe 10 : « SPEAKING » des corpus VAKANS. 448
5.11. Annexe 11 : corpus VAKANS, groupe pilote 1. 449
5.12. Annexe 12 : corpus VAKANS, groupe témoin 1. 453
5.13. Annexe 13 : corpus VAKANS, groupe pilote 2, animé par Fabrice Georger. 457
5.14. Annexe 14 : corpus VAKANS, goupe pilote 2, animé par Anne Frogin. 461
5.15. Annexe 15 : corpus VAKANS, groupe témoin 2, animé par Fabrice Georger. 465

5.16. Annexe 16 : corpus VAKANS, groupe témoin 2, animé par Anne Frogin. 468
5.17. Annexe 17 : « SPEAKING » des corpus MARIONNETTES. 471
5.18. Annexe 18 : corpus MARIONNETTES 1. 472
5.19. Annexe 19 : corpus MARIONNETTES 2. 479
5.20. Annexe 20 : parole des enfants dans les corpus VAKANS. 484
5.21. Annexe 21 : COMMISSION LANGUE KILTIR PARTOU, juillet 2009. 490
5.22. Annexe 22 : COMMISSION EDUCATION KILTIR PARTOU, UNE ECOLE REUNIONNAISE : Une école ouverte sur le monde, juillet 2009. 493
5.23. Annexe 23 : LES ETATS GENERAUX DE L'OUTRE-MER REUNION. Atelier 8, Identité, culture, mémoire 494
5.24. Annexe 24 : CONSEIL INTERMINISTÉRIEL DE L'OUTRE-MER, MESURES DU CIOM DECLINEES PAR TERRITOIRE. 496
5.25. Annexe 25 : lékritir 77. 497

6. Bibliographie 500

Table des figures 519

Table des tableaux 521

Table des matières 524