



HAL
open science

La Co-alphabétisation créole-français comme facteur de réussite scolaire à la Réunion

Laurence Daleau-Gauvin

► **To cite this version:**

Laurence Daleau-Gauvin. La Co-alphabétisation créole-français comme facteur de réussite scolaire à la Réunion. Linguistique. Université de la Réunion, 2021. Français. NNT : 2021LARE0035 . tel-03597708

HAL Id: tel-03597708

<https://theses.hal.science/tel-03597708>

Submitted on 4 Mar 2022

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

La Co-alphabétisation créole-français comme facteur de réussite scolaire à la Réunion

THÈSE

pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences du langage
présentée et soutenue publiquement le mercredi 8 décembre 2021

par **Laurence DALEAU-GAUVIN**

Sous la direction du Professeur Jean-Philippe WATBLED

COMPOSITION DU JURY :

Madame Mylène Lebon-Eyquem, professeur à l'université de la Réunion,

Madame Isabelle Pierozak, professeur à l'université de Tours

Monsieur Didier de Robillard, professeur à l'université de Tours

Monsieur Philippe Blanchet, professeur à l'université de Rennes II,

Monsieur Jean-Philippe Watbled, professeur à l'université de la Réunion.

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de thèse, monsieur Jean-Philippe Watbled, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral depuis décembre 2014, pour ses multiples conseils, pour toutes les heures qu'il a consacrées à diriger cette recherche, pour son regard critique et ses encouragements tout au long de ces années. Je le remercie aussi pour la très grande patience et son calme dont il a fait preuve à mon égard devant mes insuffisances. Simplement merci.

Je remercie Madame Mylène Lebon-Eyquem, Madame Isabelle Pierozak, Monsieur Didier de Robillard et Monsieur Philippe Blanchet qui me font l'honneur de leur participation à mon jury de thèse.

Je remercie également les membres de mon comité de suivi de thèse : Mme Mylène Lebon-Eyquem, Monsieur Issa Kanté et Monsieur Bouchet Serge pour leurs encouragements et les nombreux conseils qu'ils m'ont donnés.

Je remercie aussi Monsieur Prudent de l'université de Guadeloupe, Monsieur Carpooran et Madame Bosquet-Ballah de l'université de Maurice : toujours des mots d'encouragements à chacune de nos rencontres.

Un grand merci à mon époux qui a toujours été là : merci pour sa relecture, ses remarques, sa patience : « *kinm mon koko lé dur, ou la-gaingne trouve le mo, le tan pouk mi arive o-boute.* »

J'ai une pensée toute particulière pour mes deux fils Guillaume et Baptiste Ramsamy, « *mon 2 zarlor* », mes parents Chantal et Michel Daleau « *mon 2 zarboutan* », mais aussi les autres membres de ma famille que je n'ai pas beaucoup vus ces derniers mois.

Enfin, un énorme merci à tous les enseignants, les élèves et les parents que j'ai rencontrés pendant toutes ces années et qui ont contribué à ma recherche, simplement merci !

« Pokwé nout lang sou pié mang i dor, pokwé pokwé mèm
Kissa i plèr la pré kri la mor, anou anou mèm
Pokwé mon lang konm an tang i dor, pokwé pokwé mèm
Dann gro lardèr li akokiy lo kor, koz ou koz ou mèm
Si wi vé tap a li, kony a li, touf a li
Si wi vé kraz a li, zèt a li, bli a li
Kit ma yèm a li, kit ma mour a li
Kit ma dans a li, kit ma sant a li
Kit ma yèm a li, kit ma mour a li
Kit ma manz a li, kit ma vanz a li »
Nout Lang, Zan Mari Baré

Pou toute bann dalon i travay dann lékol La Rényon ...

Pou A.Vavet.

Sigles

ADT : Quart Monde : Aide à Toute Détresse Quart- Monde
ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
BD : Bande Dessinée
Carif-Oref : Centre d'animation et de ressources de l'information sur la formation
CIRILLE : Centre de ressources illettrisme viennent s'adosser au Carif.
CCEE : Conseil de La Culture, de l'éducation et de l'environnement
CE1 : Cours Elémentaire première année (Classe des 7 à 8 ans)
CE2 : Cours Elémentaire deuxième année (Classe des 7 à 8 ans)
CM1 : Cours Moyen première année (Classe des 8 à 9 ans)
CM2 : Cours Moyen deuxième année (Classe des neuf à dix ans)
CNESCO : Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CP : Cours Préparatoire (Classe des six à sept ans)
Depp : direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DOM : Département d'Outre-Mer
RAR : Réseau Ambition réussite REP et REP+ : Réseaux d'Education Prioritaire
ECLAIR : écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
EP : Education Prioritaire
EPS : Education Physique et Sportive
FLE : Français Langue Etrangère
GEREC : Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone
G.P.L.I : Groupement Public de Lutte contre l'Illettrisme en France
GS : Grande Section (classe des cinq à six ans)
IEA : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
IPSOS : ip.sos/) est une entreprise de sondages française et une société internationale de marketing d'opinion, créée en 1975 et dirigée par Didier Truchot, son fondateur et président-directeur général
IVQ : Enquête Information et Vie Quotidienne
JDC : Journée Défense et Citoyenneté

MS : Moyenne Section (classe des 4 à 5 ans)

OCDE : l'Organisation de coopération et de développement économiques

PS : Petite Section (classe des 3 à 4 ans)

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

RASED : Réseau d'Aide Spécialisées pour les Élèves en Difficulté

STAR : Student-Teacher Achievement Ratio

TPS : Très Petite Section (classe des 2,5 ans à 3 ans)

UMS : Unités Multiplexes (Socio)Linguistiques

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

Sommaire

REMERCIEMENTS	2
SIGLES	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : CONTEXTE ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	19
CHAPITRE 1 : CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE	20
CHAPITRE 2 : LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DE LA REUNION	26
CHAPITRE 3 : L'ECOLE A LA REUNION	42
CHAPITRE 4 : LES RESULTATS SCOLAIRES DES EVALUATIONS EN LECTURE DES ELEVES REUNIONNAIS	51
CHAPITRE 5 : L'ILLETTRISME DANS L'HEXAGONE ET A LA REUNION	57
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	66
PARTIE 2 : ECLAIRAGES THEORIQUES	67
CHAPITRE 1 : LE CREOLE REUNIONNAIS, SA COMPARAISON AVEC LE FRANÇAIS	68
CHAPITRE 2 : L'ENFANT BILINGUE ET LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	100
CHAPITRE 3 : LA LECTURE	114
CHAPITRE 4 : ORTHOGRAPHE ET GRAPHIE	143
CHAPITRE 5 : L'ALPHABETISATION	163
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	181
PARTIE 3 : DE L'ORAL CREOLE A LA LECTURE DE L'ECRIT FRANÇAIS	182
CHAPITRE 1 : LE RECUEIL DES DONNEES	185
CHAPITRE 2 : L'ELEVE CREOLOPHONE UNILINGUE ET LE DISCOURS ORAL FRANÇAIS, LES REPRESENTATIONS	191
CHAPITRE 3 : L'ELEVE CREOLOPHONE ET LE DISCOURS ORAL FRANÇAIS, DES DIFFICULTES PREVISIBLES	206
CHAPITRE 4 : L'ELEVE CREOLOPHONE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	228
CHAPITRE 5 : L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FRANÇAIS, QUAND LES DIFFICULTES S'ACCUMULENT	249
CHAPITRE 6 : LA CO-ALPHABETISATION CREOLE-FRANÇAIS	263
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	290
CONCLUSION GENERALE	292
ANNEXES	298
ANNEXE NO 1 : EXTRAIT DES THESES DU PCR ECRITES PAR BORIS GAMALEYA EN 1959, PUBLIE PAR LE JOURNAL DU PCR (PARTI COMMUNISTE REUNIONNAIS),	298
ANNEXE 2 : CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES	299
ANNEXE 3 : ENQUETES 2015	300
ANNEXE 4 : CORPUS NO 3 : ENQUETES ENSEIGNANTS JUIN 2019	317
ANNEXE 5 : CORPUS NO 2 : ENQUETES AUPRES DES PARENTS ET ELEVES 2016 - 2017 PARTIE 3	326
ANNEXE 6 : ANALYSE DES MELANGES (PARTIE NO 3)	342
ANNEXE 7 : DOCUMENT CADRE DE LEKRITIR 2020- SYNTHESE PROPOSEE PAR L'ACADEMIE DE LA REUNION	351
TABLE DES TABLEAUX	354
TABLE DES ILLUSTRATIONS	355
INDEX DES NOMS PROPRES	357
BIBLIOGRAPHIE	360
TABLE DES MATIERES	373
RESUME EN FRANÇAIS	381
RESUME EN ANGLAIS	382

Introduction

La lecture comme l'écriture sont des moyens d'accès au savoir et à la culture mais aussi des moyens de communication indispensables. Dans notre vie quotidienne, l'invitation à lire est omniprésente, nous sommes entourés d'écrits : publicités, panneaux publicitaires, revues, panneaux routiers, légendes à la télévision, textes numériques, journaux, livres, messages de téléphones portables, etc... Nous lisons parce que nos yeux sont attirés par l'écrit ou alors pour répondre à un besoin comme s'informer, informer, comprendre, apprendre, s'évader, rêver. Nous lisons de différentes manières : en *diagonale*, en feuilletant, en sautant ou en s'attardant sur des passages, rapidement ou alors de façon insouciant. Nous lisons un texte *entre les lignes* pour déchiffrer ce qu'il ne dit pas explicitement.

« La lecture ne se définit plus par aucune spécialité ; elle s'offre et s'impose, sous les formes les plus hétérogènes, à chaque détour de la perception et du comportement quotidiens, aussi présente et incontournable dans la vie privée que dans la sphère publique. Même si tous n'en utilisent qu'inégalement les ressources, elle sert désormais à tout, aux activités les plus techniques comme aux plus symboliques, aux échanges communs comme aux plaisirs de l'art, aux bricolages les plus menus de l'existence domestique comme aux choix les plus continus d'une biographie : instrument de tous les métiers, délasserment en tous genres, praticable en tous espaces, urgence administrative, recherche du statut social, ... ». (Passeron, 1991)

De nos jours, dans de nombreux pays et notamment en France, l'enseignement de la lecture est généralisé. L'école étant obligatoire, l'apprentissage de la lecture a été et est toujours proposé à tout Français ayant fréquenté l'école ou qui la fréquente. Mais aujourd'hui encore, en France hexagonale, le taux d'illettrés est important. Il l'est encore davantage à La Réunion. Lors des Journées nationales d'action contre l'illettrisme du 8 au 15 septembre 2019, Isabelle Rebattu, sous-préfète chargée de la mission *cohésion sociale et jeunesse* auprès du préfet de La Réunion depuis le 16 juillet 2018, a déclaré :

« Même si les chiffres datent un peu, des derniers chiffres de 2012 de l'INSEE, le taux d'illettrisme de la population à la Réunion est de 21%. C'est un chiffre important. /.../ Nous avons d'autres données issues des Journées de Défense et de Citoyenneté. Selon les dernières données datant de 2015, le taux d'illettrisme chez les jeunes de 17 ans était de 14,8% »¹

En 2019, 25,4%² des jeunes, ayant participé aux Journées de la Défense et de la Citoyenneté, ont des difficultés de lecture soit une augmentation de près de 9% en neuf ans par rapport aux chiffres de 2011.

¹ <https://outremers360.com/societe/illettrisme-a-la-reunion-116-000-reunionnais-seraient-en-situation-dillettrisme>

² <https://www.vie-publique.fr/en-bref/274912-journee-defense-et-citoyennete-illettrisme-pour-53-des-jeunes>

Une précision importante : les jeunes illettrés ne sont pas analphabètes. Souvent, ils réussissent à décoder un texte, mais sans arriver à sa compréhension.

Force est de constater que l'on peut parler d'un échec scolaire relativement massif et que l'on doit toujours s'interroger sur l'enseignement de la lecture à La Réunion.

A. Nos motivations

Ce constat a entraîné, chez nous, un certain nombre de questionnements que nous avons problématisés dans le cadre de notre recherche :

- Existe-t-il des causes spécifiques de l'échec scolaire en lecture à la Réunion ?
- L'enseignement de la lecture en français prend-il en compte le fait que beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue française orale à l'entrée du cours préparatoire ?
- Pourquoi ne pas essayer une co-alphabétisation dès la maternelle, une pédagogie qui a porté ses fruits dans plusieurs pays ?

Notre parcours professionnel en tant qu'enseignante a commencé en 1996. Avec notre habilitation à enseigner la langue créole réunionnaise, obtenu en 2002, nous avons enseigné en classe bilingue créole-français en GS³ (élève de cinq à six ans) de 2009 à 2017, classe où l'élève aborde le principe alphabétique. En parallèle, après notre licence de créole en 2003, nous avons commencé notre réflexion sur le créole à l'école et dans la société. Après un mémoire en maîtrise sur l'enseignement du créole, nous nous sommes dirigée en 2010 vers un TER⁴ de master dont le thème principal était la réception graphique du créole réunionnais c'est-à-dire la lecture en créole réunionnais.

Notre choix d'enseigner en maternelle a été voulu car, pour nous, la GS⁵ est l'« antichambre » du CP⁶ : c'est là où énormément de choses se jouent au niveau de l'apprentissage de la lecture. C'est là que sont travaillés les pré-requis indispensables pour une entrée efficace dans la lecture.

³ Grande Section maternelle : élève de cinq à six ans.

⁴ Travail d'étude et de recherches

⁵ Grande Section maternelle : élève de cinq à six ans.

⁶ Cours Préparatoire : élève de six ans à sept ans.

Nous sommes arrivée en maternelle dans une école REP de l'ouest en 2009 et nous y sommes restée six ans. En 2015, nous avons obtenu un double niveau GS /CP toujours en REP : la classe idéale pour observer l'entrée dans la lecture.

De 2014 à 2017, nous avons eu l'opportunité d'être à mi-temps, enseignante en classe bilingue créole-français mais aussi formatrice académique en éducation prioritaire. Nous avons rencontré de nombreux enseignants de REP+⁷ pendant ces années où nous les avons formés, mais aussi accompagnés notamment au niveau de l'enseignement de l'oral et de la lecture.

En 2017, nous sommes devenue Conseillère pédagogique généraliste. Avec cette nouvelle fonction, nous avons en charge l'accompagnement, la formation continue et initiale des enseignants d'une circonscription. Nous étions en contact permanent avec de nombreux acteurs de l'enseignement de la lecture. Les rencontres et discussions, lors des formations, nous ont permis de récolter les représentations des enseignants sur l'oral des élèves mais aussi sur leurs difficultés en lecture. Nous avons donc voulu comprendre quels étaient les obstacles rencontrés par ces derniers lors de cette entrée.

Une première idée s'est imposée à nous : l'enseignement de la lecture est fait dans la langue française à des élèves essentiellement créolophones. Nous nous sommes donc posée la question de l'impact de cette situation sur l'apprentissage de la lecture c'est-à-dire du passage du discours oral en créole à la lecture de la langue française écrite. Or, nous n'avions jamais lu de travaux de recherches à l'université de La Réunion concernant cette problématique, les thèses en sciences du langage de ces dernières années traitant en majorité soit de la langue orale, soit de la situation sociolinguistique réunionnaise. Il nous a donc semblé qu'il y avait un manque qu'il fallait tenter de combler.

B. Des concepts

Les notions de discours, langue orale, langue écrite dans l'apprentissage de la lecture et d'alphabétisation/co-alphabétisation méritent d'être clarifiées succinctement. Ces notions seront développées dans les chapitres suivants.

B.1 Discours, langue orale et langue écrite dans l'apprentissage de la lecture

Une chose fondamentale à noter est que, comme l'écrit Watbled (2017 : 2), il y a une dichotomie entre le discours et la langue orale :

⁷ Réseau d'éducation prioritaire

« La langue n'est pas le discours : la langue est un objet très abstrait qui permet la production du discours. Quant à celui-ci, il est prioritairement de nature vocale, donc orale, comme je l'ai déjà indiqué. Par métonymie, on peut dire que toute langue vivante, c'est-à-dire parlée actuellement par une communauté linguistique, est orale, dans le sens où elle représente la condition de l'énonciation orale. La conséquence est que l'expression « langue orale » est un pléonasme s'il s'agit de faire référence à ce qu'on appelle métaphoriquement les langues « vivantes ». (Watbled, 2017 : 2)

Une langue n'est donc pas une réalité que l'on peut observer. Le discours, acte appelé énonciation, produit l'énoncé qui quant à lui est observable en partie seulement grâce à la partie phonétique. La langue est un ensemble systématique d'unités, de structures, de règles, de principes et de conditions permettant le discours (Watbled, 2017).

A la Réunion, comme dans d'autres territoires créolophones, ce qui complique les choses est que le discours de la grande majorité des locuteurs est porté par (essentiellement) deux langues : le créole et le français. De plus, ces deux langues sont proches au niveau phonologique et au niveau lexical. Cette proximité favorise des difficultés sur le terrain mais aussi la production d'un discours dit mélangé :

« [...] on est confronté à des énoncés que les locuteurs eux-mêmes qualifient de « maillés » ou « mélangés » pour signifier l'alternance ou encore l'enchevêtrement du créole et du français, dans une même production (Ledegen, 2003, Lebon-Eyquem, 2004). D'autres études récentes (Bavoux, 2000b et 2001, Dupuis, 2000 et 2001, Ledegen, 2001) mettent en évidence la production de nouveaux modes de parler par de jeunes étudiants (lycéens) réunionnais qui se sont emparés « d'un registre familier du français, qu'ils peuvent mixer avec du créole dans des « mélanges jubilatoires » (Wharton, 2002 : 71). Dans les classes également, des formes métisses sont observées (Wharton, 2003a, Georger, 2004 et 2005) ». (Eyquem-Lebon, 2007 : 13)

Une première question se pose : quel est le système linguistique dont les élèves se servent ou alors qu'ils créent lors de leur entrée dans la lecture ? Une autre question est de savoir si ces formes mélangées constituant leur discours peuvent entraver leur entrée dans la lecture en français.

B.2 Alphabétisation, alphabétisation bilingue/ co-alphabétisation

Avant de nous intéresser à l'alphabétisation, nous allons donner une définition du mot lire :

« Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. La lecture est donc une activité mentale complexe qui peut s'analyser en au moins deux

dimensions complémentaires : l'identification de mots et la compréhension. » (Fayol Et Junca De Morais, 2004, 15).

Alors apprendre à lire signifie,

« [...] développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes » (ONL, 1998).

C'est la définition proposée par l'Observatoire Nationale de la lecture en 1998. Apprendre à lire est donc une activité complexe qui nécessite la possession d'un grand nombre d'habiletés fondamentales :

« L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques. La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture ». (Fayol et Junca de Morais ,2004 : 26)

Et plusieurs dimensions de la langue sont à prendre en compte :

« la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique. »(Fayol et Junca de Morais ,2004, 26)

Les habiletés de langage font partie de ce que Perregaux (2004) appelle le « *déjà là* » : connaissances et compétences langagières et culturelles dont disposent les enfants à leur arrivée à l'école primaire.

De nombreuses études ont montré qu'alphabétiser dans la langue parlée à domicile, première ou maternelle, favorise l'alphabétisme et l'aptitude à lire et à écrire dans d'autres langues (par exemple Brock-Utne, 2000 ; Goody et Bennett, 2001 ; Heugh, 2003 ; Hornberger, 2003 ; Ouane, 2003 ; Grin, 2005 ; Ouane et Glanz, 2011). Il n'est plus à prouver qu'une alphabétisation dans laquelle la langue première joue un rôle fondamental comporte des avantages cognitifs, psychologiques et pédagogiques. Qu'en est-il des situations de bi-plurilinguisme où une ou d'autres langues joue(nt) un rôle fondamental dans la société ? De nombreux pays en contextes plurilingues ont mis en place un dispositif d'alphabétisation bilingue voire plurilingue : Afrique du Sud⁸, Burkina Faso⁹, Côte d'Ivoire¹⁰, Nouvelle Zélande¹¹, Thaïlande¹², Mexique¹³, Luxembourg¹⁴.

⁸ Programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude (Apprenons) ou programme KGALP »

⁹ Programme d'éducation bilingue

¹⁰ J'apprends ta langue, tu apprends ma langue, nous nous comprenons, demain nous appartient Organisation chargée de la mise en œuvre

¹¹ Alphabétisation intégrée aux wananga

¹² « Programme d'éducation bilingue

¹³ « Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie (PABV) / MEVyT Indígena Bilingüe (MIB)

¹⁴ Programme du ministère de l'éducation nationale du Grand-Duché du Luxembourg

Dans la majorité de ces dispositifs, les apprentissages fondamentaux dont celui de la lecture, sont faits soit en langue maternelle, soit en utilisant deux ou plusieurs langues.

C. Présentation de la recherche

Nous partons de nos nombreuses questions : Comment prendre en compte les écarts entre la grammaire de l'oral du créole et la grammaire de l'écrit du français ? Peut-on aider les élèves réunionnais à entrer dans la langue écrite du français ? Comment concevoir un projet de co-alphabétisation pour l'enseignant exerçant à la Réunion ? Comment mettre en place une co-alphabétisation à la Réunion ? Comment procéder pour que ce qui a été acquis en créole (réunionnais) permette le meilleur transfert possible vers le français ? Comment faire en sorte que la manière de procéder ne porte pas à conséquence pour l'écriture et pour l'orthographe du français ? Plus généralement, quelle graphie du créole adopter ?

Notre recherche est tout d'abord linguistique : un des buts est d'apporter un éclairage sur la *langue* des élèves réunionnais créolophones entrant dans l'apprentissage de la lecture en français mais aussi de mettre en évidence les formes interlectales susceptibles d'entraver cette entrée dans la lecture.

Un de nos objectifs (*objectif linguistique*) est de comparer le fonctionnement de l'oral du créole et de l'oral du français dans un premier temps, puis d'analyser les écarts entre la grammaire de l'oral du créole et la grammaire de l'écrit du français afin de comprendre l'acquisition de l'écrit et l'écriture dans le contexte particulier de l'école et des REP+, contexte où les élèves sont en grande majorité créolophones et utilisent, au moins dans les situations formelles, un discours mélangé.

Un autre de nos objectifs est *didactique*, car notre étude a aussi pour but de proposer un enseignement bilingue de la lecture respectueuse et adaptée à la parole des élèves.

Nos références théoriques concernant la langue créole sont en premier lieu les travaux, articles et conférences de Jean- Philippe Watbled sur les créoles, notamment sur la syntaxe et la grammaire du réunionnais, sur ses recherches et écrits concernant la langue et le discours, la grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit. Nous nous réfèrerons aussi aux travaux de Lambert Félix Prudent et de Mylène Lebon-Eyquem dans le domaine de la sociolinguistique. Concernant la linguistique de l'écrit, nous ferons référence aux travaux de Nina Catach. Nous compléterons notre base de références théoriques par les apports de la psychologie cognitive notamment avec les travaux de Michel Fayol.

D. Problématique et hypothèses

Nous avons :

- Une population scolaire en grande partie créolophone,
- Une communauté où le taux d'illettrisme est très élevé,
- Un enseignement de la lecture identique au modèle hexagonal.

Notre programme de recherche est alors le suivant : tenter de comprendre les difficultés qu'ont les petits Réunionnais essentiellement créolophones pour apprendre à lire le français. La pédagogie actuelle de la lecture, entièrement en français, ne serait-elle pas un des facteurs favorisant le fort taux d'illettrisme à La Réunion ? Plus précisément, les écarts entre la grammaire de l'oral du créole réunionnais des élèves en REP/REP+ et la grammaire de l'écrit du français ne seraient-ils pas des obstacles dans l'acquisition de la lecture par ces élèves ?

Notre problématique s'articule alors autour de plusieurs points interrogatifs :

- Comment un élève créolophone fait-il pour apprendre à lire quand sa langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ? En particulier, comment apprend-il à le code orthographique français qui code une langue en majorité de type flexionnel alors que sa langue est une langue de type isolant ?
- Quels obstacles rencontrera-t-il lors de cette entrée dans l'écrit du français alors que ces compétences orales en français sont souvent insuffisantes ?
- Comment accède-t-il à la compréhension de textes écrits ?
- Pourquoi certains enfants créolophones, devenus adultes, ne parviennent-ils à maîtriser la compréhension de textes écrits en français alors qu'ils ont acquis le décodage dans cette langue ?
- Comment la compréhension des textes narratifs en français peut-elle être entravée ?

En d'autres termes, quels sont les facteurs qui contrarient l'acquisition de la lecture en français dans un contexte créole-français ?

Nous posons les hypothèses suivantes qui sont complémentaires :

- Hypothèse n°1 : Une majorité des élèves des REP + entrant à l'école maternelle et en cours préparatoire (classe où l'on enseigne la lecture en français) ont une maîtrise insuffisante du français oral. Or, cette maîtrise est un pré-requis incontournable pour une entrée efficace et sereine dans l'écrit de la langue française. L'enfant créolophone

sera soumis à un double apprentissage : l'oral du français et le code écrit du français, double activité cognitive trop coûteuse pour une acquisition normale de la lecture.

- Hypothèse n°2 : Les difficultés dues à la complexité du code graphique du français, s'ajoutent, de façon dramatique, aux obstacles précédents. Un code plus transparent lèverait ces difficultés.
- Hypothèse n°3 : Les différences d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique entre les deux langues (créole réunionnais et français) entravent l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs en français.
- Hypothèse n°4 : Une co-alphabétisation créole réunionnais-français, accompagnée d'un apprentissage du français langue seconde non étrangère, pourrait être une solution pédagogique pour la réussite scolaire des élèves réunionnais créolophones et insuffisamment francophones.

E. Le travail de terrain

Le déroulement de notre travail a été en grande partie dicté par les différentes missions qui nous ont été confiées dans l'éducation : d'abord enseignante puis formatrice.

Dans un premier temps, nous sommes partie des résultats de l'enquête *Information et Vie Quotidienne*, menée en 2007¹⁵ à La Réunion par l'Insee, en partenariat avec la Région Réunion, la Direction du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et l'Association Nationale de Lutte contre l'Illettrisme qui révèle que :

« 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 ».

L'enquête explique aussi que les créolophones ont plus de risque d'être illettrés que les francophones. Enseignante en maternelle bilingue créole réunionnais-français, nous avons décidé de réfléchir à une alphabétisation bilingue et commencé à mettre en œuvre une préparation à la lecture à partir de la langue créole des élèves dans notre classe bilingue de GS et cela dès l'année 2009.

Dans un deuxième temps, formatrice en éducation prioritaire, il nous a semblé pertinent d'aller voir sur le terrain auprès des enseignants les causes concrètes des difficultés en lecture des élèves, en particulier au niveau de l'enseignement et l'apprentissage de la langue orale et de

¹⁵ file:///C:/Users/laure/Downloads/revue137-langue-maternelle.pdf

la langue écrite française, de la maternelle à l'élémentaire, dans les milieux scolaires où le taux de réussite est particulièrement bas.

Nous avons constitué nos corpus grâce à nos enquêtes menées auprès des enseignants, parents et élèves :

- en 2015 et 2016 dans les formations dispensées aux enseignants de cycle 2 et cycle 1 des REP+ intitulée *Conduire l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP et aux enseignants de CE1 : prévenir les difficultés d'apprentissages et rendre l'enseignement explicite*,
- en 2016 et 2017, dans des questionnaires en présentiel et à distance auprès des élèves et des parents,
- en 2019, à l'aide de questionnaires à distance, aux enseignants de cycle 2.

Nous avons complété ces données par des observations de séances en classe mais aussi entretiens avec quelques parents, élèves et enseignants concernant leurs représentations de la lecture. Ces corpus nous ont permis aussi de préciser les obstacles rencontrés les élèves créolophones dans l'apprentissage de la lecture. Il est à noter que dans notre corpus, pour la transcription en créole, nous avons choisi *la graphie 2020* (phonétique ou phonémique en annexe 7) proposée par l'académie de la Réunion et quand nous avons repris des extraits de textes en créole, nous avons gardé la graphie des auteurs. Pour une meilleure compréhension des énoncés en créole, nous avons aussi proposé une glose en français.

F. Plan de notre thèse

Notre objectif premier, dans cette recherche, est de comprendre la dimension linguistique de l'illettrisme à La Réunion afin de proposer une solution parmi d'autres.

Pour cela, dans une première partie, nous commencerons par contextualiser et préciser notre objet de recherche. Il a semblé important, dans un premier temps, de rappeler rapidement le cadre historique et géographique de l'île de La Réunion (chapitre un), cadres dans lesquels est née la langue créole. Ces rappels permettront de comprendre la situation sociolinguistique de La Réunion à travers différents concepts dont celui d'interlecte de Lambert Félix Prudent ainsi que divers travaux de linguistes réunionnais (chapitre deux). Des écoles des réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) sont les lieux de récolte de notre corpus auprès d'enseignants, de parents et d'élèves. Mieux comprendre ces réseaux, leurs objectifs, leur fonctionnement, (chapitre trois) nous permettront de contextualiser l'enseignement de la lecture

qui y est dispensé. Dans le quatrième chapitre, nous présenterons certaines évaluations en lecture des élèves de ces réseaux. Le cinquième et dernier chapitre de cette partie est consacré à l'illettrisme, sa définition, ses causes. Nous comparerons les chiffres de ce fléau dans l'Hexagone et à la Réunion.

Nous présenterons dans notre deuxième partie les concepts théoriques qui sous-tendent notre recherche, à savoir, dans un premier chapitre, la langue créole de La Réunion, ses différentes descriptions mais aussi ses différentes composantes en comparaison avec le français. Dans un deuxième chapitre, nous mettrons l'accent sur l'enfant bilingue ainsi que les processus d'apprentissage. Le troisième chapitre et le quatrième chapitre seront consacrés à la lecture (la définition, ses mécanismes, son enseignement, son apprentissage mais aussi sa représentation) ainsi qu'à l'orthographe et la graphie. Nous finirons cette partie avec le cinquième chapitre, dans lequel, nous développerons l'alphabétisation : son concept, son histoire et sa pratique dans différents pays ainsi que diverses expériences d'alphabétisation dans les milieux plurilingues.

Afin de vérifier nos hypothèses émises et proposer les grandes lignes d'un co-alphabétisation, il a fallu se pencher sur l'oral français des élèves. En effet, un des pré-requis pour une entrée sereine dans l'écrit d'une langue est d'avoir des compétences suffisantes de la grammaire de l'oral de cette langue. Il a donc fallu partir en quête de discours oraux d'élèves ou du moins de sa représentation. Dans le premier chapitre de notre troisième partie, nous présenterons les enquêtes et plus généralement les recueils des données que nous avons faits auprès d'enseignants, de parents et d'élèves, de 2015 à 2019 et qui nous ont permis de constituer nos différents corpus.

Les résultats de nos enquêtes et leur analyse ont permis de mettre en exergue, dans le deuxième et le troisième chapitres, les difficultés rencontrées par les élèves dans l'oral français à leur l'entrée dans la lecture en français. Ces difficultés ont forcément des conséquences sur l'apprentissage de la lecture en français. Dans un quatrième chapitre, nous présenterons alors les difficultés en lecture, relevées par les enseignants, des élèves. Notre but est de comprendre, et de classer les obstacles de différents ordres (phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique) des élèves à leur entrée dans la compréhension des textes narratifs en français, obstacles, causes, susceptibles d'entraver le décodage. Le cinquième chapitre montrera l'accumulation des difficultés d'un élève créolophone au niveau linguistique quand ce dernier apprend à lire dans une langue insuffisamment maîtrisée.

Nous avons pris pour parti de faire un travail interdisciplinaire, à cheval sur la linguistique, la didactique et la psychologie cognitive, en essayant de répondre aux exigences de ces trois disciplines, parfois convergentes mais aussi assez souvent divergentes.

Dans le dernier chapitre, nous proposerons une réponse possible, en tout cas une voie à explorer, dans la lutte contre l'illettrisme : une alphabétisation bilingue créole réunionnais-français, comme cela se fait dans plusieurs pays pionniers dans le domaine. Ce chapitre, posera les grandes orientations de la démarche de co-alphabétisation créole-français. Nous y développons les justifications du caractère indispensable d'une alphabétisation bilingue créole-français des petits écoliers réunionnais dès la maternelle. Pour cela, nous proposerons un nouveau concept que nous avons développé à partir de la théorie du macro-système de Prudent et du concept de lexique mental développé par la psychologie cognitive, concept que nous avons nommé « *Macro-lexique mental orthographique bilingue* ».

Partie 1 : Contexte et contextualisation de la recherche

Chapitre 1 : Contexte géographique et historique

Depuis 2009, date de notre arrivée en classe maternelle bilingue, nous avons commencé à mettre en place les étapes d'une alphabétisation bilingue créole réunionnais-français. Le chiffre de l'illettrisme à La Réunion ainsi que les résultats très médiocres de l'Académie de La Réunion aux évaluations nationales nous ont confortée dans l'idée qu'il existe un lien entre l'échec scolaire en lecture et la non prise en compte de la langue maternelle créole. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes, en décembre 2014, inscrite en thèse pour concrétiser ce projet de co-alphabétisation. C'est le début de notre travail de recherche.

Avant de rentrer dans le vif du sujet à savoir l'alphabétisation bilingue, nous allons présenter le contexte géographique ainsi qu'historique de la Réunion.

A. Contexte géographique

La Réunion est située dans l'Océan Indien au nord du Tropique du Capricorne : 55° 32' de longitude Est et 21° 08' de latitude Sud. 182 kilomètres la séparent de l'île Maurice, elle est à 679 km de Madagascar et à 9 344 km de la capitale Paris. Elle fait partie de l'archipel des Mascareignes, dans l'Océan Indien avec l'île Maurice et l'île Rodrigues. La Réunion est une île volcanique qui a émergé des profondeurs voilà trois millions d'années. Comme le dit le poète Axel Gauvin :

« Premié débu
Le tréfon d' Losséan Indien.
Total fénoir
Episa le fékir
Episa le pétir
Le fon la mèt i krak
Le fon la mèt i kasse :
Gran dézorde
Limièr zéklèr
Fésho lanfèt !
La tèr i komanse vomir son tripe de-feu / .../ »¹⁶

¹⁶ Naissance de La Réunion (traduction)

Au tout début, / Les abysses de la grande mer Indienne / Obscurité totale / Tout d'un coup la fêlure / Tout d'un coup la fissure / Le fond de la mer craque / Le fond de la mer casse / Fracas épouvantable / Eclairs / Chaleur d'enfer / La terre se met à vomir ses tripes incandescentes.

C'est une île volcanique, deux volcans lui ont donné naissance : le piton des Neiges qui est désormais endormi et le piton de la Fournaise, toujours très actif. Grâce à lui, la Réunion s'agrandit quand les laves arrivent à atteindre la mer.

L'île de la Réunion est une toute petite île : 2500 km², elle est montagneuse. Les terres cultivables sont de faible superficie. Elle est sans ressources minières et relativement riche en énergie renouvelable aujourd'hui incomplètement exploitée.

B. Contexte historique

B.1 Peuplement de la Réunion

Le poète et chanteur réunionnais Danyèl Waro écrit dans sa chanson *batarsité* :

« Mwin pa blan
Non mwin pa nwar
Tarz pa mwin si mon listwar
Tortiyé kaf yab malbar
Mwin nasyon bann fran batar »¹⁷.

Danyèl Waro a créé ce mot *batarsité* pour résumer le Réunionnais. Les Réunionnais sont, depuis le début du peuplement, un peuple métissé, Métissage fait dans la douleur pour la majorité mais aussi dans l'amour.

L'histoire de l'île et de son peuplement est fortement liée à l'économie. Mais, comme le précise Raoul Lucas (2011 : 47),

« Une économie dont l'esclavage [a été pendant longtemps] le moteur, avec des victimes embarquées de force à Madagascar, sur la côte orientale d'Afrique, aux Indes, et de façon plus résiduelle en Afrique de l'Ouest, voire en Malaisie ».

Avant le XVI^{ème} siècle, les Arabes connaissaient l'île. On retrouve la trace de celle-ci sur leurs cartes de navigateurs. Les Arabes lui donnèrent son premier nom connu *Diva Morgabin* (l'île de l'ouest), bien avant 1450. En 1498, la colonisation européenne de l'océan Indien commence avec Vasco de Gama qui arrive dans l'océan Indien. Il explore Madagascar, l'île du Mozambique, dans le canal du même nom, et arrive jusqu'à Calcutta en Inde. À partir de 1638, l'île sera visitée par de nombreux navigateurs et aura de multiples noms : *Sainte*

¹⁷ Traduction : je ne suis pas blanc/ non je ne suis pas noir/ ne me mens pas sur mon histoire/ mêlés ensemble africain, petit blanc, indien/ je suis de la race des purs métisses.

Appoline par Diégo Fernandez en 1504, *Mascarenhas* par Pedro de Mascarenhas en 1513 et en 1613 *England Forest*.

A partir de 1638, après les Portugais, les Anglais et les Hollandais, les Français entrent dans la terrible aventure de la colonisation. En 1642, La France prend une seconde fois possession de l'île au nom du roi de France. Elle est baptisée île Bourbon. En 1649, La France prend une troisième fois possession de l'île. Ce n'est qu'en 1663 que l'île ne sera plus jamais déserte. En effet, débarquent à Saint-Paul, dans l'ouest, deux français, Louis Payen et un compatriote ainsi que dix serviteurs malgaches dont trois femmes. L'île Bourbon devient alors colonie à part entière et aussi la première base française dans l'océan Indien.

B.2 De 1665 à 1715 : période de subsistance

Pendant cette période, c'est la compagnie des Indes qui administre l'île. Etienne Regnault en sera le premier gouverneur en 1665. Les quatre premiers quartiers sont créés et les premières concessions sont accordées. En 1667, naît le premier enfant connu, mais il n'est pas exclu que les trois Malgaches, arrivées en 1663, en aient déjà eu. La colonisation de l'île continue avec l'arrivée d'autres et d'autres serviteurs malgaches qui ne sont pas encore officiellement asservis (le code noir ne sera promulgué qu'en 1685).

B.3 De 1715 à 1848 : l'ère du café, les débuts de la grande période de l'esclavage

À partir de 1715, le café qui est la nouvelle richesse de l'île, précipite Bourbon dans une nouvelle ère économique. En 1735, Bertrand-François Mahé de La Bourdonnais devient le premier gouverneur général des îles Bourbon et de France, l'actuelle île Maurice. C'est à ce moment que commence un fort courant d'importation d'esclaves venant principalement d'Afrique, d'Inde et de Madagascar. La traite des esclaves augmente de jour en jour dans l'île : l'esclavage devient le moteur de l'économie réunionnaise.

Afin de satisfaire les besoins en main d'œuvre des grandes plantations de l'époque, les esclaves sont arrachés à leur groupe ethnique, à leur contrées, pour ne devenir que du bétail. Ils sont débarqués par bateaux négriers entiers. Leurs conditions de vie sont inhumaines, leur durée de vie très limitée. Des résistances et révoltes, comme celle d'Elie, naissent alors chez les esclaves à Bourbon. Nombreux sont *les marons* qui fuient dans les hauts de l'Île où ils sont pourchassés par de terribles chasseurs de Noirs.

De 1789 à 1815, l'île (qui en 1794, sera baptisée *l'île de La Réunion*) connaîtra des périodes troubles. Elle subit les contrecoups des guerres de la Révolution et de l'empire de Napoléon. Elle deviendra anglaise pour un temps, sera rétrocédée à la France par le traité de Paris. Le 9 juin 1848, l'île reprend le nom de La Réunion, et le 20 décembre de la même année, Joseph Sarda Garriga, commissaire de la République, proclame l'abolition de l'esclavage à La Réunion. L'île compte alors 103 490 habitants dont 60 000 esclaves.

Sur le plan économique, la période de 1803 à 1848, est une période de transition : la culture de la canne remplacera la culture du café.

B.4 De 1848 à 1946 : De l'engagisme à la départementalisation

L'esclavage est aboli en 1848, commence alors une autre période du peuplement de l'île liée à l'engagisme. De nombreux hommes et femmes arrivent à la Réunion en provenance d'Inde, d'Afrique, de Madagascar, d'Australie, d'Europe et de façon plus marginales des autres colonies dans l'espoir d'un avenir meilleur ! Ils sont titulaires d'un contrat de travail. On les appelle des "engagés". Leur statut, par certains côtés, est proche de celui de l'esclavage. Beaucoup, devenus libres de leur engagement, resteront à la dansa l'île à la fin de leur contrat.

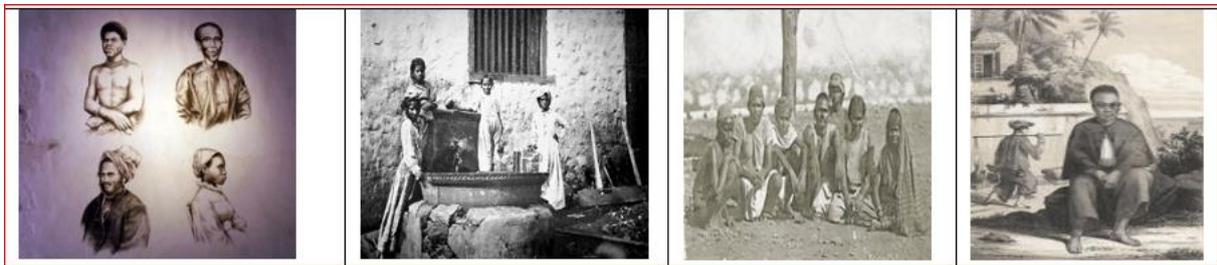


Figure 1 : les engagés après 1848

Le 19 mars 1946, la colonie est intégrée dans l'État français et devient département d'outre-mer. Il s'ensuit une modernisation de l'île : éducation, santé, habitat, réseau routier...

B.5 De 1946 à aujourd'hui

De 1946 à nos jours, l'histoire de la Réunion va s'accélérer. Elle connaîtra des bouleversements sociaux, économiques, politiques. La société de plantation de l'époque coloniale laisse de plus en plus la place à la société de consommation. L'économie de l'île est fragile et artificielle. Elle est déséquilibrée car le secteur tertiaire se développe beaucoup plus rapidement que les secteurs primaire et secondaire. De nombreux transferts sociaux abondants

qui entretiennent un assistanat aux conséquences catastrophiques. En l'espace d'un demi-siècle, grâce à des progrès médicaux considérables entraînant une baisse spectaculaire de la mortalité, tandis que la natalité reste forte, la population (227 000 habitants en 1946) a presque quadruplé (plus de 855 000 aujourd'hui). La croissance économique, bien que forte, ne suffit pas à donner de l'activité à toute cette population, d'où l'importance du taux de chômage.

C. Eléments de la situation sociale actuelle

La situation de la pauvreté est, de nos jours, alarmante. En juin 2018, Besson (2018 : 1) écrit que :

« En 2015, 40 % des Réunionnais vivent sous le seuil de pauvreté calculé selon la distribution des revenus de métropole, soit 342 000 personnes (définitions, figure 1). Le taux de pauvreté est trois fois plus élevé qu'en métropole (14 %). La pauvreté est bien plus marquée que dans la région métropolitaine la plus concernée, la Corse (20 %). En 2015, la moitié des Réunionnais vivent avec moins de 1 190 euros par mois et par unité de consommation (UC). Ce niveau de vie médian est bien moindre qu'en métropole (1 690 euros par UC). Il est également plus faible que dans chacune des régions métropolitaines ».

En octobre 2018, Besson (2018 : 1) écrit encore que :

« Fin 2016, 94 000 bénéficiaires du Revenu de Solidarité Active (RSA) sont recensés à La Réunion, soit 17 % de la population âgée de 15 à 64 ans. Ces situations de précarité affectent de manière différenciée les 114 grands quartiers réunionnais. Ainsi, le taux de pauvreté monétaire s'échelonne de 15 % à Sainte-Marie La Mare à 61 % à Saint-Louis-Sud. De même, la part des familles monoparentales, plus exposées à la pauvreté, varie de 14 % à La Possession Ravine à Malheur à 56 % au Port-ZAC. La part de logements sociaux culmine à 78 % au Port ZUP, alors qu'ils sont par exemple rares à La Mare et au Plate ». (Besson, 2018 : 1)

Cette étude explique que la pauvreté monétaire, la structure familiale et l'habitat sont les principaux facteurs socio-économiques qui différencient les quartiers entre eux, des plus précaires aux plus favorisés. Les grands quartiers sont déclinés ici en cinq groupes, présentant des caractéristiques homogènes au regard de ces facteurs. Besson (2018) écrit que la précarité est aggravée par des structures familiales qui pèsent sur les niveaux de vie. On y trouve de familles nombreuses et de familles monoparentales, dans lesquelles souvent les parents n'ont pas d'emploi. Ce sont les enfants qui sont particulièrement touchés par la précarité dans ces quartiers. Les jeunes de 16 à 24 ans ne trouvent pas de travail et ont du mal à s'insérer sur le marché de l'emploi : 42% de ces jeunes ont arrêté leurs études.

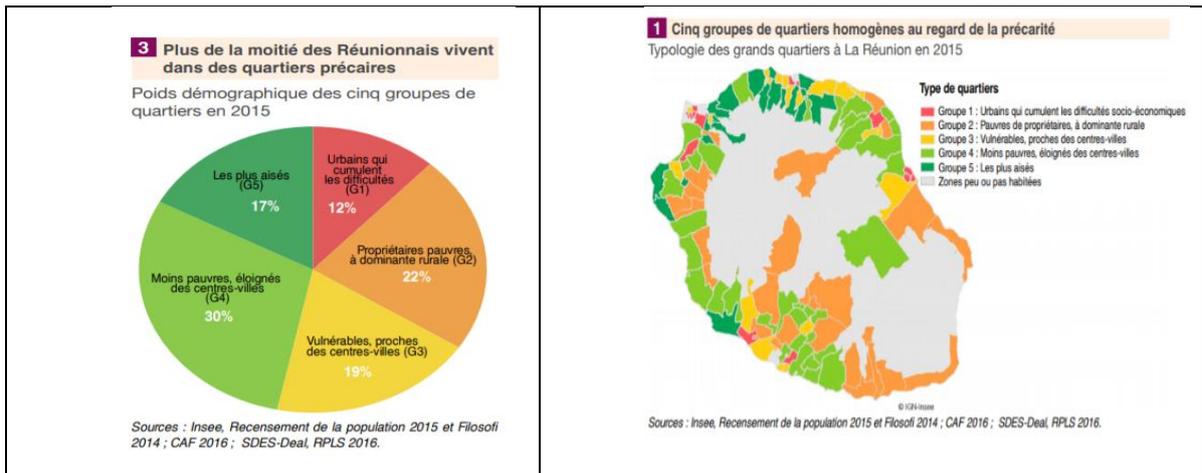


Figure 2 : population réunionnaise et précarité

Les quartiers urbains qui cumulent les difficultés sont aussi les quartiers situés en Education Prioritaire, contexte de notre étude. Les difficultés sont sociales et financières mais aussi scolaires : le taux d'illettrisme y est élevé.

Chapitre 2 : La situation sociolinguistique de La Réunion

Aujourd'hui, la situation linguistique à la Réunion est complexe. Plusieurs langues se côtoient : le français, langue officielle, le créole, langue de *communication courante*, maternelle ou co-maternelle de nombreux Réunionnais. Nous pouvons y ajouter dans une bien moindre proportion le Cantononais, le Hakka et le Gujrâti qui sont utilisés par des personnes âgées ; le tamoul et l'ourdou dans un cadre religieux. Il ne faut pas oublier des langues d'introduction récente (venant des Comores et de Mayotte) qui sont parlées dans leurs communautés respectives.

Le créole est aussi la *langue maternelle* de la grande majorité de la population, même si la langue française devient davantage la *langue maternelle* d'une certaine partie de la population. D'autre part, en raison des progrès rapides de la scolarisation et de l'extension de l'information écrite et audiovisuelle, l'usage du français ne cesse d'augmenter même si le créole réunionnais est de plus en plus reconnu. Français et créole ne jouissant pas du même statut social, ni du même prestige, nous pouvons dire que la Réunion n'est pas dans une situation de diglossie mais qu'un fort sentiment diglossique y persiste.

A. Théories décrivant les situations de contact de langues

Plusieurs théories décrivent les situations de contacts de langues : diglossie, continuum, interlecte. Nous les présentons ci-après.

A.1. La diglossie

1. Le concept de diglossie

Au XX^{ème} siècle, Ferguson théorise le terme de diglossie¹⁸. Ce dernier a été introduit par des chercheurs hellénistes qui dénonçaient la situation linguistique « *anormale* » de leur pays.

En 1959, Charles Ferguson reprend alors, dans son article « *Diglossia* » paru dans *Word*, le concept de diglossie pour définir des sociétés dans lesquelles deux variétés, variété haute High H et variété basse low L de la même langue, coexistent dans une même aire et dont les fonctions sont spécialisées et complémentaires. Cette complémentarité fonctionnelle des deux

¹⁸La notion de diglossie avait déjà été établie, à partir de la situation de la Grèce, par Psichari (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 1994).

variétés serait, selon lui, un des caractères les plus significatifs de la situation dite de diglossie. Il va s'appuyer sur quatre cas qu'il a observés : la Suisse Alémanique, la Grèce, Haïti et des pays arabes.

Aujourd'hui à La Réunion, cette répartition du rôle des codes ne peut être totalement appliquée à la réalité sociolinguistique. Dans de nombreuses situations, les deux langues sont présentes même si nous remarquons que dans certaines dans certains cas, les locuteurs se rapprochent tantôt du français (considérée comme la variété H) et tantôt du créole (considérée comme la *variété L*). Nous ne prenons pas un grand risque en affirmant que les deux codes occupent en commun une grande part de l'espace énonciatif et que l'exclusivité d'un code à un domaine d'application n'est pas généralisée.

La définition de Fergusson, traduite par Prudent (1981 : 22) est la suivante :

« 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 »

Ferguson (1959) définit donc la diglossie non seulement sur le plan sociolinguistique, mais aussi linguistique et il oppose une variété linguistiquement complexe et élaborée à une autre/ d'autres plus simple(s). Après avoir mesuré et étudié les écarts et les principales différences linguistiques (au niveau du lexique, de la phonologie) entre les variétés H et L, il constate que H a une structure grammaticale plus élaborée. Ferguson conclut à une opposition entre une variété linguistiquement complexe et élaborée et une autre plus simple. Nous retrouvons aussi cette opposition dans les critères sociolinguistiques qu'il a retenus :

- Les fonctions des variétés H et L : la complémentarité fonctionnelle est l'une des caractéristiques principales sur laquelle se fonde la diglossie. Chaque variété de langue a ses domaines précis d'emploi. Les variétés H et L ne peuvent partager le même domaine d'application : elles sont complémentaires. Nous retrouvons cette opposition dans les critères sociolinguistiques qu'il a retenus et qui sont loin d'être totalement applicables à la situation réunionnaise, ne serait-ce parce qu'il traite non pas de langues, mais de variétés d'une même langue.

- Le prestige : Ferguson avance que H passe pour plus belle que L, que H est donc supérieure à L. Ce type de discours existe encore de nos jours de la part de locuteurs réunionnais qui considèrent encore le créole comme une sous-langue.
- L'héritage littéraire : H occupe pratiquement tout ce domaine d'après Ferguson. H symbolise une longue tradition littéraire. Il existe une littérature réunionnaise d'expression créole depuis le début du XVIIème siècle.
- L'acquisition : L est la variété de langue qui est acquise dans le milieu familial. H est la variété présente et entendue dans les médias et elle est apprise véritablement à l'école. Pour la situation réunionnaise ce n'est que partiellement vrai : on entend de plus en plus de créole à la télévision et dans les radios.
- La standardisation : Ferguson considère que H est codifiée et possède une norme fixe. A l'opposé, L est non standardisée et est perçue comme une variété qui connaît beaucoup de variations. On ne peut pas dire que le créole réunionnais n'est pas du tout standardisé. L'académie de la Réunion a proposé depuis septembre 2020 une synthèse graphique pour le créole réunionnais appelée *lékritir 2020*. Il existe le dictionnaire créole d'Alain Armand et de nombreux lexiques. De nombreux travaux de linguistes sur la grammaire du créole ont vu le jour.
- La stabilité : Ferguson décrit la situation de diglossie comme une situation stable. D'après lui, les locuteurs acceptent cette condition en respectant la complémentarité fonctionnelle de chaque variété. Pour la Réunion, il est utopique de croire que cette inégalité statutaire ne peut entraîner des conflits dans les sociétés.

Malgré les nombreuses critiques, le concept de diglossie reste une référence pour comprendre une situation où les langues sont minorées et en contact. Beaucoup de sociolinguistes ont repris cette définition et l'ont aménagée, étendue ou nuancée. Joshua Fishman (1971) élargit la définition de la diglossie à la distribution fonctionnelle des emplois de deux langues au sein d'une même communauté.

A la Réunion, avant 1960, la notion de diglossie, telle que la définit Fishman (1971), peut s'appliquer d'après nous. En effet, il y a une répartition, nous osons dire *harmonieuse* des langues créole et française : le français pour les administrations, les réunions officielles, etc... et le créole reste dans le milieu familial mais aussi est présent au niveau culturel : chanson, théâtre... mais son emploi est associé au plaisir de vivre, ... Certains qualifient le créole de

« miel vert », ils ne la rejettent pas mais ne la mettent pas aussi à égalité avec le français. Il n'y a pas encore de conflits entre les langues avant 1959.

Le concept de diglossie a aussi été repris par les linguistes des langues minorées : les catalanistes, les occitanistes et les créolistes.

2. Le conflit diglossique

Les catalanistes et les occitanistes proposent un modèle pour décrire la situation linguistique de leur pays respectif en prenant comme point important le conflit et non la coexistence harmonieuse de deux systèmes. Les premiers à utiliser le terme de conflit diglossique sont L. Aracil et R. Ninyoles, lors du Congrès de culture catalane :

« Il y a conflit quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de dominations vont de celles qui sont clairement répressives (telles que l'État espagnol les a pratiquées sous le franquisme) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la forme répressive est essentiellement idéologique (comme celles que pratiquent les états français et italien). Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, selon les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente » (1978, Vol I : 13)

Les Catalans et les Occitans prévoient deux issues à ce conflit linguistique :

- la normalisation de la situation de la langue dominée,
- la substitution définitive de la langue dominée par la langue dominante.

Dans ces deux solutions, la représentation tient une place importante. Elle est à l'origine du conflit linguistique et sera une pièce maîtresse du règlement de ce conflit.

Des chercheurs d'autres aires linguistiques contestent aussi la stabilité de la situation de diglossie. Dans son article, « Diglossie et interlecte », publié en 1981, Prudent affirme que le modèle diglossique ne peut atteindre un équilibre harmonieux. Le contact entre deux langues dont les statuts sociaux sont inégaux ne peut que créer des conflits. Cette idée est reprise par plusieurs auteurs dont D. de Robillard (1989a : 402) qui écrit que

« [...] la règle dans les situations de contact est plutôt l'émergence de conflits et de hiérarchisation des langues que la coexistence idyllique et égalitaire. »

A la Réunion, après la départementalisation en 1946, les représentations commencent à changer. La situation sociale est catastrophique après 1946 : la Réunion connaît la misère. Vers 1959, le PCR (parti communiste réunionnais) entre sur l'échiquier politique : une binarité s'installe. D'un côté, les pro-départementalistes avec comme porte-drapeau la langue française

et de l'autre, les pro-indépendantistes, autonomistes (avec le PCR) dont le créole devient le porte-drapeau. En 1959, les thèses du PCR (annexe 1) écrites par Boris Gamaleya, proposent que le créole soit reconnu officiellement :

« Dans le domaine culturel également, notre pays connaît la situation d'un pays colonial.

-Que ce soit dans le domaine de la langue où le français est la seule langue officielle possible, inévitable, mais où il faut reconnaître que la langue véhiculaire, couramment utilisée dans toutes les catégories sociales est le créole »

A partir de cette date, après 1960, les représentations changent. L'idylle entre Langue H et langue L (*le patois miel vert*) cesse. Le conflit entre les langues apparaît alors dans la société réunionnaise.

Pour Bretegnier (1999 : 111)

« la complémentarité fonctionnelle laisse place à un conflit perpétuel ».

Cellier (1985) observe que les termes qui définissent la diglossie (high : haute et low : basse) ont déjà une certaine résonance conflictuelle. Pour lui,

« ce conflit et la minoration d'une des deux langues (le créole) conduit, dans la communauté réunionnaise, à un dysfonctionnement sociolinguistique ».

Il propose alors d'utiliser le terme de « *dysglossie* » qui met l'accent sur les dysfonctionnements sociolinguistiques.

Une autre critique du concept de diglossie concerne la bipolarité fonctionnelle :

« On pourrait presque croire que le schéma canonique de Ferguson et des autres fonctionne, mais il n'en est rien. Dès le départ, la dichotomie raciale, sociale, linguistique et idéologique est abusive [...] En sorte que toute histoire, toute sociologie et toute linguistique qui veut binariser, dichotomiser ou polariser l'objet antillais nous paraît suspect ». Prudent (1981 : 33)

A.2. La théorie du continuum

Avant le concept de diglossie développée par Ferguson, John Reinecke et Aiko Tokimasa avaient proposé celui de continuum en 1934 : le but de ces auteurs était de décrire la situation hawaïenne. Ils se proposaient de traiter tout le système langagier d'Hawaï continu où différents codes intermédiaires émergent entre un anglais standard et un créole quasiment disparu (Prudent, 1980b : 201).

Decamp (1971) l'approfondira deux ans plus tard au congrès de Mona. Il relance le débat sur le cycle de vie d'une langue créole qui connaît différents stades : pidginisation et

créolisation. Il rajoute alors un autre stade : celui de la décréolisation, la langue créole se mélangeant graduellement avec la langue standard correspondante (Prudent, 1980b : 201). Decamp (1971) classera les différentes lectes sur « *l'axe de continuum* » allant de la langue la moins prestigieuse à la langue la plus prestigieuse.

Bickerton (1973), faisant un bilan des articles traitant du continuum, définira celui-ci comme l'ensemble des variétés linguistiques produites par les locuteurs dans des situations linguistiques complexes où deux langues de prestige inégal cohabitent. Il définira un mésolecte dans lequel se trouve une série de lectes intermédiaires.

Le continuum apporte du nouveau dans la problématique du contact des langues mais va aussi la complexifier. Les langues ne sont plus traitées en termes de domination d'une langue haute sur une langue basse. Le concept de continuum postule l'existence d'une zone intermédiaire dans laquelle des mésolectes hiérarchisés varient de façon continue. Dans cette nouvelle vision, il n'y a plus deux codes distincts mais deux pôles d'un même système défini comme un continuum linguistique :

« Il n'y a plus un système particulier constitué de deux langues complémentaires ou conflictuelles, mais bien un continuum de mésolectes, une échelle implicationnelle de grammaires superposées, résultant de la disparition graduelle du basilecte « rogné à la base » et du comportement mimétique des locuteurs qui adoptent le beau parler des couches dominantes ». Prudent (1981 : 25)

A.3. Le macro-système de Lambert-Félix Prudent

Prudent, observant les comportements linguistiques en Martinique, note qu'il existe bien deux pôles opposés qui correspondent à du créole et du français prototypes, mais il note qu'il existe surtout une utilisation de formes discursives qui ne relèvent ni du français, ni du créole, mais de formes dans lesquelles ces deux langues sont présentes :

« Parti à la recherche de la frontière entre les glossies martiniquaises, nous n'avons rencontré ni ligne de fracture nette, ni système échelonné. Nous refusons donc de reprendre à notre compte et sans précautions adjectivales fermes le vieux concept colonial de diglossie qui masque plus de problème qu'il n'en résout, et nous nous en tiendrons pour l'heure à la notion de « zone interlectale » » (Prudent, 1981 : 34)

Les Martiniquais évoluent donc dans un système de contact de langues dans lequel toutes sortes d'« *hybridation* » et de « *mélange* » sont permises et qui n'obéissent « *ni au basilecte nucléaire*¹⁹, *ni à la grammaire acrolectale* ». (Prudent, 1981 : 26)

¹⁹ créole marqué par un écart maximal par rapport à la langue source (Georges Lang)

L'interlecte est différent du modèle continuiste car il ne se réduit pas qu'à une zone interférentielle (entre deux pôles acrolectal et basilectal) et il ne possède pas de règles implicationnelles. Pour Romani, la « *zone intermédiaire* » serait

« autre chose que la manifestation fautive et provisoire du règlement d'un conflit de substitution » (Romani, 2000 : 31).

L'interlecte est donc bien une manière de parler qu'une société a adoptée pour communiquer :

« L'interlecte s'impose à mes yeux et à mes oreilles comme un paquet de réalisations linguistiques d'une communauté qui se reconnaît peu ou prou deux langues de statut inégal. Ces réalisations [...] concernent aussi bien la face phonique (et j'y inclus la prosodie bien sûr) que la face morphosyntaxique 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 [...] L'interlecte n'est pas dans mon esprit une scorie, un résidu, un déchet de la diglossie » (Prudent, 1982 : 38).

Prudent (1982) propose le concept de « *macro-système*²⁰ », système linguistique dont les règles de fonctionnement ne relèvent pas de la linguistique structurale mais obéissent à des règles pragmatiques liées aux conditions de l'interaction. Prudent (1993), amène donc une vision plus dynamique et plus souple. Le locuteur martiniquais évolue dans un diasystème (plus de langues homogènes et cloisonnées) dans lequel on peut retrouver le français (avec sa variation), le créole (avec sa variation) et un ensemble de formes linguistiques intermédiaires à ces deux pôles. Ces formes intermédiaires sont utilisées par le locuteur selon des stratégies de communication. Ces formes interlectales sont donc composées :

- d'éléments prosodiques (le créole prononcé à la française ou le français prononcé à la créole),
- d'éléments morphosyntaxiques (emploi de mots français dans une structure créole et vice versa),
- d'éléments lexicaux (emprunt, calque) issus du contact de langues.

Pour illustrer le concept de macrosystème, De Robillard (2002) propose une métaphore musicale :

²⁰ Ce « macro-système » a été l'objet de sa thèse de Doctorat d'Etat, soutenue en 1993 et intitulée « Pratiques martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole »

« Pour essayer de donner une vision imagée du fonctionnement interlectal , on peut imaginer par exemple, une partition musicale. Pour Ferguson, le locuteur serait limité à utiliser soit des ensembles de notes hautes, soit des gammes de notes basses. Pour 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. » (De Robillard, 2002 : 39).

Prudent (1993) inscrit donc l'interlecte, non plus dans la linguistique structurale mais dans le champ de la linguistique de la parole qui traite des contacts de langues (« hybridations » et « mélanges » dans leur diversité). Cela dit il continue, avec quelque réticence, à utiliser le concept de la diglossie malgré sa dénégation de l'existence de deux langues autonomes (Prudent, 1981) :

« Nous continuerons à raisonner dans le cadre de la diglossie puisque nous utilisons encore le français et le créole comme les systèmes linguistiques entiers, mais nous nous rendons bien compte déjà qu'il suffirait que toute la population produise un taux de switching élevé pour qu'on ne puisse plus parler de langues différentes au sens structural du mot ».

B. La situation sociolinguistique réunionnaise

Pendant longtemps, on a considéré que le discours réunionnais se situait dans un système diglossique, puis dans un continuum, aujourd'hui le macro-système de Prudent semble bien décrire la situation linguistique réunionnaise. Cela dit, le Réunionnais à qui l'on demande dans quelle langue il parle répond majoritairement soit en créole soit en français, pas souvent en mélange de langues.

B.1 Qui dit parler créole à la Réunion ?

Nous avons, pour répondre à cette question, des sondages de l'INSEE et ceux d'IPSOS/ *Lofis la Lang Kréol La Rényon*.

La revue *Economie de la Réunion*, N° 137, en 2010, l'INSEE de La Réunion (enquête de 2007) écrit que la moitié des Réunionnais disent parler encore uniquement le créole. La très grande majorité d'entre eux déclaraient que la langue créole était pour eux leur langue maternelle,

" c'est le cas de huit personnes sur dix parmi celles âgées aujourd'hui de 16 à 64 ans et nées dans le département".

Ceux dont la langue maternelle a été le français sont minoritaires, on n'en compte que 8% :

" Ils sont particulièrement jeunes, les deux tiers ayant aujourd'hui moins de trente ans".

Nous pouvons rapprocher ce chiffre des résultats du sondage²¹ IPSOS-*Lofis la Lang kréol* de 2009 (Volume N°1). 73% des interrogés déclarent bien parler le créole et 73% des personnes interrogées déclarent que leur entourage ne leur parlait qu'en créole pendant leur enfance. D'après le sondage,

« la coexistence des 2 deux langues dans le cadre familial a été marginal alors que 14 % disent avoir au contraire grandi principalement ou exclusivement en français comme langue maternelle. »

L'association a souhaité actualiser certaines des données recueillies sur la base des questionnaires que *Lofis* avait conçus pour les enquêtes de 2009. Dans ce contexte, Sagis, un institut de sondages de la Réunion, a été missionnée pour réaliser une étude, afin de disposer d'informations sur :

- La situation socio-linguistique à la Réunion,
- L'opinion sur le créole à l'école,
- L'opinion sur la culture et l'histoire réunionnaises à l'école.

Le sondage a eu lieu en avril 2021 et le rapport de Sagis a été remis en juillet 2021. Les résultats du sondage montrent que, par rapport à 2009, on passe de 92% à 87% de personnes interrogées déclarant parler créole *bien ou moyennement*, avec un recul de 11% de ceux qui disent *bien* parler la langue. Sagis constate aussi une bascule nette vers le bilinguisme, avec une rupture générationnelle plus forte que par le passé, de transmission du créole dans les milieux créolophones. En effet,

« Sur l'ensemble de la population interrogée, 72% disent avoir entendu leur mère parler en créole (82% en 2009), et 41% en français (28% seulement en 2009).

Avec leurs enfants, 63% disent parler en créole (76% en 2009), 78% disent parler en français (60% en 2009). »

²¹ Ce sondage a été effectué au début de l'année 2007 sur un échantillon de 505 individus représentatifs de la population réunionnaise.

B.2 Le continuum réunionnais de M. Carayol et R. Chaudenson

Carayol et Chaudenson (1978), en prenant comme exemple la conversation familiale à la Réunion, les insuffisances du concept de diglossie : le créole *langue basse* devrait être en usage dans toutes les situations non officielles, or il ne l'est pas. En effet, les locuteurs usent d'une langue ou d'une autre selon le type de conversation, selon la situation dans laquelle ils se trouvent, selon le statut des interlocuteurs. D'autre part, ces auteurs constatent que le créole réunionnais est utilisé (à côté, ou à la place du français) dans la publicité, les médias, les sermons à l'église. Ils concluent alors que l'on ne peut parler de complémentarité fonctionnelle et que la théorie de la diglossie de Ferguson ne peut être "appliquée" à la situation réunionnaise sans adaptation.

Carayol et Chaudenson (1978), reprenant la terminologie de Bickerton (1973), considèrent que toutes les productions langagières peuvent être portées sur un axe. La variété du créole la plus éloignée du français, appelée basilecte serait à une extrémité, alors que le français standard, l'acrolecte, se positionnerait à l'autre extrémité de l'axe. Le français représenterait la norme linguistique de référence, le pôle sociolinguistique supérieur et socialement valorisé. C'est ce pôle que la plupart des locuteurs visent à atteindre pour arriver à l'ascension sociale. Entre ces deux pôles, ces auteurs décrivent une zone appelée "*zone mésolectale*", qui comprend ce que certains linguistes ont appelé « *le français régional* » ou « *français créolisé* », « *le créole francisé* », « *le créole acrolectal* ». Pour eux, il existerait donc un continuum qui irait du créole basilectal au français standard. Le continuum traduirait une hiérarchisation sociale des lectes. Le locuteur ayant à sa disposition plusieurs variétés lectales, les choisirait inconsciemment en fonction de la situation de communication, il voudrait aussi, d'autre part, prouver ses compétences linguistiques en montrant qu'il peut se servir du français standard.

Comme nous l'avons vu, Prudent (1981), en partant de la situation martiniquaise, offre une critique sans ambages du concept de continuum en développant celui d'interlecte. Différents linguistes de La Réunion étudieront la situation sociolinguistique réunionnaise en prenant comme base ses travaux.

B.3 À la lumière du macro-système de Lambert-Félix Prudent

Ces dernières années de nombreuses thèses présentées à l'Université de la Réunion ont traité de la situation linguistique des Réunionnais. Nous citerons celles de Mylène Eyquem-

Lebon, Logambal Souprayen Cavery, Fabrice Georger, Séverine Rapanoel. Tous ont étudié, chacun à sa manière, la situation sociolinguistique réunionnaise à la lumière du concept du macro-système défini par Lambert Félix Prudent, et ont proposé des concepts nouveaux.

1. Les *formes métisses* de Mylène Eyquem-Lebon

La thèse de Mylène Eyquem-Lebon, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*, en 2007 développe la notion de « *paroles métisses* ». D'après ses observations réalisées sur le terrain réunionnais, elle constate qu'il est de plus en plus difficile de continuer à parler de la diglossie pour la Réunion. D'après elle, à ce binarisme restrictif, il faut opposer un deuxième constat : les Réunionnais ne s'expriment pas uniquement en français ou en créole mais plutôt dans une très « large gamme de variations qui comprend des formes intermédiaires ». Les spécificités des paroles de locuteurs réunionnais, semblent plutôt s'apparenter à celles des formes interdialectales mises en évidence et décrites par Lambert Félix Prudent sur le terrain martiniquais (Prudent, 1993).

D'après Lebon-Eyquem, à la Réunion, il y a d'une part, une langue normée, l'acrolecte : le français, qui fait l'objet d'un apprentissage étalonné à l'école et qui est souvent le choix de la famille pour la langue des enfants et d'autre part, le créole, avec une norme plurielle qui pour l'instant, n'est pas fixée et qui est rarement concernée par un questionnement sur ses règles de fonctionnement. Et de conclure Lebon-Eyquem (2004) :

« La théorie du macro-système est plus adaptée pour rendre compte de la parole réunionnaise dans toute sa globalité et dans toute sa complexité ».

Pour Lebon-Eyquem de nombreuses formes linguistiques sont donc produites : des formes françaises, des formes créoles, des « *mélanges* » engendrés par le contact du créole et du français,

« des formes métisses socialement établies constituant, non pas une langue mais une façon de parler qu'adoptent les locuteurs soit parce qu'ils ont choisi de ne pas respecter la grammaire canonique, soit parce qu'ils n'en ont pas les moyens linguistiques ».

2. L'interlectalisation de Logambal Souprayen Cavery

Logambal Souprayen Cavery a soutenu sa thèse *L'interlecte réunionnais : approche sociolinguistique des pratiques et des représentations* à l'Université de La Réunion, en 2007.

Pour donner suite à son analyse sociolinguistique des locuteurs réunionnais, Souprayen Cavery propose le concept d'interlectalisation :

« Nous émettons l'hypothèse explicative selon laquelle il existerait une interlectalisation, processus dynamique selon lequel le créole, le français et les formes interlectales se construiraient. Autrement dit, dans la dynamique de l'interlectalisation, pourraient être activés des processus de créolisation et de francisation dans lesquels les formes interlectales seraient toujours présentes dans la mesure où elles constituent le « produit » de la rencontre du français et du créole dans le macro-système sociolinguistique de la communication réunionnaise ». (Souprayen Cavery, 2007)

Pour Souprayen Cavery (2007),

« Dès lors que les langues sont en contact, non seulement l'interlectalisation est mise en œuvre mais cette dynamique entraîne également leur déviation par rapport aux normes respectives de ces langues ».

3. Les Unités Multiplexes (Socio)Linguistiques de Fabrice Georger

Fabrice Georger, dans sa thèse *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*, thèse soutenue en 2011, applique à la situation réunionnaise le modèle développé par Prudent. D'après lui,

« à La Réunion, créole et français se partagent l'espace énonciatif de façon complexe » (Georger, 2011 : 9).

Il développe le concept de répertoire langagier de nombreux Réunionnais. En s'appuyant sur le schéma proposé par Blanchet en 2007, « *modélisation complexe de processus sociaux (les Unités Multiplexes (Socio)Linguistiques, UMS)* », Georger propose de traiter le macro-système réunionnais en tant qu'UMS. Il insistera en particulier sur les pratiques sociales, les représentations sociales et l'institutionnalisation. D'après lui, ces trois pôles ont des logiques différentes et n'évoluent pas de la même façon dans le temps.

« L'étude des segments conversationnels [...] 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. » (Georger, 2011 :46)

Georger (2011 : 255) poursuit :

« 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

syntactique 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 ».

Georger (2011 : 254) ajoute :

« 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 grandit 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 ».

4. La bi-diglossie de Séverine Rapanoël

Dans sa thèse intitulée *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales* sous la direction de Billiez et Prudent, Rapanoël (2007) s'est intéressée à deux axes de la sociolinguistique, d'une part les représentations et d'autre part, les pratiques langagières d'acteurs scolaires à l'école primaire de La Réunion. Son but a été de chercher à savoir si les actions visant la valorisation du créole à l'école ont engendré des modifications des représentations et des pratiques discursives et pédagogiques des acteurs scolaires : enseignants, futurs enseignants, élèves et parents d'élèves. Le corpus de Rapanoël est constitué de données obtenues à partir d'entretiens semi-directifs et d'observations participantes.

Rapanoël a mis en évidence, lors des observations de pratiques et des discours épilinguistiques d'enseignants de langue créole, ce qu'elle appelle une "*bi-diglossie*" : une nouvelle diglossie dans une diglossie déjà présente :

« [...] même si nos témoins [enseignants] 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 » (Rapanoël, 2007 : 557)

Ainsi précise-t-elle, créole et français deviendraient dans la classe deux variétés légitimes d'un bilinguisme équilibré, aux dépens des mélanges :

« 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. » (Rapanoël, 2007 : 559)

C. L’insécurité linguistique dans la société réunionnaise et à l’école

Une autre conséquence de la hiérarchisation des langues est le développement de sentiments diglossique et d’insécurité linguistique. Ce dernier se développe chez de nombreux individus (Geunier, 1978, cité par Eyquem-Lebon, 2003). C’est ce qui explique, d’après elles, premièrement le choix linguistique d’une partie des locuteurs créolophones, et deuxièmement le discours permanent par lequel la langue française est valorisée et la langue créole stigmatisée, discours que nous avons pu retrouver chez certains parents et certains collègues de notre contexte. Afin de préciser la notion d’insécurité linguistique, Bretegnier (1999 : 344-349), établit une typologie qui comprend quatre catégories :

- La première est l’insécurité normative. Le locuteur quand il sait que ses productions langagières ne correspondent pas à la norme (ici, à la norme du français) éprouve un sentiment de honte et va entrer dans une peur de s’exprimer, voire dans le mutisme total.
- La deuxième catégorie est l’insécurité linguistique identitaire. Dans ce cas se trouvent des personnes dont les compétences en français sont bonnes et qui n’acceptent aucun écart par rapport à la norme de cette langue, et refusent donc toute expression interlectale. Ces personnes sont prêtes à tourner le dos à leur identité. Elles considèrent que le créole est un frein à l’apprentissage du français et refuseront donc de parler la langue créole en société et aussi avec leurs enfants.
- La troisième catégorie est l’insécurité situationnelle. Cellier (1985), pense que tout créolophone *unilingue*²² se trouve en position d’infériorité face à un francophone natif. Il (le créolophone) mettra tout en œuvre pour pouvoir passer à la pratique du français en raison du pouvoir symbolique de ce dernier dans la société réunionnaise.

²² En fait dont les compétences en français sont réduites.

- La dernière catégorie est l'insécurité communautaire. Le locuteur se rend compte qu'il n'appartient pas à la communauté qui véhicule la norme linguistique. Il a alors le sentiment que sa communauté pourra disparaître ou sinon s'assimiler à la communauté qui détient la norme.

Fioux (2003) donne un autre facteur qui mettrait le locuteur dans une situation d'insécurité linguistique :

« le hiatus entre la langue de la maison et celle de l'école, / qui est/ susceptible de créer des élèves puis des locuteurs, " insécurisés " linguistiquement et culturellement par la " langue-culture-norme " de prestige en vigueur dans la classe et les sanctions scolaires qui la perpétuent ».

Conclusion du chapitre

Parmi les nombreuses descriptions de la situation sociolinguistique réunionnaise, il nous semble que le concept de macro-système développé par Prudent (1982, 1993) correspond le mieux à notre réalité. Le Réunionnais a, à sa disposition, un système dans lequel se trouvent de nombreuses pratiques interlectales : tantôt le locuteur se rapproche du pôle créole, tantôt il va vers le pôle français. Il choisit ou adapte son discours selon la situation.

Pour autant, ce système convient-il aux Réunionnais d'aujourd'hui ? Y est-il complètement à l'aise et dans toutes les circonstances ? Naguère, pour Bavoux, (2002b), les représentations sur le créole n'avaient pas changé dans les aires créolophones et ne semblaient pas évoluer malgré l'amélioration de son statut : elles correspondent à des stéréotypes. Elle établit, à cette date, une liste des idées reçues circulant dans la société réunionnaise. Voici deux de ces préjugés :

« Une petite langue face au français, représenté comme une grande langue [...]

Une langue naturelle spontanée, innée, qu'on n'a pas besoin d'apprendre, qu'on ne souhaite pas voir enseigner ; [...] » (Bavoux, 2002b)

Des chiffres récents montrent que dans la société, la situation évolue. En effet, le sondage Sagis²³-Lofis (2021) montre que :

- 85% s'accordent à considérer que le créole est une langue (74% en 2009),
- 91% disent que le fait de parler créole et français est une richesse plutôt qu'un handicap (90% en 2009).

²³ Sagis est un institut de sondages à La Réunion.

Par contre, dans les différentes écoles où nous avons travaillé, de 2015 à 2017, le sentiment diglossique²⁴ était encore vivace. Et, pour ce qui nous intéresse, de nombreux enfants arrivaient à l'école maternelle avec un discours (que l'on peut situer dans le « *macro-système* ») empreint d'un fort *sentiment diglossique*, hérité, nous semble-t-il, des parents. Nous étions alors confrontée à ce public d'enfants pour lesquels nous « avons mesuré », dès le CP, les compétences langagières en français sans tenir compte de leur biographie linguistique et langagière réelle. Aujourd'hui, en 2021, avec l'habilitation en Langue et Cultures Régionales/Réunionnaises (LCR) dans le premier degré, le Capes créole dans le second degré, et depuis 2020 en étant titulaire de l'agrégation de créole, nous sommes tentée de dire que tout cela a participé, entre autres, à un changement des représentations, condition importante pour que des pédagogies, laissant une place à la langue créole, puissent être envisagées. Les chiffres de l'enquête Sagis-Lofis (2021) montrent que les représentations des Réunionnais sur le créole à l'école ont aussi changé. En effet, 81% se déclarent « *pour le créole à l'école* » (61% en 2009), 44% « *totalelement pour* » (29% en 2009) et ils le justifient principalement par le fait qu'il s'agit de la langue de La Réunion, qu'il est important qu'elle ne soit pas oubliée ou perdue, que le bilinguisme est un *plus*.

²⁴ Nous émettons que le locuteur a un sentiment diglossique par son discours sur les langues.

Chapitre 3 :L'école à La Réunion

Notre travail de recherche a pour but de contribuer, modestement sans aucun doute, à la réussite scolaire des jeunes élèves Réunionnais. L'expression *réussite scolaire* nous amène directement au mot *école*, et dans cette partie, il nous a paru important dans un premier temps de présenter l'école et son organisation en cycle mais aussi de comprendre ce qu'est l'école à la Réunion.

A. L'école française et son organisation

L'école en France accueille les élèves de trois ans à onze ans. Elle est dite primaire et est constituée de l'école maternelle (pour les enfants de trois à six ans) et de l'école élémentaire (pour les enfants de six à dix ans). L'article L. 131-1²⁵ du Code de l'éducation impose depuis juillet 2019 une obligation d'instruction pour les enfants dont l'âge est compris entre trois et seize ans.

L'enseignement primaire est découpé en trois cycles pluriannuels qui couvrent à la fois l'école maternelle, l'école élémentaire et la première année du collège. Ce découpage permet de prendre en considération les décalages d'apprentissage entre les enfants, décalages dus essentiellement aux différences de maturité.

Le cycle 1 est composé de :

- TPS : Toute petite section de maternelle (deux à ans),
- PS : Petite section de maternelle (trois à quatre ans),
- MS : Moyenne section de maternelle (quatre à cinq ans),
- GS : Grande section de maternelle (cinq à six ans).

Le cycle 2 concerne les trois premières années scolaires de l'école élémentaire :

- CP : Cours préparatoire (six à sept ans),
- CE1 : Cours élémentaire niveau 1 (sept à huit ans),
- CE2 : Cours élémentaire niveau 2 (huit à neuf ans).

²⁵ la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019

Le cycle 3 concerne les deux dernières années d'enseignement élémentaire et la première année d'enseignement au collège :

- CM1 : Cours moyen niveau 1 (neuf à dix ans)
- CM2 : Cours moyen niveau 2 (dix à onze ans)
- 6^{ème} au collège (onze à douze ans).

Dans chacun des cycles et pour chacune des différentes disciplines, des compétences sont définies. L'apprentissage de la lecture, par exemple, n'est pas dévolu au CP, mais est défini en compétences à acquérir sur trois ans, tout au long du cycle 2. Cela dit, une préparation à la lecture se fait en maternelle.

B. Brève histoire de l'école à la Réunion

L'histoire de l'école ne commence véritablement à la Réunion qu'au XVIII^e siècle. La société réunionnaise devient alors une société de plantation et le nombre d'esclaves augmente considérablement. Il y aura très peu d'établissements scolaires jusqu'à 1759, l'éducation scolaire n'étant accessible qu'aux garçons des riches propriétaires blancs et les filles en étant majoritairement exclues. Les esclaves n'auront, bien entendu, pas droit à cette éducation qui pourrait faire naître en eux des idées de liberté et d'émancipation. L'enseignement primaire, basé sur le modèle français, sera dispensé par les missionnaires de St Lazare. En 1817, sera créé le Collège Royal qui deviendra la véritable

« pièce maîtresse de la structure de domination de la société coloniale » (L.Raoul, 2001, p. 8).

Après 1848, date de l'abolition de l'esclavage à la Réunion, nous verrons l'arrivée d'anciens esclaves dans les écoles. L'enseignement primaire est confié aux congréganistes. Les attentes concernant la scolarisation des esclaves ne sont pas les mêmes chez les colons et chez les religieux. Les premiers espèrent une moralisation et instrumentalisation alors que les Frères projettent de mettre en place

« une intégration active et l'espoir d'une mobilité incarnée entre autres par les libres de couleur. » (Simonin Et Wolf ,2002)

La population, à cette époque, est composée de colons riches propriétaires des plantations de cannes à sucre, de « *blancs pauvres* » qui considèrent que le travail est une déchéance réservée aux esclaves, de « *libres de couleurs* ». Nous verrons apparaître alors divers

établissements qui correspondront aux enfants de situations sociales et raciales différentes : petites écoles, écoles de charité, collège, pensions...

Au XX^e siècle, avant 1946, date de la départementalisation, l'école connaît un timide développement. La langue française reste la langue d'enseignement alors que la langue créole est la langue maternelle de la majorité des Réunionnais.

De 1946 aux années 1960, l'accès de l'île au statut de département français entraîne l'application au fur et à mesure des textes métropolitains. Il y a un développement de l'école non seulement en termes matériels mais aussi humains (professeurs...). L'école est généralisée à tous les enfants de l'île. Ce développement de l'école s'accompagne du projet d'assimilation que la loi de la départementalisation sous-tend. L'assimilation, qui doit sonner la fin de l'ère coloniale, sera considérée comme une espérance de sortir d'une identité marquée par la naissance ou la couleur. La politique d'assimilation consistera aussi à transférer sans aménagement tous les contenus, toutes les méthodes de l'enseignement du et en français. Le Réunionnais créolophone, qui ne pratique pas le français, l'entendra, apprendra à lire en français, l'écrira. Toute sa scolarité devra se dérouler en français qui sera considéré comme la langue de la réussite – ce qu'il sera pour bon nombre de Réunionnais. Le créole, quant à lui, restera relégué au milieu familial et au mode de vie traditionnel.

C. Les REP / REP+ : Réseaux d'Éducation Prioritaire

Pour répondre de manière institutionnelle, aux difficultés scolaires rencontrées dans les écoles et les collèges des zones où les difficultés sociales sont nombreuses, le gouvernement français a mis en place en 1981, ce que l'on appelle l'Éducation Prioritaire. Les REP+ (Réseaux d'Éducation Prioritaire Renforcés) sont le terrain de notre recherche, le milieu dans lequel nous avons récolté notre corpus.

C.1 Histoire des REP / REP+²⁶

En 1981, Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale crée les zones prioritaires par la circulaire du 9 juillet 1981 et en précise l'objectif

« Corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ».

²⁶ <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

Trois circulaires successives, en 1982, précisent la notion d'approche globale avec les partenaires pour la détermination des zones à prendre en compte. Elles proposent des indicateurs pour cette détermination et insistent sur la notion de projet qui doit être à la base de l'action éducative en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Les collèges d'une région sont classés dans l'éducation prioritaire par l'indice social créé par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). Cet indice est calculé sur la base de quatre paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils impactent la réussite scolaire :

- taux de professions et catégories socioprofessionnelles défavorisées,
- taux de boursiers,
- taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible,
- taux d'élèves en retard à l'entrée en 6^{ème}.

Cet indice social permet de situer l'ensemble des collèges sur une échelle de difficulté sociale. La répartition académique de la nouvelle éducation prioritaire est ainsi conforme et proportionnée aux difficultés socio-économiques de chaque académie.

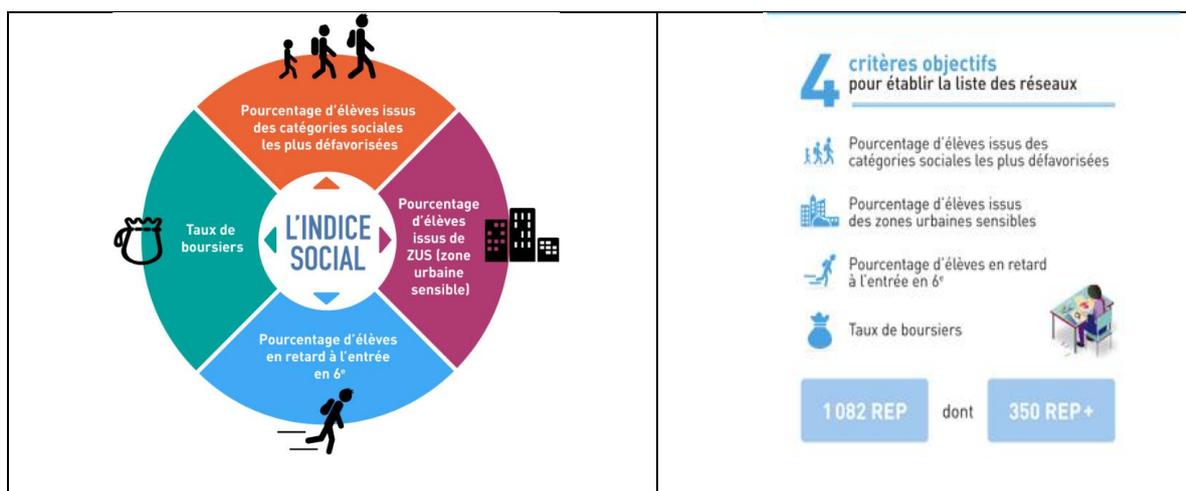


Figure 3 : REP+ : indice social et critères objectifs

En 1990, une première relance de l'éducation prioritaire a lieu. Elle consolide la politique éducative des ZEP et met l'accent sur l'objectif de réussite scolaire. En 1997, une seconde relance de l'éducation prioritaire est faite. Cette fois-ci, la priorité est donnée aux apprentissages des élèves. La circulaire du 28 janvier 1999²⁷ précise les conditions de l'élaboration, du pilotage et de l'accompagnement des contrats de réussite des Réseaux

²⁷ <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

d'Éducation Prioritaire. Elle souligne le recentrage de l'éducation prioritaire sur les savoirs, notamment sur la maîtrise de la langue française.

La circulaire du 30 mars 2006²⁸, *Principe et modalités de la politique de l'éducation prioritaire*, présente un nouveau plan de relance de l'éducation prioritaire en distinguant plusieurs niveaux d'action. Deux cent cinquante-trois RAR (Réseaux Ambition Réussite) sont créés. Les autres ZEP et REP deviennent les RRS (Réseau de Réussite Scolaire) et sont pilotés au niveau académique. Chaque réseau ainsi créé, RAR ou RRS, est composé d'un seul collège et des écoles de son secteur de recrutement.

En 2010, le programme expérimental CLAIR (Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) est lancé dans dix académies et 105 établissements rencontrant le plus de difficultés relatives au climat scolaire.

En 2011, le programme ÉCLAIR (École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) étend le programme CLAIR en le faisant évoluer. Il intègre le premier degré, et la quasi-totalité des RAR disparaissent. Ce programme vise à donner plus d'autonomie aux établissements et aux réseaux afin de développer l'innovation. En 2014, une « *Refondation de l'Éducation Prioritaire* » est instituée.

Ce « *renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé* »²⁹ prend très vite la forme d'une discrimination positive « *donner plus à ceux qui ont moins* ». Était-ce là la volonté première d'Alain Savary ? De toute façon le grand objectif reste la lutte contre le décrochage scolaire.

C.2 Les six priorités proposées dans la Refondation de l'Éducation Prioritaire

Dans les REP+/REP, six priorités sont mises en avant :

- « 1. Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun,
2. Conforter une école bienveillante et exigeante,
3. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire,
4. Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative,
5. Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels,
6. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux. »³⁰

²⁸ <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

²⁹ Circulaire du 9 juillet 1981 : Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 (*B.O. 27 du 09/07/1981*)

³⁰ https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/epp_map_education-prioritaire_plan-daction.pdf

C.3 Des résultats décevants

Dans son dossier³¹ intitulé *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* le CNESCO (Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, septembre 2016), affirme que

« Les injustices progressent dans l'école française alors qu'à l'étranger des politiques efficaces ont souvent été menées ces quinze dernières années. »

Il s'appuie sur les résultats du dernier test PISA³² (2015) qui démontre l'écart croissant entre les résultats des élèves les plus défavorisés et ceux de *l'élite scolaire*. Les premiers ne cessent de diminuer alors que les seconds progressent, créant ainsi un fossé de plus en plus large entre ces deux catégories d'élèves.

De toute évidence, le but fixé en 1981 n'est pas atteint, et beaucoup de problèmes se posent encore dans les écoles situées en éducation prioritaire. Une des causes est extrascolaire : toutes les études et en particulier celles de PISA de 2015 ainsi que le rapport du CNESCO montrent que les inégalités sociales se creusent en France et dans les DOM, ce qui ne permet pas aux publics défavorisés d'avoir les mêmes chances de réussite scolaire, tant la corrélation de cette dernière avec les Catégories Socio-Professionnelles (CSP) des parents est forte.

C.4 Des mesures nouvelles en REP/REP+

Depuis la refondation en 2014, plusieurs mesures ont été proposées. Certaines sont des mesures-phare comme :

- la scolarisation des moins de trois ans identifiée comme un puissant levier pour la réussite des élèves, notamment de ceux issus des milieux les moins favorisés,
- la mise en place de *Plus de maîtres que de classes* dans chaque école : il s'agit d'affecter dans une école un maître supplémentaire qui favorisera le travail collectif des enseignants et contribuera à bien identifier les besoins des élèves et à accompagner leurs apprentissages par des pédagogies différenciées. Mais, ce dispositif a été pratiquement abandonné depuis le dédoublement des CP à la rentrée 2017.

³¹ <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>

³² Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans.

D'après le ministère de l'éducation nationale³³, en France, plus de 20 % des élèves ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux à la fin de l'école primaire. Ces difficultés concernent surtout sur les élèves dont les familles sont elles-mêmes en situation de fragilité sociale, culturelle et économique. Or, les résultats de la recherche et la comparaison internationale montrent qu'il n'y a pas de fatalité en matière d'échec scolaire et que les progrès peuvent être significatifs pour tous les élèves et notamment pour tous les élèves les plus fragiles. Le ministère préconise alors une baisse importante des effectifs dans les classes des élèves les plus en difficulté et par un enseignement explicite, progressif et davantage personnalisé : c'est le dédoublement des classes de CP et CE1 dans les réseaux d'éducation prioritaire, une mesure de justice sociale. La mesure a été mise en place dès le mois de juin 2017 selon un calendrier échelonné sur trois ans. Ont été concerné :

- à la rentrée 2017, les CP des Rep+,
- à la rentrée 2018 : les CP des Rep et les CE1 des Rep+,
- à la rentrée 2019 : tous les CE1 des Rep+ et REP.

D. L'éducation prioritaire à La Réunion

L'objectif de la refondation de l'éducation prioritaire est, comme sur tout le territoire de la République française, la réduction des inégalités sociales et territoriales. À partir de la rentrée scolaire 2015, l'académie de La Réunion compte quarante-cinq réseaux d'éducation prioritaire, c'est-à-dire un peu plus de la moitié des collèges de l'île : vingt et un collèges et cent quarante-sept écoles en REP+ ainsi que vingt-quatre collèges et cent quarante écoles en REP soit 52% de la population scolaire de la Réunion. Ces réseaux sont indiqués sur la carte de la Réunion (figure ci-dessous).

³³<https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-308357>



Figure 4 : La carte des REP / REP+ à La Réunion³⁴

Cette carte est à rapprocher de la carte de la pauvreté à la Réunion publié en 2015 par l'INSEE.

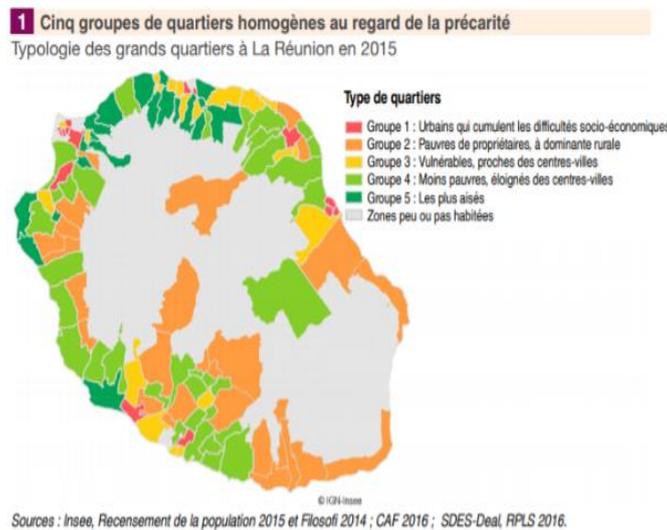


Figure 5 : Carte de la pauvreté à la Réunion, INSEE (2015)

³⁴ <https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html>

En observant les deux cartes celle des REP / REP+ et celle des quartiers et la précarité, nous constatons qu'elles se superposent. Nous constatons donc que la difficulté scolaire est très présente dans les quartiers les plus pauvres de l'île.

Malgré la mise en place, depuis 2017, de la mesure phare du CP dédoublé qui garantissait une réussite de 100% lecteurs à la fin du CP, les résultats aux évaluations nationales restent médiocres : c'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 4 : Les résultats scolaires des évaluations en lecture des élèves réunionnais

Tous les ans, des évaluations sont proposées par l'éducation nationale française aux élèves. Elles se font à plusieurs niveaux. Elles permettent de faire un état des lieux des compétences de français et de mathématiques des élèves.

A. Brève présentation des évaluations en lecture en France

Dans un numéro *d'Education & formations* (n°86-87), une revue de la DEPP (division des études du ministère), Bruno Trosseille et Thierry Rocher (2015 : 17), écrivent l'histoire des évaluations en France. Les deux auteurs expliquent que

« Depuis une quarantaine d'années, le ministère de l'Éducation nationale a mis en œuvre des évaluations tantôt « de masse », tantôt sur échantillons. Ces évaluations peuvent avoir deux fonctions principales : de diagnostic lorsqu'elles sont élaborées pour fournir aux enseignants des outils professionnels qui leur sont nécessaires pour adapter leur enseignement en fonction des acquis de leurs élèves ; de bilan lorsque l'objectif est d'observer les acquis des élèves et leur évolution pour le pilotage d'ensemble du système éducatif. »³⁵

En 2006, les évaluations se faisaient en début de CE1. Elles ont été mises en place pour répondre à la demande de repérage des élèves en grande difficulté. Ces évaluations, en lien avec les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Elles s'inscrivaient dans le dispositif de prévention de l'illettrisme. Elles ont été suivies du même type d'évaluations en début de CM2 à la rentrée 2007. Elles disparaissent au cours de l'année 2007, au profit de nouvelles évaluations en 2009.

De 2009 à 2012, les évaluations ont été faites en fin d'année scolaire pour le CE1 et en janvier pour le CM2. Présentées au départ comme des bilans, elles devaient également servir à évaluer les enseignants. Ces évaluations sont abandonnées en 2012 à cause d'un manque de fiabilité dans ces résultats.

De 2015 à 2017, des évaluations en lecture ont été proposées par chaque académie. Et enfin, en 2018, c'est le début de nouvelles évaluations nationales en lecture basées sur l'apport des neurosciences.

³⁵https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/40673/1/depp_educ_form_2015_86.pdf

B. Les évaluations académiques à la Réunion de 2015 à 2017

B.1 Le protocole d'évaluation diagnostique du PDMQDC³⁶ *plus de maîtres que de classes*

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, en 2013, l'objectif premier du gouvernement français était de rendre l'école plus juste et plus efficace, de réduire les inégalités en apportant une aide renforcée aux populations scolaires les plus fragiles. Il a été donc mis en place un dispositif appelé PDMQDC³⁷ *plus de maîtres que de classes*³⁸. L'académie de la Réunion a créé en 2016 un groupe dont l'objectif principal était de mettre en place un pilotage efficace de ces PDMQDC. Ce groupe a mis au point un outil pour l'évaluation diagnostique en français et calcul, pour les élèves de CP et de CE1. Nathalie Thiel, Inspectrice en charge de cette mission, à l'époque, précise que :

« Le groupe académique "Plus De Maîtres Que De Classes", composé de cinq conseillers pédagogiques de bassin, de deux chargés de mission académique et d'une personne ressource numérique, forme une alliance éducative au service du dispositif. Le groupe s'est attaché à construire pour les enseignants de CP et de CE1 un document proposant un protocole d'évaluation diagnostique qui se veut, à la fois, aide aux apprentissages et appui à la pratique de classe. Il s'inscrit dans une temporalité dépassant largement le cadre de cette passation. Dans le souci constant d'un accompagnement de proximité, ce protocole renouvelé se fonde d'une part, sur l'exercice du métier prescrit, perçu et vécu par les acteurs et, d'autre part, sur les apports théoriques, didactiques et pédagogiques en référence aux auteurs cités tout au long du livret enseignant que nous remercions vivement ».³⁹

B.2 Evaluations diagnostiques en lecture de début CP

De 2015 à 2017, le groupe académique PDMQDC de la Réunion a proposé des évaluations diagnostiques de début CP en français et mathématiques. En français, le langage oral, la lecture et compréhension de l'écrit et la production d'écrit ont été évalués.

³⁶ http://pdmqdc.ac-reunion.fr/fileadmin/user_upload/pdmqdc/institutionnel/circulaire_2012-201.pdf

³⁷ http://pdmqdc.ac-reunion.fr/fileadmin/user_upload/pdmqdc/institutionnel/circulaire_2012-201.pdf

³⁸ C'est une dimension importante de la priorité donnée à l'école primaire, dans le cadre de la refondation de l'École de la République. Ce dispositif nouveau repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Ce poste nouveau doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe. Il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie.

³⁹ Evaluations diagnostiques CP - Livret de l'enseignant– Académie de La Réunion – Rentrée 2017 http://pdmqdc.ac-reunion.fr/fileadmin/user_upload/pdmqdc/pilotage/Evaluations/Evaluations-2017-2018/CE1-LIVRET-ENSEIGNANT-2017.pdf

Ces évaluations s'appuyaient sur les programmes de 2008 dont les compétences attendues⁴⁰ du socle commun⁴¹ en fin de cycle 2 (à l'époque uniquement CP et CE1) sont les suivantes :

« Premier Palier Pour La Maîtrise Du Socle Commun : Compétences Attendues À La Fin Du Ce1

« Compétence 1 : La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ;
- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ;
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ;
- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes ».

Les exercices proposés dans ce cadre devaient permettre aux enseignants de poser un diagnostic fin, de repérer les forces sur lesquelles ils pourraient s'appuyer, d'identifier la nature des obstacles qui pouvaient donc se situer à différents niveaux afin de réagir de manière adaptée et de mettre en place, en temps utile, un environnement adéquat.

Les évaluations se faisaient en français, mais pour les évaluations de langage oral, la langue de production pouvait être le créole ou un mélange de créole et de français. On n'exigeait pas de l'élève qu'il réponde en français. L'enseignant, d'après le livret de l'enseignant, devait noter la langue utilisée :

« Langue utilisée de façon privilégiée (F : français, C : créole, MF : mélangé à dominante française, MC : mélangé à dominante créole) ⁴²». (p.24)

Les résultats de ces évaluations n'ont pas été publiés. Seuls les écoles et les parents ont pu en prendre connaissance.

⁴⁰https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-referance-palier1_166995.pdf

⁴¹ L'éducation nationale française définit le socle commun par " Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen". <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

⁴² Livret de l'enseignant CP – dispositif PDMQDC – Académie de La Réunion – 2016-2017 23

C. Les nouvelles évaluations nationales de 2018 à la Réunion

A la rentrée de 2018, de nouvelles évaluations nationales en français et en mathématiques sont proposées à tous les élèves du CP et du CE1⁴³.

C.1 Objectifs des évaluations de 2018

La recherche a démontré que certaines compétences sont véritablement indispensables à tous les apprentissages. Il est donc important d'identifier où en sont les élèves en ce qui concerne l'acquisition de ces compétences. Il faut les évaluer.

Cette évaluation :

- doit permettre à chaque professeur de CP d'affiner les éléments diagnostiques qui lui sont transmis en fin de grande section de maternelle pour adapter ses pratiques pédagogiques à ses élèves,
- doit doter les inspecteurs d'indicateurs permettant de mieux appréhender la situation pédagogique des écoles de leur circonscription et ainsi de mieux accompagner leurs enseignants.

L'Éducation nationale insiste sur le fait que la maîtrise de la langue française et de bonnes compétences en mathématiques sont au cœur de tous les apprentissages et sont indispensables à la réussite scolaire. L'évaluation proposée par le ministère se propose de mettre à jour les compétences déjà maîtrisées dans ces domaines, et celles qu'il est nécessaire de développer et renforcer. L'évaluation porte donc sur le français et les mathématiques.

En français, les situations proposées concernent le langage oral, la lecture, la compréhension de l'écrit, la capacité attentionnelle et l'écriture. Elle s'attache principalement aux compétences et connaissances utiles pour l'apprentissage de la lecture : la connaissance des lettres, le vocabulaire, la conscience phonologique et la compréhension orale. Ajoutons à cela des exercices d'écriture qui permettent d'évaluer le degré de compréhension du principe alphabétique par les élèves entrant au CP ainsi que leur maîtrise des gestes de l'écriture cursive.

⁴³ Les évaluations de 2018 : <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-cp-des-reperes-pour-la-reussite-5318>

C.2 Tests (CP/CE1) – protocole 2018

Ces évaluations reposent sur une construction rigoureuse et scientifique d'outils, qui a été menée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en coopération avec le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco). Elles se présentent sous la forme de livrets d'exercices – en français et en mathématiques – à remplir par l'élève. En début de CP, en français, les élèves passent deux séquences de 20 minutes chacune. Les exercices proposés ciblent spécifiquement les pré-requis cruciaux pour l'apprentissage de la lecture :

- Connaissance des lettres,
- Richesse du vocabulaire,
- Conscience phonologique et phonémique,
- Compréhension orale.

Nous notons que le langage oral en production n'est pas évalué alors que le langage en réception l'est.

A la fin janvier, lors du point d'étape, les élèves passent trois séquences de dix minutes chacune en français. Les exercices ciblent les débuts d'acquisition de la lecture.

Les compétences évaluées sont :

- Passage de l'oral à l'écrit,
- Acquisition de la conscience phonologique et phonémique (approfondissement),
- Compréhension orale,
- Compréhension de l'écrit.

Il s'agit pour les élèves de savoir :

- Comparer des suites de lettres,
- Reconnaître des lettres parmi des signes,
- Reconnaître les différentes écritures d'une lettre,
- Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent,
- Manipuler des phonèmes,
- Comprendre des mots entendus,
- Comprendre des phrases entendues,
- Comprendre des textes entendus.

L'évaluation est faite en français.

C.3 Les résultats de 2018 à la Réunion (CP/CE1)

Les résultats des évaluations par école ou par circonscription ne sont pas transmis au grand public mais aux parents et aux équipes d'école. Chaque académie fait une présentation des résultats pour l'académie et cela en comparaison avec les résultats nationaux. Pour la Réunion, il n'a pas été possible d'avoir une synthèse par circonscription, mais certains résultats ont été transmis aux journaux, au Journal de l'île, par exemple, qui titre *Évaluations en CP et CE1 : Des résultats catastrophiques !*⁴⁴

Les extraits, ci-dessous, montrent l'analyse faite par les journalistes :

« 23% des élèves en début de CP ont des problèmes avec l'alphabet, 1 élève sur 2 en CE1 ont des difficultés en calcul mental, 30% lisent moins de 30 mots par minute au lieu de 50... Si on en croit Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Éducation nationale, les résultats partiels des évaluations des CP et des CE1, organisées il y a peu, n'honorent guère nos petites têtes brunes ».

« On savait déjà nos jeunes élèves en galère à l'école. Pour justifier les évaluations de ce début d'année scolaire auprès des CP et des CE1, le ministère de l'éducation nationale rappelait d'ailleurs que 15% d'entre eux quittent le primaire sans bien maîtriser la lecture et l'écriture et 27% sans maîtriser les bases des mathématiques ».

Ces résultats de 2018 montrent une très grande faiblesse dans la maîtrise des compétences en lecture de nombreux élèves réunionnais.

⁴⁴ JIR du 22 octobre 2018

Chapitre 5 : L'illettrisme dans l'Hexagone et à la Réunion

Il y a plus de 860 millions d'hommes et de femmes, dans le monde (pays industrialisés ou non), qui sont confrontés à l'incapacité de lire et d'écrire, privés des plus simples compétences de base. Certains sont illettrés, d'autres analphabètes. Mais qu'est-ce que l'analphabétisme ? Qu'est-ce que l'illettrisme ?

A. Définitions

Les mots *illettrisme* et *analphabétisme* sont souvent confondus. En 1949, lors de la Première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Confintéa 1, Elsenør, Danemark), l'analphabète est défini comme étant

« une personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne. »⁴⁵

C'est en 1978 que naît le terme d'*illettrisme* dans un rapport de l'association française ATD Quart Monde⁴⁶, rapport demandé par le gouvernement français, et qu'ATD intitulera *Contre la Précarité et la Pauvreté : 60 propositions* :

« Le Mouvement (ATD Quart Monde) a choisi d'utiliser le terme " illettrisme ", celui d'analphabétisme ayant une connotation très péjorative pour les adultes du Quart Monde. Par ailleurs le terme " alphabétisation " a été abandonné, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise avec des travailleurs immigrés.

Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau, fût-ce au prix d'un barbarisme. »

En 1983, cette dénomination nouvelle est reconnue par l'UNESCO qui décide de mettre en place une structure pour la lutte contre l'illettrisme. C'est suite à cela qu'est né le G.P.L.I, Groupement Public de Lutte contre l'Illettrisme en France. L'illettrisme devient alors un phénomène connu et médiatisé. Cela dit, à ce nouveau terme a été donné une quantité de définitions variant d'un organisme à l'autre. D'après l'UNESCO,

« sont considérés comme illettrés des personnes à qui ont été enseignées les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul et qui, pour des raisons diverses, n'ont pas acquis ou conservé ces compétences élémentaires. Elles sont « incapables de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple, de faits en rapport avec sa vie quotidienne ».

⁴⁵ Wikipédia, article *Alphabétisation*.

⁴⁶ Aide à Toute Détresse Quart- Monde.

L'ANLCI⁴⁷ va plus loin :

« On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme ».

C'est cette définition que nous adopterons, et pour nous, une personne illettrée est une personne, qui après avoir fréquenté l'école, ne dispose pas (ou ne dispose plus) des compétences de base (lecture, écriture, calcul) suffisantes pour faire face de manière autonome à des situations courantes de la vie quotidienne : écrire une liste de courses, lire une notice de médicament ou une consigne de sécurité, rédiger un chèque, utiliser seul un appareil ou un produit nouveau, lire le carnet scolaire de son enfant, entrer dans la lecture d'un journal... Donc, lutter contre l'illettrisme, c'est permettre à un adulte qui a été scolarisé, de réapprendre, de renouer avec les formations de base : lire, écrire, compter.

L'analphabétisme est l'incapacité ou la difficulté à lire, écrire et compter, le plus souvent par manque d'apprentissage. L'analphabète, contrairement à l'illettré, dans une grande partie des cas, n'a pas été scolarisé, il n'a donc été jamais en contact avec le système d'écriture.

« [Si] l'illettrisme, c'est l'absence de familiarité avec le monde de l'écrit et décrit la situation de ceux qui ont oublié ou qui maîtrisent mal cet apprentissage initial, [...] L'analphabétisme, c'est la méconnaissance de l'usage de l'écrit techniquement car il décrit la situation de personnes n'ayant jamais eu de contact avec l'apprentissage de l'écrit et de la lecture. » (Blind, 1999)

En France, d'après Fernandez (2005), Limage (1986, 2005), Ministère de la Culture et de la Communication (2005), OCDE/DRHC/Statistique Canada (1997), en France, jusqu'au début des années 1980, on pensait que l'analphabétisme ne concernait que la population immigrée d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne, d'un problème d'insuffisance des compétences de lecture et d'écriture en français seconde langue, problème qui concernait les immigrés de la deuxième génération et, dans une moindre mesure, les autres immigrés ainsi que les Français originaires de régions ayant leur propre langue, comme le Pays Basque, la Catalogne et la Bretagne. Mais en 1981, le rapport Oheix⁴⁸ sur la pauvreté révèle que beaucoup

⁴⁷ Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>

⁴⁸ "Demandé par le premier ministre le 18 juin 1980, sur instruction du président de la République, un rapport de cent quarante pages, intitulé " Contre la précarité et la pauvreté ", vient d'être remis à M. Barre. Élaboré par un important groupe de travail présidé par M. Gabriel Oheix, conseiller d'État, ancien délégué à l'emploi, ce document ne dresse pas un constat de la pauvreté en France. En revanche, il avance soixante propositions pour combattre la précarité et la pauvreté, parmi

de Français ont des faibles compétences en lecture et en écriture. De même, l'association caritative ATD Quart-monde propose le terme illettrisme qui distinguera situation d'analphabétisme et situation d'illettrisme. Comme nous l'avons déjà écrit, le terme *illettrisme* qualifie ceux qui sont passés en totalité ou en partie par l'école primaire française sans y acquérir les compétences requises.

L'alphabétisation est l'acte d'enseigner la lecture, l'écriture, la numération. Cet acte ne peut être considéré comme satisfaisant que si l'apprenant acquiert une certaine maîtrise dans ces différents domaines. En particulier l'enseignement de la lecture doit amener à la compréhension des textes et non à un simple déchiffrage.

B. Les causes et conséquences de l'illettrisme

Les acteurs de terrain ont relevé une multiplicité de causes qui sont liées les unes aux autres. Nous pouvons noter : un passé scolaire difficile, une situation sociale et familiale complexe, des difficultés d'ordre professionnel, des situations de rupture mais aussi une baisse significative des compétences de base qui ne sont plus actives à cause justement des difficultés rencontrées.

En France, parmi les causes de l'illettrisme, ne faudrait-il pas signaler les déficiences du système scolaire qui, comme l'ont bien montré Bourdieu et Passeron dans *La reproduction. Éléments pour une théorie du Système d'enseignement*, reproduit les inégalités sociales au lieu de les éradiquer. Aujourd'hui l'école s'appuie encore sur les pratiques culturelles des classes dominantes et demande dès l'entrée en maternelle un certain rapport au savoir et à l'écrit auquel seule une partie des élèves ont été familiarisés dans la famille. Pour les enfants de milieu populaire, ce savoir devrait s'acquérir à l'école. Ce qui n'est pas le cas. Mieux que cela : ne faudrait-il pas aussi et surtout tenir compte du « déjà-là » des élèves, de la culture de leur milieu, entre autres familial – qui elle aussi est tout à fait digne d'intérêt ?

Contrairement à certaines représentations, l'illettrisme n'est pas sans conséquence. Les personnes illettrées rencontrent de nombreuses difficultés : d'expression, de communication, d'échange avec les autres, mais aussi des difficultés à utiliser des biens et des services, à accéder

lesquelles figure le versement d'un revenu minimum dit " de soutien social " pour les plus démunis, qui serait financé par des taxes sur les jeux, les signes extérieurs de richesse, et les " salariés ayant une garantie d'emploi " (sans doute les fonctionnaires). M. Barrot, ministre de la santé et de la sécurité sociale, a été chargé de tirer les conclusions de ce rapport". (https://www.lemonde.fr/archives/article/1981/03/24/un-rapport-preconise-l-attribution-d-un-soutien-social-aux-plus-demunis_2711699_1819218.html)

aux soins, au logement, à l'information, à la construction de nouvelles connaissances. Elles auront aussi des difficultés à accéder à un emploi, à participer à la vie sociale et culturelle. Enfin, elles se sentiront très dévalorisées et souvent, chez elles, un sentiment d'infériorité mais aussi de honte se développera.

Il nous faut enfin signaler que les progrès techniques ainsi que la modernisation du monde ne diminuent en aucun cas les conséquences néfastes de l'illettrisme : l'automatisation des équipements, le travail sur ordinateur, la cyberadministration donnent une place essentielle à l'écrit. Et si, il y a quelques années, il était possible de trouver du travail sans maîtriser lecture et écriture, aujourd'hui cela est quasiment impossible.

C. Illettrisme et différences selon l'âge, le sexe, le milieu social, l'emploi

Dans l'hexagone français, les enquêtes réalisées en 2011/2012 par l'Insee⁴⁹ avec la collaboration de l'ANLCI montrent des différences selon l'âge, le sexe, le milieu social, l'emploi. Nous comparerons ces enquêtes à celles intitulées *Information et Vie Quotidienne* (IVQ) effectuées par l'INSEE⁵⁰ en 2004/2005. Ces tests mesurent les compétences en lecture, écriture, calcul dans la vie de tous les jours (lire un programme Télé, une facture, comprendre un bulletin météo). Avant toute chose, il faut préciser que d'après ces enquêtes, concernant les personnes âgées de 18 à 65 ans et scolarisées en France, le taux d'illettrisme est moins élevé en 2011 qu'en 2004 (7 %, contre 9 %, 2 500 000 personnes contre 3 100 000 personnes en 2004).

C.1 L'illettrisme et âge

Même si l'illettrisme touche, en 2012, de nombreux jeunes d'après les chiffres donnés par l'ANLCI, la moitié des personnes en situation d'illettrisme ont plus de 45 ans et le taux d'illettrés est plus fort pour les groupes d'âge élevés : près de 15% pour les personnes au-delà de 50 ans, et 5% des 18-25 ans.

C.2 Illettrisme : hommes ou femmes ?

Sur les 2,5 millions de personnes concernées en France en 2012,

- 60,5 % sont des hommes (59 % en 2004),

⁴⁹ L'Institut National de la Statistique et des Études Économiques qui collecte, produit, analyse et diffuse des informations sur l'économie et la société françaises

⁵⁰ Institut de la Statistique et des Études Économiques.

- 39,5 % sont des femmes (41 % en 2004).

Les hommes (9 %) sont plus souvent en situation d'illettrisme que les femmes (6 %).

C.3 Illettrisme et territoires

L'enquête de 2011 montre que la moitié des personnes en situation d'illettrisme vivent dans des zones faiblement peuplées :

- 26 % dans les zones rurales (28 % en 2004),
- 22,5 % dans des villes de moins de 20 000 habitants (21 % en 2004).

L'autre moitié vit dans des zones urbaines :

- 14 % dans les villes de plus de 20 000 habitants (17 % en 2004),
- 27,5 % dans les villes de plus de 100 000 habitants (24 % en 2004),
- 10 % en région parisienne (idem en 2004).

Et les quartiers couverts par la politique de la ville ?

- 10 % des personnes en situation d'illettrisme vivent dans les ZUS (Zones urbaines sensibles) (idem en 2004).

Par contre, dans les Zones Urbaines Sensibles, le pourcentage de personnes en situation d'illettrisme est deux fois plus élevé que dans la population sur laquelle a porté l'exploitation de l'enquête (14 % au lieu de 7 %, 18 % au lieu de 9 % en 2004).

C.4 Illettrisme et emploi

Plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme ont un emploi :

- 51 % des personnes en situation d'illettrisme sont dans l'emploi (57 % en 2004),
- 10 % sont au chômage (11 % en 2004),
- 17,5 % sont retraités (14 % en 2004),
- 13,5 % en formation ou en inactivité (10 % en 2004),
- 8 % sont au foyer (8 % en 2004).

Sur l'ensemble de la population scolarisée en France, 6 % de ceux qui sont dans l'emploi (8 % en 2004) et 10 % des demandeurs d'emploi (15 % en 2004) sont confrontés à l'illettrisme.

C.5 Illettrisme et minima sociaux

20 % des allocataires du RSA, revenu de solidarité active, sont en situation d'illettrisme (26 % en 2004). Parmi les personnes allocataires du RSA, la proportion des personnes en situation d'illettrisme est donc trois fois plus élevée que dans l'ensemble de la population.

D. L'illettrisme à La Réunion

À La Réunion, on parle de la problématique de l'analphabétisme et de l'illettrisme depuis 1970 avec notamment la création de l'ARCA (Association Réunionnaise de Cours pour Adultes).

D.1 L'enquête Insee

L'enquête Insee/ IVQ⁵¹ menée à La Réunion en 2011 a permis d'établir le taux d'illettrisme chez les personnes âgées de 18 à 65 ans et donne les résultats suivant pour La Réunion :

- 116 000 personnes sont concernées par le phénomène de l'illettrisme, soit 22,6 % des 16-65 ans ayant été scolarisés en France (pour l'essentiel à la Réunion),
- 14 % des jeunes de 16 à 29 ans rencontrent des difficultés face à l'écrit,
- 33 % des personnes âgées de 50 à 59 ans se trouvent également en grande difficulté,
- 39 % des personnes de 60 à 65 ans sont en situation d'illettrisme, cependant comparativement à 2007, la part de cette tranche d'âge diminue entre 2007 et 2011, passant de 52 % à 39 %.

Même si, comme en métropole, l'illettrisme touche principalement les personnes âgées, le taux d'illettrisme des jeunes reste important à La Réunion : 14 % des 16-29 ans, soit un jeune sur sept.

⁵¹ L'enquête Information et Vie quotidienne de 2004 (IVQ) permet, à travers l'évaluation des compétences des adultes, d'appréhender la maîtrise des fondamentaux : écrire, communiquer, compter. A l'écrit, trois domaines fondamentaux sont testés : la lecture de mots, l'écriture de mots et la compréhension d'un texte simple. Cette enquête apporte des éléments d'information visant à guider la politique de remédiation de l'illettrisme, à affiner l'analyse du marché du travail et à évaluer le système éducatif. L'enquête IVQ, a périodique, a été réalisée en 2004 auprès d'environ 10 400 ménages de France métropolitaine et concerne les individus âgés de 18 à 65 ans. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1014>

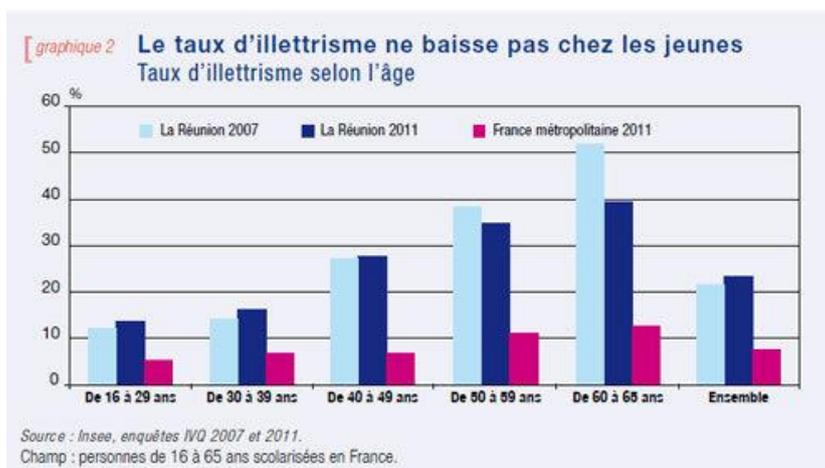


Figure 6 : taux d'illettrisme selon l'âge, Insee, enquêtes IVQ 2007 et 2011

Bien qu'elles aient été scolarisées, près de la moitié des personnes en situation d'illettrisme, à La Réunion (27 % en France), ont eu une durée de scolarisation inférieure à 10 ans, soit moins longtemps que le minimum légal obligatoire (16 ans).

D.2 Les évaluations de la Journée de Défense et de Citoyenneté (JDC)

En France, les jeunes âgés de 16 à 25 ans, participent à une journée de Défense et de Citoyenneté où ils passent des évaluations de lecture :

« Les jeunes doivent répondre, grâce à un boîtier électronique, aux questions qui défilent sur un grand écran. Leurs réponses, et dans certains cas leurs temps de réaction, sont enregistrés.⁵² »

Nous nous intéresserons aux JDC de 2011 (les résultats les plus anciens que nous ayons) et de 2019 (les plus récents).

Plusieurs épreuves ont été proposées :

- Une épreuve d'automatisme de la lecture : vingt paires de *mot pseudo-mot* sont chacune affichées cinq secondes à l'écran et les jeunes doivent répondre le plus vite possible. Le lecteur doit reconnaître le mot (éventuellement *globalement*), décoder le pseudo-mot et juger de la similarité de la prononciation des deux. C'est le temps de réponse qui constitue l'indicateur privilégié, plus que la performance très élevée (99 % des jeunes réussissent plus de la moitié des vingt items proposés),

⁵² <https://www.vie-publique.fr/en-bref/274912-journee-defense-et-citoyennete-illettrisme-pour-53-des-jeunes>

- Une épreuve de connaissances lexicales : elle vise à évaluer la connaissance du vocabulaire à travers un test de décision lexicale. Il ne s'agit pas de définir des mots, mais plus simplement de dire si des items écrits sont ou ne sont pas de véritables mots. Une liste qui mélange des mots et des "pseudo-mots", créés pour les besoins de l'évaluation, est proposée. Au-delà d'une simple mesure de la connaissance des mots, l'épreuve cherche à évaluer un niveau de langue. L'indicateur retenu est le nombre de vrais mots reconnus,
- Deux épreuves de compréhension : des questions sont posées sur un texte narratif et sur un programme de cinéma (2011) dans une double page de journal (2019). Le score retenu est le nombre total de bonnes réponses observées aux questions proposées.

En 2011, les résultats des tests montrent que près de 16% des jeunes Réunionnais sont des lecteurs en difficulté sévère (la Martinique : 17%, la Guadeloupe : 20%, la Guyane : 29% et Mayotte : 44%.)

En 2019⁵³, les chiffres ont augmenté, pour des raisons difficilement compréhensibles, peut-être de protocole ? Mais les changements qu'on y a apportés nous semblent minimes.

A la Réunion⁵⁴, en 2019, 25,4% des jeunes ayant participé aux JDC ont des difficultés de lecture soit une augmentation de près de 9% en neuf ans (la Martinique : 28 %, la Guadeloupe : 28%, la Guyane : 46,6 % et Mayotte : 71%.)

E. Illettrisme et langue maternelle à la Réunion

Une enquête *Information et Vie Quotidienne*, a été menée en 2007⁵⁵ à La Réunion par l'Insee, en partenariat avec la Région Réunion, la Direction du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et l'Association Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, avait pour but de mesurer les compétences des adultes face à l'écrit, mais aussi en compréhension orale et numératie. Elle a concerné plus de 2 700 personnes.

⁵³<https://www.vie-publique.fr/en-bref/274912-journee-defense-et-citoyennete-illettrisme-pour-53-des-jeunes>

⁵⁴ « La fréquence des difficultés de lecture est, en France métropolitaine, plus prononcée dans des départements du nord ou entourant l'Île-de-France (figure 4. La part des jeunes en difficulté de lecture s'élève ainsi à 12,9 % dans l'Aisne, 12,2 % dans la Somme et 11,1 % dans l'Oise. Elle atteint près de 12 % dans le Cher et la Haute-Marne. En Île-de-France, la part des jeunes en difficulté varie de 4,6 % à Paris à 11,9 % en Seine-Saint-Denis. »

⁵⁵ file:///C:/Users/laure/Downloads/revue137-langue-maternelle.pdf

Christian Monteil, chargé d'études démographiques à l'Insee dans un article intitulé *Influence de la langue maternelle en question* (Revue Economie de la Réunion n°137), en reprenant les résultats de cette enquête, affirme sans en imputer la *faute* au créole, que l'illettrisme est beaucoup plus important chez les créolophones que chez les francophones :

« 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, a 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 %) ».

Pour nous, c'est la non-prise en compte dans l'alphabétisation de la langue des créolophones qui est la cause de l'importance de l'illettrisme dans leurs GS (Grandes Sections). Dans le même article, Monteil établit une corrélation entre difficulté scolaires et langue.

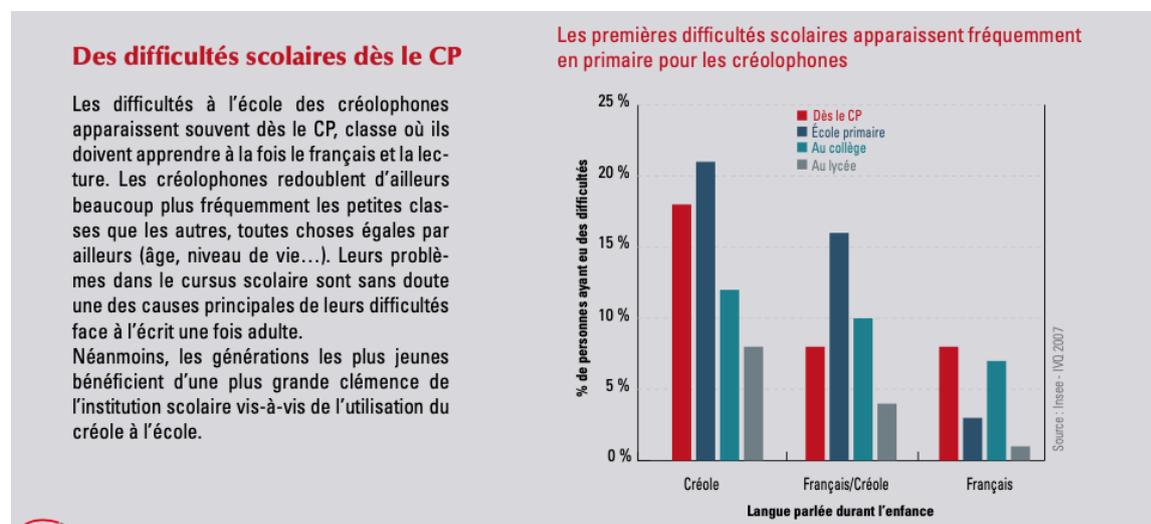


Figure 7 : pourcentage de personnes ayant eu des difficultés depuis le CP au lycée

Pour nous c'est toujours la non-prise en compte de la langue créole des enfants qui explique les difficultés scolaires importantes dès le CP et le temps est pour nous venu d'explorer la voie d'une alphabétisation prenant en compte la langue des enfants, leur créole.

Conclusion de la première partie

Le but de notre travail de recherche est d'analyser les causes de la non-acquisition ou de la mauvaise acquisition de la lecture par les élèves réunionnais en REP/REP+, puis d'ébaucher une alternative à l'alphabétisation actuelle tout en français alors que nombre de ces élèves sont avant tout créolophones.

Dans cette partie, nous avons défini notre contexte de recherche dans toutes ses formes : historique, géographique, linguistique, sociolinguistique et enfin éducatif. La partie suivante sera consacré aux apports théoriques concernant le créole réunionnais, le bilinguisme en général, la nature de l'écrit, les mécanismes de lecture et différentes pratiques de l'alphabétisation, tous éléments indispensables à la compréhension de nos propositions pédagogiques.

Partie 2 : Eclairages théoriques

Chapitre 1 : Le créole réunionnais, sa comparaison avec le français

À la Réunion aujourd'hui, il est de plus en plus rare d'entendre encore quelqu'un dire que le créole n'est pas une langue d'autant plus qu'il est, depuis le 11 mai 2001, reconnu comme langue de France et faisant partie du patrimoine national. Le sondage Sagis-Lofis (2021) rapporte que :

« 85% s'accordent à considérer que le créole est une langue (74% en 2009) (ceux qui ne sont pas de cet avis disent principalement que le créole est un patois, dans une moindre mesure un dialecte, qu'il n'a pas de grammaire, que c'est du français déformé...) »

La langue créole de La Réunion est souvent comparée à un tapis mendiant pour lequel chaque morceau à son importance

« Sinkante ti morso tissi dann in soubik i fé pa in tapi-mandian ! Po tapi-la, i fo kalkil le rozasse, choizi le koulèr, dékoupe konm-k'i-fo la toil, koude toute ansanm... Si i mank in morso, i fo – sof koman-koman – trouvé... Parèy po la lang kréol rényoné »⁵⁶.

Mais comment le créole est-il né ? De quoi est-il fait ? Quelle est la part de français mais aussi des autres langues dans la *composition* du créole ?

Dans son article *Créole, créoles français et théories de la créolisation*, publié en 2000, Véronique explique que le terme *créole*, dont l'emprunt à l'espagnol et au portugais est consacré par le Dictionnaire de Richelet de 1680, semble être attesté en français dès 1649 (Hazaël-Massieux 1996 : 16) et courant à partir de 1670 (Vintila-Radulescu 1975 : 56). Il a d'abord désigné les habitants des territoires coloniaux, nés aux îles, sans doute initialement métis, et a été employé dans cette acception comme substantif et comme adjectif. Il s'est appliqué par la suite aux façons de parler particulières des colonies :

« Les premières mentions de tels parlars dans les colonies insulaires françaises les désignent sous les appellations de « baragouin », de « jargon », de « langage nègre » ou encore de « patois nègre »⁵⁷ (Véronique,

⁵⁶ Exposition no 4 de Lofis La Lang Kréol de la Réunion, intitulée « demoune partou la lang issi : peuplement de la Réunion et langue créole réunionnais ». Traduction : cinquante petites pièces de tissu dans un panier ne fait pas un tapis-mendiant ! Pour ce tapis, il faut réfléchir à la rosace, choisir la couleur, bien découper la toile, les coudre toutes ensemble... S'il manque un morceau, il faut – on ne sait pas comment – trouvé... Comme pour la langue créole de La Réunion.

⁵⁷ Véronique, 2000, *Créole, créoles français et théories de la créolisation*. In: *L'Information Grammaticale*, N. 85, pp. 33-38. DOI :

2000). Il faudra attendre la fin du dix-huitième siècle pour voir apparaître « langage créole », « patois créole » et enfin « créole » (Prudent 1993, Hazaël-Massieux 1996).» (Véronique, 2000)

Il explique aussi que

« Les premières désignations signalées supra ont plutôt eu cours dans les colonies atlantiques alors que les dernières sont usitées dans les deux zones créolophones. D'ethnonyme colonial, « créole » est donc devenu glossonyme pour aboutir enfin dans le vocabulaire technique linguistique, à la fin du siècle dernier ». (Véronique, 2000)

A. Les théories scientifiques pour expliquer la naissance des langues créoles

Il existe plusieurs théories scientifiques ont été émises pour expliquer la naissance des créoles. Deux parmi elles sont les plus controversées : celle de Bickerton, la théorie du bioprogramme (1981) et celle de Lefebvre : la théorie de la relexification (1998).

A.1 La théorie des langues mixtes

Une des théories les plus controversées est celle de Claire Lefebvre (1993), professeure québécoise de linguistique qui avance l'idée que la grammaire du créole haïtien viendrait en grande partie du fon-gbe, langue majoritaire des esclaves à leur arrivée en Haïti. Le vocabulaire, lui, serait l'héritage, pour l'essentiel, du français. Il s'agirait d'une relexification c'est-à-dire que le lexique de la langue des maîtres aurait remplacé celui de la langue des esclaves. Véronique (2000) déclare que cette hypothèse devrait être nuancée :

« La thèse de l'influence des langues des populations serviles dans la genèse des langues créoles est aussi ancienne que les études créolistes. Mufwene (1990) fournit un bilan quasi exhaustif des travaux substratistes en matière de créolisation. Il distingue entre les travaux qui recherchent principalement une action étymologique des langues africaines sur les créoles et ceux qui expliquent les fonctionnements des langues créoles à partir de ceux des langues africaines. Mufwene rappelle qu'il serait souhaitable de distinguer l'emprise exercée par le substrat africain pendant la période de formation des créoles, de son rôle ultérieur dans la langue. Il note que l'effet du substrat se modifie sans doute au fil de l'évolution diachronique du créole ».

Toujours pour Véronique (2000), il existe des hypothèses substratistes qui sont moins extrêmes, comme celles proposées par Manessy (Manessy 1995 : 205, par exemple) et Alleyne (1996). En effet, pour Manessy, qui rejette l'hypothèse de calques ou de transpositions, il y a, avant tout, une influence de la *sémantaxe* des langues africaines dans les langues créoles. D'après lui, ce sont

« les facteurs pragmatiques et socioculturels qui ont joué le rôle prépondérant dans le développement des langues créoles » (Alleyne 1996 : 183).

Pour le créole réunionnais, certains auteurs disent que c'est le malgache qui aurait subi une *relexification*. Sans employer ce terme, Boris Gamaleya⁵⁸ a, pour le créole réunionnais, un avis qui se rapproche de celui de Claire Lefebvre pour le haïtien, dans son lexique illustré publié dans le journal *Témoignages* de 1969 à 1976, il explique que :

« Le créole reste grammaticalement davantage marquée par la langue des esclaves. C'est à tout le moins une langue " mixte " »⁵⁹. (*Lexique illustré de la langue créole*, Journal *Témoignages*, 1969-1975)

A.2 Le bioprogramme

Bickerton (1981), propose sa théorie du bioprogramme pour expliquer la naissance du créole. D'après lui les créoles sont le résultat de l'activation d'une capacité innée. Véronique (2000) explique la théorie de Bickerton :

« Cette entité est structurée par des distinctions sémantiques fondamentales, constitutives de toute langue, du moins en son état originel, telles les oppositions état ~ procès, ponctuel ~ non ponctuel, ou encore, causatif ~ non causatif ».

Chaudenson (1992) expose l'idée fondamentale sur laquelle repose cette théorie :

« des ressemblances grammaticales entre les créoles de la Région Caraïbe – alors même que leurs vocabulaires ont des origines différentes (française, espagnole, portugaise, hollandaise, anglaise) – ont été mises en évidence depuis longtemps. Bickerton émet, alors, l'idée que ces ressemblances s'expliqueraient par un programme existant à la naissance dans tout cerveau humain, un programme inné, « en nous » : un bio-programme ».

Dans le dernier état de sa réflexion, Bickerton a substitué à la théorie sémantaxique du bioprogramme, une conception syntaxique inspirée de la théorie du gouvernement et du liage (Bickerton 1986b, c, 1990). Plusieurs auteurs ont critiqué la théorie de Bickerton.

Pour Kihm (1991), la créolisation serait le résultat de la confrontation des constructions grammaticales et lexicales mises en relation chez le sujet apprenant et non une copie ex nihilo, de la Grammaire Universelle (G.U). Véronique (2000) explique que

⁵⁸ Boris Gamaleya est né le 18 décembre 1930 à La Rivière Saint-Louis d'une mère originaire de la Réunion et d'un père russe émigré. S'il est connu avant tout comme poète majeur, c'est aussi un authentique linguiste, auteur d'un *Lexique illustré de la langue créole* qui contient des notes grammaticales de grand intérêt.

⁵⁹ *Lexique illustré de la langue créole*, Journal *Témoignages*, 1969-1975

« l'action de la G.U ne saurait à elle seule expliquer la genèse des langues créoles. Elle exerce des contraintes sur la forme possible de la restructuration de la langue dominante, en interrelation avec les grammaires des langues mises en présence ».

A.3 L'apprentissage empirique de la langue des maîtres

Des linguistes tels que Meillet (1921-1965 : 85), Gougenheim (1929 : 378), et plus récemment Chaudenson (cf. par exemple, Chaudenson, 1992) rattachent de façon dominante les langues créoles aux langues européennes, tout en reconnaissant l'autonomie linguistique de ces systèmes et leur dynamique propre. Pour Chaudenson (1992), les esclaves ont été obligés d'apprendre la langue des maîtres par apprentissage *sauvage*, c'est à dire sans enseignement, sans enseignant. La langue des dominants a fourni l'essentiel du matériel linguistique des créoles et ce serait du mélange hexagonal de variétés anciennes et/ou dialectales du français que les différents « *créoles français* » sont nés. Mais Véronique (2000 : 36) apporte une information supplémentaire sur la vision de Chaudenson :

« Chaudenson (1992) [défend] l'idée que bien que les langues créoles soient des langues distinctes de leurs langues lexificatrices, elles en poursuivent l'évolution.

Ceux-ci ont eu, par la suite, leur développement propre, ce qui en a fait des langues originales. Kihm (1991) n'adhère pas à cette thèse car, d'après lui, les langues créoles sont très éloignées grammaticalement de ce que l'on peut appeler la *langue lexificatrice*. D'après Véronique (2000 : 36),

« A. Kihm rejette l'idée que la créolisation s'effectuerait suivant les « tendances » à l'œuvre dans la langue lexificatrice. Il ne remet pas en question « le fait que le locuteur natif ait la connaissance pondérée de plusieurs façons de dire la même chose. [...] (Selon lui) cette connaissance variable, hétérogène et réglée est le propre des locuteurs natifs ». Les apprenants particuliers qu'étaient les esclaves ne pouvaient en disposer, par principe, en langue étrangère ».

A.4 la genèse des langues créoles

Une vision gradualiste de la genèse des langues et ... des malentendus est le titre de la première partie de l'article *Interlangues françaises et créoles français* de Véronique (2005) qui résume bien l'ambiance qu'il y a eu et qu'il y a toujours au niveau des recherches sur la genèse des créoles. Il montre cette *vision gradualiste* et chronologique dans les deux tableaux ci-après.

	<i>Phase initiale de la colonisation</i>	<i>Phase subséquente</i>
Chaudenson, 2002	Approximations de la langue cible et variantes	Approximations des systèmes approchés cibles
Mufwene, 2002	Acquisition graduelle de la langue dominante	Basilectalisation
Lang, 2002	Apprentissage et négociation	Apprentissage et négociation
Becker & Veenstra, 2002	Élaboration d'une variété de base et maintien des langues ancestrales	Expansion de la variété de base

	<i>Phase initiale de la colonisation</i>	<i>Phase subséquente</i>
Baker, 1996	Pidginisation	Développement d'un système de communication interethnique
Mc Whorter & Parkvall, 2002	Pidginisation	Créolisation (procès distinct d'une appropriation)

Figure 8 : Genèse des langues « *vision gradualiste* » et chronologique de la genèse des langues créoles, Véronique (2005 : 3)

Véronique (2005 : 3) a réuni, dans le tableau 1, tous les créolistes qui avance l'idée « l'organisation sociale coloniale, variable dans sa structuration et dans son mode de production, constitue la matrice des faits linguistiques à expliquer. La variation sociale au cours du temps, ramenée soit à l'opposition entre sociétés d'habitation et de plantation, soit à la succession de 'générations' de locuteurs, expliquerait les phases de développement des systèmes linguistiques naissants ».

Dans le tableau 2, il a réuni les autres thèses qui vont à l'encontre des thèses du tableau précédent.

B. Le lexique du créole réunionnais

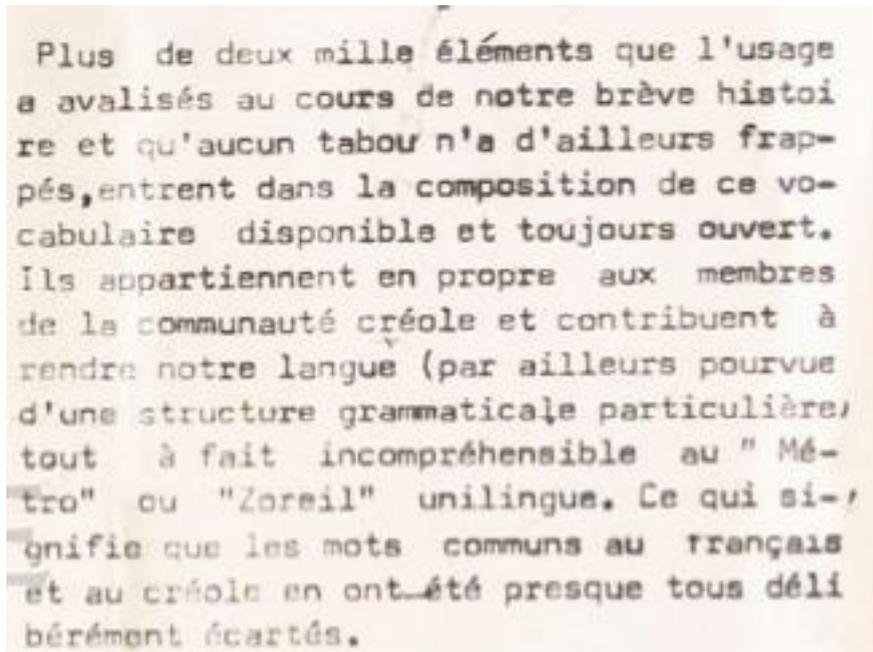
Comme l'écrit Fioux :

« 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). » Fioux (2007 : 11).

B.1 Historique des descriptions lexicales du créole réunionnais

Les descriptions lexicales du créole réunionnais suivent pour la plupart la logique de distanciation par rapport au français. En 1972, Nativel propose *un Lexique de La Réunion*. De même Albany, poète réunionnais va publier en 1974 *le P'tit glossaire, le piment des mots* afin

que ses poèmes soient compris de tous. Boris Gamaleya, a une position idéologique sur le sujet, une idée pas toujours scientifique :



Plus de deux mille éléments que l'usage a avalisés au cours de notre brève histoire et qu'aucun tabou n'a d'ailleurs frappés, entrent dans la composition de ce vocabulaire disponible et toujours ouvert. Ils appartiennent en propre aux membres de la communauté créole et contribuent à rendre notre langue (par ailleurs pourvue d'une structure grammaticale particulière, tout à fait incompréhensible au "Métro" ou "Zoreil" unilingue. Ce qui signifie que les mots communs au français et au créole en ont été presque tous délibérément écartés.

Figure 9 : extrait de la présentation du lexique illustré de la langue créole de Boris Gamaleya

En 1974, Chaudenson publie sa thèse *Le lexique du parler créole de la Réunion* qui reste jusqu'à ce jour une référence scientifique pour le lexique du créole réunionnais. Cette étude est aussi bien synchronique que diachronique du créole réunionnais.

Dix ans après Chaudenson, Carayol (1984) proposera une description des *Particularités lexicales du français réunionnais*. Il élabore un inventaire lexical à partir d'un corpus de productions langagières déclarées en français ainsi que dans des textes littéraires réunionnais d'expression française.

L'année 1987 voit la publication de deux dictionnaires créole réunionnais-français : celui de Baggioni et celui d'Armand. Ces deux dictionnaires font une distinction claire et nette entre le français et le créole, et leurs auteurs privilégient le créole basilectal.

B.2 Origine du lexique du créole réunionnais

Comme pour la plupart des langues, le lexique du créole réunionnais n'a pas une origine unique. Chaque groupe de population qui est venu sur l'île a aussi emmené le lexique de sa langue. Ces mots se sont rencontrés, ont subi des changements morphologiques et phonologiques, mais aussi sémantiques. De nombreux mots viennent de France hexagonale –du

français, bien entendu, et d'autres langues d'oïl : du poitevin-sintongeais, du gallo, du normand, du picard, plus tardivement et en moindre quantité, de la langue d'oc.

Il faut ajouter que certains mots viennent de langues non-européennes : du malgache et de langues africaines, de l'indo-portugais, de langues indiennes (tamoul, hindi, goudjrati...), de langues chinoises, du parler "des Isles" (mots espagnols, portugais, amérindiens...).

Cela dit, il est à noter que plus de la moitié du vocabulaire du créole réunionnais est dû aux capacités créatrices des Réunionnais eux-mêmes : à partir de mots, de particules (préfixes et suffixes), venus *de dehors*, essentiellement de France, les Réunionnais ont fabriqué des néologismes adaptés à leur réalité.

Chaudenson (1974) donne les pourcentages suivants :

- « > Apport malgache : 4,3 %
- > Apport indo-portugais : 3,2 %
- > Apport africain : 0,3 %
- > Vocabulaire des Isles" : 3 %
- > Archaïsmes (français) : 31,6 %
- > Néologismes : 57,6 % ».

Ces chiffres datent de 1974, et des études plus récentes (le *Dictionnaire étymologique des créoles de l'océan Indien*, par exemple) pourraient modifier ces pourcentages sans pour autant remettre en cause la diversité des origines du créole réunionnais et l'importance de l'inventivité des Réunionnais dans sa formation.

Cela dit ce phénomène se poursuit et de nombreux mots du français d'aujourd'hui, ainsi qu'un certain nombre de mots anglais s'intègrent tous les jours au lexique du créole réunionnais.

Revenons, cette fois-ci qualitativement, sur les origines de ce lexique.

1. Les apports européens

Il serait fastidieux de donner des exemples de mots directement issus du français faisant partie du vocabulaire du créole réunionnais et qui ont gardé leur sens originel, tellement ils sont nombreux. Moins connus sont les mots que nous devons aux autres langues de l'Hexagone, en particulier, des régions situées à l'ouest d'une ligne Bordeaux-Paris-Lille. Quelques exemples venant du *Dictionnaire étymologique de l'océan Indien* d'Annegret Bollée publié en 1993:

- « Kakayé : ◇ Etym. : langue régionale de la Sologne - fr. : 'caqueter',
- Kanèt : ◇ Etym. : plusieurs langues régionales de l'ouest - fr. : 'bille',
- Korporanse : ◇ Etym. : toutes les langues régionales de l'ouest - fr. : 'corpulence, stature',

Kouverte : ◇ Etym. : toutes les langues régionales de l'ouest - fr. : 'couverture de lit',
Lavalasse : ◇ Etym. : toutes les langues régionales de l'ouest - fr. : 'déluge',
Morgrogné : ◇ Etym. : langue régionale de l'Anjou - fr. : 'grommeler',
Ragoulé : ◇ Etym. : langue régionale du Maine - fr. : 'rassasier jusqu'à l'écœurement' ».

2. Les apports malgaches et africains

Comme Chaudenson (1974) l'a montré avec ces pourcentages, un certain nombre de mots du lexique créole ont une origine malgache. Dans son mémoire de master, Mc Donald (2019 :84) explique que

« Le lexique d'origine malgache existe surtout dans des domaines spécifiques. Le domaine du lexique le plus important est de loin la flore, avec 64 mots sur 284. Ceci représente une plus importante que ce que je pensais au départ puisque j'avais pensé que la flore allait être une catégorie importante parmi tant d'autres et non pas loin devant les autres catégories. D'autres domaines importants sont la faune, l'alimentation, les bruits, la sexualité, les parties du corps, la personnalité et les émotions. [...] Ce sont plutôt des domaines restreint au cadre familiale, aux proches ».

Il donne plusieurs exemples :

« Plusieurs plantes médicinales, découvert par les marrons, ont pris des noms malgaches : *zafoush*, *zanbavil*, *faam*, *fandamane* et *ling* par exemple (ibid., 328). Il y a bien d'autres exemples de plantes médicinales qui portent des noms malgaches en créole : *bwa d-kivi* par exemple ».

« Plusieurs plantes dont le nom créole est d'origine malgache sont utilisées comme aliment. Souvent, ce sont des aliments considérés comme 'noir' a Madagascar. Des exemples sont 'kanbar' « igname » et 'sonzh' taro ». Le taro fut plante par les marrons justement (ibid., 315). Les formes les plus proches du mot creole sont des attestations anciennes : Mayeur mentionne *cambarres* (certainement des ignames) en Imerina en 1785 (Mayeur 1913 [1ere ed. 1785] : 41 ; Beaujard 2017 : 47). De même, en antanosy du 17eme siecle, on disait *cambare* (Beaujard 2017 : 50) » (Mc Donald, 2019 : 85)

Une très grande majorité de la toponymie de la Réunion est d'origine malgache. Certains disent que les malgaches ont baptisé la Réunion :



Figure 10 : Exposition no 4 « Demoune partou, la lang issi », Lofis la lang kréol La Rényon, 2017

3. Les apports indiens

Beaucoup de mots du créole ont été empruntés à différentes langues de l'Inde : le tamoul, l'hindi, l'ourdou, le gudjrati, l'indo-portugais. Chaudenson (1974 :541) entend par *indo-portugais* :

« à la fois des emprunts au portugais (sûrement rares), aux dialectes indo-portugais et aux langues de l'Inde ».

Ils sont particulièrement nombreux dans les domaines suivants : les vêtements (*kabay, langouti, payaka, sari...*) ; les relations de parenté (*amma, anin, tanbi...*) ; les bijoux et parures. Ces mots sont assez peu connus de l'ensemble de la population réunionnaise ; il en est de même des mots de la religion et de la musique hindoues. En revanche, les mots de la nourriture et de la cuisine sont largement employés en créole réunionnais (*basmati, briani, kaloupilé, karay, kari, kotomili, larson, massalé, mourong, pipangay, rougay, samoussa, zashar...*).

4. Les apports chinois

Certains mots du lexique réunionnais d'origine chinoise sont souvent présents dans la cuisine réunionnaise : *Chop-suey*, *siav*, etc...

5. Le vocabulaire des îles

Ce sont des mots empruntés à l'espagnol, au portugais et aux langues amérindiennes qui sont entrés dans les créoles de l'océan Indien par les marins, les négriers et des colons. Cette langue appelée *langue des Isles* (par Robert Chaudenson, 1974) s'est diffusée :

« grâce au réseau de relations commerciales qui, au XVII^e siècle, puis au XVIII^e siècle, unit l'Afrique de l'Ouest, les Antilles, l'Amérique du Sud, les Mascareignes, et l'Inde » (Robert Chaudenson, 1974).

6. Les néologismes

Robert Chaudenson (1974) écrit

« [Les néologismes réunionnais sont] des termes qui, même s'ils sont d'origine française, présentent, par rapport à leur étymon [mot dont ils sont issus] un changement sémantique [changement de sens] ou morphosémantique [changement de sens qui s'accompagne d'une modification du statut morphologique du terme]. Par exemple, changement de catégorie grammaticale : le français bande devient indice du pluriel *bann.* »

Il représente une grande part du lexique du créole réunionnais. Ils expriment une réalité nouvelle à partir de mots correspondant à une autre réalité :

- « Bak : réservoir d'essence.
- Barikade : palissade.
- Bonbarde : ruche faite dans un tronc d'arbre.
- Debouté : se mettre debout.
- Débranshé : couper les branches »⁶⁰.

B.3 Les faux-amis créole-français

Dans le lexique du créole de la Réunion, il existe des mots d'origine française mais qui n'ont pas la même signification qu'en français. Ce sont les *faux-amis* créoles réunionnais-français.

⁶⁰ Exposition n° 4 « Demoune partou, la lang issi », Lofis la lang kréol La Rényon, 2017.

Dans l'ouvrage intitulé *Particularités lexicales du français réunionnais* (1984), Michel Carayol, en a dénombré près de 2000. Axel Gauvin dans son *Petit Traité de traduction, publié en 2003*, propose un exemple avec l'adjectif *roz* en créole réunionnais car le *roz* kréol n'est pas toujours le *rose* de la langue française :

« Mise à part la couleur de la fleur de pêcher, "roz" ne peut pas toujours se traduire par "rose" et l'inverse. "Roz", dans certains cas, doit se traduire par "doré" : "Kank la viann lé fine bien roz..." "Quand la viande est bien dorée" Le "roz" de la phrase : "Fig té roz" est intraduisible par une couleur. » (Axel Gauvin 2003 : 14)

Dans son article *La comparaison lexicale créole réunionnais /français : les faux amis* écrit en 2005, dans le cadre d'une formation dirigée par Evelyne Pouzalgues, alors inspectrice de langue créole dans l'Académie de la Réunion, Michel Carayol propose de classer les faux amis en quatre grandes catégories.

La première catégorie (C1) définit

« les unités qui la composent figurent dans le *Lexis* avec le même contenu sémantique, mais en créole et en français de la Réunion elles revêtent, outre leur plus forte fréquence, une charge culturelle et symbolique plus grande ».

Il donne alors l'exemple du mot "riz" avec lequel nous avons des expressions inconnues du français "standard" telles que "un pied-de-riz", "gagner sa pinte/son grain de riz" ». (Carayol, 2005 : 3)

Carayol explique que certains mots français existant en créole réunionnais sont commentés, dans le *Lexis, dictionnaire de la langue française*, Larousse, édition de 1979, par le terme

« "vieilli" ou "terme technique" comme "achards", "asphalte", "baille", "capon" etc ». (Carayol, 2005 : 4)

La deuxième catégorie (C2) regroupe les mots à proprement dits *faux-amis* :

« Il s'agit des mots qui figurent dans le *Lexis* avec un contenu sémantique plus ou moins éloigné de celui qu'ils ont en créole et en français de la Réunion. » (Carayol, 2005 : 4)

Carayol explique que ces mots ont, en créole et en français de la Réunion, (ainsi que dans le français du Canada ou aux Antilles françaises), gardé le sens qu'ils avaient dans les dialectes français du XVII^e au XIX^e siècle.

Quelques exemples de la C2 :

- verbes : "amarre", "amuser", "gagner", "gommer", "peser",
- noms : "amarre", "barreau", "blouse", "bonbon", "pistache", "ravager", "voyage" etc.

- adjectifs : une attention particulière doit être accordée aux adjectifs dits "de couleur" qui mériteraient à eux seuls un examen très précis, selon les contextes dans lesquels ils sont employés (par exemple pour qualifier la couleur de la peau) : "blanc", "bleu", "brun", "clair", "jaune", "marron", "noir", "rose", "rosé" ». (Carayol, 2005 : 4)

La troisième catégorie (C3)

« [...] comprend des mots qui ne figurent pas dans l'édition 1979 du *Lexis*, [...]. Ces mots désignent des réalités familières (flore, faune par exemple) et qu'il est difficile, voire impossible de désigner autrement ou dont la traduction poserait, fréquemment, plus de problèmes qu'elle n'en résoudrait. Ce sont ces mots, souvent d'origine autre que française, que les auteurs signalent par des notes ou font figurer dans un glossaire. Il n'y a aucune raison de les bannir des textes ». (Carayol, 2005 : 5)

D'après Carayol, certains de ces mots ont un équivalent en français *standard* où une traduction approximative pourrait leur être attribuer, comme, par exemple, « araignée » pour *bibe*, « sale » pour *krouté*, « ami » pour *dalon*...

La quatrième catégorie (C4) :

« [...] regroupe les mots graphiquement complexes. On peut, comme la précédente, la subdiviser en deux sous-catégories :

– celle des mots dits "composés" (C41) pour l'identification desquels on utilise les critères de commutation, inséparabilité, impossibilité de coordination ou de reprise d'un seul des éléments du composé. Quelques exemples : "à grain", "à monter", "argent-carnet", "argent-femme seule", "baba-chiffon", "bal-cabaret", "bal-la poussière", "bal-mariage", "barre de cou", "barre de jour", "barre de rein", "bataille-coq", "bibe sec", "bois de bassin, bois de... etc.", "bouillon-larson", "brosse-coco", etc. [...]

– celle des syntagmes verbaux plus ou moins figés, c'est-à-dire lexicalisés (C42). Leur identification se fait à l'aide des mêmes critères que pour la sous-catégorie précédente. Quelques exemples : "arranger la bouche", "battre (un) carré", "casser (un) contour", "casser l'armoire", "crier l'assassin", "tirer défaut sur..." etc. (Carayol, 2005 : 5)

D'après Carayol, ces mélanges existant dans la société réunionnaise dans toute conversation sont aussi utilisés par les écrivains (nous rajouterons aussi les humoristes), cela dit, ces faux-amis sont pour Carayol une difficulté importante pour les élèves, et doivent absolument être pris en compte dans l'enseignement :

« sur ce "mélange des codes", l'école doit éviter la prolifération des interférences, lourd handicap pour les élèves dans le système scolaire actuel. C'est pourquoi un travail systématique sur les interférences est indispensable, afin d'éviter autant que faire se peut le "parasitage" d'une langue par l'autre, favoriser la maîtrise de chacune des deux et réduire l'insécurité linguistique. Il va sans dire que les programmes de formation des enseignants ne doivent plus faire l'impasse sur ces questions. » (Carayol, 2005 : 6)

C. Le système phonologique du créole réunionnais, comparaison avec le français

La phonétique et la phonologie peuvent se définir de façon générale comme l'étude de tout ce qui concerne la prononciation. La phonétique étudie les sons de la parole humaine. La phonologie correspond à une approche plus fonctionnelle. Elle envisage les sons dans leur fonction linguistique, elle traite des unités fonctionnelles telles que les phonèmes, ainsi que de leurs différentes réalisations phonétiques en contexte.

La phonologie ne peut pas se passer de la base phonétique : elle utilise les données fournies par l'analyse phonétique et leur applique une méthode fonctionnelle. Le phonème est une unité phonologique (mais non phonétique), il a une fonction. Il se réalise par des sons : d'un côté il y a l'unité abstraite et de l'autre son substrat phonétique.

La fonction des phonèmes est distinctive : ils servent à distinguer les mots ; par exemple, *vie* /vi/ et *vue* /vy/ ou encore *peau* /po/ et *veau* /vo/ ou *lait* /lɛ/ et *les* /le/.

Nous nous proposons à présent de passer à la description de la phonologie du créole réunionnais et à sa comparaison avec celle du français. Sur le plan pédagogique, plus précisément sur celui de l'apprentissage de la lecture, cette comparaison est fondamentale : un des pré-requis pour entrer dans la lecture d'une langue est d'avoir une conscience claire des phonèmes de cette langue.

Dans un premier temps nous présenterons les systèmes phonologiques des deux grandes variétés du créole de la Réunion : le créole basilectal et le créole acrolectal, puis leur comparaison avec le système phonologique du français.

C.1 Le système phonologique des variétés du créole réunionnais

Le créole réunionnais, comme toute langue, connaît la variation. Cette variation suit différents critères :

- selon les régions de la Réunion : la variation diatopique,
- selon la classe sociale à laquelle appartient le locuteur : la variation diastratique ,
- selon la situation dans laquelle le locuteur se trouve : la variation diaphasique ou situationnelle.

Comme dans les autres langues vivantes, d'autres variables entrent également en jeu. Nous citerons : l'âge des personnes, le sexe, la religion etc...

C'est à la variation diatopique que nous nous intéresserons ici, car c'est elle qui est la plus importante dans le domaine pédagogique. Nous rappelons qu'il existe deux grandes variétés régionales du créole réunionnais (présentées dans la partie I de notre thèse) :

- le créole dit des Hauts, variété acrolectale (variété plus proche du français standard par sa phonologie),
- le créole dit des Bas, variété basilectale (variété la plus éloignée du français standard par sa phonologie. C'est cette variété qui a été retenue pour la création des graphies *Lékritir 77* et *KWZ*.

Nous proposons les tableaux que Gaze (2019 : 32 à 35), dans sa thèse, a produit en s'inspirant des cours de phonologie de Watbled, tableaux faisant l'inventaire :

- des consonnes et voyelles de la variété du créole dite basilectale.*

	Labiales	Dentales / alvéolaires	Postalvéolaires	Palatales	Vélaires	Uvulaire
Plosives non voisées	p	t			k	
Plosives voisées	b	d			g	
Fricatives non voisées	f	s				
Fricatives voisées	v	z				
Nasales	m	n				
Spirante latérale		l				
Spirante non latérale						x
Semi-voyelles				i	w	

Figure 11 : tableau de l'inventaire des consonnes du créole réunionnais, variété basilectale

	Labiales	Dentales / alvéolaires	Postalvéolaires	Palatales	Vélaires	Uvulaire
Plosives non voisées	p	t			k	
Plosives voisées	b	d			g	
Fricatives non voisées	f	s				
Fricatives voisées	v	z				
Nasales	m	n				
Spirante latérale		l				
Spirante non latérale						x
Semi-voyelles				i	w	

Figure 12 : tableau de l'inventaire des voyelles du créole réunionnais, variété basilectale

- des consonnes et voyelles de la variété dite acrolectale,

	Labiales	Dentales / alvéolaires	Postalvéolaires	Palatales	Vélaires	Uvulaire
Plosives non-voisées	<u>p</u>	<u>t</u>			<u>k</u>	
Plosives voisées	<u>b</u>	<u>d</u>			<u>g</u>	
Fricatives non-voisées	<u>f</u>	<u>s</u>	<u>ʃ</u>			
Fricatives voisées	<u>v</u>	<u>z</u>	<u>ʒ</u>			
Nasales	<u>m</u>	<u>n</u>				
Spirante latérale		<u>l</u>				
Spirante non-latérale						<u>ʁ</u>
Semi-voyelles				<u>i</u>	<u>w</u>	

Figure 13 : tableau de l'inventaire des consonnes du créole réunionnais, variété acrolectale

	Non nasalisées					
	Antérieures		Centrale	Postérieures arrondies	Antérieures	Postérieures
	Non-arrondies	Arrondies			Non-arrondies	
Fermées	<u>i</u>	<u>y</u>		<u>u</u>		
Moyennes	<u>ê</u> [ɛ], [ɛ̃]	<u>ø</u> [ø], [œ]		<u>o</u> [o], [ɔ]	<u>œ</u>	<u>ô</u> Arrondi
Ouvertes			<u>a</u>			<u>ɑ</u> Non arrondi

Figure 14 : tableau de l'inventaire des voyelles du créole réunionnais, variété acrolectale.

C.2 Comparaison de la phonologie des deux grandes variétés du créole réunionnais avec le français

Nous avons réuni les tableaux précédents dans un même tableau afin de pouvoir faire une comparaison du créole réunionnais avec le français.

- Sur fond gris foncé : les phonèmes du français standard,
- Sur fond gris pâle : les phonèmes de la variété basilectale,
- Sur fond blanc : les phonèmes de la variété acrolectale.

	labiales			dentales /alvéolaires			postalvéolaires			palatales			vélares			Uvulaire		
plosives non-voisées	p	p	p	t	t	t							k	k	k			
plosives-voisées	b	b	b	d	d	d							g	g	g			
Fricatives non-voisées	f	f	f	s	s	s	ʃ	X	ʃ									
fricatives-voisées	v	v	v	z	z	z	ʒ	X	ʒ									
nasales	m	m	m	n	n	n				ɲ								
spirante latérale				l	l	l												
spirante non-latérale																ʁ	ʁ	ʁ
semi-voyelles										j	ɥ	j	w	w	w			

Figure 15 : Tableau comparatif des consonnes du français standard et des variétés du créole réunionnais

	non nasalisées									nasalisées									
	antérieures						centrale	Postérieures			antérieures						postérieures		
	non arrondies			arrondies				arrondie			non arrondies			arrondies					
fermées	i	i	i	y	i	y		u	u	u									
moyennes	e	e	e	ø	e	ø		o	o	o	ɛ̃	ɛ̃	ɛ̃	œ̃	X		õ	õ	õ
		[e]	[e]		[e]	[ø]			[o]	[o]							arr	arr	arr
		[ɛ]	[ɛ]	ə	[ɛ]	[œ]			[ɔ]	[ɔ]									
ouvertes		a			a		a	a	a	a	X	X				â	â	â	
							non-arrondie			non-arrondie						non-arr	non-arr	non-arrondie	

Figure 16 : Tableau comparatif des voyelles du français standard et des variétés du créole réunionnais

Le créole acrolectal partage davantage de phonèmes avec le français. Dans certaines régions de l'île (St Joseph, La Rivière Saint Louis, Tampon...) la variété acrolectale est dominante.

Le créole basilectal est plutôt dominant dans les régions des bas sauf celles du sud. En créole basilectal, les voyelles /y/ et /œ/ n'existent pas de même que la consonne sourde nasale fricative /ʃ/, la sonore nasale fricative /ʒ/.

Cela dit, de nos jours, les deux variétés, presque toujours *intercompréhensibles*, se mêlent l'une à l'autre. Dans nos observations quotidiennes, nous nous sommes rendu compte

que les Réunionnais, dans le discours oral, mélangent les deux variétés. Ils vont, en général, privilégier :

➤ les voyelles de la variété basilectale :

- au niveau grammatical : toujours /i/ là où, dans sa variété de langue, on aurait fait, naguère, la différence entre /i/ et /y/ : /li/ plus dominant que /ly/,
- par exemple pour le lexique : /ɛ/ pour /œ/ : /flɛr/, *flèr* là où d'autres disent /flœr/, fleur.

➤ les consonnes de la variété acrolectale :

- /ʒ/ pour le /z/ et /z/ : *journal* /ʒuʁnal/ au lieu de /zuʁnal/,
- /ʃ/ pour le /s/ et /s/ : *shocola* /ʃokola/ et non sokola /sokola/,

Il n'est pas rare aujourd'hui de trouver des phrases du type :

Li la-vu in pié letshi sharjé, li la-manje bon kèr / Il a vu un letchi couvert de fruits, il en a mangé avec plaisir.

- En acrolectal : /ly la vy ẽ pie letʃi ʃaʁʒe, ly la mãʒ bõ kæʁ/,
- Aujourd'hui : /li la vy ẽ pie letʃi ʃaʁʒe, li la mãʒ bõ kæʁ/,
- En basilectal : /li la vi ẽ pie letsi saʁʒe, li la mãʒ bõ kæʁ/.

Les différences phonologiques entre le créole réunionnais et le français vont créer ponctuellement des obstacles dans l'apprentissage de la conscience phonologique en français. Ces obstacles seront abordés dans notre partie III.

D. Le créole réunionnais et sa grammaire

Dans cette partie, nous proposerons des éléments de grammaire descriptive du créole réunionnais et leur comparaison avec le français.

D.1 Qu'est-ce que la grammaire ?

La grammaire d'une langue est un ensemble de règles du fonctionnement de la langue. Pour Watbled, la grammaire est une des composantes de la langue :

« Toute langue est structurée en plusieurs composantes. Les composantes centrales de la langue sont : (1) la phonétique ou phonologie; (2) le lexique; (3) la grammaire, elle-même subdivisée en (a) flexion et (b)

syntaxe. Toutes les composantes sont universelles, sauf la flexion, qui est absente dans certaines langues (ex. : le mandarin, langue dans laquelle tous les mots sont invariables) »⁶¹.

Watbled (cours de préparation à l'agrégation de langue créole dispensés à l'université de la Réunion) précise que la syntaxe est l'étude de la structure de la phrase et des groupes qui la constituent. Ces groupes sont appelés syntagmes. Exemple : *la phrase zot i dans pa* s'analyse en deux syntagmes, (1) *zot* et (2) *i dans pa*. La flexion, ou encore morphologie, est l'autre partie de la grammaire, est en quelque sorte la « grammaire du mot ». On entend par flexion la manière dont la structure morphologique du mot variable est affectée par des propriétés grammaticales.

Pour Cellier (1985),

« la compétence linguistique est représentée par la grammaire de la langue que l'on peut définir comme la dynamique interne du système. »

Pour Staudacher (2004), la grammaire est :

« [...] le noyau dur ou le squelette de la langue. Ce terme désigne en effet un noyau de procédés linguistiques que l'activité verbale déclenche entre interlocuteurs d'une même communauté. Le noyau dur est indispensable à ceux qui parlent pour ordonner, agencer leur propos, comprendre l'interlocuteur et se faire comprendre de lui. »

D.2 Historique des grammaires descriptives du créole réunionnais

En 1974, Chaudenson (1974 : 329-381), adjoint à son *Lexique du parler créole de la Réunion des notes grammaticales*. Ce n'était pas là son objectif premier :

« 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 ». Chaudenson, 1974 : 329)

Il n'empêche que ces *notes grammaticales* constituent la première description scientifique de la grammaire du créole réunionnais.

Autre thèse, celle de Cellier (1985a), *Description syntaxique du créole réunionnais*, thèse dans laquelle l'auteur propose un *essai de standardisation* de la syntaxe de notre créole. Il publiera aussi la même année *une Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français* (1985b). Dans ce second ouvrage, Cellier propose une comparaison de la syntaxe des deux langues ainsi que les erreurs qui peuvent survenir dans le discours oral en français des

⁶¹ Cours agrégation de créole–octobre 2019.

élèves réunionnais. Armand (1987), dans les notes grammaticales de son dictionnaire, s'appuiera sur les travaux de Cellier.

Ginette Ramassamy (1985) propose aussi une description de 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 ».

Ramassamy va donc, à partir de ce constat empirique, classer la majorité de la population comme créolophones unilingues (Ramassamy, 1985 :17) de plus dans la variété basilectale. Ramassamy veut alors, par ses travaux sur la grammaire, contribuer à la valorisation de la langue créole pour des raisons sociales :

« 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 ». Ramassamy (1985 : 29).

Ramassamy veut rendre compte d'une certaine homogénéité de la langue créole, son but est de mieux cerner les contacts de langue qui, pour elle, sont un *problème*.

« 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 du créole unilingue ». Ramassamy (1985 : 29).

Watbled (2003, 2021) propose une description contemporaine et moderne de divers points du créole réunionnais. Ses travaux portent, entre autres, sur le système verbal, sur les pronoms personnels... Il se situe d'un point de vue variationniste et prend en compte les formes nouvelles du créole réunionnais.

Staudacher-Valliamée (2004) propose une description de la grammaire du créole réunionnais et elle remarque l'existence d'un

« noyau dur de la langue dans la diversité des usages » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 29).

D.3 Comparaison des syntaxes et morphosyntaxes du français et du créole réunionnais

1. Préliminaires

Nous rappelons que le français est une langue synthétique et assez largement flexionnelle, qu'il a une structure dite régressive. La structure régressive donne l'information grammaticale après l'information lexicale c'est-à-dire que l'on a souvent un radical et une désinence.

La langue créole de la Réunion est une langue largement analytique, elle a une structure dite progressive. La structure progressive (le créole) donne l'information grammaticale avant l'information lexicale. Mais dans le créole réunionnais, il subsiste quelques formes régressives et un certain nombre de flexions surtout dans le SV comme l'écrit Watbled (2013) :

« [...] le créole réunionnais a conservé des éléments de flexion verbale, alors que les autres créoles à base française, que ce soit ceux de l'océan Indien ou ceux de l'Atlantique, en ont perdu toute trace. À cela s'ajoute le fait que le réunionnais a un système d'auxiliaires connaissant eux-mêmes la flexion. Dans cette langue, le nombre de particules préverbaux invariables, si caractéristiques des autres créoles, se limite à deux, dont une seulement, /te/, est spécialisée dans l'expression du temps et de l'aspect, tandis que l'autre, le préverbe /i/, qui a donné du fil à retordre à bien des linguistes, joue le rôle d'un marqueur prädicatif (et non celui d'un marqueur de temps/aspect, contrairement à ce qui est souvent affirmé) ».

Nous ne nous intéresserons ici qu'aux éléments concernant directement notre thèse, et nous nous appuyerons sur les travaux de Watbled (2013- 2015- 2017, 2021).

Pour décrire, l'organisation de la phrase de base, nous prendrons les notations proposées par de nombreux linguistes :

- SV : syntagme verbal,
- SN : Syntagme nominal,
- P : Phrase.

La syntaxe étudie les relations entre les mots et les groupes de mots dans la phrase, et plus généralement les règles de construction de la phrase. Cette dernière est l'unité maximale. Une phrase est constituée d'un SN et un SV, nous pouvons emprunter la notation suivante à Cellier (1985) : $P = SN + SV$.

Pour Watbled⁶², les constituants sont des mots ou groupes de mots (= syntagmes) qui font partie d'un ensemble plus vaste qui les contient. Ce schéma permet de visualiser la phrase définie par Watbled :

⁶² Cours de préparation à l'agrégation de langue créole-octobre 2019



Figure 17 : Schéma de la phrase vu par Watbled

Dans ce schéma, présenté par Watbled, le cadre extérieur représente la phrase, et les cadres intérieurs représentent les constituants de la phrase. La phrase et ses deux constituants sont des syntagmes. Le SN *out marmay* a dans cette phrase la fonction sujet (il fait quelque chose) et le SV *i ème son gato* a la fonction prédicat (ce qui est dit du sujet). La relation entre le sujet et le prédicat s'appelle relation prédicative. Le SV *i ème son gato* comporte deux constituants :

- le syntagme préverbe, *i* + verbe (V), *ème*,
- le syntagme nominal (SN) *son gato*, dont la fonction est objet direct de *ème*.

Le SN objet direct *son gato* dépend de *i ème*. Inversement, on dira que la tête (terme principal d'un syntagme) gouverne les termes qui dépendent d'elle : le syntagme constitué du préverbe *i* et du verbe *ème* gouverne l'objet direct *son gato*. Dans le syntagme *i ème*, c'est le verbe (*ème*) qui est la "tête". Le SN sujet *out marmay* s'analyse à son tour en deux constituants : le déterminant (D) *out* et le nom (N) *marmay* ; de même, le SN objet *son gato* s'analyse en deux constituants : le déterminant (D) *son* et le nom (N) *gato*. Dans chacun de ces SN, la tête est nominale : la tête du SN *out marmay* est *marmay* et la tête du SN *son gato* est *gato* : le déterminant (D) dépend du nom (N).

Dans cette partie sur la syntaxe, nous allons nous intéresser à l'ordre des mots dans la phrase.

2. Le syntagme nominal

En français, la propriété régressive est moins évidente à observer dans le SN que dans le SV. Cela dit l'article défini peut être décrit dans ses oppositions de genre et de nombre à l'oral : /lə/, *le* ; /la/, *la* et /le/, les sont composés d'un phonème commun, une base consonantique /l/ et d'une désinence nominale qui change en fonction du genre et du nombre.

/ə/ désignera le masculin et le singulier, /a/, le féminin et le singulier et /-e/, le pluriel (féminin ou masculin). Ce sont là des morphèmes grammaticaux.

En créole, dans le SN, le déterminant est beaucoup plus fréquemment absent qu'en français : *Loto lé là* (la voiture est là)/ *marmay i joué dann shemin*, (les enfants jouent dans la rue). Ce sont là deux phrases qui illustrent l'absence de déterminant en créole. Le pluriel est souvent marqué par le pluralisateur *bann*, un marqueur non obligatoire.

Comme le déterminant n'est pas toujours obligatoire pour la suite, nous adopterons l'écriture proposée par Cellier à savoir :

SN= (D) + N.

2.1 Le nom

Le nom est un élément lexico-sémantique que le déterminatif va actualiser. Il y a différents types de déterminatif : déterminant, adjectif... Le nom désigne soit un être, soit un objet, soit une idée abstraite. Le nom possède :

- des propriétés syntagmatiques : il peut être sujet, complément de nom, de verbe, de phrase,...),
- des propriétés sémantiques : il peut désigner des objets, des règles de sélection...

2.1.1 Le nom en français

En français, le nom commun a un genre, il est masculin ou féminin. Il a aussi un nombre, il est singulier ou pluriel. Le nom est le plus souvent précédé d'un déterminant. C'est le déterminant qui va porter, à l'oral comme à l'écrit, la marque du genre et souvent du nombre en français. Tout d'abord, il porte la marque du genre :

1. /lə ʃa/ « le chat » : mot masculin,
2. /la mézon/ « la maison » : mot féminin.

Il y a opposition entre /lə/ et /la/. Il porte aussi la marque du nombre : /lə ʃa/ (le chat) : mot masculin singulier et /le ʃa/ (les chats) : mot masculin pluriel. A l'oral, le nom n'a pas changé de forme mais le déterminant est passé de /lə/ à /la/.

Le nom peut être qualifié par un adjectif qualificatif avec lequel il va s'accorder en genre et nombre.

2.1.2 Le nom en créole réunionnais

Comme nous l'avons déjà dit, le créole réunionnais a emprunté au français une grande partie de son lexique. Des sens communs sont restés entre les deux langues mais certains mots ont évolué en créole soit par le sens, soit par la forme :

- Les faux-amis : par exemple : /baro/ : sens créole « portail » , sens premier français « petites barres »,
- Les mots qui ont subi une prosthèse (fusion de l'article avec le nom) : cela concerne de nombreux noms qui commencent par une voyelle et qui sont passés du français en créole. Il y a deux types de prosthèse :
- La fusion de l'article défini avec le nom commun commençant par un adjectif : /lavio/ (*lavion*), français : « l'avion »,
- La fusion de la liaison à l'oral du pluriel : en français « les oiseaux » : /le zwazo/, en créole *bann zoizo* : / bãn zwazo/.

Si le déterminant est presque toujours obligatoire en français, en créole réunionnais, ce n'est pas le cas en créole. Les deux exemples ci-dessous illustrent cet état de fait :

Marmay i joué dann shemin. / « les enfants jouent dans la rue ».

Mi manje fig ek figuié. / « Je mange des bananes et des figues ».

2.1.3 Genre et nombre dans le SN

En créole réunionnais, il ne faut pas voir la question du genre avec des yeux de grammairien du français : elle est complexe.

En créole basilectal – ce qui n'est pas le cas en créole acrolectal – les noms ne portent presque jamais de marque de genre. Nous pouvons trouver : *mon rob* mais aussi *la rob* . *La* ne marque donc pas le féminin. Le créole utilise les formes du singulier du français à savoir /lə/,*le*; /la/,*la* mais les marques décrites pour le français ne sont pas valables en créole, elles ne représentent pas des morphèmes grammaticaux. Nous supposons, comme nos aînés, que ces formes sont héritées du français et se sont figées. En aucun cas, elles ne correspondront à des systèmes de règles d'accord. Watbled (2021 : 63) explique que :

« La grammaire du créole est peu sensible au genre naturel, et la sélection de la forme de l'article indéfini doit être envisagée comme une propriété arbitraire ».

D'ailleurs, certains noms dont des descriptions anciennes ont attesté qu'ils étaient uniquement précédés du déterminant *la*, ne le sont plus aujourd'hui, ils peuvent s'accompagner de *lo/le/la*. Par exemple : *la sab* qui aujourd'hui se dit aussi *le/lo sab* .

Concernant le nombre, les noms souvent n'en portent pas la marque comme en français : *Li manje mang* peut se traduire par « Il mange une mangue » comme « Il mange des mangues ». De plus, le changement de forme en français oral de certains noms au pluriel (ce sont des exceptions), ne se fait pas en créole. Mais, cela est très marginal en français oral et donc sur ce point, créole oral et français oral sont proches. Par exemple : /mwẽ nena ẽ bõ ʃəval/ *Mwin néna in bon pé sheval* qui se traduit par « j'ai beaucoup de chevaux ». Alors qu'en français, /ʃəval/ au pluriel devient /ʃəvo/.

Beaucoup d'enfants créolophones auront du mal à comprendre cet accord en genre et en nombre du français. Ils auront beaucoup de difficultés à retenir le genre des noms français, genre qui, comme on le sait, est arbitraire. Si l'erreur peut quelquefois porter sur le nom lui-même, elle se réalisera le plus souvent sur le déterminant ou sur l'adjectif. À l'oral on trouvera :

- *Le pantalon lé vèr* : « le pantalon est vert ».
- *La rob lé vèr* : « la robe est verte ».

2.2 Les déterminants

Le déterminant représente un ensemble d'éléments très différents qui parfois se combinent entre eux. Watbled(2021 : 24) propose que

« la notion de détermination nominale peut être conçue de manière plus ou moins étroite ou plus ou moins large. »

Les paramètres retenus par Watbled (2021 : 59) pour l'étude de la détermination en créole sont :

« La définitude (défini vs indéfini), les types de référence, le genre ou la classe, le nombre, le caractère dénombrable ou indénombrable du nom concerné, les valeurs sémantiques des déterminants étudiés, ainsi que leurs formes et leurs fonctionnements syntaxiques. »

Watbled (2021 : 62) définit la définitude comme l'opposition entre défini et indéfini. En ce qui concerne les pronoms démonstratifs et possessifs, Watbled (201 : 59) propose de

« concevoir que ces pronoms sont en quelques sortes les formes prises par les déterminants qui leur correspondent lorsque le nom n'est pas exprimé. »

2.2.1 Les déterminants en français

En français, le déterminant forme avec le nom qu'il précède le groupe nominal le plus simple possible. Il est rare en français de trouver des noms communs employés sans déterminants sauf dans certains cas comme dans les proverbes comme *Pierre qui roule n'amasse pas mousse* ou des injonctions comme *Toussez dans votre coude*.

En français, le déterminant se place avant les noms communs et certains noms propres. Nous aurons la structure : GN = D+N. Le déterminant en français apporte l'information grammaticale, il indique le genre et le nombre du nom qu'il détermine. Par exemple, nous avons :

- *Le letchi/ « la mangue »* : masculin/féminin
- *Un ananas/ « des ananas »* : singulier/pluriel

Souvent, en français, il est dit qu'il y a plusieurs sous-classes de déterminants qui actualisent différemment les noms qu'ils déterminent.

– L'article indéfini présente un être ou une chose comme élément d'un ensemble, sans qu'il soit connu *une mangue*.

– L'article défini marque qu'un être ou qu'une chose est connue, par exemple, « le figuier »

En général, dans de nombreuses définitions, il est écrit que *un* sert à présenter (extraction) et *le, la, l'* sert à reprendre dans le discours l'élément qui est déjà présenté, par exemple, *On a mis dans la salade de fruits, un avocat et une mangue. L'avocat était plus mûr que la mangue*.

Mais Watbled (2021 : 63) explique que

« ce qui est défini ou i défini, c'est en fait le syntagme nominal lui-même, qu'il comporte ou non un article. C'est en effet par métonymie que l'on dit qu'un article est défini ou indéfini : en réalité, l'article dit « défini », par exemple est l'outil permanent de rendre le syntagme défini, il serait « définissant » plutôt que défini. »

Watbled (2021 : 63) ajoute qu'il faut

« prendre en compte le point de vue de l'énonciateur et celui du destinataire du message. [...] un syntagme est défini si l'entité à laquelle il fait référence est déjà identifiée avant son énonciation, ou si cette identité fait partie des connaissances partagées entre les interlocuteurs, ou si l'identification se fait dans l'énonciation même ou dans le contexte de l'énonciation ».

D'après Watbled (2021 : 63),

« l'énonciateur, en employant un déterminant défini, considère que l'entité à laquelle il fait référence est identifiable par le destinataire. »

– Le déterminant possessif marque qu'un être ou une chose est en relation avec une personne ou une chose : *ma mangue, son citron, votre salade,*

–Le déterminant démonstratif sert à désigner un être ou une chose présent dans la situation de communication. Par exemple ,on dira *cette goyave* en la montrant du doigt. Il renvoie aussi à un mot cité précédemment dans l'énoncé. Par exemple : *Il a acheté un kilo de letchis, en 2005, ces letchis n'étaient pas mûr ...*

– Le déterminant quantitatif sert à indiquer une certaine quantité :

- Quantitatif relatif : beaucoup de ..., trop de..., peu de...
- Quantitatif indéfinis : quelques, certains, chaque...
- Quantitatif absolu : tout,
- Quantitatifs cardinaux : un, deux, trois, ...

Ils sont soit pré-articles, soit post-articles. Certains vont s'employer avec l'article défini ou indéfini.

–Le déterminant dénotatif (même/ autre...) marque la similitude ou la différence : même heure, même lieu,

–Le déterminant numéral sert à indiquer un nombre d'êtres ou de choses précis trois bananes, « vingt-cinq mangues,

–Le déterminant interrogatif exprime une interrogation portant sur un être ou une chose : Quel film veux-tu regarder ?

2.2.2 Les déterminants en créole réunionnais

Dans le SN, un seul élément apparait toujours : c'est le nom. Ce nom peut être ou non accompagné d'un déterminant. En créole réunionnais, les déterminants se subdivisent en sous-classes, chacune déterminant le nom de façon spécifique. Nous avons les déterminants suivants :

- le déterminant zéro : en créole réunionnais, comme nous l'avons déjà dit, les noms communs fonctionnent très souvent sans déterminants : *Marmay l'apo kasse lètshi* (« Les enfants cueillent des letchis »).
- l'article défini qui d'après Watbled (2021 : 66)

« a les formes *lo* (le en créole acrolectal) et *la* en fonction du nom. La distribution de *lo* et *la* ressemble à ce qu'en linguistique générale on appelle communément un accord. On dira *lo syèl* (« le ciel »), mais *la tèr* (« la terre »)[...] Dans la tradition française, un tel accord évoque inmanquablement le genre. »

« *L'article défini est souvent optionnel et moins employé qu'en français* » (Watbled 2021 : 67)

➤ l'article indéfini *in* a une seule forme et est sans accord

« Cet article prend la forme *inn* s'il est accentué, le nom étant sous entendu : *mi vé in koson dinn* (« je veux un cochon d'Inde »), *mi vé inn* (« j'en veux un ») » (Watbled, 2021 : 68)

➤ le déterminant démonstratif est « *par nature défini* » (Watbled, 2021 : 78) En créole, il a une partie obligatoire *-la* postposée au nom et une partie facultative *se/so* antéposée au nom : *so letshi-la*,

➤ le déterminant possessif : *son, sa, sé* (en créole acrolectal),

➤ le déterminant quantitatif : il sert à indiquer une certaine quantité. On distingue les quantitatifs relatifs : *bokou d', plinn d'*. Certains s'emploient comme des nominaux précédés de *in(n)*. On distingue les :

- Quantitatifs indéfinis : *okinn, çak, inn-dé, kèk, plizièr...*
- Quantitatif absolu : *toute*
- Quantitatifs cardinaux/adjectifs numériques : *in, dé, troi...*

➤ Le déterminant dénotatif : *mèm/ tél...* il marque la similitude ou la différence : « même heure, même lieu »

➤ Le déterminant interrogatif qui exprime une interrogation portant sur un être ou une chose. Exemple : « *kèl film ou i regarde ?* ».

3. Le syntagme verbal

Nous rappelons que, globalement, le créole réunionnais est une langue de type analytique, et progressive et que le français est assez largement flexionnel, et qu'il a une structure généralement régressive.

3.1 Le syntagme verbal d'après Watbled (2013, 2015, 2021)

Watbled adopte un point de vue *variationniste* : il décrit l'ensemble des énoncés, même ceux qui s'écartent des descriptions faites par Cellier, Staudacher et Ramassamy. Pour l'analyse syntaxique proprement dite, il adopte une approche complètement différente de celle de ses prédécesseurs. Pour lui, chaque verbe partage son paradigme flexionnel en deux séries qu'il définit de la manière suivante :

- des formes tensées⁶³ qui possèdent un temps (au sens morphosyntaxique du terme),
- des formes non tensées, autrement dit dépourvues de temps.

3.1.1 Formes tensées

La forme tensée du verbe, définie par Watbled, est le verbe qui apparaît dans les structures avec les préverbes *té* et *i* . Elles subiront la flexion. Il donne comme exemple le verbe /dãse/ (danser) qui, dans certains usages actuels, peut prendre les formes suivantes :

- *Zot i danse maloya*/ils dansent le maloya,
- *Zot té i danse maloya*/ *zot i dansé maloya*/ Ils dansaient le maloya (passé non accompli),
- *Zot i dansera maloya*/ Ils danseront le maloya (futur),
- *Zot i danséré maloya*/ Ils danseraient le maloya (conditionnel).

3.1.2 Formes non tensées

Les formes non tensées du verbe, définies par Watbled, sont le participe passé et l’infinitif, qui apparaissent, entre autres, dans les structures "auxiliées" :

- ✓ /kãsa zot la dãse/⁶⁴ (« quand ont-ils dansé ? ») : /dãse/ est la forme non tensée du verbe,
- ✓ /usa zot i sava dãse/ (« où vont-ils danser ? ») : /dãse/ est la forme non tensée du verbe.

Il constate que le créole réunionnais et le français sont ici proches, si l’on compare ce qui est comparable, c’est-à-dire créole oral et français oral.

3.2 Expression grammaticale du temps, de l’aspect et de la modalité

D’après la description faite par Watbled (2015, 2021), le créole réunionnais dispose de trois types d’éléments pour exprimer le temps, l’aspect et la modalité :

- deux préverbes (deux particules préverbales) : /te/ et /i/,
- l’auxiliation et, plus généralement, l’emploi de verbes aspectuels ou modaux spécialisés : des auxiliaires connaissant eux-mêmes la flexion,
- la flexion verbale de marqueurs flexionnels suffixaux (= désinences).

⁶³ Watbled adapte au français l’adjectif anglais *tensed*, qui désigne des formes verbales porteuses d’un temps morphosyntaxique. En français, le présent, l’imparfait ou le futur sont des formes tensées, tandis que l’infinitif et les participes sont des formes non tensées.

⁶⁴ entre barres obliques on a des phonèmes avec symboles de l’API

3.2.1 La flexion verbale⁶⁵

L'exemple d'un verbe régulier comme /mãž/ (*manger*) illustre la flexion en créole réunionnais d'après Watbled.

Ce verbe possède quatre formes tensées :

- présent (non marqué) : /zot i mãž kabri/,
- imparfait : /zot i mãže kabri/ (« ils mangeaient du cabri ») ; (« ils mangent du cabri »),
- futur : /si zot i travaj pa zot i mãžra pa/ (« s'ils ne travaillent pas, ils ne mangeront pas ») ;
- conditionnel : /zot i mãžre bjẽ ã salad/ (« ils mangeraient bien une salade ») .

Watbled (2015, 2021) observe une base verbale invariante /mãž/ dans le paradigme flexionnel et tous les segments qui s'ajoutent à cette base seront considérés comme des morphèmes flexionnels, ou flexifs :

- le flexif d'imparfait /-e/, dans /mãž-e/,
- le flexif de futur /-ra/, dans /mãž-ra/,
- le flexif de conditionnel /-r-e/, dans /mãž-r-e/,
- le flexif /-e/, propre à la forme non tensée, dans /mãž-e/.

Watbled arrive à la conclusion que les formes du verbe réunionnais régulier sont directement héritées de celles du verbe français, plus précisément de la troisième personne du singulier pour les formes tensées (mange > /mãž/, mangeait > /mãže/, mangera > /mãžra/, mangerait > /mãžre/), et de l'infinitif/participe passé pour la forme non tensée (manger, mangé > /mãže /).

L'emploi de la forme fléchie d'imparfait (/mãž-e/) est en concurrence avec celui de la particule préverbale /te/. La particule /te/ et le flexif /-e/ expriment le passé imperfectif, passé non accompli. La valeur sémantique du flexif /-e/ (forme tensée) et celle de la particule /te/

⁶⁵ « La flexion quand la structure morphologique du mot est affectée par l'attribution de propriétés grammaticales, dans le sens où les modifications morphologiques que ce mot subit servent de marqueurs aux propriétés grammaticales en question ».espace(Watbled, 2015)

étant parfaitement identiques, Watbled parle d'imparfait dans les deux cas : flexionnel dans /zot i mǎže/ et périphrastique dans /zot te (i) mǎž/.

3.2.2 L'auxiliation⁶⁶

L'auxiliaire /la/ (« avoir ») va servir à exprimer l'antériorité associée à l'aspect perfectif, (passé accompli) mais avec une expression aspectuo-temporelle. Il exprime l'antériorité, en opposition avec l'imparfait (préverbal ou flexionnel), qui exprime le passé imperfectif.

Par exemple : /kosa zot la mǎže/ (« qu'ont-ils mangé ? »).

Cet auxiliaire ne se combinera pas avec le /i/ et possède une flexion complète : /la/, /lave/, /nore/.

Cette distinction entre auxiliaires et particules préverbaux est confirmée par des critères distributionnels.

3.2.3 Les préverbes

Les préverbes /te/ et /i/ ne peuvent pas être séparées des verbes auxquels elles sont reliées, que ce soit par la négation ou par un quelconque autre élément : /zot i dor pa/ (*ils ne dorment pas*) ; /zot te (i) dor pa/ (*ils ne dormaient pas*). La distribution de la négation se ramène à une règle simple : elle est placée après le verbe à forme tensée. Les particules préverbaux /te/ et /i/ sont suivies de formes verbales tensées, les auxiliaires régissent des formes verbales non tensées.

3.3 La futurité en créole

Pour Watbled, la structure auxiliée *auxiliaire /va/ + infinitif* de l'énoncé /zot va mǎže/ est en concurrence avec le futur flexionnel : /zot i mǎžra/, forme apparue ces dernières années. Les grammaires descriptives de Cellier, Staudacher et Ramassamy ne notent pas cette forme. Watbled intègre, lui, cette forme au système verbal réunionnais. D'autre part, cette flexion est depuis longtemps attestée au futur dans les phrases négatives /zot i mǎžra pa/.

D'après Watbled (2013, 2021), il existe dans le créole réunionnais, en opposition au renvoi à l'avenir non imminent, qui se réalise par les deux formes en concurrence que nous

⁶⁶ Un auxiliaire est un verbe spécialisé dans l'expression grammaticale du temps, de l'aspect ou de la modalité, ou encore de la voix, identifiable par des propriétés spécifiques le distinguant des verbes non auxiliaires. Dans une langue connaissant la flexion verbale, les auxiliaires sont normalement eux-mêmes sujets à la flexion. Une particule est une forme non verbale invariable ». (Watbled, 2015)

venons de voir : (/zot va mǎže/, /zot i mǎžra/), un renvoi à l'avenir imminent, exprimé par le verbe /sava/ : /zot i sava mǎže/.

Il existe donc trois formes d'expression de la futurité.

Avec le verbe /le/ (*être*) :

- « (1) /zot i sra malad/ (« ils seront malades ») : phrase sans auxiliaire, futurité non imminente,
- (2) /zot va et malad/ (« ils seront malades ») : phrase avec auxiliaire, futurité non imminente,
- (3) /zot i sava et malad/ (« ils vont être malades ») : futurité imminente. » (Watbled, 2013,2015)

Watbled (2013, 2015) a donc observé trois expressions du renvoi à l'avenir :

- « le flexif /-ra/
- l'auxiliaire /va/ qui n'existe que sous la forme tensée de présent flexionnel,
- l'auxiliaire /sa(va)/va/, qui connaît plusieurs variantes (indépendantes du contexte morphosyntaxique) : /sava/, /saa/, /sar/, /sa/, (et qui existe aussi à l'imparfait : /ale/ : /mi sava/, je vais et pour l'imparfait flexionnel, et /te (i) sa(va)/ pour l'imparfait périphrastique /zot te i sava/, ils allaient ».

L'auxiliaire /va/ peut se présenter sous la variante abrégée /a/ amalgamée à certains pronoms sujets à finale vocalique :

- /mwě/ (première personne du singulier) + /va/ donne la forme contractée /ma/,
- /twe/ (deuxième personne du singulier) + /va/ donne la forme contractée /ta/,
- /nu/ (première personne du pluriel) + /va/ donne la forme contractée /na/,

Les formes /va/ et /sa(va)/ sont deux unités distinctes :

- /va/ n'existe que sous cette forme de présent flexionnel et n'est jamais précédé de /i/,
- /sa(va)/ existe aussi à l'imparfait (flexionnel ou périphrastique) et qu'il est précédé de /i/.
- Le sémantisme de /va/ et celui de /sa(va)/ sont distincts :
- /va/ exprime un futur non imminent, comme le marqueur flexionnel /-ra/,
- /sa(va)/, exprime un futur non imminent.

Notons enfin que de toutes les unités verbales, seul /va/ fonctionne exclusivement comme auxiliaire.

3.4 Le parfait en créole réunionnais

Les différents tiroirs du parfait sont formés surtout, mais non exclusivement, à l'aide de l'auxiliaire /la/ (« avoir »). /zot la mǎže/ est l'équivalent du français « ils ont mangé ».

Le créole distingue le parfait avec ou sans un second auxiliaire : /fin/, issu du participe passé du verbe français « finir » qui a été grammaticalisé : /zot la fin mǎže/ « ils ont (déjà) mangé ». Cet énoncé s'oppose au premier énoncé /zot la mǎže/ « ils ont mangé ».

La forme /fin/ exprime une action finie dans un sentiment de dépassement, comme l'écrit Watbled (2013) :

« On peut dire que la forme /fin/ exprime l'idée du dépassement de la borne droite de l'événement, l'énonciateur se situant mentalement au-delà de la dernière phase de la durée (/zot la fin mǎže/) ou au-delà de l'occurrence de l'événement, comme dans /zot la fin vwar ut kaz/ (« ils ont déjà vu ta maison ») ».

Watbled propose d'appeler *aspect transcendant* la valeur que véhicule la combinaison /la fin/. L'auxiliaire /la/ va aussi subir la flexion. Dans le parfait, nous retrouvons les mêmes tiroirs que pour les structures non auxiliées : présent, imparfait, futur, conditionnel, ces temps morphosyntaxiques étant portés par l'auxiliaire /la/ ou /le/, selon les cas :

- Présent : /zot la mǎže/ ; /zot la fin mǎže/,
- Imparfait : /zot lave mǎže/ ; /zot (le)te fin mǎže/,
- Futur : /zot nora mǎže/ ; /zot nora fin mǎže/, /zot i sra fin mǎže/,
- Conditionnel : /zot nore mǎže/ ; /zot nore (te) fin mǎže/, /zot i sre fin mǎže/.

Watbled (2013) fait plusieurs remarques :

« Pour chaque tiroir flexionnel, on a l'opposition entre l'absence et la présence de /fin/. Alors que pour la série sans /fin/ on a exclusivement l'auxiliaire /la/, lorsque l'on a /fin/ (aspect transcendant), on note des alternances entre /la/ (« avoir ») et /le/ (« être ») : les formes /la/, /nora/, /nore/, font partie du paradigme flexionnel de l'équivalent de « avoir », alors que les formes /(le)te/, /sra/, /sre/, appartiennent à celui de l'équivalent de « être ».

Conclusion

Ce chapitre a montré que le créole réunionnais, bien que proche de la langue française par son histoire, son lexique et sa phonologie, reste une langue à part entière avec une grammaire riche et complexe. Les deux langues sont aussi différentes typologiquement : le créole est une langue analytique et le français est une langue synthétique : cette différence de grammaire jouera un rôle dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant créolophone.

Chapitre 2 : L'enfant bilingue et le processus d'apprentissage

D'après Lüdi (1995), il existe, dès 3 000 ans av. J.-C., des attestations d'enseignement de langues étrangères, de lexiques quadrilingues sumérien/akkadien/hourrite/ougaritique. De même, Babylone était une cité polyglotte 2 100 av. J.-C. (des textes en huit langues datant de l'empire hittite ont été retrouvés). Rome était une cité où régnait la polyglossie, de même en Palestine, le multilinguisme a été mis en évidence dès 538-539 av. J.-C.

L'histoire des langues en contact met donc en avant le fait que le multilinguisme, comme le multiculturalisme ont toujours existé. Aujourd'hui les trois quarts de la planète de la planète vivent dans des contextes multilingues. En Afrique, dans certains pays, plus de deux cents langues coexistent. Le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne, le Portugal, l'Espagne sont riches de plusieurs langues, héritages de leur histoire. Mais, aujourd'hui encore, cette richesse linguistique, culturelle et aussi ethnique est dénigrée par l'idéologie nationaliste. Comme l'explique Tabouret-Keller (1988), beaucoup de chercheurs ont mis en avant le danger du bilinguisme à cause de cette idéologie. Lokha (2003) se battra contre le « *mythe de l'un ou de l'unicité* ». Et Simon (1994) verra la « *dictature de l'Un* » dans ce mythe de l'unicité.

Cela dit, de nombreux sont les linguistes, les anthropologues, les philosophes qui affirment que les langues et cultures *pures, non souillées* n'existent pas. Le français est d'origine latine et la partie la plus importante du lexique reste romane. Il a, aussi, hérité de mots provenant du gaulois (en très faible quantité, surtout de la toponymie), d'un fonds gréco-latin important, de l'arabe, de l'allemand, de l'italien, de l'espagnol et du portugais, des langues scandinaves, des langues d'Afrique, d'Amérique ou d'Asie, de l'anglais américain... Il est intéressant, quand on parle des langues, de voir comment chacune a emprunté aux autres.

C'est en ayant cette idée de normalité de la situation de bi/multilinguisme, du bi/multiculturalisme et du contact de langues à l'esprit que nous aborderons la question de la bilinguïté des élèves créolophones à La Réunion.

A. Définir le bilingue !

La notion de bilinguisme est difficile à définir et varie selon les auteurs.

A.1 Les définitions maximalistes

La définition du Petit Robert : « *qui possède parfaitement deux langues* », rejoint l'opinion généralement admise. C'est aussi ce que nous dit Bloomfield, cité par Hamers et Blanc (1983 : 24) pour qui le bilinguisme est

« la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues ».

Cette définition est en fait celle du bilingue parfait, mais existe-t-il vraiment, ce bilingue parfait ?

A.2 Une définition minimaliste

Pour Macnamara, cité par Hamers et Blanc (1983 : 24),

« le bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle ».

Mais cette définition, à l'inverse des précédentes nous semble trop peu exigeante, d'autant plus que les habiletés s'imbriquent : *peut-on parler, lire, ou écrire, sans comprendre ?*

A.3 La définition de Titone

Pour Titone, cité par Hamers et Blanc (1983 : 24) le bilinguisme est

« la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle ».

B. Bilinguisme et bilingualité

Hamers et Blanc (1983) se plaçant sur le terrain de la psychologie, superposent au terme de bilinguisme celui de bilingualité. D'après leur définition, la bilingualité est l'ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistiques différents, alors que sous le terme de bilinguisme, on ne peut mettre que les facteurs proprement linguistiques (Hamers et Blanc, 1983). D'après ces auteurs, l'expérience bilingue se fait en même temps que le développement de l'enfant. Ils distinguent alors la bilingualité d'enfance, la bilingualité d'adolescent ou d'adulte. Dans la bilingualité d'enfance, celle qui nous

intéressera le plus dans la suite de ce mémoire, Hamers et Blanc distinguent plusieurs types de bilinguisme :

- La « *bilinguisme précoce simultané* », conséquence du développement en même temps de deux langues maternelles LM1 et LM2, ce qui se fait dans un contexte d'apprentissage informel,
- La « *bilinguisme précoce* » consécutive où l'enfant va acquérir une seconde langue (L2) très tôt dans son enfance mais après avoir acquis sa langue maternelle (LM/L1). Cette dernière bilinguisme peut s'acquérir de façon informelle. Ils citent alors comme exemple le cas d'enfants d'immigrants mais cela peut aussi être la conséquence d'une intervention pédagogique,
- La « *bilinguisme d'adolescence* » pour laquelle le jeune va acquérir la L2 entre 10-12 ans et 16-18 ans,
- La « *bilinguisme de l'âge adulte* » est l'état de bilinguisme atteint après l'âge adulte.

Au niveau du développement cognitif, le type de bilinguisme dépend du contexte social, du milieu socioculturel, de l'histoire personnelle du locuteur mais aussi du statut relatif que l'on donne à chacune des langues dans la société.

Si les deux langues sont valorisées alors l'enfant tirera un bénéfice maximal sur le plan du développement cognitif et il aura plus de facilité cognitive qu'un enfant monolingue. Hamers et Blanc (1983) appellent ce premier phénomène « bilinguisme additive ».

Si par contre, dans le contexte social la langue maternelle L1 est dévalorisée, cela freinera le développement cognitif de l'enfant, et un retard au niveau de l'apprentissage de la L2 par rapport à un enfant monolingue pourrait être constaté : ces deux auteurs appellent ce deuxième phénomène « *bilinguisme soustractive* ».

La « *bilinguisme équilibrée* » est la situation dans laquelle les compétences dans les deux langues sont équivalentes. La « *bilinguisme dominante* » est la situation dans laquelle la compétence dans une langue est supérieure à la compétence dans l'autre langue. Si $L1 > L2$ la langue maternelle est la langue dominante. Si $L2 > L1$, dans ce cas la compétence en seconde langue a dépassé la compétence en LM. (Hamers et Blanc., 1983 : 446-448)

C. Diglossie et identité - Dysglossie et déport identitaire

L'état de bilinguisme soustractif est celui de nombreux Réunionnais (ceux qui se considèrent comme créolophones unilingues). Il n'est pas sans conséquence sur les comportements et attitudes : *Mi gainn pa koz fransé*⁶⁷ ou pire *mi gainn pa kozé*⁶⁸.

Il est vrai que le contact conflictuel créole-français est une réalité dans certains milieux de la société réunionnaise, et l'*indifférence* de certains⁶⁹ vis à vis du créole met en péril l'élaboration de l'identité de la personne.

D. Processus d'acquisition et développement du langage chez l'individu bilingue

Dans les recherches concernant le bilinguisme, l'âge d'acquisition des langues est souvent cité comme une variable déterminante. Nous nous sommes appuyée fortement sur le mémoire de Nex (2011) pour écrire cette partie et sur l'article de Kaspérian (2007) : toutes les deux ayant travaillé sur le développement de l'enfant bilingue.

D1. Âge et acquisition d'une L2

Dans les recherches concernant le bilinguisme, l'âge d'acquisition des langues est souvent cité comme une variable déterminante. Souvent, le constat qui est fait est qu'il existe une différence entre les performances en L2 (langue seconde), pour les bilingues précoces et pour les bilingues tardifs. Cela laisse penser l'existence d'une « période sensible » pour l'acquisition d'une seconde langue.

Pour Abdelilah-Bauer (2008)

« la période propice à l'acquisition du langage va de la naissance à la puberté ». (Abdelilah-Bauer, 2008)

De nombreux chercheurs reliaient en effet la facilité d'apprentissage des enfants à la plus grande plasticité de leur cerveau. Ainsi,

« l'hypothèse de la période critique a été largement reprise pour insister sur l'importance de l'introduction de la langue seconde. » (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 45)

⁶⁷ Je ne sais pas parler français.

⁶⁸ Je ne sais pas parler.

⁶⁹ Une mère sur cinq (sondage IPSOS-JIR) refuserait de transmettre le créole à ses enfants.

D'après Nex (2001), de nombreuses études montrent que la variable de l'âge d'acquisition n'est pas la seule déterminante. Le mode d'apprentissage de la langue seconde (*naturel ou non guidé vs. en milieu scolaire ou guidé*) et le temps d'exposition à celle-ci seraient aussi des facteurs déterminants. Il est prouvé que des individus ayant commencé à apprendre une L2 à l'âge adulte peuvent atteindre un très bon niveau de compétence dans cette langue aussi bien en grammaire qu'en phonologie. Nex (2011) cite Abdelilah-Bauer (2008) pour qui il existerait

« plusieurs étapes au cours du développement de l'enfant, qui chacune serait propice à certaines aptitudes linguistiques. » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 47)

Cela dit, l'âge augmentant, des difficultés peuvent se faire jour. Nex (2011 : 62) explique que

« Selon Abdelilah-Bauer B., il existerait « plusieurs étapes au cours du développement de l'enfant, qui chacune serait propice à certaines aptitudes linguistiques. » Ainsi, au-delà de 5-7 ans il risque d'y avoir des interférences phonologiques entre les deux langues. La phonologie, la grammaire et le lexique « auraient différentes durées de sensibilité » et la capacité d'acquérir une langue de manière intuitive diminuerait après l'âge de 6 ans ».

Elle cite également Bensekhar-Bennabi (2010 : 8) qui explique aussi que

« de la même façon qu'il existe un âge critique pour que la langue maternelle ne risque plus une attrition [disparition progressive], du fait d'une plus grande plasticité cérébrale, il existe une période propice à l'acquisition simultanée de deux langues ».

D'après ces spécialistes, il serait positif que les enfants puissent commencer à acquérir les deux langues avant l'entrée à l'école ou alors dès son entrée en maternelle, c'est-à-dire dans la période de structuration du système langagier. Dans les milieux réunionnais empreints d'un fort sentiment diglossique, familiariser les élèves créolophones avec la langue française permettrait une désinhibition dans la communication. Cela réduirait alors le sentiment d'insécurité linguistique présent chez bon nombre de Réunionnais quand ils veulent s'exprimer en français.

Après de nombreux spécialistes, nous pensons que pour les élèves créolophones réunionnais, un apprentissage simultané des deux langues le plus précocement possible serait bénéfique à ce niveau, de même le maintien de la langue maternelle créole et un accroissement constant de l'exposition à la langue seconde française.

D.2 La perception auditive de la langue

Comment se passent alors l'acquisition de la langue et le développement du langage dans un contexte bilingue ?

Beaucoup de travaux ont montré que dès les premiers mois de sa vie, l'enfant est sensible à la langue de son entourage. Il est capable de distinguer les sons de plusieurs langues. Nex (2001 : 63) écrit que

« Dès les premiers jours de vie, l'enfant est sensible à la langue de son environnement. Plusieurs travaux ont montré que les nourrissons monolingues sont capables de distinguer les langues et que vers 10-12 mois, leur oreille agit comme un filtre pour finalement ne plus distinguer que les sons de la parole pertinents dans leur langue maternelle. Certains auteurs suggèrent que cette discrimination se fait à partir des sons prosodiques ou des propriétés phonotactiques (séquences syllabiques avec des suites de sons possibles dans la langue cible). Dès l'âge de 9 mois, les nourrissons connaîtraient en effet les contraintes phonotactiques de leur la langue (Cité par Bijeljac R., « *Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce* », dans Kail Et Fayol., 2000 : 175). »

D'après Nex (2011 : 63),

« Pour les bilingues simultanés précoces, idéalement quand chacun de leur parent a une langue maternelle différente, on pourrait presque parler, ainsi que le fait Swain M., de « bilinguisme comme langue maternelle ». (Cité par Bijeljac, « *Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce* », dans Kail Et Fayol, 2000 : 175) »

Mais, Nex (2011 : 61) aborde alors le contexte où deux langues sont proches :

« Les recherches sur la perception de la parole chez ces nourrissons sont très rares et l'on « ne sait pas si l'enfant qui apprend deux langues phonologiquement semblables [(comme le Catalan et l'Espagnol)] est dans une situation plus difficile que celui qui apprend deux langues phonologiquement différentes ». Mais ce dont on est sûr, c'est que malgré la tâche complexe de l'enfant qui naît dans un milieu bilingue, il est possible d'acquérir deux langues simultanément. Confronté à un nombre plus important de signaux acoustiques que l'enfant de milieu monolingue, il n'a cependant pas conscience de baigner dans deux langues jusqu'à l'âge de deux ans. Lors de mesures de temps de réaction dans des procédures d'orientation visuelle, les chercheurs remarquent que des nourrissons de 4 mois de milieu bilingue réagissent assez vite lors de la présentation à la langue étrangère mais sans préférence pour la langue supposée dominante. »

Nex (2011 : 64) explique aussi l'importance de l'environnement sur la langue de l'enfant :

« La prosodie et l'organisation rythmique du babillage des enfants adopteraient donc les caractéristiques de celles de la langue de l'environnement. Il en va de même pour les premiers mots de l'enfant, et plus particulièrement leur organisation interne. En effet, la distribution des consonnes, des voyelles et leur combinaison dans les premiers mots des enfants respectent les règles de la langue. »

Elle explique qu'il y a le même résultat pour les premiers mots ainsi que leur organisation interne (respect des règles de la langue). Ainsi, tout se passe comme s'il y avait

« une interaction complexe entre les tendances articulatoires de l'enfant et l'influence de la structure phonétique de la langue de l'entourage. » (Bijeljac-Babic. 2000)

L'environnement linguistique de l'enfant influence la nature des premiers mots.

D.2 Intervention de la variable de l'âge d'acquisition et du degré de maîtrise de L2

1. Point de vue neuropsychologique ; le cerveau bilingue

D'après Etrad , Tzourio-Mazoyer (2003 : 192),

« Les activations pour L1 et L2 dans Broca / sont/ superposées pour les bilingues précoces, et séparées spatialement pour les bilingues tardifs. »

Les études montrent que deux variables sont très fortement corrélées : l'âge d'acquisition et le degré de maîtrise de L2. Les auteurs concluent ainsi :

« plus une seconde langue a été acquise jeune et/ou est bien maîtrisée, plus les activations dues à L1 et L2 sont similaires. » (Etrad, Tzourio-Mazoyer, p. 194)

2. Point de vue linguistique : de la L1 à L2

En France, souvent, les enfants commencent l'apprentissage d'une seconde langue, après six ans, alors qu'ils ont déjà acquis bon nombre de compétences linguistiques et cognitives dans leur langue maternelle (LM). Beaucoup de linguistes avancent le fait que les concepts maîtrisés en LM seront naturellement *transférés* lors de l'apprentissage de la L2 : les connaissances phonologiques, lexicales et grammaticales acquise en L1 pour construire sa L2.

Mais, la

« proximité entre deux langues peut aussi donner lieu à des erreurs fréquentes », notamment lorsque « le mot similaire en prononciation n'a pas la même signification dans l'autre langue. » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 116)

Mais qu'en est-il des élèves réunionnais créolophones qui sont accueillis à l'école à trois ans comme des francophones ? Ils commencent leur apprentissage dans une L2, le français non maîtrisé pour certains et dans une L1 qui souvent va rester à la porte de la classe.

3. Seuil minimal de compétence linguistique

Deux hypothèses ont été formulées par Cummins (1976, 1978, 1979a) concernant l'acquisition du langage en contexte bilingue : (1) l'hypothèse des seuils de compétence linguistique (the threshold hypothesis) et (2) l'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique (the developmental interdependence hypothesis).

La première hypothèse explique que les seuls individus qui peuvent bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme sont ceux qui atteignent un double seuil de compétence linguistique : ce serait un bilinguisme additif. Les individus ayant atteint un seuil de compétence adéquat dans une langue seulement ne seraient pas désavantagés par le contact avec une langue seconde mais ne bénéficieraient pas des avantages cognitifs du bilinguisme. Et enfin, ceux qui pourraient subir certains désavantages cognitifs en raison des conditions soustractives de leur bilinguisme, sont ceux qui n'auraient pas atteint les seuils de compétence requis ni dans l'une ni dans l'autre de leurs langues (ce serait une situation de *semilinguisme*).

La deuxième hypothèse de Cummins est celle de l'interdépendance du développement linguistique. Elle suggère que le niveau de compétence que l'individu peut atteindre dans sa langue seconde est une fonction de la compétence acquise en langue maternelle. Donc, dans un contexte où la langue maternelle est minoritaire, plus les facteurs permettant la vitalité de la langue maternelle (ce que Cummins (1979a) appelle « *linguistic potency* ») sont présents et plus les individus du groupe ethnique minoritaire peuvent sauvegarder leur langue maternelle et en même temps développer un niveau de compétence adéquat en langue seconde : ce serait une forme de bilinguisme additif.

Cummins fait donc l'hypothèse qu'un premier seuil de compétence langagière doit être atteint afin d'éviter le handicap cognitif lié à la bilingualité. De plus, l'enfant doit passer deuxième seuil de compétence langagière pour que la bilingualité influence le développement cognitif de façon positive.

Hamers Et Blanc (1983, p. 98) ont schématisé l'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique à partir de Cummins, 1976 ;

	COMPÉTENCE LANGAGIÈRE	TYPE DE BILINGUALITÉ	ÉTAT D'ÉQUILIBRE	RÉSULTAT COGNITIF
+		<i>Additif</i> : haut niveau de compétence dans les deux langues	tend vers l'équilibre	effets positifs
	Seuil supérieur de compétence langagière	<hr/>		
		<i>Neutre</i> : haut niveau de compétence dans au moins une des deux langues	dominant ou équilibré	pas d'effets
	Seuil inférieur de compétence langagière	<hr/>		
-		<i>Semi-linguisme</i> : bas niveau de compétence dans les deux langues	équilibré ou dominant	effets négatifs

Figure 18 : Effets cognitifs des différents types de bilinguisme (adapté par Hamers Et Blanc (1983, p. 98), à partir de Cummins, 1976)

Pour Bensekhar-Bennabi (2010), il n'est pas nécessaire d'attendre que l'enfant soit entièrement ancré dans sa langue maternelle avant l'exposition à une L2. Les difficultés à entrer dans la L2 ont une autre origine :

« la langue maternelle, ses représentations, ses procédures d'analyse métalinguistiques constituent un socle, une base structurelle qui opère d'autant mieux que le milieu familial a transmis à l'enfant les différents registres de la langue. / .../ Les difficultés à entrer dans la langue seconde ne sont que la continuité de celles qui ont affecté le processus de mise en place du langage. » Bensekhar-Bennabi. (2010 : 4)

Tout en tenant compte des mises au point amenées par Bensekhar-Bennabi (2010), nous sommes amenée à conclure, après Hamers et Blanc, ainsi que Cummins que si l'enfant n'a pas des bases solides dans sa langue maternelle, il subira un certain déficit dans l'apprentissage d'une langue seconde.

D.4 Le développement de la compétence plurilingue

La valorisation des langues et des cultures en contact est la clef du développement positif tant linguistique, cognitif qu'identitaire de la bilinguisme. C'est la porte d'accès la plus précieuse et la plus importante dans le développement socio-psychologique de cette bilinguisme.

1. Processus du développement bilingue d'après Kaspérian (2007)

Kaspérian (2007 : 115) explique que Hamers et Blanc (1983 : 110) schématisent ainsi le processus du développement bilingue :

- Intériorisation par l'individu des valeurs sociales liées aux différentes langues et cultures dans la construction de l'identité sociale, ethnique, culturelle du sujet,
- Motivation forte pour l'apprentissage des langues et pour l'identification culturelle correspondante grâce à cette valorisation,
- Apprentissage et le développement de compétences communicativo-linguistiques,
- Réactivation de la valorisation des langues grâce au développement de ces compétences,
- Motivation pour poursuivre l'apprentissage qui permet alors le développement de la compétence linguistico-conceptuelle dans ces langues.

La valorisation des langues et cultures en présence enclenche la motivation pour l'apprentissage et donc un développement des compétences linguistiques (communicatives et conceptuelles ou cognitives). Kasparian (2007 : 8) explique que

« C'est Lambert (1977)⁷⁰ qui a démontré par l'hypothèse de l'interdépendance sur le plan de l'intériorisation des valeurs et des statuts des deux langues que c'est le statut et la valorisation réels de l'individu qui comptent plus que les statuts absolus des langues en présence. Si la langue minoritaire est intériorisée et valorisée par l'individu, sa bilingualité sera de type additif. Pour cela, il suffit que la famille, l'école ou le contexte social proche de l'individu valorise la langue minoritaire. Un grand nombre d'études démontrent que les résultats cognitifs sont supérieurs lorsque la langue maternelle peu prestigieuse est valorisée soit par le milieu familial (Long et Padilla, 1970) soit par le milieu scolaire. Ces recherches et théories montrent bien l'importance de la valorisation des langues et de l'intériorisation positive des langues ou variétés de langues dans le développement positif de la bilingualité quel que soit le statut des langues en présence. »

2. L'interlangue

L'interlangue est défini par Hamers et Blanc (1983 : 453) comme les

« 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. »

C'est un système non stable dans lequel l'apprenant utilise un discours qui se rapprochera et évoluera pour se rapprocher de plus en plus de la L2. Parfois, il y a *sédentarisation* dans l'interlangue. C'est ce que nous constatons régulièrement en écoutant les élèves entrant au CP

⁷⁰ Revue de l'Université de Moncton, Numéro hors-série, 2007 (Dubé et Herbert, 1975 ; Lambert, 1977)

(Cours préparatoire) mais aussi certains adultes de la société réunionnaise. Il n'est pas rare d'entendre des mélanges : *j'ai parti la plage* (« je suis allé à la plage », *je na cinq ans* (« j'ai cinq ans ») pour les élèves ou alors *je vous souhaite une bonne anniversaire* (« je vous souhaite un bon anniversaire »), *j'ai pas gingn trouvé la radio* (« je n'ai pas réussi à trouver la longueur d'onde pour la radio. »).

3. L'influence de la LM/sur la LM

Dans l'apprentissage de la L2, d'après Hamers et Blanc, certaines formes mélangées peuvent être expliquées par une interférence de la LM. Mais, toujours d'après ces auteurs, ce n'est pas la structure de la langue maternelle qui entre en jeu mais des « *généralisations provenant d'une exposition partielle à la langue-cible* ». De plus, il est possible de

« retrouver les mêmes erreurs chez des apprenants dont la langue maternelle est très différente ». (Hamers et Blanc, 1983, p. 361).

Ainsi,

« les erreurs trouvent leur explication dans la séquence développementale atteinte par l'apprenant. » (Hamers et Blanc, 1983, p.362)

Kellerman (1992) estime que toutes les formes d'une langue sont transférables de la langue cible à la langue source mais c'est l'apprenant qui va gérer le transfert de ces formes. Pour Augier (2005),

« il faut mettre en avant les universaux de la langue (marques de négation, respect, colère, ...), les connaissances langagières que l'apprenant détient déjà et relativiser les erreurs. »

D.5 Quelques modèles cognitifs de la bilinguïté

Nous présenterons deux modèles : celui de Cummins (1979) et celui de Beaudoin (2002).

1. Modèle cognitif bilingue selon Cummins ou métaphore de l'iceberg à deux pics

C'est un modèle intégré qui explique que l'enfant bilingue a, à sa disposition, deux systèmes linguistiques distincts partageant malgré tout une base commune. (Cummins, 1979)

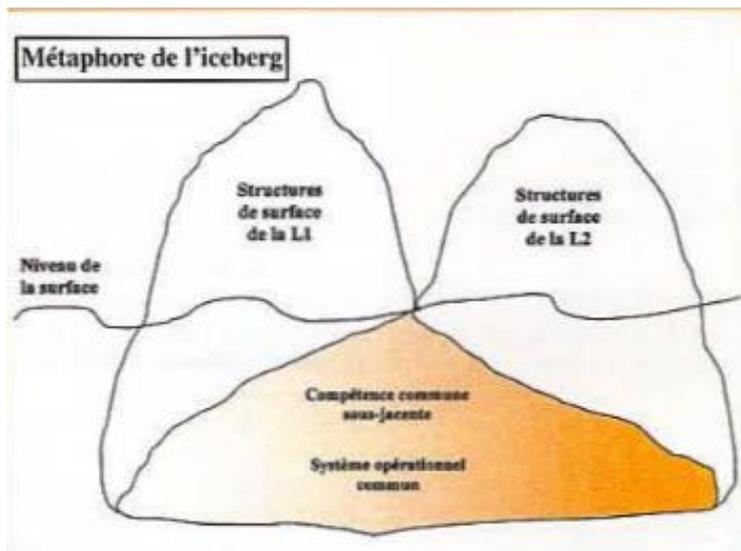


Figure 19 : Schématisation du modèle cognitif bilingue selon Cummins ou métaphore de l'iceberg à deux pics (/ www.scuole.vda.it/Ecole/47/04b.jpg/, Cavalli)

A la surface de l'iceberg, se trouve la compétence de communication pour chacune des langues : maîtrise de la prononciation, du vocabulaire, des règles de syntaxe, des capacités de compréhension. En immersion, ces deux pics de l'iceberg ont une base commune dans laquelle se trouvent les capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse, les deux langues ne constituant pas pour autant deux réservoirs séparés dans l'esprit de la personne bilingue.

2. Le modèle à module commun

C'est un modèle qui fait consensus dans la plupart des recherches et donne une description de l'organisation cognitive des langues chez la personne bilingue (Beaudoin, 2002). Dans ce modèle, les connaissances communes aux deux langues ont un degré d'activation plus élevé que les autres connaissances langagières, les connaissances de la langue plus fréquemment parlée ont un degré d'activation plus élevé que l'autre langue. Le bilingue est alors capable de distinguer les deux langues et a un accès rapide aux connaissances de L1.

3. L'alternance des codes

Pour Hamers et Blanc (1983), l'alternance des codes (ou *code-switching*) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux. Le bilingue va s'appuyer sur les ressources dans ses deux langues et alterne des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. Produire alors un discours

« mélangé » n'est pas forcément le résultat d'une non distinction des langues. Cela dit, parfois l'alternance des codes peut être signe d'incompétence.

Dans un contexte familial bilingue, en début d'acquisition des langues, il est normal que l'enfant produise en partie des mélanges car il reproduit l'alternance des codes de ses parents. Mais « les enfants de parents qui ne séparent pas les langues, acquièrent néanmoins une compétence de communication efficace » (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 82) sans pour autant qu'il y ait une « *indistinction cognitive des systèmes* » (Deprez, 1999, p. 112).

4. Les emprunts

Comme nous l'avons déjà écrit, le *mélange* linguistique, selon Hamers et Blanc, est un phénomène normal dans le développement bilingue. Il apparaît dans les premiers stades du développement et va diminuer progressivement dans l'acquisition des deux langues. Il y a une distinction à faire entre mélanges faits à l'âge de deux et trois ans et ceux que l'on trouve dans les productions d'un enfant de six ans ou d'un adulte. Hamers et Blanc (2000, p. 60), parlent d'alternance des codes soit de type pragmatique, soit de type sociolinguistique. Ils donnent alors une définition à la notion d' « *emprunts adaptés* » avancée par Blends :

« des mots empruntés qui ont été modifiés conformément au lexique de la langue emprunteuse afin de rentrer dans une catégorie grammaticale adaptée. »

Cependant, d'éventuelles interférences à proprement parler peuvent se produire. Mais, souvent ces emprunts sont la marque de la prévalence d'une langue sur l'autre ou alors des compétences non maîtrisées. Des éléments d'une langue sont alors transférés par hasard dans la seconde langue. (Hamers et Blanc, 1983, p. 363-367)

Au cours de l'acquisition du langage, le bilingue met en place ses propres stratégies d'apprentissage. Hamers et Blanc font une différence entre l'alternance des codes et les emprunts. Ce sont, les deux extrémités d'un continuum. (Hamers et Blanc, 2000, p. 259) citant Rodi (2009) :

« Les passages d'une langue à l'autre dans un même discours ne sont pas toujours à considérer comme la manifestation d'un manque d'aptitudes dans l'une des deux langues concernées. Ils sont souvent les témoins d'une compétence plurilingue, c'est-à-dire une compétence linguistique spécifique et non une addition de deux compétences distinctes. »

6. L'évaluation chez l'enfant bilingue

Deprez (1999, p. 135) propose

« d'évaluer les compétences de l'enfant bilingue dans sa langue dominante du moment, ou mieux encore dans ses deux langues avant d'envisager un retard quelconque de langage ».

Elle trouve déraisonnable de demander à l'enfant bilingue de savoir / .../

« deux fois plus de mots qu'un enfant monolingue, surtout s'il on tient compte du fait que les usages ne sont pas strictement superposables et que les langues se spécialisent toujours plus ou moins dans certaines situations de communication ». (*Ibid.* p. 135)

D.9 Les avantages du bilinguisme

Abdelilah-Bauer montre l'impact du bilinguisme sur *l'intelligence* à travers plusieurs études. Les enfants bilingues (vs enfants monolingues) ont comme avantages : une flexibilité cognitive, une créativité et un caractère divergent de la pensée, une conscience métalinguistique, une sensibilité communicative. Tous les auteurs d'études sur le bilinguisme estiment que le fait d'avoir deux systèmes de représentations mentales très tôt organisés permet une « gymnastique mentale » plus souple, et aussi une compétence communicative adaptée aux situations et aux différents interlocuteurs. Le bilinguisme représente donc « un atout pour l'enfant sur le plan cognitif, personnel et social » (Abdelilah-Bauer, 2008 :120).

Aujourd'hui, il nous semble qu'un consensus émerge : un enfant est tout à fait capable de développer plusieurs langues simultanément et de nombreuses études montrent le rôle fondamental de la L1, longtemps considérée comme un obstacle dans le développement langagier de la L2 de l'individu bilingue. Mais, notons que si s'il y a des problèmes d'acquisition de L2, il ne sera pas forcément bilingue, De plus, la littérature concernant la compétence plurilingue a permis de mettre à jour les avantages cognitifs des individus maîtrisant plusieurs langues. Il nous semble que ce n'est pas le bilinguisme qui est en cause dans les difficultés de langage mais plutôt les conditions d'émergence et de développement du langage qui sont à considérer.

Chapitre3 :La lecture

La lecture est un acte complexe et son apprentissage est long et difficile pour toute personne adulte ou enfant. C'est donc une mission essentielle pour le système éducatif et un défi pour chaque enseignant.

Notre objectif dans cette partie est de présenter la lecture ainsi que l'acte de lire, sa définition et ses mécanismes.

A. Définitions de lecture, lire et apprendre à lire

Lire est une activité cognitive complexe qui met en jeu un grand nombre de processus. Ces derniers permettent à partir de l'extraction des signes contenus dans une page, de construire la signification d'un message. La lecture n'est pas un acte naturel contrairement au langage oral.

A.1 La lecture

La *lecture* vient du latin *lectura*, de *lecturan* de *lectum*, *supin de legere* qui veut dire lire. D'après le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), la lecture est

« l'acte de lire, déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral ».

Dans leur définition, le CNRTL définit la lecture comme « la manière de comprendre, d'interpréter un texte, un évènement. »

Pour le Larousse en ligne⁷¹, le mot *lecture* est défini comme

« l'action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte »
mais aussi comme une

« analyse, interprétation que l'on fait d'un texte, ce qu'on en tire, ce que l'on pense qu'il signifie ».

Pour le Larousse en ligne

« le fait de lire est considéré comme une activité. »

Pour le Reverso⁷², la lecture est le fait de déchiffrer un texte, est l'action de prendre connaissance du contenu, mais aussi la lecture est définie comme l' « *interprétation d'un texte* ».

⁷¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lecture> Maxi poche 2014 © Larousse 2013

⁷² <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/lecture>

Les différents dictionnaires décomposent la lecture en deux actes. Le premier consiste à déchiffrer les signes que l'on voit, à avoir les clés du code et les mettre en jeu. Le deuxième acte décrit est la compréhension du texte lu. Il nous semble que dans ces différentes définitions, ces deux actes sont indissolublement liés.

A.2 Lire

Souvent, dans la représentation des personnes, lire c'est uniquement décoder. Cette vision des choses est incomplète : d'après la définition proposée par Fayol et Junca De Morais (2004 : 15),

« Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. La lecture est donc une activité mentale complexe qui peut s'analyser en au moins deux dimensions complémentaires : l'identification de mots et la compréhension. »

Certains chercheurs ont proposé des équations pour définir le concept de « lire ». En voici deux⁷³ :

- Le modèle de Gough et Tunmer (1986) : $L = D \times C$

L = Extraire de l'information de ce qui est écrit

D = Décodage

C = Compréhension du langage oral

- Le modèle de Goigoux (2009)

$L = D \times Co \times Cé$

Lire = Décodage x Compréhension du langage oral x Compréhension des textes écrits

Ces équations montrent que lire est la combinaison de deux compétences.

Certaines personnes peuvent n'en maîtriser qu'une seule. Ils vont décoder un texte sans problème et l'oraliser mais n'arriveront pas à la compréhension.

A.3 Apprendre à lire

Pour Fayol et Morais (2004), la lecture est une activité complexe de combinaison de deux compétences : la reconnaissance des mots et la compréhension.

« Apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens. »

⁷³ De la Haye, (s.d.). Canope académie de Rennes. Récupéré sur Canope Rennes p.1

B. Les mécanismes de la lecture

Quoique les mécanismes de lecture soient complexes, les recherches en neuropsychologie commencent à élucider ce qui naguère encore était un mystère.

B.1 Mise en évidence de deux voies de lecture

Les premiers qui ont introduit la notion de voie de lecture sont Marshall et Newcombe (1966, 1973). Ces deux neuropsychologues étudient les conséquences de lésions cérébrales particulières. Ils observent que certains patients, à la suite d'un accident vasculaire cérébral, n'arrivent plus, lors de la lecture, à convertir les lettres en sons. Ils ont développé une « *dyslexie phonologique* ». Leur mémoire lexicale est restée intacte : ils reconnaissent le mot et l'image associée. L'accès au sens est préservé mais l'accès aux sons est touché.

D'autres observations plus récentes de patients souffrant d'autres pathologies, doivent prononcer les mots pour accéder à leur sens. On dit qu'ils sont atteints de « dyslexie de surface ».

Pour la lecture, Coltheart à la fin des années 70, émet donc l'hypothèse qu'il existe donc une voie passant par la reconnaissance directe du mot, une autre, indirecte, passe par la prononciation du mot. De nombreuses études ont, par la suite, corroboré cette thèse.

Dehaene (2007) apporte des précisions sur ces deux voies :

« Marshall et Newcombe, puis Coltheart, ont proposé que ces déficits traduisent la détérioration sélective d'au moins deux voies de lecture, une voie de surface qui permet la conversion graphème-phonème de toutes les chaînes de caractères, et une voie profonde qui récupère les informations lexico-sémantiques associées à chaque mot. Selon ce modèle, divers facteurs modulent l'usage de l'une ou de l'autre voie ».

Ces deux voies se complètent. La voie directe permet de lire la plupart des mots qui sont fréquents. Elle passe de la graphie des mots à leur sens, la prononciation n'étant ici qu'accessoire. Cette voie enrichira le lexique mental de nouveaux mots souvent irréguliers qu'elle aura rencontrés. La voie indirecte passe des lettres aux sons puis au sens. Cette voie a un rôle important dans l'apprentissage de nouveaux mots à graphie régulière. Cette voie n'a pas d'efficacité ni pour les mots nouveaux irréguliers ni pour les homonymes.

D'après Dehaene, souvent les enfants utilisent la voie directe et font une lecture-devinette. Il y a quelques années, une élève de CP, que nous avons observé lors d'une de nos visites de classe, a lu le mot « *krévèr* » pour le mot « *gourmande* ». Elle avait bien deviné le sens du mot sans y accéder par sa lecture. D'autres enfants, utilisant la voie indirecte, vont

ânonner et seront bloqués au niveau des sons sans arriver au sens. Pour la majorité des enfants, les deux voies de lecture finiront par s'intégrer l'une à l'autre ce qui donne l'impression, chez le lecteur adulte, « *d'un système de lecture unique et intégré* ». (Stanislas Dehaene, 2007)

Pour l'utilisation de l'une ou l'autre voie, trois catégories essentielles de chaînes de caractères doivent être distinguées d'après Dehaene (2007) :

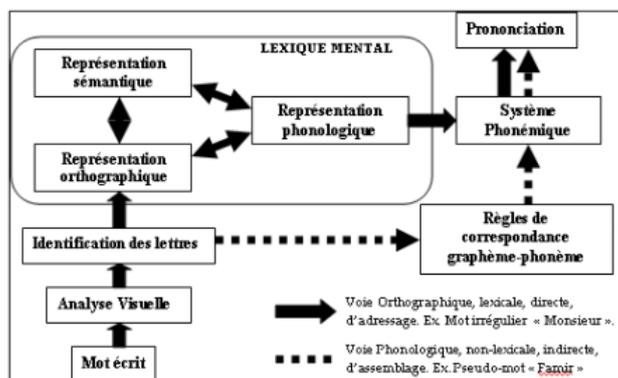
- les pseudo-mots comme *banoti*, qui n'ont aucun sens, et qui ne vont utiliser que la voie indirecte passant par la prononciation,
- les mots réguliers comme *moto* (où la correspondance graphème-phonème est nette) qui vont utiliser l'une ou l'autre des deux voies,
- les mots irréguliers comme *monsieur* qui vont utiliser la voie directe uniquement.

D'autres facteurs qui peuvent aussi intervenir dans la lecture font débat comme la fréquence, l'ambiguïté, l'homophonie, la concrétude.

B.2 Le modèle de Coltheart à deux voies de lecture (Dual route model)

Le modèle de Coltheart (1978) reste le modèle le plus fréquemment évoqué pour l'étude des mécanismes de lecture. Dans ce modèle, pour lire un mot le lecteur expert utilisera deux procédures :

- 1) La voie directe, dite aussi orthographique, lexicale ou d'adressage,
- 2) la voie indirecte, dite aussi phonologique, sub-lexicale, de décodage ou d'assemblage.



Modèle de la double-voie (Coltheart, 1978)

Figure 20 : Modèle de la double-voie (Coltheart, 1978)

Ces deux voies, la voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage et la voie lexicale, orthographique, directe ou lecture par adressage se complètent. C'est sur ce modèle que vont s'appuyer notre recherche.

Quand une personne lit un mot nouveau, un mot rare, un mot avec une orthographe peu courante, ou alors un néologisme, elle est obligée d'oraliser le mot, de passer par la voie phonologique qui permet décoder les lettres, proposer une prononciation possible. Les graphèmes vus sont traduits en phonèmes et par cette image auditive, elle tentera d'arriver au sens.

Pour ce faire, cette personne doit apprendre à segmenter le mot en petites unités, puis à les assembler. Il doit donc avoir connaissance des lettres, de leur nom et de leurs réalisations en phonèmes. Cet apprentissage commence dès le plus jeune âge par l'enseignement de la conscience phonologique en particulier phonémique, mais aussi par celui des caractéristiques de l'écrit. Une fois le mot oralisé, cette image auditive sera associée à une image mentale, un signifié qui permettra d'accéder au sens stocké dans le lexique mental de l'enfant.

Cette voie est importante : elle est à la base de l'apprentissage de la lecture, mais elle n'est pas pour autant suffisante.

Nous lisons autrement les mots que nous rencontrons fréquemment, en particulier les mots irréguliers (où la correspondance graphème-phonème est peu nette). Après apprentissage, notre lecture se fait par une voie appelée *voix directe*. Cette dernière, en identifiant directement le mot comme par sa forme connue, précise et stable, arrivera à son sens et utilisera ces informations pour retrouver sa prononciation. Il n'y a pas de passage par l'assemblage.

Cette voie est encore appelée *voie lexicale*, *voie orthographique*, *voie par adressage*. On l'appelle *voie par adressage*, car le cerveau s'adresse directement au mot stocké dans le lexique mental orthographique. Il existe une association directe entre la forme graphique, visuelle du mot en mémoire et sa signification. Cette voie, plus rapide, est utilisée par les lecteurs experts, pour les mots irréguliers comme nous l'avons dit, mais aussi pour les mots réguliers avec lesquels le lecteur s'est familiarisé. Elle correspond aussi dans certains cas à l'automatisation de la voie indirecte.

Pourquoi l'appelle-t-on aussi la *voie orthographique* ? Dans cette voie, on a dépassé la voie phonologique, l'orthographe du mot entre en jeu et guidera le lecteur vers le sens. La forme auditive ne correspondra donc pas uniquement à une forme écrite transparente celle-ci sera « *habillée* » d'autres signes propre à l'orthographe.

Par exemple, pour les mots de même forme orale, qui ont un sens différent en français, ils devront avoir un *habillage* différent – par exemple *faim/fin* ou encore *sang/sans/sent/sens/cent*. Si c'est le cas, cela permet un accès direct au sens dans le lexique mental orthographique.

Les mots irréguliers échappant à la correspondance entre les lettres et les sons : *femme*, *oignon*, et *chaos* par exemple seront lus directement sans qu'il y ait besoin de retrouver leur prononciation (/fame/, /ognon/, /kao/). Cela dit, cette distinction orthographique qui facilite la lecture experte n'est pas sans contrepartie : on la paie lors de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Une des voies passe donc la prononciation du mot ce qui permet d'accéder à son sens et l'autre voie permet l'accès directement au sens, et à la prononciation du mot. Ces deux voies ne sont pas mises en jeu de façon aléatoire. Cela dépend des mots, de l'expertise du lecteur, de son niveau d'apprentissage. Pour les lecteurs débutants lisant des mots réguliers, ce sera au départ la voie phonologique (par assemblage) qui sera privilégiée jusqu'à ce que la graphie de ce mot soit bien connue. Pour les mots irréguliers jamais rencontrés, le lecteur débutant devra soit bénéficier d'une aide extérieure, soit utiliser des moyens détournés comme le contexte.

Pour le lecteur expert, le traitement se fera essentiellement par la voie lexicale (directe ou d'adressage).

B.3 Le lexique mental

Le *lexique mental* est souvent cité quand nous parlons de lecture. Bogliotti (2012) nous fait comprendre que c'est Clark, en 1993, le premier qui en parlera :

« D'un point de vue *psycholinguistique*, on envisage le lexique comme un vaste ensemble de représentations dont dispose le locuteur à propos des mots de sa langue (représentation phonologique, orthographique, morphologique, syntaxique et sémantique). On parlera alors de *lexique mental* (Clark 1993) ».

1. Lexique mental : définition

Pour Dehaene, (2007 :72-73), le lexique mental est à imaginer comme « *une collection de dictionnaires* » :

« Pour rendre compte du fonctionnement de la voie lexicale, l'image la plus appropriée est donc celle d'une collection de dictionnaires dont les pages s'ouvrent successivement à mesure que nous accédons à l'information. Notre cerveau héberge une bibliothèque en plusieurs volumes depuis le guide de l'orthographe jusqu'au manuel de prononciation et au grand dictionnaire encyclopédique. »

Pour Toro Criollo Alejandro (2016, p.113) : le lexique mental n'est pas le lexique

« On fait souvent la comparaison entre un dictionnaire et le lexique mental, en disant que les mots qu'on a intériorisés de notre langue maternelle doivent être organisés comme ce dernier. Mais la réalité est tellement différente. Pour commencer, le lexique mental n'est pas seulement composé des mots [...]».

Pour Zaafrani (2002), la différence entre dictionnaire et lexique mental se situe déjà au niveau du volume des informations. Les quantités stockées de part et d'autre ne sont pas comparables. D'après lui, le lexique mental contient de loin bien plus d'informations que tout dictionnaire car ceux-ci sont inévitablement limités et ne peuvent pas contenir tous les détails possibles sur chaque mot. Zaafrani, (2002) cite Hudson (1984) qui remarque que :

« Il n'y a pas de limite à la quantité d'information détaillée... qui peut être associée à un item lexical. Les dictionnaires existants, même les plus gros, ne peuvent spécifier les items lexicaux que de manière incomplète. »

Du côté de la psycholinguistique, le lexique est vu comme un ensemble de représentations mises à la disposition du locuteur concernant les mots de sa langue.

Le dictionnaire de psychologie donne une définition complète du lexique mental. C'est : « [l'ensemble] des représentations conceptuelles auxquelles correspondent les entrées sensorielles d'une séquence de traits, lettres, phonèmes. Ces représentations associées sont d'ordre sémantique et phonologique. On parle de lexique mental pour désigner ce que contient la mémoire et qui correspond à chaque unité de lecture : ainsi, chaque lettre possède une entrée correspondante en mémoire, chaque mot ou expression également ». ⁷⁴

Segui (2015) en donne une définition plus simple que nous avons adopté dans tout notre travail de thèse :

« On utilise couramment en psycholinguistique l'expression « lexique mental » pour référer à l'ensemble des connaissances qu'un sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les propriétés sémantiques, syntaxiques, morphologiques, phonologiques et orthographiques des mots ».

2. Caractéristiques du lexique mental

Notre objectif étant de comprendre les conditions de développement d'un lexique mental bilingue chez un élève réunionnais au départ créolophone, nous nous intéresserons ici à l'organisation du lexique mental chez un unilingue.

En psycholinguistique, un nombre de recherches et de travaux théoriques ont permis de déterminer les caractéristiques du lexique mental, c'est-à-dire :

⁷⁴ <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/lexique-mental.html>

- son mode d'organisation,
- la nature des informations qui s'y trouvent,
- les procédures qui permettent d'accéder à ces informations à partir d'un stimulus sensoriel (en perception) ou cognitif (en production).

Une chose semble acquise : l'organisation du lexique mental est multidimensionnelle. En effet, les locuteurs accèdent à leur lexique, le consultent à partir de différentes sortes d'informations linguistiques. Ils peuvent par exemple répondre aux consignes comme :

- donner des mots qui riment avec « gâteau » (informations phonologiques),
- donner des mots qui commencent par la lettre « B » (informations orthographiques),
- donner des mots de même nature grammaticale que « manger » (informations syntaxiques),
- donner des mots qui appartiennent à la même catégorie conceptuelle (informations sémantiques) ; etc.

Le lexique n'est pas constitué d'un ensemble fini de mots mais il est essentiellement *ouvert et productif*.

3. Organisation du lexique mental

Les recherches en psycholinguistique apportent des renseignements sur la façon dont doivent être stockés les mots dans la mémoire. Ces recherches montrent que la disposition des mots n'est pas aléatoire. La disposition ne serait n'est pas un empilement en vrac.

2.1 Une approche complexe

Zaafrani (2002), explique que cela ne peut pas être non plus un ordre alphabétique comme pour un dictionnaire :

« Si le rangement des items lexicaux était alphabétique, on s'attendrait à ce que les lapsus fassent apparaître des mots proches alphabétiquement de ceux qui devraient normalement être produits. Or ce n'est pratiquement jamais le cas ».

D'après lui,

« Les résultats des recherches montrent que les mots du lexique sont plutôt proches des pièces d'un « puzzle » qui s'emboîtent les unes dans les autres et qui se conçoivent les unes par rapport aux autres.

Cela dit, toujours pour Zaafrani :

« Les choses ne sont pas si simples car il peut y avoir plusieurs mots pour exprimer une même notion tandis que d'autres concepts ne sont pas lexicalisés. Il y a parfois recouvrement de sens lorsque plusieurs mots ont un ou plusieurs traits en commun ».

2.2 Critères de classement des éléments du lexique mental

Certains chercheurs expliquent que le lexique mental dans le cerveau pourrait s'organiser :

- par la fréquence du mot : l'organisation se ferait par ordre de fréquence car les mots fréquents sont plus activés que les mots rares,
- par sa longueur, mais celle-ci peut être variable selon qu'un même mot est présenté à l'oral ou à l'écrit. Par exemple, le mot *margouillat* qui a onze lettres à l'écrit, mais qui dans sa forme orale ne compte que sept phonèmes /maʁguja/,
- par la relation sémantique : les mots d'une catégorie sémantique seraient regroupés dans des sous-ensembles, par exemple : *mangue, ananas, letchi, longani* sont regroupés dans la catégorie *fruits*,
- par la concrétude : un mot rattaché à un sens concret serait plus facilement activé. Prenons l'exemple du mot *voiture* qui serait plus facilement et plus rapidement activé qu'un mot abstrait comme *esprit*,
- par la forme phonologique : les mots similaires phonologiquement seraient représentés de manière plus proche dans le lexique,
- par la forme orthographique : les mots proches orthographiquement seraient représentés de manière plus proche dans le lexique : nous parlons de famille de mots par exemple,
- par la catégorie grammaticale : les verbes seraient proches entre eux, les adjectifs aussi, etc.

L'organisation du lexique mental étant encore mal connue, nous allons présenter ici la théorie qui nous semble la plus couramment admise.

2.3 La théorie des toiles verbales

Aitchison (1987 : 72-85) décrit le lexique mental comme un vaste réseau, une toile verbale, dans lequel les nœuds sont les items lexicaux reliés entre eux par des chemins.

Il se base sur la constatation suivante : quand une réponse est donnée à la suite de tests d'associations, les liens créés sont principalement de quatre types (classés par fréquence de réponse, les plus courants en premier) :

- liens entre mots co-occurents : ce sont ceux qui vont apparaître le plus souvent dans les réponses aux tests. Ils appartiennent aux mêmes champs sémantiques avec le même niveau de détail (cocotier et papayer ; thon et espadon ; cyclone, pluie, vent...),
- liens entre les membres d'une collocation (Association fréquente de deux éléments dans le discours), apparaissant souvent ensemble dans des expressions plus ou moins figées (*eau et douce ; bleu et marine ; etc.*),
- liens entre hyponyme et hyperonyme (*guêpe et insecte ; cocotier et arbre ; etc.*),
- liens entre synonymes (plus rarement).

Les toiles verbales seraient organisées selon des critères exclusivement sémantiques car d'après Bogaards (1994 : 71), ce ne sont pas véritablement les mots qui sont liés entre eux mais leurs lexies, c'est-à-dire des éléments ayant une unité certaine au niveau sémantique. Cela dit, l'étude des lapsus montre aussi que très fréquemment un mot est remplacé par un autre de même catégorie grammaticale. Cela montrerait que sémantique et syntaxe sont indissociables dans le lexique mental.

Nous proposerons, dans notre partie co-alphabétisation, une hypothèse sur une organisation mentale chez un enfant bilingue créole-français, mais aussi chez un enfant qui a comme système de communication le « *macro-système* » défini par Prudent (1982).

C. La compréhension et la lecture

Comme l'écrivent Fayol et Morais (2004 : 15),

« La lecture est [...] une activité mentale complexe qui peut s'analyser en au moins deux dimensions complémentaires. L'une d'elles concerne la compréhension, dont personne ne doute qu'elle constitue l'objectif de l'activité de lecture. On lit pour comprendre, quelle que soit la motivation ultérieure de cette compréhension : s'informer, se distraire, apprendre, etc. La dimension de compréhension, pour indispensable et critique qu'elle soit, n'est toutefois pas spécifique à la lecture : elle s'exerce aussi bien lorsque nous regardons un film, lorsque nous suivons une conversation ou lorsque nous écoutons un conférencier ».

La compréhension constitue donc l'objectif de la lecture, mais elle n'est pas spécifique de celle-ci. La compréhension peut donc être travaillée avant l'apprentissage de la lecture (cycle 1), se poursuivre pendant et après.

C.1 Définir la compréhension en lecture

1. Construire une représentation cohérente

De nos jours, la question de la compréhension en lecture, son enseignement, son apprentissage est au cœur des débats et des préoccupations. Dans le document d'accompagnement Eduscol du Ministère de l'Éducation Nationale française (MEN)⁷⁵, la compréhension se définit comme

« la capacité à construire à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. » (MEN, 2016 : 1)

Comprendre, c'est donc aller vers la construction d'une représentation qui devra respecter ce que l'auteur du texte a rédigé et obligera le lecteur à faire appel à ses connaissances conceptuelles et langagières.

Selon Bianco (2010 : 232),

« Comprendre un texte suppose que nous soyons capables, au fur et à mesure que nous entendons ou lisons, de construire une représentation cohérente et unifiée des informations délivrées par le texte. Pour cela, nous devons mobiliser les mécanismes langagiers nécessaires à l'analyse des énoncés, en même temps que des mécanismes liés à l'utilisation et à l'élaboration des connaissances en mémoire. Leur mobilisation doit en outre être dynamique, souple, et souvent simultanée, en fonction des besoins de l'interprétation. ».

2. Importance de l'oral

Toutes les définitions de la compréhension prennent en compte la dimension langagière du processus. Carpenter & Just (1986) et Perfetti (1985) observent une corrélation forte entre le traitement du langage oral et la compréhension en lecture. L'ONL⁷⁶, donne un rôle fondamental à la langue dans la compréhension du texte écrit :

« "Comprendre un texte", c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots), organisées en phrases selon les règles propres à la langue donnée (la syntaxe), ces phrases elles-mêmes agencées

⁷⁵https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf

⁷⁶ Organisation Nationale de la Lecture

séquentiellement dans des textes. Les mots et leurs agencements induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent. » (ONL, 2000 : 111)

3. Quatre familles de compétences

Pour Bishop (2018), comprendre, c'est élaborer une représentation mentale. Elle a construit le schéma ci-après à partir des travaux de Ecalle & Magnan en 2010, finalisé par Bianco en 2015, qui représente le consensus actuel des recherches sur les connaissances de la compréhension d'un texte.

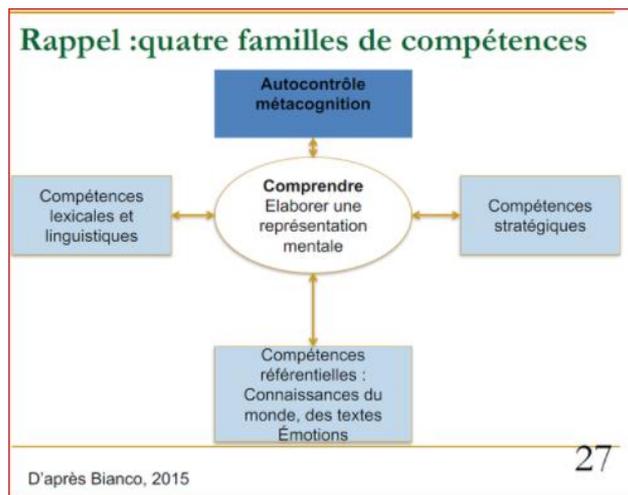


Figure 21 : Quatre familles de compétences d'après Maryse Bianco, 2015

D'après ce schéma, pour élaborer une représentation mentale, il y a quatre familles de compétences qui interagissent :

- les compétences lexicales et linguistiques,
- les compétences stratégiques,
- les compétences référentielles et inférentielles,
- les compétences d'autorégulation et de métacognition.

Parmi ces compétences, nous mettrons l'accent sur les compétences lexicales et linguistiques qui sont en lien direct avec notre travail de recherche.

C.2 Les processus cognitifs mis en jeu au cours de la compréhension de texte

1. Les processus de lecture selon Giasson (1990)

Les processus mis en jeu lors de la lecture sont nombreux et il est important de mentionner qu'ils se réalisent à différents niveaux, ne sont pas séquentiels mais simultanés. Ici nous nous intéresserons uniquement au volet compréhension de la lecture. Giasson propose le schéma ci-dessous qui en résume les processus.

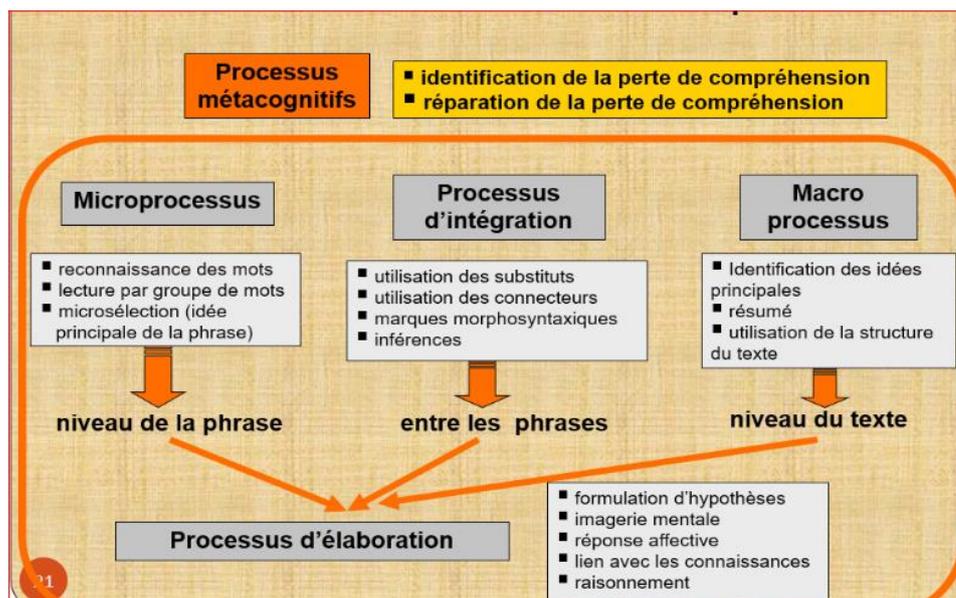


Figure 22 : Les processus de la Compréhension en lecture d'après GIASSON

Les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.

Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases.

Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.

Les processus d'élaboration sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.

Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Ils chapeautent la compréhension du texte.

Pour Giasson (1990), la compréhension d'un texte n'est pas un processus automatisé qui intervient quand tous les mots d'un texte ont été identifiés. Ce n'est pas la simple transposition

du texte dans la tête du lecteur mais une construction du sens par ce dernier, une construction ordonnée :

« La lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique ; en effet, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens. »

2. Les processus selon D. Gaonac'h et M. Fayol (2003)

Gaonac'h et M. Fayol (2003) distinguent cinq niveaux de traitement dans le processus de compréhension au cours de la lecture :

- *l'identification des mots* qui est une opération de multiples autres telles que la reconnaissance des lettres, la création de représentations intermédiaires (groupes de mots, syllabes), l'authentification de la représentation orthographique, etc. ;

- *la reconnaissance du lexique* qui est une tâche visant à attribuer un sens aux mots.

- *le traitement morphologique* ;

- *le traitement syntaxique*, un traitement qui se doit d'être double : détermination des catégories (agent, patient, etc.) et identification des structures phrastiques (relations entre catégories, etc.) ;

- *l'identification de la structure textuelle* : c'est-à-dire la reconnaissance des éléments qui constituent la trame d'un texte (cadre temporel, relations causales, ordre chronologique etc.) pour élaborer une signification.

La compréhension, d'après ces cinq niveaux de traitement, a une double dimension :

- *une dimension formelle*, linguistique : le lecteur segmente le texte (il identifie les mots, met en relation des groupes, fait des liens entre prédicat et argument, etc.)

- *une dimension sémantique* qui permet au lecteur de se représenter la situation (reconnaissance des structures narratives, hiérarchisation des informations, etc.).

Pour que le traitement de l'information soit optimal et positif (augmentation de la vitesse de lecture, facilitation de l'accès au sens, meilleure mémorisation, etc), il faut que le lecteur ait des connaissances préalables sur le thème, de même qu'il soit capable de construire un modèle de situation c'est-à-dire de se représenter l'espace, le temps, les déplacements, les liens causaux.

3. Les processus selon Birgaudiot

Comme l'écrit Birgaudiot (2006), pour comprendre, les élèves doivent enfileur leur casquette de « chercheurs de sens ». Ils doivent :

1. mobiliser leurs savoirs disponibles liés au contenu du texte, maîtriser le lexique...
2. construire des références : saisir les anaphores pronominales, synonymiques, métaphoriques...
3. construire de la cohérence : construire des inférences, évoquer le contexte, repérer les éléments spatiaux, temporels, de causalité...
4. interpréter un texte, des images, (émission d'hypothèses sur le niveau symbolique, la portée morale, etc. d'un texte.

Après cette partie sur les processus de la compréhension, nous allons présenter quelques modèles théoriques. Cette présentation permettra ensuite de saisir l'évolution des conceptions au cours des quarante dernières années.

4. Les processus selon Bianco

Selon Bianco (2010), lire (dont le but est la compréhension) comporte plusieurs étapes. Le lecteur identifiera les mots qui composent les énoncés et accédera à leur signification.

Pour identifier le mot, le lecteur suivra des étapes précises : il se laissera guider par la syntaxe, mettra en relation les mots lus. Au-delà de ce que l'analyse syntaxique ne permet pas de saisir, le lecteur doit aussi mettre en relation les phrases. D'après Bianco (2010), cette étape assure la compréhension de la continuité et de la progression thématique. Elle décrit ce processus complexe en prenant l'exemple suivant, emprunté à une nouvelle de Jacques Prévert :

« A la fin, le jeune dromadaire en eût assez et se précipitant sur l'estrade, il mordit le conférencier.
« Chameau ! » dit le conférencier furieux. ». (Bianco, 2010 :232)

A la fin marque justement la fin d'un évènement dont il a été probablement question dans les énoncés précédents. Le pronom adverbial *en* permet d'inférer que, selon toute probabilité, cet évènement dénoté par le connecteur *à la fin*, est la cause de l'agacement du jeune dromadaire. Le pronom personnel *il* anaphorique permet de comprendre que c'est bien le dromadaire, et non un autre personnage, qui a mordu le conférencier.

Le lecteur construit alors sa représentation par inférence à partir des connaissances activées par cet énoncé, que c'est parce qu'il a été mordu que le conférencier est furieux, et que

c'est parce qu'il est furieux qu'il prononce l'invective *Chameau* à l'adresse du jeune dromadaire. Ce sont ces différentes opérations qui vont conduire le lecteur à construire une représentation du sens des énoncés qu'il est en train de lire. Pour Bianco (2010) :

« Une sorte de résumé thématique est donc élaboré qui permet d'accéder à une représentation globalement cohérente. Ce niveau de représentation, encore appelé macrostructure, peut être considéré comme une forme d'interprétation partagée, cantonnée à l'analyse du texte, et à laquelle doit pouvoir accéder tout lecteur capable de mettre en œuvre les traitements esquissés ci-dessus ». (Bianco, 2010 : 233)

Pour finir, Bianco explique que le lecteur d'un texte doit exercer un contrôle de sa compréhension. C'est une dernière dimension très importante dont la mise en œuvre peut varier en fonction des motivations, des objectifs et de l'expertise des lecteurs, mais aussi en fonction du contenu des textes.

5. Les processus de compréhension : le consensus actuel

Pour Bianco (2016 : 20),

« La compréhension des textes est une activité complexe et multiforme qui fait appel à un ensemble de connaissances et d'habiletés cognitives fondamentales ; leur construction et leur maîtrise représente le fondement de toute lecture experte qu'un demi-siècle de recherches nous permet aujourd'hui de définir relativement précisément. La figure ci-dessous résume le consensus actuel relatif aux structures et mécanismes cognitifs engagés dans la compréhension d'un texte ».

Le schéma ci-dessous représente le consensus actuel, établi en 2016, sur les mécanismes et connaissances sollicités pour comprendre.

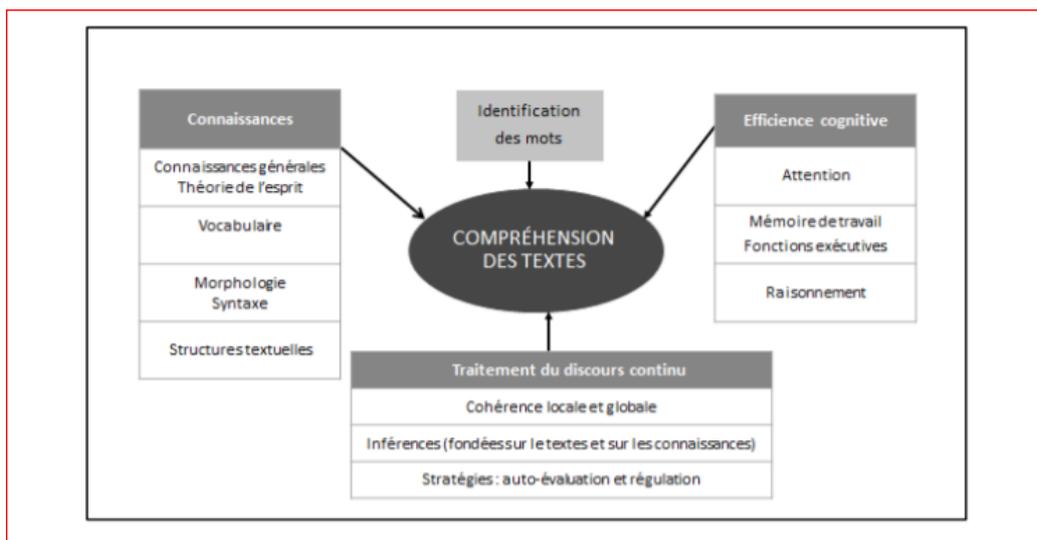


Figure 23 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes d'après le consensus actuel (2016 : 21)

Lors de la conférence de Maryse Bianco intitulée *Apprentissage continué de la lecture*, Maryse Bianco, mai 2016 Dominique Gourgue, conseillère pédagogique, explique dans ses notes⁷⁷ que Pour comprendre :

- « - Préalable : identifier les mots (à l'oral comme à l'écrit)
- Mobiliser des connaissances :
 - sur le langage (vocabulaire, morphologie et syntaxe)
 - sur les structures textuelles (structure de la narration pas la même que celle d'un texte documentaire)
 - sur le thème d'un discours (thème d'un texte)
- Être capable de se mettre à la place des personnages, de comprendre leurs émotions, leurs intentions (théorie de l'esprit) qui induisent des comportements dans la description des actions dans les narrations
- Mobiliser ces capacités générales : prêter attention au texte lu, faire appel aux fonctions exécutives (planification de l'activité, capacités d'activation de connaissances, d'inhibition des connaissances non nécessaires pour comprendre et donc parasites...)
- Pouvoir raisonner sur le texte, sur le discours écrit
- Avoir construit des habiletés propres au traitement des textes (idées d'une phase à l'autre, cohérence locale : phases liées les unes aux autres, cohérence globale : la compréhension des thèmes et des sous-thèmes et leur organisation). »

Bianco (2016) explique que toutes ces capacités vont prédire les performances dans deux capacités intermédiaires :

- la capacité de lire les textes avec une prosodie adaptée. La fluidité de lecture en contexte demande plus que des capacités de décodage mais aussi de capacités de langage oral et donc de compréhension : capacités automatisées de la compréhension,
- des capacités plus stratégiques de l'ordre des inférences (anaphores, connaissances).

Ces deux capacités intermédiaires sont des médiateurs de la performance de la compréhension de texte et, une fois qu'elles sont construites, expliquent directement les

⁷⁷ Notes rédigées par Dominique Gourgue, CPC G5, mai 2016 (http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/comprehension_bianco_foire2016.pdf)

performances en compréhension sans aucun recours aux habiletés fondamentales qui sont alors intégrées aux capacités intermédiaires. Le vocabulaire reste un prédicteur direct de la performance en compréhension.

C.4 Les obstacles à la compréhension en lecture

Les recherches actuelles pointent cependant quelques points cruciaux susceptibles d'éclairer les difficultés d'apprentissage et leurs conséquences pour l'enseignement.

1. Les obstacles généraux

Dans les conclusions de la conférence de Consensus de 2003⁷⁸, à la question *Qu'est-ce qu'un élève en difficulté dans l'apprentissage de la lecture ?* le jury a répondu de la manière suivante :

« La nature et la fréquence des erreurs que fait un même individu varient selon le contexte et selon le type de texte qui lui est proposé.

- a) Le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique,
- b) Le lecteur centré prioritairement sur le sens : il se sert beaucoup des indices extra-linguistiques,
- c) Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale,
- d) Le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code... mais il ne combine pas le sens et le code,
- e) Le lecteur centré principalement sur le code en début de mot, devine la finale,
- f) Le lecteur qui combine code et contexte écrit sans vérification...mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu semble avoir du sens ».

Bianco (2016) note que les difficultés repérées sont en lien avec l'apprentissage initial de la lecture et très logiquement les remédiations concernaient les techniques à utiliser pour conduire les élèves vers une identification précise des mots. Mais, le rapport *Lire, Comprendre, Apprendre : Comment Soutenir Le Développement*⁷⁹ (Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture CNETCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016) précise que l'apprentissage continué de la lecture va bien au-delà.

Bianco (2016 : 24) explique que les obstacles à la compréhension sont donc liés à :

- « - la fluidité en lecture,
- les stratégies de compréhension,
- les connaissances lexicales,

⁷⁸ <https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Piref.pdf>

⁷⁹ http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

-la fluidité de lecture en contexte,

-les stratégies de compréhension c'est à dire simuler la situation, s'autoévaluer et réguler sa compréhension ».

Bianco (2016) explique que l'on comprend de la même façon que ce soit en lecture (oral, écrit) ou en regardant la télévision. Le média a une influence pratiquement nulle sur la compréhension : comprendre à l'oral c'est comprendre à l'écrit. Elle explique qu'il y a une forte continuité entre le développement du langage oral et la lecture quelques années plus tard.

2. Oral et compréhension

Comme nous l'avons déjà dit, la maîtrise du langage oral est un pré-requis incontournable pour la compréhension de l'écrit. Cela dit, pour une langue donnée, les caractéristiques du langage oral quotidien sont différentes de celles du langage écrit oralisé. Le langage de l'écrit est plus élaboré tant sur le plan du vocabulaire que sur celui de la syntaxe. Tout cela, qui est incontournable, est source de difficultés pour l'apprenant. De plus, dans le langage oral, il existe des ressources comme la prosodie, l'adaptation des énoncés aux réactions des partenaires, la présence d'un contexte partagé qui ne sont pas disponibles pour la compréhension des textes. Dans les lectures, les thèmes abordés sont aussi souvent moins familiers et s'éloignent souvent du quotidien de l'élève et de son expérience familiale.

Il n'en reste pas moins vrai que la possession de la langue orale est généralement nécessaire à l'entrée dans l'écrit. Pour la majorité des élèves la compréhension en lecture s'appuie sur le développement du langage oral et ce dès le début de l'apprentissage de la lecture. En effet,

« Le vocabulaire, la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, rappeler et produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école primaire et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire (Bianco et al., 2012 ; Nichd, 2005) mais aussi plusieurs années après (Kendeou et al., 2009). » (Bianco, 2016 :31)

Les difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates mais aussi à plus long terme sur les performances de compréhension en lecture.

Lorsque l'on fait la comparaison à un moment donné de la scolarité, des faibles compreneurs et des normaux-lecteurs, on constate que les faibles compreneurs avaient déjà des performances médiocres aux épreuves de compréhension orale dans les années antérieures.

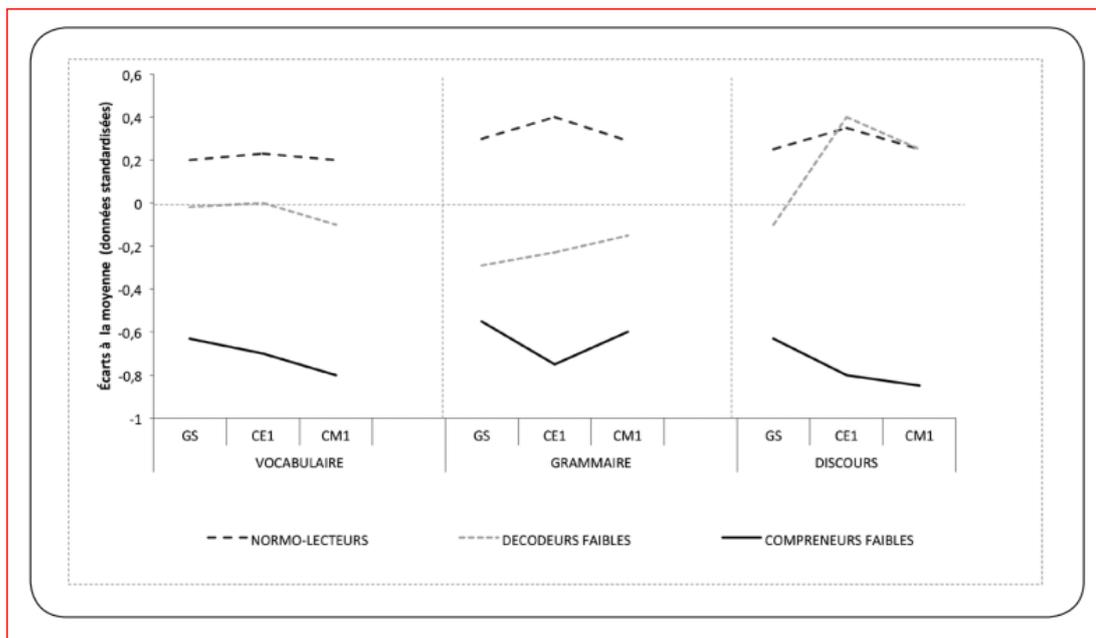


Figure 24 : Écarts-moyens de performances des groupes de lecteurs par rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction du niveau scolaire et pour 3 secteurs du développement langagier (d'après Catts, Adolf & Weismer, 2006)

Les enfants suivis de la GS (Grande Section) au CM1 (Cours Moyen première année) sont partagés en en normo lecteurs, décodeurs faibles, compreneurs faibles. Ils ont été testés sur le vocabulaire, les connaissances syntaxiques ou grammaticales et discursives (capacité à comprendre et produire du discours). Les faibles compreneurs se caractérisent par des difficultés de compréhension orale qui persistent et ont même tendance à s'accroître entre la grande section de maternelle et le CM1 (Catts et al., 2006).

Les études font émerger le fait que la première particularité des faibles compreneurs est de disposer de connaissances langagières moins étendues et moins approfondies (Bianco et al., 2014 ; Oakhill & Cain, 2007). Ces difficultés vont impacter tous les niveaux du traitement des textes : à niveau de déchiffrement équivalent, les enfants ayant un plus faible niveau de langage ont une lecture contextuelle moins fluide. Ils ne vont pas réguler leur compréhension car ils réussissent moins bien à utiliser des procédures adaptées pour résoudre la difficulté (Connor, Radach, Vorstius et al., 2015).

3. Vocabulaire et compréhension

Au sein du langage, le vocabulaire occupe une place singulière entre le déchiffrement et la compréhension approfondie. Certains chercheurs (Perfetti, 2007 ; Perfetti et Stafura, 2014) considèrent le vocabulaire, aujourd'hui, comme la pierre angulaire de la compréhension, car il assure le lien entre le système d'identification des mots et la compréhension.

Bianco (2016) explique que la richesse du vocabulaire est aujourd'hui définie selon deux grandes dimensions :

- son étendue, c'est-à-dire le nombre de mots potentiellement connus par un individu,
- sa qualité, autrement dit la richesse des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot (encadré).

« Dans le lexique de chaque individu, enfant comme adulte, coexistent des mots très bien connus (des représentations lexicales de qualité) et des mots mal connus (des représentations lexicales de faible qualité). La connaissance d'un mot de vocabulaire ne peut donc pas être pensée en tout ou rien, mais selon un continuum qui va d'une connaissance très floue à une connaissance très précise ». Bianco (2016 : 33)

D'après Perfetti (2007), cinq propriétés définissent la qualité d'une représentation lexicale :

1. la connaissance précise de l'orthographe du mot,
2. la connaissance de sa forme phonologique et des correspondances graphèmes/phonèmes qui lui sont spécifiques,
3. la connaissance des catégories grammaticales auxquelles il appartient ainsi que ses possibles inflexions morphosyntaxiques,
4. la connaissance de ses différentes significations et des dimensions sémantiques qui permettent de distinguer son sens par rapport aux autres mots appartenant au même champ lexical (joie, tristesse ...),
5. la mise en relation des quatre constituants précédents.

Lorsqu'une représentation lexicale satisfait ces cinq critères, elle acquiert une forte stabilité en mémoire, ce qui permet la récupération efficace et simultanée de l'ensemble des constituants à partir de la perception orale ou écrite du mot. Une représentation lexicale de qualité est donc une représentation qui spécifie à la fois la forme du mot et sa (ou ses) significations(s) de manière précise et flexible. [...] À l'inverse, une représentation de faible

qualité est moins précise sur les plans orthographique et phonologique et moins riche et stable sur le plan de ses propriétés grammaticales et sémantiques.

Les faibles compreneurs sont, en général, caractérisés par un faible développement du vocabulaire, de son étendue mais aussi de la qualité des représentations lexicales construites et mémorisées. Mais ce n'est pas tout, Bianco (2016) écrit que les enfants faibles compreneurs ont des performances systématiquement plus faibles dans des tâches de jugement et de fluence sémantique.

Bianco (2016) donne divers exemples. Quand il s'agit de décider si deux mots sont synonymes (tâche de jugement), les faibles compreneurs prendront plus de temps dans leur décision et feront plus d'erreurs. De même, ces élèves expriment presque deux fois moins d'associés sémantiques que les bons compreneurs (Nation et Snowling, 1998) quand ils doivent produire dans un temps donné, le plus de mots possibles associés à une catégorie.

Chacun sait que l'étude des mouvements oculaires lors de la lecture donne de précieuses indications que la vitesse de cette dernière et sa qualité. Bianco (2016) dans son rapport explique que

« Une recherche récente montre encore que la qualité des mouvements oculaires lors de la lecture est prédite par la qualité des représentations lexicales chez les enfants de 11 à 13 ans alors que leurs capacités d'identification des mots ne prédit plus le balayage oculaire du texte (Luke, Henderson & Ferreira, 2015). La qualité des représentations lexicales influence donc la compréhension estimée au terme de la lecture mais elle intervient également dans la saisie et l'intégration en temps réel de l'information. » (Bianco, 2016)

Le rapport de Bianco (2016) nous amène à nous interroger sur la compréhension de nos élèves réunionnais des REP/REP+. Comme nous l'avons vu, le langage oral, entre autres le vocabulaire, est la pierre angulaire de la compréhension. Alors qu'en est-il de nos élèves réunionnais insuffisamment francophones qui sont alphabétisés en français. Les évaluations nationales ministérielles nous montrent là une difficulté récurrente pour eux : la compréhension des textes narratifs mais aussi la résolution de problème – qui exige, bien entendu, la compréhension du texte.

D. L'apprentissage de la lecture

L'acquisition de la langue orale, dès la naissance, se fait souvent, dans des situations spontanées, sans effort de la part de l'enfant. La lecture, elle, ne s'acquiert pas mais s'apprend et le plus souvent dans des situations souvent formelles. Elle doit être enseignée.

L'apprentissage de la lecture est d'autant plus difficile que tout se passe comme si l'espèce humaine n'était pas faite, dans l'équipement biologique, pour cette activité. S'il y a bien dans le cerveau humain des aires dédiées au langage, on n'y trouve pas d'aires spécifiques à la lecture. C'est une région du cortex visuel qui doit être détournée de sa fonction primitive pour la distinction des mots écrits :

« L'apprentissage de la lecture spécialise une région du cortex visuel pour la reconnaissance des chaînes de lettres (graphèmes) et la connecte aux régions spécialisées dans le traitement des sons du langage (phonèmes)... ». Dehaene (2014 :28)

L'apprentissage de la lecture met en jeu deux grands processus conjoints et automatisés : l'apprentissage de l'identification des mots et la capacité de mettre en jeu la compréhension.

D.1 L'importance du langage oral dans l'apprentissage de la lecture

De nombreux chercheurs s'accordent sur le fait que, dans la majorité des cas, l'acquisition du langage oral est un préalable à la lecture. Dans le rapport intitulé l'apprentissage de la lecture, publié en 2005 par l'ONL (Observatoire de la lecture) et Inspection générale de l'éducation nationale (Groupe de l'enseignement primaire), il est écrit :

« L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se sont développées depuis le plus jeune âge. La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture. Bien avant le début de l'enseignement de la lecture, l'enfant a acquis, à des degrés divers, les différentes dimensions du langage qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés oraux. En apprenant à lire, il transférera tout ou partie de ces compétences à l'écrit. »⁸⁰. (ONL, 2005 : 14)

Et si les auteurs de ce rapport ajoutent :

« Les connaissances dont dispose l'enfant à son arrivée à l'école sont en général suffisantes pour lui permettre l'apprentissage de la lecture.»

Dehaene (2014 : 29) résume sa pensée en une formule saisissante :

« Apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé ».

Les chercheurs font référence des enfants francophones de France hexagonale, ce qui est valable aussi pour les enfants créolophones de la Réunion. Pour la grande majorité des élèves, la maîtrise du langage oral est un pré-requis incontournable pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage devient problématique si la langue de l'élève est

⁸⁰ <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport> « L'apprentissage de la lecture à l'école primaire », ONL, 2005

différente de la langue de l'école comme cela est le cas pour de nombreux élèves réunionnais créolophones. D'après Watbled (2017 : 8),

« En général et quelle que soit la langue, les élèves doivent apprendre non seulement à écrire et à lire, mais en même temps à apprendre une grammaire autre que celle qu'ils ont intériorisée mentalement, cognitivement, avant d'aller à l'école, et qu'ils possèdent inconsciemment, dans les profondeurs de leur cerveau : grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit. /.../ cet apprentissage est forcément conflictuel, et seuls les meilleurs et, souvent les plus favorisés socialement, ont des chances de s'en sortir. /.../ Le petit francophone unilingue doit maîtriser une langue avec deux grammaires, tandis que le petit créolophone doit quant à lui maîtriser deux langues avec trois grammaires. »

Ce préalable fondamental posé, intéressons-nous au cas, le plus simple (ou le moins complexe) où l'enfant est alphabétisé dans une langue qu'il possède suffisamment. Les théories expliquant les mécanismes d'apprentissage de la lecture prennent appui sur une conception développementale de l'apprentissage, surtout celle décrites en stades dont le modèle le plus connu est celui de Frith (1985).

D.2 les stades de l'apprentissage de la lecture : le modèle en stades de FRITH

Ce modèle permet de comprendre le fonctionnement normal de l'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Il est dit *stadiste* et prend ses sources dans le modèle d'accession au lexique mental à deux voies de Coltheart (1978). Ce modèle a permis d'infirmer la théorie de l'apprentissage global de la lecture. Ce modèle décrit des stades d'apprentissage non divisés et successifs qui se recouvrent dans le temps. Chez l'enfant, il y aurait trois phases successives dans l'apprentissage de la lecture : le *stade logographique*, le *stade alphabétique* et le *stade orthographique*. C'est un modèle développemental qui rend compte à la fois de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le stade logographique est le stade où l'enfant ne sait encore pas lire, il reconnaît les mots grâce à des indices visuels. C'est ce qu'utilise la *méthode globale* d'apprentissage de la lecture qui permet à l'enfant de reconnaître les mots de manière globale mais ne lui permet pas de lire car il n'a pas acquis la correspondance graphème-phonème. L'enfant n'a pas recours à la phonologie. Prenons par exemple le logo de *Coca cola*, en effet, tout enfant va le reconnaître systématiquement : c'est une pseudo-lecture qui est basée sur les traits saillants et les indices contextuels. Pour *coca cola*, la police et la couleur font partie de ces signes. Les études de Gouch et Juel (1989) ont montré qu'un indice associé à un mot permet la reconnaissance de

mot. Il n'y a pas de traitement linguistique du mot mais on utilise plutôt un système sémantique pictural comme l'a montré Morton (1990). Le mot est reconnu globalement : il est deviné, mémorisé. Maîtriser ce stade ne veut pas dire que l'on deviendra un bon lecteur.

Le stade alphabétique correspond à l'étape de l'acquisition de l'alphabet nécessaire à l'identification des mots. La reconnaissance des mots ne se fait plus par mémorisation d'indices visuels mais par le recours systématique à des règles de correspondance entre oral et écrit. L'enfant fait donc appel à une médiation phonologique. L'écriture participe largement à l'apprentissage de la lecture, en associant la forme visuelle à la forme sonore. L'enfant peut alors utiliser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, il peut lire les mots réguliers (où la correspondance entre graphèmes et phonèmes est régulière), il peut aussi les pseudo-mots réguliers, cependant il a des difficultés à lire les mots irréguliers et fait donc des erreurs fréquentes d'interprétation. La phonologie joue donc un rôle primordial dans cette étape de l'apprentissage de la lecture ainsi que les capacités métaphonologiques. Un mécanisme d'auto-apprentissage de mots se met en place, ainsi que la voie indirecte de lecture.

Le stade orthographique est basé sur l'utilisation d'unités orthographiques. L'enfant est apte à reconnaître un mot comme une entité et il se crée un lexique mental orthographique. Grâce à cela le lecteur pourra accéder directement au système sémantique sans passer par la médiation phonologique. Les processus d'identification de mots s'automatisent et, de ce fait, la rapidité et l'efficacité s'accroissent. C'est la mise en place de la voie directe. L'enfant devient lecteur expert, utilise des processus linguistiques rapides (400 à 450 mots identifiés à la minute) et économiques.

Si la notion de succession stricte des étapes a pu être remise en cause par certains chercheurs, c'est sur le modèle d'Uta Frith que s'appuiera notre recherche : la médiation phonologique y jouant un rôle prépondérant. En effet, on peut penser que si l'enfant peut s'appuyer sur une conscience phonologique solide, il décodera plus efficacement et élaborera plus rapidement un *dictionnaire lexical* important.

D.3 Les catégories de lecteurs

Bianco (2016) rappelle que la prise en considération des deux dimensions de la lecture (identification des mots et compréhension) permet de distinguer quatre grandes catégories de lecteurs, selon que leurs forces et leurs faiblesses renvoient à l'un ou l'autre des processus.

Dans les deux premières catégories, il y a la grande majorité des élèves et qui sont des lecteurs convergents :

- *les « normo-lecteurs »* : ils lisent conformément à ce que l'on peut attendre d'eux en fonction de leur âge (et/ou niveau scolaire) et comprennent ce qu'ils lisent,
- *les lecteurs en difficulté générale de lecture* : ils déchiffrent et identifient difficilement les mots et comprennent également difficilement ce qu'ils lisent.

Les deux catégories suivantes caractérisent des lecteurs divergents :

- *les lecteurs faibles* : ils déchiffrent et identifient difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent. Ces enfants n'ont généralement pas de difficulté de compréhension à l'oral. Ce profil est souvent caractéristique des enfants dyslexiques dont les difficultés sont loin de représenter la majorité des lecteurs en difficultés, les enfants dyslexiques représentant tout au plus, 5% d'une classe d'âge,
- *les faibles compreneurs* : ils déchiffrent et identifient les mots conformément à leur classe d'âge mais comprennent mal ce qu'ils lisent. Ces enfants ont souvent aussi des difficultés de compréhension à l'oral. Dans certaines classes, ces enfants peuvent représenter jusqu'à 10 % des élèves (Snowling, 2005). Leurs difficultés n'apparaissent qu'en fin d'école primaire, lorsque la demande scolaire devient plus exigeante mais elles existaient pourtant bien avant.

Cette catégorisation relativement sommaire indique cependant qu'en plus de devoir identifier et analyser les difficultés liées aux mécanismes de la lecture, il est nécessaire pour aider les élèves en difficulté, de savoir identifier et analyser les obstacles associés à la compréhension ce qui sera abordé dans les chapitres suivants.

D.4 Les méthodes de lecture

Avant les années 1970, la théorie du B-A, BA était la théorie phare, théorie ascendante du déchiffrement. Puis à partir de 1970, en se référant aux travaux de Foucambert et l'AFL, (Association Française pour la Lecture), la théorie dite descendante (du mot au phonème en passant par la syllabe) s'est imposée. Apparaît alors le rôle du contexte sémantique dans l'apprentissage de la lecture.

De nombreuses méthodes d'apprentissage – ou plutôt d'enseignement – de la lecture existent. Elles sont classées en trois grandes catégories, qui correspondent à trois grandes conceptions de la lecture :

- la *méthode purement syllabique* : limite l'apprentissage de la lecture à celui des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, c'est-à-dire à l'acquisition du code alphabétique,
- la *méthode globale* : c'est une conception idéographique, dite aussi idéo-visuelle : elle préconise de recourir à des stratégies de compréhension directe des textes par reconnaissance directe des mots,
- la *méthode mixte* : c'est une conception interactive : l'apprentissage du code et de la compréhension du sens des textes se faisant simultanément.

1. Les méthodes purement syllabiques ou *ascendantes*

Elles sont dites *ascendantes* car elles vont du simple au complexe, c'est-à-dire des graphèmes (auxquels on associe des phonèmes) aux syllabes, des syllabes aux mots et des mots aux phrases. Elles vont privilégier la voie indirecte, c'est-à-dire le déchiffrage et l'identification des mots pour accéder au sens. Il existe deux sortes de méthodes syllabiques :

Les *méthodes syllabiques* à partir des lettres (méthodes dites graphémiques) sont ce que l'on appelle les méthodes B.A. BA. L'une des plus emblématiques d'entre elles est la *Méthode Boscher*. D'autres manuels mettent en œuvre des principes similaires : *Daniel et Valérie*, *Ratus et ses amis*, *Super Gafi*.

Les *méthodes syllabiques* prennent comme point de départ les sons (dites *phonémiques* ou à base *phonologique*). Elles dérivent d'une méthode canadienne arrivée en France dans les années 1970 : *Le Sablier*. L'objet de base de chaque acquisition est le phonème, la plus petite unité de la langue orale, et non la lettre. Il s'agira de faire l'analyse de la chaîne parlée pour repérer et isoler les phonèmes), puis apprendre les différentes graphies possibles correspondant au phonème. Les graphèmes sont parfois présentés dans ce cas comme les « costumes » du son (distinctif) ou phonème. Le cas du phonème /o/ illustre bien les différences entre la méthode syllabique à départ phonémique et celle à départ graphique.

Quand la méthode part du phonème, elle le mettra d'emblée en relation avec les correspondances graphiques les plus fréquentes : *o*, *au*, *eau* .

Quand la méthode part de la lettre, les graphies *au* et *eau* seront traitées ultérieurement.

2. Les méthodes globales, dites *descendantes*

Les méthodes globales ne sont pas, de nos jours, proposées car elles mettent de côté l'enseignement du code en s'imaginant privilégier la voie directe, c'est-à-dire l'accès direct au sens. Un arrêté du ministre de l'éducation nationale (Gilles de Robien) les a interdites en 2006. Il est malgré tout intéressant d'étudier sur quel principe est basée cette méthode. Dans cette méthode, la lecture résulte d'une mémorisation du mot et de son sens. L'accès direct à la signification sans décodage préalable de la succession des unités qui forment un énoncé est privilégié. Le lecteur n'apprend pas le code(ni les lettres, ni les syllabes, ni les mots), mais des significations. Il va s'aider de la nature du texte qu'il est en train de lire, du contexte et de ses connaissances pour accéder à la compréhension et ceci en formulant des hypothèses et en prélevant divers indices dans le texte. L'identification des mots est davantage une conséquence de la compréhension qu'un point de départ. Il existe des mots susceptibles d'avoir un sens différent selon le contexte comme *fil* ou *couvent* par exemple. Le lecteur devra alors *choisir* » la signification qu'il prête aux mots selon le contexte.

Il existe deux types de méthode globale selon Goigoux et Cèbe (2006) : *la méthode naturelle* de Célestin Freinet et *la méthode idéo-visuelle* promue par Jean Foucambert dans les années 1970.

Dans la *méthode naturelle* de Célestin Freinet, les textes écrits par les enfants qui peuvent être dictés à l'adulte sont les supports principaux et de départ. A partir de phrases significatives mettant en jeu leur vécu, les élèves vont les comparer pour retrouver des mots identiques qu'ils auront mémorisés. Ils vont donc constituer peu à peu un capital de mots qu'ils reconnaissent, puis qu'ils manipulent et dans lesquels ils isolent des syllabes qui leur servent à leur tour à composer d'autres mots. Selon Goigoux et Cèbe (2006), cette approche de Célestin Freinet prend en compte l'étude des correspondances entre les lettres et les sons, alors que la méthode de Jean Foucambert ne le fait pas. Cette dernière repose sur la reconnaissance globale de mots.

3. Les méthodes interactives

Elles sont aussi appelées *méthodes mixtes*. Dans ces dernières, l'identification des mots et la compréhension de leur signification dans le contexte verbal et non verbal du texte sont vus comme deux activités distinctes dans l'apprentissage de la lecture. Elles associent

l'apprentissage de la combinatoire et le travail sur la compréhension dans les activités de lecture. Elles peuvent être mises en œuvre avec ou sans manuel. Il existe des méthodes « mixtes à départ global » qui permettent aux enfants d'apprendre un certain nombre de mots avant d'engager l'étude des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Conclusion

Notre objectif, dans ce chapitre, a été de mieux comprendre la lecture, ses mécanismes et son apprentissage. Comme nous l'avons déjà écrit, la lecture est un acte complexe et son apprentissage est long et difficile pour toute personne adulte ou enfant. La graphie et l'orthographe sont une dimension essentielle dans cet acte. Dans le chapitre suivant, nous essaierons de comprendre leur rôle dans l'acte de lire.

Chapitre 4 : Orthographe et graphie

Chacun sait, d'après Le Petit Robert, que l'orthographe est la « *manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte* » et que la graphie est simplement « *la manière dont un mot est écrit.* » Ces deux définitions sont souvent étendues à tous les mots de la langue et l'on parlera de *l'orthographe du français* et des *graphies du créole réunionnais*.

A. L'orthographe du français

L'écriture du français est alphabétique. Son alphabet est issu de celui du latin, il est constitué de vingt-six lettres de base. Dans l'histoire du français, certaines lettres sont devenues muettes, d'autres ont été introduites.

A.1 Quelques définitions

D'après Martinet (1996), le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne orale dépourvu de sens. En français, à une ou deux unités près (selon la variété de langue), il y a aujourd'hui seize voyelles (dont quatre nasales) dix-sept consonnes et trois demi-consonnes. Le monème ou morphème est la plus petite unité porteuse de sens de la chaîne orale, toujours d'après Martinet. Le graphème est la plus petite unité d'un système graphique, il correspond à un phonème. Le graphème peut être constitué de :

- une seule lettre comme dans le mot *par* où il y a 3 phonèmes,
- deux lettres (digramme/digraphe) : *an, on, au, ai...*
- trois lettres (trigramme/trigraphe) ; *eau, ain* (de *pain*, par exemple)

Il existe trois sortes de graphèmes selon le rôle qu'ils jouent :

- le phonogramme : il apporte une information phonique. Il transcrit le phonème.
- le morphogramme : il apporte une information morphologique (grammaticale ou lexicale). Il s'agit du *x* qui marque le pluriel dans le mot *agneaux*, ou le *d* du mot *bond* qui rattache ce dernier à la famille de *bondir*.

Dans les *écritures strictement phonographiques*, il n'existe pas de morphogrammes. Aux *phonogramme* et *morphogramme*, il faut ajouter le *logogramme* qui n'est pas un graphème, mais une figure de mots, comme les chiffres par exemple ou des mots à écriture complexe qui ne peut s'expliquer *en synchronie*, pour reprendre l'expression de Nina Catach (les mots *corps* ou

temps par exemple). Ces logogrammes sont utiles jusqu'à un certain point, pour la distinction des homographes par exemple. A un phonème peut correspondre un nombre plus ou moins grand de graphèmes. Le son [s], par exemple, peut s'écrire z, sc, s, ss, c, ç, t ou x.

A.2 Le plurisystème graphique du français d'après Nina Catach

Nina Catach (1973, vol.4, p : 950) écrit que :

« l'orthographe n'est pas seulement un code et une institution sociale, c'est un système de signes linguistiques. »

En s'appuyant sur la définition de la double articulation, une des propriétés du langage émise par Martinet (1996) et en reprenant sa terminologie, Nina Catach (1973 : 950) écrit que :

« on pourrait dire que l'orthographe présente comme le langage lui-même deux articulations mais ici toutes deux significatives : à un premier stade, elle signifie les unités minimales des sons ou phonèmes, qu'elle est chargée de transcrire (ainsi le son initial du mot chose sera transcrit par sh en anglais, par sch en allemand, etc...[...]) A un second stade, elle transmettra des informations supplémentaires, en général des unités plus grandes, et d'ailleurs de valeur inégales : rappels étymologiques, distinctions d'homonymes, analogies morphologiques ou lexicales. Ainsi, les finales des mots en -tion, -ssion, -otion, etc (solution, concussion, annexion, décoction) sont chargées de rappeler les mots latins correspondants : on distingue par la forme le sens des mots : sain, saint, sein, cein [...] »

Catach (1973) va donc « *concrétiser tant bien que mal cette structure complexe* » de l'orthographe du français par le schéma suivant :

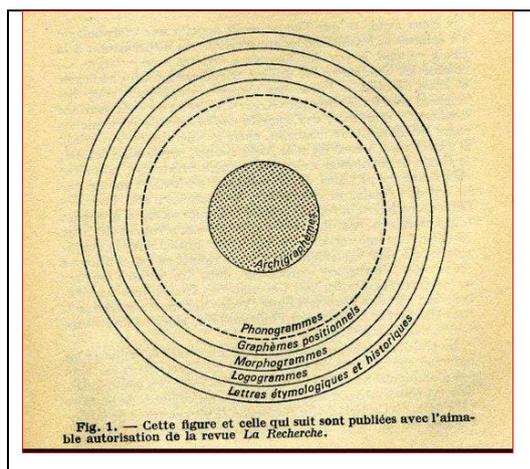


Figure 25: Le plurisystème orthographique tiré de Catach(1978, p.55

Nina Catach écrit que l'orthographe est

« un "ensemble d'ensembles" dont les rapports mutuels et le rendement apparaissent très inégaux. » (Catach, 1973 : 962)

Le cercle est constitué du centre vers l'extérieur du :

-système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral :

- au centre les « *archigraphèmes ou répertoire des signes de bases* »(Catach, 1973 : 962),
- des phonogrammes : ce sont des graphèmes dont le rôle est de transcrire des phonèmes : ils représentent 85% du langage. Ils vont donner apportent une information phonique.
- des graphèmes positionnels.

Catach (1973) explique le noyau de son système graphique en cercles emboîtés :

« [au centre les] phonogrammes, ou graphèmes chargés de transcrire les sons. Ils constituent le noyau de notre système graphique. [...] Cette partie centrale, que l'on retrouve dans toutes les langues possédant une transcription alphabétique, est à proprement parler ce que l'on appelle l'écriture de ces langues." (Catach, 1973 : 30

-système morphogrammique dans lequel des unités de l'écrit : les morphogrammes apportent une information grammaticale mais aussi lexicale. On peut distinguer :

- les morphogrammes grammaticaux qui donneront des informations sur le genre, le nombre et la personne. Ces graphèmes sont souvent situés à la fin des mots et sont muets. Par exemple, le *s* de *manges* est un morphogramme grammatical qui indique la deuxième personne du singulier,
- les morphogrammes lexicaux : ce sont des lettres internes ou finales qui sont fixes. Elles relient un radical à ses dérivés. Par exemple, dans le mot *enfant* , le *t* est muet et renvoi aux mots de la même famille *enfanter, enfantillage*.

-système logogrammique selon lequel des unités de l'écrit, les logogrammes qui sont des figures de mot permettant de distinguer les mots homophones lorsqu'on les écrit. Il y a deux types de logogrammes :

- les logogrammes lexicaux qui traitent des oppositions portant sur le lexique. Ils ne changent pas de classe grammaticale. Par exemple, *fin/ faim* et *voix/voie*.
- les logogrammes grammaticaux qui changent la classe grammaticale. Par exemple, *sont / son, a / à ,ou / où*.

Catach (1973) donne décrit ce troisième cercle :

"il s'agit d'un ensemble de logogrammes, ou figures de mots ; ici les graphèmes deviennent à la limite indissociables de l'unité lexicale où ils se trouvent. La seule raison d'être des logogrammes, en synchronie, est de permettre, surtout en lecture rapide, une identification plus immédiate, et de faciliter ainsi la communication écrite, pour certaines langues particulièrement répandues et instables". (Catach, 1973 : 30)

Catach (1973) montre la complexité du système graphique français mais aussi que c'est un système régulier et cohérent, structuré et pluriel, c'est la raison pour laquelle elle le définit comme un « *plurisystème* ».

A.3 Une orthographe complexe pour l'apprentissage

Nous rappelons qu'une *orthographe transparente* est un système graphique dans lequel à un phonème correspond un graphème et inversement ; dans ce cas, un son distinctif s'écrit toujours de la même façon ; c'est le cas du finnois, du serbo-croate, de l'italien, de l'espagnol.

A l'inverse, il y a les *orthographes opaques* comme par exemple celle de l'anglais où un phonème peut s'écrire de différentes façons et un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes.

Avec la description de Catach (1973), nous voyons donc que l'orthographe française est une orthographe relativement *transparente* au centre (un graphème ne correspondant qu'à un seul phonème) mais *opaque* quand on s'éloigne du centre car les correspondances entre les sons distinctifs et les lettres devenant aléatoires. C'est là une caractéristique du système qui le rend très difficile à acquérir, et une très grande majorité de Français ont des problèmes avec l'orthographe de leur langue dès que commence l'apprentissage de la lecture, problèmes qui se poursuivent mais aussi dans leur vie d'adultes.

En France, enseigner l'orthographe est un réel problème d'enseignement. Si nous prenons le cas d'un enfant finnois, quand il apprend à lire, il apprend en même temps à orthographier sa langue. Alors que l'enfant francophone, qui apprend à lire, doit en même temps comprendre le fonctionnement de l'orthographe. L'enfant entrant dans la lecture du français doit assimiler trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

- le système phonogrammique,
- le système morphogrammique,
- le système logogrammique.

La multiplicité de graphèmes pour le phonème [s], par exemple (et ce n'est qu'un exemple parmi une multitude d'autres), illustre la difficulté rencontrée par un élève. En effet, le phonème [s] peut être écrit avec :

- *s* : *salade*,
- *ss* : *poisson*,
- *c* : *cerise*,
- *ç* : *façade*,
- *sc* : *ascenseur*,
- *t* : *illustration*,
- *x* : *six*.

De même, à l'inverse, le graphème *s* peut retranscrire différents phonèmes :

- *sac* : [s],
- *rose* : [z],
- *cas* : aucun phonème (et aucune nécessité de distinction graphique).

La maîtrise de ce système complexe est ardue pour un enfant francophone, mais qu'en est-il pour les élèves créolophones insuffisamment francophones, dont la langue créole est, quoi qu'on en dise, différente du français ? Certes, c'est une orthographe qu'il devra assimiler, mais la lui enseigner en même que la lecture, en même temps que la langue semble bien être du domaine de l'impossible.

B. L'écriture du créole réunionnais

Le premier ouvrage littéraire en créole réunionnais a été publié en 1828 par Louis Héry en graphie appelée depuis étymologique (francisée), ce sont les *Fables créoles dédiées aux dames de l'Île Bourbon*. Il s'agit de fables de La Fontaine adaptées en partie à la faune et à la flore de Bourbon. On peut dire que depuis cette date le créole réunionnais s'écrit. Avant il n'y avait que des phrases éparées, des traces, dans les minutes de procès par exemple.

Dans les années soixante, soixante-dix, avec l'apparition des études linguistiques à la Réunion, la revendication de la qualité de langue pour le créole réunionnais, la nécessité de transcrire des contes, des devinettes, des proverbes en créole réunionnais des systèmes d'écriture phonographiques sont apparus ou se sont montrées au grand jour. Pour ne citer que les plus connus, en 1977, *Lékritir 77* ; en 1981, *KWZ* (élaborée pour l'essentiel en 1974), en

2001, *Lékritir Tangol* ; enfin en octobre 2017 – non pas une graphie nouvelle, mais *une synthèse* des graphies déjà proposées.

B.1 Les graphies à la française

1. Bref historique

Les premiers écrits en créole étaient dans une écriture proche de celles du français, on les appelle graphies dites étymologiques ou *étymologisantes* ou francisées ou à la française. Les auteurs prennent comme base de leur écriture l'orthographe du français.

Comme nous l'avons dit, le premier auteur dont les écrits nous sont parvenus est Louis Héry (1802, 1856). Ses *Fables créoles dédiées aux dames de l'Île Bourbon* ont été éditées en 1828 (première édition). Voici un court extrait de *La caille ensembl' son petits* » :

« Ein maman caill' dans n'foutac saint' Sizanne
Proç li coin d'ain çamp d'riz l'était cacièt son nid.
L'était tout au bord la savanne,
Mais di riz dépass' mir. Par malhèr, çaq' pitit
L'était encore et tout tendre et tout ni ».

Célimène (1807, 1864), artiste, a écrit de nombreuses chansons mais la trace écrite d'une seule a pu traverser le temps dont voici un extrait :

Na na figure comme bête,
Na na le quer comme galet(te),
Na na la langue comme zandouillette,
Na na li dents comme foursettes,
Na na tas de contes comme gazette,
Toujours il est dans la guinguette
En goguette... et en goguette.
Ah ! Ah ! Ah ! Eh ! Eh ! Eh !
« Missié L. et Blanc malhonnête » (1850).

Au XX^e siècle, nombreux sont les auteurs qui ont utilisé cette graphie, pour n'en citer que quelques-uns : Georges Fourcade, Jean Albany, Gilbert Aubry, Daniel Honoré (première manière).

2. Principe de base

Deux intellectuels réunionnais ont tenté de *normaliser* cette écriture :

- Laurent-Eugène-Volsy Focard de Fontéfiguières, connu sous le nom de plume de Eugène Volsy Focard (ou Eugène Volcy Focard), naturaliste, historien, poète et linguiste,
- Boris Gamaleya, poète, récolteur de contes, de proverbes.

Les scripteurs dans la graphie étymologique notent le mot français à l'origine du mot créole, en le *phonétisant* à la réunionnaise. Cela est évident dans l'extrait du texte de la chanson de Célimène :

« Na na la langue comme zandouillette,
Na na li dents comme foursettes,
Na na tas de contes comme gazette. »

Si le mot a une origine non française, les auteurs choisissent une graphie qui pourrait être acceptable en français : *carry*, *carri* ou *cari* (du tamil /kari/), *chabouc* (Hindi /ʃabuk/), *chipecque* (du malgache tsipeko)⁸¹.

Pour la grammaire, ils tentent de rester au plus près de la grammaire française, même si cela n'a pas de sens en créole réunionnais. Ils notent y l'indice verbal , même si cela n'a rien à voir avec son étymologie, ni le pronom personnel français. Ils reproduisent les accords de l'orthographe du français (très irrégulièrement d'ailleurs) ce qui n'a pas de sens en créole réunionnais :

« Son grands z'yeux qu'l'était r'ouverts,
L'avait liss le cils pour faire pervers...⁸² »

3. Avantages et inconvénients

La graphie dite étymologique, par sa nature même, est probablement la mieux adaptée au transfert des compétences vers le français. C'est aussi probablement la graphie la plus facile à lire⁸³ sans apprentissage, à condition de connaître le français écrit. Écriture incontournable à une certaine époque, pendant longtemps elle n'a pas entraîné de réaction de rejet. Contrairement aux graphies basées sur une variété de langue (*Lékritir 77* et *KWZ*) elle permet de passer d'une

⁸¹ Kari : mode de préparation culinaire ; sabouk : fouet à bestiaux ; sipèk : sauterelle.

⁸² Ici Albany, dont tout le monde sait qu'il possédait magnifiquement l'orthographe du français, accorde l'adjectif en nombre ("r'ouverts") mais pas le verbe ("l'était"). En créole réunionnais, il n'y a aucune raison grammaticale d'accorder dans un cas comme dans l'autre.

⁸³ Les mécanismes de lecture (reconnaissance des mots par comparaison avec un lexique mental écrit) nous permettent d'affirmer cela. C'est d'ailleurs l'opinion d'une grande majorité de Réunionnais (voir les résultats du sondage Ipsos, page). Les difficultés viennent souvent d'entité grammaticale que certains maniaques de l'étymologie continue de saucissonner comme à ç't'heure, par exemple.

variété de créole à une autre, or ce respect est pour nous une condition sine qua non de la reconnaissance du créole réunionnais comme médium possible de l'enseignement. En voici deux exemples pris dans *Le p'tit paille en queue* de Georges Fourcade (*Z'histoires la caze*⁸⁴) :

« Mon joli p'tit paille en queue /La plume l'est encore frisé... (Couplet 2)
Ce zoli p'tit paille en queue (Couplet 5) »

Ici on passe, dans l'écriture du créole acrolectal *joli* au créole basilectal *zoli*.

« La plume l'est comment coton [...]
Li çava la mer, chercher poisson (couplet 1). »

Ici c'est l'inverse : on passe du *créole en lu* au *créole en li*. Cela dit, deux raisons rendent la graphie francisée impropre à une expérience de co-alphabétisation :

- (1) Elle rend plus difficile, dans l'enseignement, de faire la distinction des codes français-créole réunionnais. Or autant le code-switching en français et le mélange des langues ne posent aucun problème dans les situations informelles, autant enseigner aux élèves à les deux codes,
- (2) Dans le cadre d'une co-alphabétisation, elle garde toutes les difficultés de l'orthographe du français,
- (3) A ces deux raisons s'ajoute une troisième : cette graphie, ne respecte pas le système linguistique du créole réunionnais. Or ,Boris Gamaleya dans son *Lexique illustré de la langue créole* publié dans le Journal Témoignages de La Réunion de 1969 à 1975 écrit que :

« Des générations de praticiens ont fait la preuve que la graphie trop complexe du français habille mal le créole étant donné le comportement phonique et morpho-syntaxique différent de ce dernier. » (Boris Gamaleya, *Le lexique illustré de la langue créole*).

Cela dit certaines solutions graphiques de cette écriture francisée pourrait s'avérer très utile dans la différenciation de certains homographe, par exemple *non* vs *nom*.

⁸⁴ Fourcade, Georges, 1938, *Z'histoires la caze*, Ed. de Tananarive,

B.2. Les graphies phonologiques

Historiquement, c'est bien trois grandes périodes qui se distinguent, celle d'*Oktob 77*, avec ses précurseurs et ses héritiers, *KWZ* ou la graphie 83 et la période des années 2000 avec la graphie *Tangol*.

1. Lékritir 77

1.1 Bref historique

Le premier, à notre connaissance, à avoir écrit le créole réunionnais en graphie phonologique (phonographique) est Roger Théodora. Etudiant à Paris, en 1963, il propose, dans la revue *Le Rideau de Cannes*, revue d'une association d'étudiants réunionnais, un poème qu'il a composé, *in sor* :

« La line i kler la ter
Aster aster
Vakoa sa Gran-mer Kal
Perkal perkal
Asiz en ler in lav
Tambav tambav
I songn sonn ti caro »

Sa graphie est fortement inspirée d'une graphie haïtienne, ce dont l'auteur ne se cache pas. En 1970, la graphie de *in sor* inspirera celle de *lansèyman la Réunion*, un essai entièrement en créole réunionnais, dont l'auteur est un petit cercle d'intellectuels qui a pris le nom de *Sacermate*, un esclave marron. La différence notable entre les deux graphies est l'utilisation de diacritiques et la multiplication des *e* dits muets dans la deuxième :

« 28 Désanme 1752, in détaseman sasèr de maron i débarke danne in kan noire-maron danne fon Bra-de-Laplinne ousake zordi i apèle Lilète Maron. Banne maron napoin asé de zarme... Alorse, pou donne banne fanme le tan sapé avan ki masake toute le kan, nana 13 maron ki tienbo ziska tan ki tié azote.
Zote sèfe té ki apèle Laverdure épisa Sarcemate. » (Sarcemate, 1969)

En 1977, le Centre Universitaire de la Réunion publie *Kriké Kraké, Recueil de contes créoles Réunionnais*. Ces contes ont été enregistrés depuis 1975 par Christian Barat et transcrits au fur et à mesure de leur collecte par Michel Carayol. La graphie utilisée dans le recueil a été adoptée au cours d'une séance de travail en octobre 1976. Elle est relativement proche de celle de *in sor* de Roger Théodora, à l'ajout des diacritiques près et de l'utilisation du *y* en semi-voyelle.

« Bin, la fam la parti ; i pran semin, i mont a pé pré kom dan le boi Bagatel la. L'ariv lao ; A ! A ! Fini fatigé ; li fé kom sa, li voi in pti ravinn i koul ; vi voi se pti lo la, an dous ivres ! Bin li fé kom sa, li voi banann par isi ; na tout sort kalité de frui. Anfin li kas ; li na enn pti tant. — Souvan défoi, mi voi mon pti tant, mi pans sa, in ! Pti tant kom sa byin prop — Ranpli son banann dedan, ranpli son kalbas, li an rout ! Dsand son kaz ». (extrait de Krikre kraké)

Toujours en 1977, les éditions Maspero publient *Zistoir kristian* d'un auteur collectif : Christian. Ce groupe composés d'étudiants et de travailleurs réunionnais émigrés, s'inspire largement de Sarcemate pour la graphie. Ils réduisent cependant de façon importante l'utilisation des *e* dits muets et notent une semi-chuintante intermédiaire entre /s/ et /sh/.

« Mi ansouvien kan moin té ti, nou téi arét si la tér in gro blan. Telman boug-la té gro, li navé dé-troi lizine. Dé mon konésans nou la touzour arét la. Papa ou, granpér ou, ariér-granpér ou, tout la bann la antér zombri la minm-minm.

Nout kaz navé dé piés kouvér ek la pay vétivér é lété antouré ek kalimé trésé. Atér, bann ti Sér téi mouy, téi mét gouni é téi dam pou fé lis ». (Maspero, 1969)

Toutes les graphies précédentes ont de très nombreux points communs, en particulier les deux dernières. En octobre 1977, les promoteurs de ces graphies et les membres de l'OPAC (office de promotion et d'action culturelle, animé par Boris Gamaleya) se retrouvent au Centre universitaire et élaborent une écriture proche des précédentes et que l'on connaît sous le nom de *Lékritir 77*.

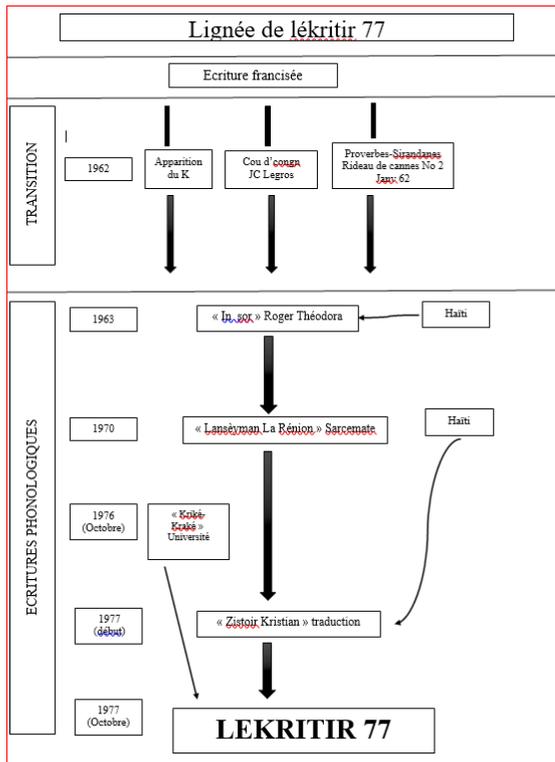


Figure 26 : Exposition de l'Office la Langue créole : Histoire des graphies du créole réunionnais, Lignée de l'écriture 77.

1.2 Principes de base

Baggioni (1987 : 10) écrivait :

« Cette graphie s'est peu à peu imposée à la plupart des écrivains d'expression créole à l'exception notable du romancier Daniel Honore⁸⁵ ».

Il est vrai qu'elle n'est pas la première écriture phonologique proposée pour le créole réunionnais, mais elle est le résultat d'un accord aussi large que possible, ce qui n'a pas été le cas des graphies précédentes et des suivantes jusqu'à la 2001 (exclue). C'est une écriture qui se veut phonologique (un graphème correspond à un phonème et vice versa) :

« Nou la préfér ékri kréol konm i pronons,
sansa va anpès tout sak i koné pa lortograf fransé, ékri an kréol". (auteurs de lékritir 77)

Dans cette graphie, *bat* doit se lire /bat/ (fr. batte), *Sant* : /sant/ (fr. chante). Le collectif 77 a choisi de noter les variantes géographiques de prononciation *les plus fréquentes*, en fait les plus basilectales, qui passaient pour majoritaires à l'époque :

⁸⁵ Qui lui-même a fini par adopter Lékritir 77.

« Na in pé-d mo, tout kréol i pronons pa parèy. Inpé i koz an ch,u, j, e. Dot i di s, i, z, é. Ni pé pa ékri in minm mo détroi fason. Pou-k lortograf lé sinp nou la désid ékri in mo inn fason. Nou la soizi ékri konm la plipar i pronons (i, s, z, é). Mé soman sakinn va lir sa konm li na labitid kozé. » (auteurs de lékritir 77)

« Par souci de normalisation de la langue écrite, [le collectif] 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. » (auteurs de lékritir 77)

Ce n'est pas pour autant une écriture de la déviance maximale : la presque totalité des solutions adoptées ne sont pas en contradiction avec celles du français :

« [...] nou la pa vouli non pli arfoul

sak lé abitié èk la lang fransé :

nou la tas moiye fé in fason zot i kas pa tro zot tèt pou gingn lir. » (auteurs de lékritir 77)

Il faut ajouter que le *e* muet n'y est pas totalement abandonné : *one* (par exemple dans *bonbone*), *ine* (dans *fine* par exemple). Le son *ye* /j/, n'a pas été transcrit par *j*, mais par *y* comme, fréquemment, en français. Pour transcrire /ou/, ce n'est pas *u* qui a été choisi mais *ou*. A l'intérieur d'une syllabe, après consonne, le son /j/ est écrit "i" : *pié*, *soulié*. Dans cette écriture le *W* n'existe pas.

Pour une expérience de co-alphabétisation, cette graphie est intéressante à plus d'un titre : elle conduit à une écriture transparente, ce qui réduit au minimum les difficultés à acquérir le principe alphabétique. Elle adopte de nombreuses solutions graphiques de l'autre langue d'alphabétisation et permet ainsi un transfert important de compétences de la première vers la seconde. Cela dit, dans ce domaine, *Lékritir 77* n'est pas allé jusqu'au bout de sa logique. Elle a par exemple ignoré des règles de position du français qui nous semblent incontournables si l'on veut éviter une importante surcharge cognitive des apprenants : les *ss* entre deux voyelles pour faire le son /s/, le *gu* avant *i*, *e*, *é*, *è* pour faire le son /g/...

D'autre part, et c'est là une remarque d'ordre plus général, il n'y a aucune préoccupation sémiographique dans cette graphie, ce qui conduit à un nombre trop élevé d'homographes, qui sont des obstacles à l'acquisition d'une lecture experte.

2. La graphie KWZ

La graphie dite KWZ sort de l'anonymat en 1983, à la suite de la création de l'association internationale *Bannzil Kréyol* à Sainte-Lucie. Depuis bien avant, 1974, Boris Gamaleya avait proposé une graphie phonographique appelée *Premié manir po lékol demin* qui ressemblait à s'y méprendre à KWZ, et Franswa Sintomer, en 1999, utilisait pour l'enseignement de la lecture kréol un *lalfabé réyoné* à peine différent. La graphie KWZ proprement dite est probablement née d'une triple influence : *Promié manir po lékol demin* de Boris Gamaleya, *Lalfabé réyoné* utilisé par Franswa Sintomèr et la graphie du GEREC.

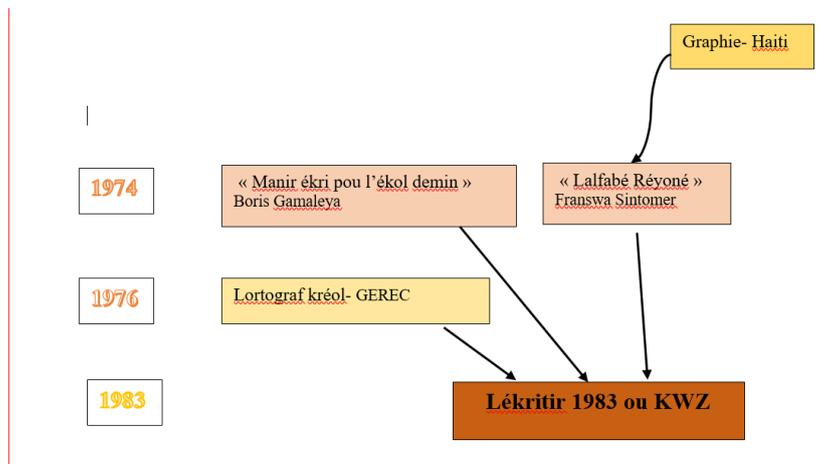


Figure 27 : D'après une exposition de Lofis la lang kréol La Rényon : Histoire des graphies du créole réunionnais

KWZ se distingue de *Lékritir 77* sur un certain nombre de points :

- Le *w* et le *y* sont introduits en semi-voyelle et semi-consonne
Par exemple : *atwé* (que 77note *atoué*), *pyé* (*pié* en 77),
- Le *gn* disparaît : *siny* (*singn* en 77), *konyé* (77 : *kongné*), de même *ui* : *la nwit* (77 : *la nuit*). /in/ s'écrit toujours *in* : *konbyin* (77 : *konbien*).

Cette graphie vise à la déviance maximale, c'est d'ailleurs ce que mettent en avant de nombreux scripteurs de cette écriture. Elle est plus phonographique que les précédentes puisqu'elle introduit les graphèmes *W* et *Y* pour noter les glides. Ainsi, on écrira *lavyon* et non *lavion* (*avion*). Si elle s'écarte de l'orthographe française, elle se rapproche d'autres graphies créoles, voire d'une graphie pan-créole qu'aimeraient développer certains Antillais. Elle a suscité dans une partie de la population des réactions d'irritation et de rejet très fortes.

KWZ n'est pas pour autant une graphie de la déviance totale, elle garde des solutions françaises, par exemple *an, on, in*, qui ne sont pas abandonnés au profit de *ã, õ...*

Un extrait d'un texte de chanson en *KWZ* :

« Vêrboutèy in zour somanké
Lé riskab i fé siny ton pyé
Wa koulé par dési koulé
Lo san ti Moris wa soulaz atwé »
(Danyèl Waro, *lo kèr konyé*)

Pour le transfert de compétences d'une langue à l'autre, lors d'une co-alphabétisation, la graphie *KWZ* est moins appropriée que *Lékritir 77*. D'autre part, l'étude des mouvements oculaires lors de la lecture montre que *KWZ* est probablement la plus difficile à lire des graphies réunionnaises même après plusieurs années de pratique :

« L'augmentation des saccades de régression avec *Kwz* est à mettre en lien avec une moindre aisance à déployer les processus de compréhension. (Yann Vigile Hoareau & Denis Legros, Facilité de lecture et efficacité de lecture pour les graphies du créole réunionnais, colloque Eclairages pluridisciplinaires pour une orthographe fonctionnelle et consensuelle du créole réunionnais, mai 2009)

Cela dit, sur certains points, *KWZ* peut s'avérer extrêmement utile pour diminuer l'homographie dans une écriture fonctionnelle du créole réunionnais. Un seul exemple : les mots prononcés /mwɛ̃ / aujourd'hui et noté *moin* par les différentes graphies *77* et *Tangol* pourraient, grâce à *KWZ* et la graphie francisée en être différenciés en *mwin* (pronom personnel sujet) et *moins* (adverbe, préposition...)

3. La graphie 2001 ou *tangol*

La graphie *Tangol* est née en 2001. C'est une graphie phonographique. Elle revient à toutes les propositions de *77* que *KWZ* avait remis en cause, elle supprime en particulier l'utilisation des semi-consonnes et semi-voyelles : *sièl* (*KWZ* : *syèl*), *suiv* (*KWZ* : *swiv*), *kroi* (*KWZ* : *krwa*), *tienbo* (*KWZ* : *tyinbo*).

Pour prendre en compte les habitudes de lecture, *Tangol* propose toute une série de tolérances :

- prise en compte des deux graphèmes *de position* cités précédemment : *gu* devant *e, é, è, i* et *ss* entre deux voyelles,
- *e* muet en fin de mot après *t, d, p, m* : *dézord* ou *dézorde*, *lam* ou *lame*, *kap* ou *kape...*

Tangol se veut au-dessus des *variétés* de créole : le graphème (la lettre) : *i*, pourrait se lire à voix haute /i/ ou /u/ ou un son intermédiaire entre les deux. *Sh* couvrirait toute une gamme de sons allant de /s/ à /ch/...

Pour une co-alphabétisation créole réunionnais-français, les intérêts de *Tangol* tiennent essentiellement à ses tolérances et au principe énoncé de respect des variétés de créole réunionnais.

Pour avancer des solutions à un certain nombre de problèmes que toutes les graphies que nous venons de décrire posent, une commission externe du CCEE, a proposé une synthèse des graphies existantes, en prenant le meilleur de chacune d'entre elles. Cette synthèse élaborée en collaboration avec *Lofis la lang La Rényon*, a pris en compte les connaissances actuelles en matière de linguistique de l'écrit, de psycholinguistique, des résultats des sondages et tests effectués *Lofis*.

B.4 La synthèse des graphies du créole réunionnais 2017

Cette partie a été rédigée à partir des travaux :

- Du site du CCEE⁸⁶ : *lékritir kréol La Rényon*,
- De la plaquette de *Lofis la lang kréol la Rényon*⁸⁷ : *Pou in bon lékritir le kréol rényoné*.

Nous devons dire que nous avons personnellement participé à tous les travaux de cette commission. Nous tenterons malgré tout de présenter ces travaux de la façon la plus objective.

1. Bref historique

Pour réfléchir aux problèmes que pose la trop grande diversité graphique du créole réunionnais, une commission externe *graphie* a été créée en 2012 par le CCEE de La Réunion. Cette commission a recueilli de très nombreux avis, ceux d'artistes, d'écrivains, d'enseignants... de tout *bord graphique*. En fait tous ceux qui ont voulu être auditionnés l'ont été. Assez vite la commission s'est rendue compte que toutes les graphies du créole réunionnais avaient une part de fonctionnel, mais qu'aucune ne résolvait la totalité des problèmes que posent l'élaboration

⁸⁶ [http : //www.ccee.re/-Lekritir-kreol-La-Renyon-.html](http://www.ccee.re/-Lekritir-kreol-La-Renyon-.html)

⁸⁷ [https : //www.zarlorlang.re/wp-content/uploads/2020/01/pou-in-bon-lekritir-kreol-renyone.pdf](https://www.zarlorlang.re/wp-content/uploads/2020/01/pou-in-bon-lekritir-kreol-renyone.pdf)

d'une écriture, qu'il fallait, plutôt que d'élaborer une écriture nouvelle, proposer une synthèse des graphies existantes.

2. Éléments nouveaux à disposition de la commission

La commission du CCEE a eu à sa disposition un ensemble de données que les autres groupes de travail ne pouvaient avoir :

- des sondages sur la réception de l'écriture du créole réunionnais (Ipsos, 2009),
- des études sur les usages spontanés en créole (dictée SAGIS, publicités, enseignes commerciales, SMS, graffitis, visuels de communication culturelle, sanitaire...), par des linguistes et socio-linguistes en particulier une étude de Mylène Lebon-Eyquem sur les enseignes commerciales.
- des apports de sociolinguistes, de linguistes spécialistes de l'écrit, de psychologues cognitivistes en particulier sur la fonctionnalité des écritures (par exemple l'indispensable respect des mécanismes de lecture, l'indispensable acceptation par les lecteurs et futurs lecteurs, scripteurs et futurs scripteurs)...

3. Une écriture acceptable par la majorité

3.1 Une correspondance graphème-phonème familière

L'une des dimensions qui a dû être prise en compte est que l'écriture doit pouvoir être acceptable par la majorité des locuteurs. Or est acceptable ce avec quoi l'on est habitué, ce qui ne demande que peu d'effort.

Se pose en premier lieu le choix des graphèmes. Pike (1947) écrit que

« l'alphabet de la langue maternelle devrait être aussi proche que possible de celui de la langue véhiculaire, pour que ceux-là, qui ont appris à lire un ensemble de symboles, ne se trouvent pas forcés d'apprendre un deuxième ensemble pour des sons identiques ou très proches. Les personnes qui ont appris à lire le premier ensemble peuvent être découragés en essayant de lire le second si les deux ne sont pas proches. »

Lékritir 77 préconisait aussi cela :

« [...] nou la pa vouli non pli arfoul

sak lé abitié èk la lang fransé :

nou la tas moiyein fé in fason zot i kas pa tro zot tèt pou gingn lir.» (les auteurs de *lékritir* 1977)

La commission a fait sienne cette opinion. L'écriture francisée adopte bien évidemment une correspondance graphème-phonème qui ne heurte pas les représentations et les habitudes de lecture de la majorité des lecteurs-scripteurs, mais pour bien des raisons, nous verrons que la commission ne pouvait pas préconiser cette écriture comme base de la synthèse des graphies du créole réunionnais. En deuxième position, la graphie phonographique qui respecte le mieux cette exigence est *Lékritir* 77. Elle ne le fait malheureusement que de façon incomplète, en oubliant les règles de position du français. Des tolérances de *Tangol* pourrait venir combler ce vide.

3.2 Une écriture *polynomique*

Pour la commission, Le créole réunionnais est une langue *polynomique*, au sens qu'en donne Marcellesi a donné, en 1983, lors du XVII^{ème} Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes à Aix-en-Provence. C'est une langue qui possède une unité incontestable pour tous ses locuteurs mais qui comporte des variétés aussi bien phonétiques que morphologiques et syntaxiques. Ces variétés sont à la Réunion les variétés *basilectale* et *acrolectale* qui ont chacune ses particularités mais qui ne sont pas étanches et coexistent sans qu'une ne domine l'autre.

Tangol, dans ses propositions fondamentales avait proposé une écriture *supralectale* unique, dans laquelle, par exemple, le graphème *Ī* qui se réaliserait /i/ en créole basilectal et /y/ en créole acrolectal. Cette solution n'a pas été adoptée, sauf exception, par les scripteurs. Par contre, une autre solution est possible que *Tangol* propose en tolérance et que les scripteurs utilisent spontanément : une écriture plurielle à la manière du corse (ce qui a permis à ce dernier de résoudre les réticences à son enseignement). En d'autres termes, le scripteur pourra utiliser des variantes d'écriture quand il y a variantes de prononciation : *li* et *lu*, *sapo* et *chapo*, etc...

4. Prendre en compte les besoins pour une pédagogie du futur

4.1 La distinction graphique des codes

De très nombreux élèves, et pas seulement des REP/REP+, font un mélange des langues française et créole. Autant ce mélange ne pose pas de problème dans les situations informelles, autant cela peut être un frein à réussite des élèves, et même à leur progrès scolaire, surtout s'il est inconscient et utilisé dans les situations formelles. La distinction des codes doit donc être un but de notre enseignement, et la distinction graphique des mots du créole et du français ne

peut qu'être bénéfique à l'acquisition de cette distinction sémantique. Que le mot *kaz* réunionnais (maison en français) s'écrive différemment du mot *case* français (hutte en français, boukan en créole réunionnais) cela ne peut qu'être positif pour la distinction des codes.

Toutes les graphies phonographiques réunionnaises : *Lékritir 77*, *KWZ*, *Tangol* font cela, la graphie francisée, évidemment pas.

4.2 Alphabétisation et lutte contre illettrisme

Les écritures *transparentes* – écritures dans lesquelles une lettre (graphème simple) ou un groupe de lettres (graphèmes complexes : digraphe, trigraphe) correspond à un son (phonème) et un seul – les écritures transparentes donc offrent beaucoup plus de facilité pour l'acquisition du principe phonologique. Toutes nos écritures phonographiques sont transparentes par principe.

6. Prendre en compte des mécanismes de lecture : un peu plus de sémiographie

Pour le système linguistique du créole réunionnais (qui n'est pas celui de l'italien, de l'espagnol, de l'occitan...) la transparence totale conduit à la multiplication des homonymes écrits⁸⁸, et souvent à une opacité de la structure syntaxique. Cela ralentit la lecture de nos textes en *Lékritir 77* et *KWZ* et la rend souvent malaisée. Certains lecteurs sont même obligés de lire à haute voix nos graphies phonographiques pour pouvoir les comprendre.

Pour la commission, des emprunts à la graphie francisée ou dans une autre graphie phonographique peut permettre de diminuer cette homographie : nous verrons que la commission propose comme base graphique *Lékritir 77*. Dans cette graphie, le mot écrit *non* note la négation *non* mais aussi le *nom* (de famille par exemple). La commission propose de garder les écritures étymologiques *non* et *nom*, le premier pour la négation, le deuxième pour le mot servant à nommer.

La commission propose d'adopter le *mwin* de *KWZ* pour le pronom personnel première personne du singulier et le mot *moins* de l'écriture francisée pour désigner l'infériorité (adverbe, nom, adjectif, préposition).

Pour conclure cette présentation de la synthèse des graphies du créole réunionnais, on peut dire

- que *Lékritir 77* lui a servi de base, une base *transparente*,

⁸⁸ Homographes

- qu'à ce noyau s'ajoute – pour respecter les règles de position du français, des tolérances de *Tangol*,
- que d'autres tolérances de cette même graphie permettent de donner à l'ensemble une dimension *polynomique*,
- qu' enfin des apports sémiographiques peuvent être trouvées dans la graphie francisée et à moindre degré dans la graphie *KWZ*.

Les conclusions sont complétées par le schéma suivant :

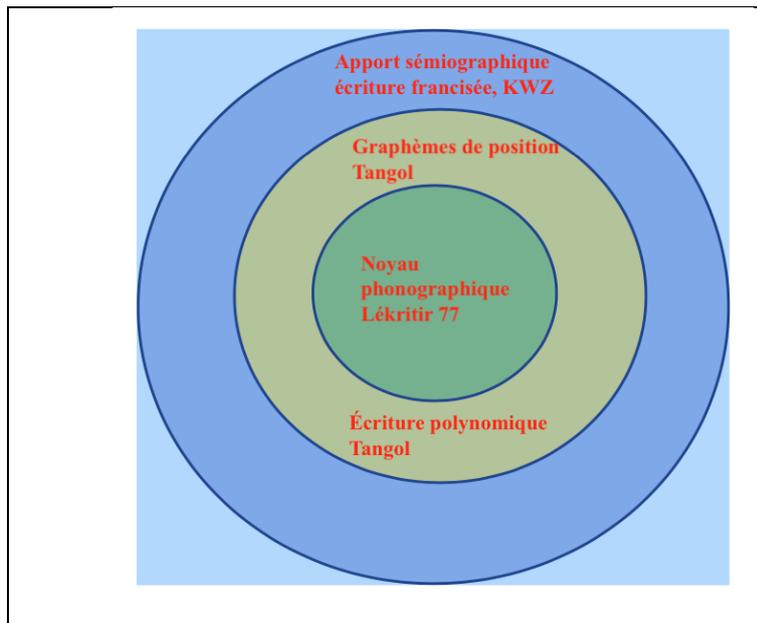


Figure 28 : plurisystème graphique du créole réalisé par A.Gauvin et L.Daleau (juillet 2021)

B5. La graphie *tablo* ou *Lékritir 2020*

La graphie *lékritir 2020* est une proposition de *synthèse graphique* présentée en 2020 par l'Académie de la Réunion, dans un document intitulé *Document cadre : Synthèse graphique pour le créole réunionnais Graphie du créole réunionnais : contexte, cadrage et perspective*. Le document a été mis en ligne en septembre 2020. Nous le présentons ci-dessous de la façon la plus fidèle possible. Son objectif est de

« faire une proposition d'harmonisation des systèmes de transcription du créole réunionnais ET de constituer officiellement un groupe de travail pour poursuivre un travail d'expertise afin de réfléchir à l'évolution de la base présentée [dans le document]⁸⁹ »

⁸⁹ https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/03-PEDAGOGIE/01-ECOLE/langue-vivante-regionale/FL/Graphie_document_cadre.pdf

Le document de l'académie explique que ce

« Cette proposition a répondu à un protocole engagé au cours de l'année scolaire 2018-2019 :

- un état des lieux des usages en milieu scolaire a été établi par les services de l'inspection,
- les propositions portées par l'Office de la Langue ont été entendues
- la décision de créer un groupe de travail a été prise au CALCR⁹⁰ »

Lékritir 2020 propose de synthétiser les trois écritures phonologiques du créole réunionnais (*Lékritir 77*, *Lékritir 83/KWZ* et *lékritir tangol*).

Elle prend en compte des variétés de la langue créole (basilectale et acrolectale). En effet,

- Le graphème *u* pour le phonème [y] est proposé comme variante à *i*, [i] : *line/lune*,
- Le graphème *e* pour le phonème [ə] est proposé comme variante à *é*, [e] : *melon/mélon*,
- Le graphème *e* pour le phonème [ə] est proposé comme variante à *o*, [o] : *demoun/domoun*,
- Le graphème *e* et le digraphe *eu* (tolérance de *Lofis la lang*) pour le phonème [ø] est proposé comme variante à *è*, [ɛ] : *fleur/flèr*,
- Le graphème *j* pour le phonème [ʒ] est proposé comme variante à *z*, [z] : *jour/zour*,
- Le digraphe *sh* pour le phonème [ʃ] est proposée comme variante à *s*, [s] : *shapo/sapo*.

Lékritir 2020 se pose donc comme une écriture *polynomique*. Certaines propositions seront soumises à la discussion dans le groupe de travail du CALCR dédié à la graphie.

Les propositions de *lékritir 2020* (de l'académie de la Réunion), proposées en 2020 c'est-à-dire six ans après le début de notre thèse, rejoignent la plupart des propositions de la synthèse des graphies de la commission du CCEE, et nos propositions pour notre co-alphabétisation. Cela nous conforte dans le bien-fondé de notre choix.

⁹⁰ Conseil Académique de la Langue et la Culture Réunionnaises.

Chapitre 5 : L' alphabétisation

Nous allons aborder dans ce chapitre la question de l'alphabétisation, sa définition, son histoire, son application dans la société. Parler d'alphabétisation, c'est parler d'apprentissage de lecture et d'écriture mais aussi d'illettrisme.

A. Histoire et définitions

Le sens premier du mot *alphabétisation* est l'apprentissage des lettres de l'alphabet. Aujourd'hui le terme désigne généralement l'apprentissage de la lecture tout d'abord par les adultes analphabètes, mais aussi par les enfants lors des premières années de leur scolarisation.

Le dictionnaire Larousse en ligne indique que l'alphabétisation est
« l'enseignement de la lecture et de l'écriture à un groupe social déterminé. (Habituellement, ce terme s'applique surtout à l'enseignement des adultes...) ».

A.1 L'alphabétisation traditionnelle

Dans l'histoire de l'humanité, l'alphabétisation de masse est très récente :

« Lire et écrire ont longtemps été des savoir-faire réservés à des professionnels. [En France] c'est autour des XVIe et XVIIe siècles qu'une demande d'école, émanant des communautés urbaines et parfois rurales, s'affirme. Dès lors, l'histoire de l'alphabétisation se mêle à celle de la scolarisation. Mais c'est à partir de 1833 seulement, lorsque l'État prend en charge la scolarisation, que l'alphabétisation va s'accélérer et devenir « sans retour ». Le XIXe siècle verra l'achèvement du processus. » (*Encyclopedia universalis*, article « *Alphabétisation* »)

Pendant longtemps, l'apprentissage de la lecture a consisté d'abord en la mémorisation des lettres de l'alphabet, le déchiffrage puis la copie de lettres, puis de mots et finalement de phrases. La lecture-compréhension ainsi que l'écriture n'étaient abordés que bien plus tard. En France, après le vote des lois scolaires, dites *Lois Jules Ferry* (1882), Les *hussards noirs de la République* appliquaient couramment cette méthode routinière et mécaniste qui est encore utilisée dans la lutte contre l'illettrisme par certains pays du tiers monde (cf. ASUDECA/Africa's Sustainable Development Council).

A.2 Littératie et littérisme, alphabétisme,

En grande partie sous l'influence de l'anglais, ou en opposition à l'anglais, le vocabulaire français s'est enrichi dans le domaine de l'apprentissage du savoir lire, écrire... *Littératie, littérisme/lettrisme, alphabétisme* sont maintenant des mots couramment employés par les chercheurs et pédagogues du domaine de l'alphabétisation.

La littératie, mot d'origine anglaise, désigne

« [les] connaissances fondamentales dans les domaines de la lecture et de l'écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société. » (Wiktionnaire)

Pour ne pas angliciser le vocabulaire français, le Journal officiel propose en août 2005 le terme *littérisme* pour désigner la

« capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante. »

Le littérisme est

« conçu comme l'antonyme de l'illettrisme, serait ainsi un équivalent du concept anglais de literacy, couvrant aussi la numératie. » (Camilo Romer, L'Actualité langagière, 2020)

Douze ans après, ce terme est remplacé par *lettrisme* proposé par la DGLFLF⁹¹ :

« la capacité d'une personne, dans les situations de la vie courante, à lire un texte en le comprenant, ainsi qu'à utiliser et à communiquer une information écrite. » (J.O., 2017)

Le terme d'alphabétisme (que ne reconnaît pas l'Académie française) viendra s'opposer au terme négatif d'analphabétisme. C'est le

« résultat d'une alphabétisation réussie. » (UNESCO, 2005).

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2006) précise :

« L'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture, qui sont indépendantes du contexte dans lequel elles sont acquises et du milieu auquel appartient la personne qui les acquiert ».

Dans son mémoire de Master, Beauvarlet (2014 : 9) résume l'essentiel :

« L'alphabétisation serait donc une situation d'apprentissage lors de laquelle un enseignant transmet des savoirs fondamentaux à un ou des apprenants afin qu'il(s) acquière(nt) les compétences de lecture, d'écriture, d'expression orale et de calcul. L'alphabétisme serait alors le résultat de cette situation didactique c'est-à-dire les compétences acquises dans les champs d'apprentissage explorés. »

⁹¹ DGLFLF : Délégation Générale à la langue française et aux langues de France

B. L'alphabétisation dans les programmes de l'école française

Dans les programmes de maternelle⁹² du cycle des apprentissages premiers (Ps/Ms/Gs⁹³ de maternelle) de 2015, produit par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), la priorité est le langage oral et le langage écrit. Les programmes ne parlent pas d'alphabétisation des petits mais l'objectif est la découverte de l'écrit :

« Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités. En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2 ». (MEN, 2015)

L'objectif est, dans le domaine de l'oral, d'amener les enfants à progresser vers la maîtrise de la langue française afin qu'ils entrent dans l'écrit sereinement.

« Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique :

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. C'est à partir de trois-quatre ans qu'ils peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention sur le vocabulaire, sur la syntaxe et sur les unités sonores de la langue française dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français »⁹⁴. (MEN, 2015)

Dans la partie consacrée à l'écrit des programmes de 2015 de maternelle, l'objectif du cycle 1 est la donc découverte de l'écrit dont la mission consiste à amener l'enfant sur les voies du décodage en lecture et les premiers gestes d'écriture. Nous retrouvons cet objectif dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences⁹⁵ proposé par L'Éducation Nationale française abonde. Il propose la familiarisation avec l'écrit comme un des quatre piliers de connaissances du savoir lire.

⁹² Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

⁹³ Classes de maternelle: PS Petite Section (trois- quatre ans), MS Moyenne Section (Quatre-cinq ans), GS (GRANDE SECTION) Grande Section (cinq- six ans)

⁹⁴ Ibidem

⁹⁵ "Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Le livret scolaire permet de rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation complète et exigeante. La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB)" site de l'Éducation Nationale Française: <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-compétences-et-de-culture-12512>

Les attendus du cycle 1 du programme de 2015 sont les suivants :

- « - Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle,
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue),
- Manipuler des syllabes.
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).
- Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie. Copier à l'aide d'un clavier.
- Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.
- Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus ». (MEN, 2015 : 9)

L'apprentissage de la lecture ne commence donc pas au Cours Préparatoire à six ans mais bel et bien en maternelle où les pré-requis doivent être installés. C'est bien en maternelle que la notion d'alphabétisation prend tout son sens.

L'alphabétisation est un processus didactique et pédagogique d'une situation d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture dans laquelle les rôles de l'enseignant et des élèves sont liés.

C. La prise en compte du multilinguisme dans l'alphabétisation

Dans le monde, l'alphabétisation peut se faire soit en langue maternelle, soit dans une langue autre dite *langue d'enseignement*, qui est souvent là, ou l'une des langue(s) officielle(s) du pays. Dans certains cas, l'alphabétisation se fait en deux voire trois langues dont la langue maternelle. Dans d'autres cas, elle se fait dans une langue seconde, avec prise en compte de la langue première. Tout au long de nos lectures, nous avons découvert différents programmes d'alphabétisation de ces différents types, soit pour des adultes, soit pour des enfants. Nous allons présenter quelques expériences d'alphabétisation.

C.1 L'alphabétisation bilingue au Mexique

Le Mexique (126 000 000 d'habitants au recensement de 2020) est un pays polyglotte. D'après la réforme de 1992, L'article 2 de l'actuelle Constitution politique des États-Unis mexicains de la constitution, la *Loi générale des personnes handicapées de 2005* et la *Loi générale des droits linguistiques des peuples autochtones* donnent le statut de langues nationales à l'espagnol en conjoint avec les langues des communautés autochtones et la langue des signes mexicaine. En 2005, le Mexique comptait 68 langues autochtones divisées en 364

variantes et regroupées en 11 familles. Les principales sont le nahuatl (plus de 1,7 million de locuteurs) et Le maya yucatèque (plus de 850 000 locuteurs).

L'espagnol est utilisé pour tous les documents officiels et est parlée par plus de 99% des Mexicains (soit comme langue maternelle ou seconde). En 2010, plus de six millions de personnes de cinq ans et plus parlaient une des soixante-huit langues autochtones, c'est-à-dire soit plus de 6,6 % de la population totale du pays en 2015. 12,32 % d'entre eux ne parlent pas du tout l'espagnol, soit moins de 1 % de la population totale.

Concernant l'illettrisme au Mexique, dans l'article *Le chiffre du jour. Au Mexique, une Indienne de 81 ans décroche son diplôme du primaire* du courrier international en ligne, publié le 1-septembre 2019, il est écrit que :

« Selon les chiffres donnés par l'INEA, quelque 28,9 millions de personnes, au Mexique (sur 129 millions d'habitants), sans être totalement illettrés, n'ont pas terminé un cycle primaire ou secondaire. En 2015, le taux d'illettrisme atteignait 5,5 %, contre 12,4 % en 1990. Les femmes de plus de 65 ans représentent plus d'un quart de ces illettrés. »

L'illettrisme est encore bien présent au Mexique en 2015. L'Institut national pour l'éducation des adultes (INEA), une agence fédérale a été créée en 1981 pour superviser l'éducation non formelle dans le pays, notamment l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes. Depuis 2007, le gouvernement fédéral du Mexique (à travers le ministère de l'Éducation), les Instituts d'État pour l'Éducation des Adultes (IEEA), diverses ONG et différents gouvernements locaux et instituts professionnels ont proposé un Programme d'Alphabétisation Bilingue pour la Vie (PABV) / MEVyT Indígena Bilingüe (MIB). D'après le site l'UNESCO⁹⁶,

« Le PABV est un programme d'éducation non formelle bilingue et intégrée (alphabétisation de base et formation aux compétences nécessaires dans la vie courante) principalement destiné aux personnes analphabètes et semi-alphabètes (de 15 ans et plus) issues de communautés autochtones défavorisées sur le plan socio-économique au Mexique. Ce programme (qui se déroule en espagnol et dans les langues autochtones locales) cible plus particulièrement les femmes et les jeunes filles non scolarisées. »

C'est sur un enseignement intégré que se base le programme bilingue autochtone MEVyT (MIB). Cet enseignement comprend deux niveaux d'alphabétisation : un niveau de base ou initial et un niveau d'alphabétisation fonctionnelle ou intermédiaire.

Les situations linguistiques et culturelles propres à chaque groupe régional ethnique et linguistique sont prises en compte dans les modules du MIB. Aujourd'hui, quinze États

⁹⁶<https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/programme-dalphabetisation-bilingue-vie-pabv>

fédéraux (comprenant 2 223 localités dans 263 municipalités) sont concernés par ce programme. Les populations de ces États sont principalement autochtones. Le programme a été mis en œuvre dans quarante-deux langues autochtones pratiquées dans les quinze États participants. L'objectif fondamental du PABV/MIB, en plus de l'alphabétisation, est de permettre l'apprentissage de l'espagnol, langue utilisée par environ 90 % de la population afin les communautés autochtones de faciliter leur intégration à la société générale mexicaine.

Un autre objectif est l'autonomie des communautés autochtones et leur développement durable. Le programme d'éducation comprend les points suivants *Alphabétisation de base et fonctionnelle (en espagnol et dans les langues autochtones)* :

"Formation aux compétences nécessaires à la subsistance ou à la génération de revenus (notamment compétences pratiques et de gestion d'entreprise),

Formation aux compétences nécessaires dans la vie courante/éducation civique (notamment : sensibilisation à la santé, nutrition, santé reproductive, sensibilisation aux droits de l'Homme, sensibilisation aux questions liées au genre, gestion/résolution des conflits, citoyenneté),

Gestion de l'environnement/conservation des ressources naturelles et

Etudes sociales/interculturelles »⁹⁷.

Les modules proposés sont préparés indépendamment par des équipes qui se trouvent dans les instituts de l'Etat concerné : ils doivent tenir compte des situations linguistiques et culturelles propres à chaque groupe régional ethnique et linguistique.

Le niveau initial du programme bilingue autochtone avec l'espagnol comme deuxième langue comprend cinq modules d'apprentissage et le niveau intermédiaire comprend sept modules d'apprentissage.

Le niveau initial s'effectue une moyenne en dix-huit mois, et le niveau intermédiaire en six à dix mois. L'objectif du programme est faire acquérir par les apprenants des compétences en lecture et écriture mais aussi des compétences nécessaires dans la vie courante. Ces modules sont structurés comme suit :

« MIBES 1 (Je commence à lire et écrire dans ma propre langue) – ce module fournit une formation à la lecture et à l'écriture dans la langue maternelle de l'apprenant [...],

MIBES 2 (Parlons espagnol) – ce module est une introduction à l'espagnol comme deuxième langue à travers la communication dans des situations quotidiennes[...],

MIBES 3 (Je lis et j'écris dans ma propre langue) – ce module est également enseigné dans la langue maternelle des apprenants, et reprend la même approche que le module MIBES 1, [...]. Il vise en somme à donner aux apprenants des compétences d'alphabétisation fonctionnelles dans leur langue maternelle,

⁹⁷ <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/programme-dalphabetisation-bilingue-vie-pabv>

MIBES 4 (Je commence à lire et écrire en espagnol) – ce module est enseigné en espagnol. Il vise principalement à permettre aux apprenants de lire et écrire des textes en espagnol et d’approfondir leurs compétences de communication orale en espagnol,

MIBES 5 (J’utilise le langage écrit) – ce module est bilingue et vise à permettre aux apprenants d’approfondir leurs compétences d’alphabétisation fonctionnelle dans leur langue maternelle et en espagnol,

MIBES 6 (Nombres et calcul) – [...],

MIBES 7 (Je lis et j’écris dans ma langue maternelle) – ce module est enseigné en espagnol et dans les langues autochtones [...] Il vise à sensibiliser le personnel enseignant à la grammaire, à l’orthographe et à l’utilisation de sa langue maternelle. Ce module est également utile pour que les apprenants jeunes et adultes qui étudient le niveau MIB avancé continuent à lire et à écrire dans leur langue maternelle »⁹⁸.

L’apprentissage du code se fait en langue maternelle et en espagnol qui est enseigné à l’oral. Les apprenants ne sont pas mis dans une double activité cognitive.

Effectivement, apprendre à lire dans une langue que l’on ne maîtrise pas équivaut à deux activités demandant un grand coût cognitif. Et comme l’écrivent Fayol & Junca de Morais (2004 : 34) :

« / .../ les êtres humains, et cela d'autant plus qu'ils sont jeunes, ne peuvent mener à bien et parallèlement qu'un nombre limité d'activités. On dit que leur capacité de traitement cognitif est limitée ; il s'agit de la capacité à traiter des informations à un moment donné. En fait, la possibilité de conduire en même temps deux activités dépend de leurs coûts respectifs, lesquels sont liés au degré d'automatisation des opérations requises. Lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en œuvre sont rapides et peu coûteuses. En revanche lorsqu'une activité est nouvelle, ou peu usuelle, son coût d'utilisation est élevé du fait qu'elle requiert un contrôle attentionnel. En conséquence il est possible de mener en parallèle deux activités automatisées, une activité automatisée et une autre qui ne l'est pas, mais pas, ou très difficilement, ou sur une période très brève, deux activités attentionnellement coûteuses ».

Les apprenants n’apprennent pas à lire en espagnol, langue qu’ils ne maîtrisent pas : ils ne sont donc pas, comme nous l’avons dit, dans une double activité cognitive dont une serait au détriment de l’autre.

Les équipes techniques de terrain de l’INEA (Institut national pour l’éducation des adultes), les facilitateurs du programme et les étudiants évaluent et suivent le projet par des observations de classes ainsi que des examens à la fin de chaque module et d’auto-évaluations réalisées par les étudiants.

L’INEA a reçu le prix d’alphabétisation UNESCO King Sejong pour ce programme.

⁹⁸<https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/programme-dalphabetisation-bilingue-vie-pabv>

C.2 L'alphabétisation au Luxembourg⁹⁹

Le luxembourgeois est la langue nationale du Luxembourg établie dans la législation en 1984. Aux côtés de cette langue, deux autres langues sont reconnues et pratiquées dans la société le français et l'allemand. La situation linguistique du Luxembourg se caractérise donc par la pratique et la reconnaissance de trois langues qui sont utilisées comme langues administratives.

Le Luxembourg est un pays très développé et le taux d'alphabétisation y atteint 99,9%. Le taux d'illettrisme serait de 7% (Journal L'Essentiel, 2016), le même qu'en France hexagonale.

Au Luxembourg, les enfants vont acquérir l'écrit dans plusieurs langues. Le luxembourgeois est la langue d'enseignement au cycle 1 (enfants de 3 à 5 ans) et l'allemand du cycle 2 (enfants de 6 à 7 ans, début de l'école fondamentale primaire), du cycle 3 (enfants de 8 à 9 ans) et du cycle 4 (enfants de 10 à 11 ans).

Le français et le luxembourgeois sont enseignés et peuvent aussi être des langues d'enseignement dans certaines matières (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle du Luxembourg : MENFP, 2011). Pour une grande majorité des élèves, l'allemand et le français sont des langues étrangères, mais des socles de compétences ont été décrits par le Plan d'études afin d'indiquer les compétences linguistiques à atteindre dans chaque cycle en se référant aux niveaux de compétence du cadre européen commun de référence pour les langues (annexe 2).

Concernant le domaine de l'écriture et de la lecture, les élèves doivent atteindre au moins le niveau A2.3¹⁰⁰ en allemand après six années d'école fondamentale. En français, langue également introduite à l'écrit à partir du cycle 3, les élèves doivent avoir atteint au moins le niveau A2.1¹⁰¹ à la fin de l'école fondamentale.

L'acquisition de l'écriture à l'école fondamentale (cycle 2) peut être représentée comme une alphabétisation successive en allemand et en français, la priorité essentielle étant placée sur l'allemand comme *langue d'alphabétisation* et langue d'enseignement officielle (Brachmond, 2014).

⁹⁹ Sources fondamentales. *L'acquisition de l'écriture au Luxembourg* par Constanze Weth

¹⁰⁰ Cadre européen: niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2) (Annexe 2)

¹⁰¹ Cadre européen: niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2) (Annexe 2)

La préparation à l'acquisition de l'écriture au cycle 1 se déroule toutefois en luxembourgeois et depuis la réforme de l'éducation précoce en 2017 de façon multilingue (Seele, 2017 : 5) avec un renforcement du français (MENFP, 2018). La politique multilingue préconise que les enfants entrent tôt en contact avec les langues de leur entourage, surtout avec le luxembourgeois et le français (Seele, 2017 : 29; Hilgert, 2018).

En outre, les langues maternelles des enfants doivent être intégrées au mieux au préscolaire. L'allemand en tant que langue d'alphabétisation ne joue par contre aucun rôle avant la transition vers l'école fondamentale.

La langue luxembourgeoise est considérée comme tremplin pour l'acquisition de l'écriture en allemand à cause de sa proximité avec l'allemand » (Seele, 2017 : 29 avec référence à MENFP, 2008 : 16 et Freiberg, Hornberg, & Kühn 2007 : 198). L'argument en est que

« l'initiation précoce au luxembourgeois dès l'âge d'un an donne plus d'espace et de temps pour le développement de compétences en cette langue et ce surtout pour les enfants qui n'ont pas ou très peu de contact avec le luxembourgeois dans leur foyer, Ainsi, une base solide pour l'acquisition de l'allemand au cours de l'école fondamentale peut être créée. » (Seele, 2017 : 29, traduction libre)

Le document *Ouverture aux langues*¹⁰² (édité par le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle du gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg) (MENFP, 2010) soulignait déjà ce point de vue et soutenait que, dans un pays multilingue comme le Luxembourg, une ouverture et une sensibilisation à la diversité des langues étaient nécessaires dans le cadre de l'éveil aux langues.

La transposition de ce programme a trouvé sa place dans le Plan d'études (MENFP, 2011). Les principales compétences pour l'acquisition de l'écriture sur l'ensemble des cycles sont formulées dans les socles de compétences du Plan d'études (MENFP, 2011). Les compétences linguistiques que les élèves du préscolaire (cycle 1) doivent acquérir sont placées sous le titre *Le langage, la langue luxembourgeoise et l'éveil aux langues*. Les compétences de base à l'acquisition de l'écriture sont acquises avec le luxembourgeois et sont aussi définies par niveaux de compétence pour la lecture (MENFP, 2011 : 9). Apprises en luxembourgeois, elles

¹⁰²<https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/langues/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/ouverture-langues.pdf>

" Le document « Ouverture aux langues à l'école » se situe dans le prolongement des options prises dans le cadre du Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues (mars 2007), dont le but principal est une meilleure compréhension des langues et une motivation accrue pour leur apprentissage. Il s'inscrit également dans la logique de la publication « BildunGS (Grande Section) standards Sprachen », éditée par le ministère en 2008".

doivent ensuite être utilisées pour l'acquisition de l'allemand à partir du cycle 2. Le Plan d'études (MENFP, 2011 : 8) précise ce qui suit :

« Le développement de ces compétences, amorcé d'abord en langue luxembourgeoise, est intégré au cycle 2 dans l'apprentissage de la langue allemande qui constitue la langue d'alphabétisation au sein de l'enseignement fondamental ».

Le passage de l'acquisition des compétences de base en luxembourgeois – et depuis l'année scolaire 2017/18 en français – à l'alphabétisation en allemand est fondé par plusieurs arguments :

- tous les enfants profitent du multilinguisme,
- précoce, initiation précoce au luxembourgeois facilite l'alphabétisation en allemand,
- le contact précoce avec le français permet une plus grande aisance avec cette langue étrangère.

On peut lire dans la brochure *Méisproochegheet fërderen!* (MENFP 2017 : 2) :

« Tous les enfants en tireront avantage, indépendamment de la langue qu'ils parlent à la maison. Exposés dès le très jeune âge et au luxembourgeois et au français, ils auront plus de possibilités et plus de temps pour prendre plaisir à écouter et à s'exprimer dans ces deux langues et pour s'y habituer avant leur scolarisation. La familiarisation avec le luxembourgeois leur facilitera l'intégration dans la société luxembourgeoise et l'alphabétisation en allemand à l'école fondamentale. La mise en contact avec le français permettra aux enfants un accès plus naturel et décontracté à cette langue. Mieux préparés à notre société et à l'école luxembourgeoise, ils seront mieux préparés à leur réussite ! »

À la fin de l'école fondamentale (cycle 4), les élèves doivent avoir acquis de très bonnes compétences d'écriture et de lecture en allemand et en français.

A la différence de de l'Allemagne, de la France et de la Suisse, le Luxembourg mise dès l'enfance sur un apprentissage multilingue des compétences de base mais aussi sur le développement du luxembourgeois pour le transfert de compétences acquises à l'allemand et les développer en parallèle du français (cf. MENFP, 2011)¹⁰³.

« Cette approche luxembourgeoise est très exigeante pour les apprenants et les enseignants puisqu'on part de la prémisse que les connaissances langagières et techniques acquises en une langue

¹⁰³ Weth Constanze, Multilinguisme et enseignement L'acquisition de l'écriture au Luxembourg, [https://www.bildunGS\(Grande Section\)bericht.lu/media/ul_natbericht_fr_web_2.4.pdf](https://www.bildunGS(Grande%20Section)bericht.lu/media/ul_natbericht_fr_web_2.4.pdf)

serviront sans problèmes et au-delà du parcours scolaire à l'apprentissage d'autres langues et au développement des langues mentionnées. »(cf. MENFP, 2011)¹⁰⁴

D. L'utilisation de la langue maternelle pour l'alphabétisation dans les aires créolophones

Nous avons aussi décidé de présenter brièvement l'alphabétisation dans deux pays créolophones : Maurice et Les Seychelles.

D.1 Alphabétisation et langues d'enseignement à Maurice

La République de Maurice est dans le sud-ouest de l'océan Indien. Elle a été colonie hollandaise (1638-1710), française (1710-1810) puis britannique (1810-1968). Maurice est indépendant depuis 1968 et est devenue une république en 1992. La *Constitution de Maurice* ne mentionne aucune langue officielle pour le pays, l'anglais est utilisé par et dans l'administration.

La langue officielle de l'Assemblée est l'anglais mais ses membres peuvent aussi s'exprimer en français. Les *Ordonnances sur l'éducation* (Education Ordinances) de 1957 et par la *Loi sur l'éducation* (Education Act) de 1982 régissent l'enseignement. L'éducation est gratuite dans le primaire et dans le secondaire. La langue officielle de l'enseignement est l'anglais mais il existe des programmes d'éducation multilingue existents au niveau du pré-primaire, du primaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur¹⁰⁵.

Le système éducatif commence par cinq années d'enseignement primaire obligatoire, du niveau I au niveau VI dont la fin est le *CPE (Certificate of Primary Education, ou certificat d'études primaires)*. Viennent ensuite cinq autres années d'enseignement secondaire, de la classe I à la Classe V (Form I to Form V) dont l'aboutissement est le *School Certificate (SC)*, diplôme de niveau ordinaire (O-Level) géré par l'Université de Cambridge. Les deux dernières années de l'enseignement secondaire mènent au *Higher School Certificate (HSC)*, diplôme de niveau « avancé » (A-Level) qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. Les langues se partagent l'espace : le créole est la langue de tous les jours, de la famille. L'anglais est plutôt réservé aux communications écrites officielles, notamment dans les ministères. Le français sera utilisé dans la presse. L'anglais est la langue officielle de l'enseignement à tous les niveaux :

¹⁰⁴ Weth Constanze, Multilinguisme et enseignement L'acquisition de l'écriture au Luxembourg, [https://www.bildunGS \(Grande Section\) bericht.lu/media/ul_natbericht_fr_web_2.4.pdf](https://www.bildunGS (Grande Section) bericht.lu/media/ul_natbericht_fr_web_2.4.pdf)

¹⁰⁵ Revue internationale d'éducation de Sèvres, 57 | septembre 2011

l'alphabétisation se fait en anglais, néanmoins les enseignants ont très souvent recours au créole, langue parlée par la majorité des Mauriciens, pour apporter des explications en classe.

D'après le site¹⁰⁶*countryeconomy.com*, en 2018, le taux d'alphabétisation des adultes à Maurice est de 91,33 % d'alphabétisation soit 89,37 % de femmes et 93,36 % d'hommes sachant lire et écrire, 99,03% des 15-14 ans sont alphabétisés. La liste établie par le *Programme des Nations unies pour le développement (PNUD)* en 2018 classe Maurice est à la 113^{ème} place sur 182 pays¹⁰⁷. 90 000 adultes environ sont analphabètes actuellement à Maurice sur une population de 1,2 million d'habitants.

Jimmy Harmon (2011) écrit :

« Le paradoxe de l'île Maurice est que, même si tous les enfants ont accès à l'éducation, nombre d'entre eux ne parviennent pas à rester dans le système. Tous les ans, 30 à 40 % des enfants échouent à l'école primaire. Les acteurs concernés, lorsqu'on les interroge, se demandent si les compétences de base en lecture, écriture et calcul ont été acquises par un nombre suffisant d'enfants après cinq ou six années d'enseignement primaire ».

Dans son article, J. Harmon (2011) explique qu'il existe un lien entre échec scolaire et qui recourent les différences sociales. A Maurice, l'école contribue ainsi à reproduire les inégalités sociales d'après lui. Dans les zones peuplées de Mauriciens d'origine africaine, plus communément appelés *créoles*, le taux d'échec scolaire est élevé. En 2011 70% des Mauriciens avaient le créole comme langue maternelle. Le gouvernement mauricien, dans son programme de 2010-2015, avait pour but de faire entrer des langues maternelles pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage et de réfléchir à l'introduction dans les écoles du créole mauricien et du bhojpuri comme matières optionnelles.

C'est l'enseignement catholique qui a proposé, en 2005, un programme d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul en créole mauricien, avec pour l'écrit, la *Grafi-Larmoni*, (harmonisation de la langue écrite réalisée en 2004 par l'Université de Maurice). Ce programme est connu sous le nom de *Prevok-BEK*. En 2008, *Prevok-BEK* devient un programme d'actions fondées sur la langue maternelle en parallèle avec l'enseignement multilingue. Des évaluations bilingues ont été proposées, des manuels et autres supports pédagogiques bilingues ont été conçus. Il signale aussi que

¹⁰⁶ <https://fr.countryeconomy.com/demographie/taux-alphabetisation/maurice>

¹⁰⁷ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_par_taux_d%27alphab%C3%A9tisation

« Le taux d'échec élevé à l'examen du CPE est attribué principalement à l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement. Les élèves âgés de 10 à 11 ans, par exemple, doivent passer des examens de mathématiques, de géographie ainsi que d'autres matières en langue anglaise ». (Harmon,2011),

D.2 Alphabétisation et langues d'enseignement aux Seychelles¹⁰⁸

La république des Seychelles est un État officiellement trilingue. D'après l'article 4 de la Constitution de 1993, il y a trois langues nationales :

« les langues nationales des Seychelles sont l'anglais, le créole et le français. »

Même si la Constitution proclame trois langues *nationales*, équivalant au statut de langues «officielles», celles-ci ne sont pas nécessairement placées sur un pied d'égalité. Ce statut d'égalité recouvre des pratiques en fait très inégales. Le créole est la langue maternelle et /ou du quotidien de quasi toute la population, L'anglais est la langue courante de communication écrite. Il est principalement employé à l'Assemblée, dans certaines transactions commerciales et dans la correspondance officielle ou commercial, dans l'administration. C'est aussi la langue du système judiciaire. Le français a une place complexe dans ce bilinguisme créole-anglais. Dans l'île principale (Mahé), la communication peut se faire en français, mais l'usage en reste limité. Le français est réservé à un usage religieux quasi exclusif (clergé, relations avec l'Eglise, cours de religion à l'école).

A la crèche et dans les deux premières années du primaire, les enfants sont accueillis puis alphabétisés en créole. Cet enseignement se poursuivra jusqu'en fin de primaire. Une sensibilisation orale au français est pratiquée dans le même temps (jeux, comptines, écoute d'histoires, apprentissage de chansons). A partir de la classe de P3 (3ème année de primaire), on introduit le français et l'anglais.

Aux Seychelles, depuis 1944, l'anglais est officiellement entré dans les écoles, le français y était seul avant. En 1976, après l'indépendance, le créole fait son entrée dans les écoles. L'alphabétisation en créole est officialisée : le créole devient une langue d'enseignement comme l'anglais et le français. En janvier 1981, le gouvernement seychellois créé *l'Institut*

¹⁰⁸ **Sources principales** : Site "aménagement linguistique dans le monde": <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/>

Lois : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/seychelles-lois_div.htm

Chiffres et alphabétisation : <https://fr.countryeconomy.com/demographie/taux-alphabetisation/seychelles> et Ministry of Education DEPARTMENT OF TERTIARY EDUCATION, POLICY PLANNING AND ADMINISTRATION Policy Planning and Research Division (PPRD) : <http://www.education.gov.sc/aboutus/Documents/Education%20Statistics%202015%20-FINAL%2019-92016.pdf>

pédagogique national (IPN) afin d'appliquer la politique de l'éducation. En août 1981, le gouvernement propose que :

« Le créole sera non seulement la première langue enseignée, mais aussi le support de l'enseignement au début de la scolarité primaire ... »

« L'étude de l'anglais sera introduite dès que les enfants sauront lire et écrire en créole, donc au début de la seconde année d'enseignement primaire. L'anglais deviendra dès que possible la langue d'enseignement à tous les niveaux pour toutes les matières, à l'exception toutefois de celles qui continueront à être enseignées en créole. »

« Le français sera obligatoirement la troisième langue enseignée et sera introduit au niveau primaire dès que l'anglais sera suffisamment maîtrisé. Il ne sera pas utilisé comme langue d'enseignement contrairement à ce qui est actuellement le cas pour l'histoire et la géographie. »

L'Énoncé de politique du ministère de l'Éducation¹⁰⁹ de 2000 énonce que l'enseignement primaire doit permettre d'acquérir l'alphabétisation *dans les trois langues nationales* :

« Enseignement primaire (7½ - 12 ans

L'objectif de l'enseignement primaire consiste à ce que l'enfant puisse :

- acquérir l'alphabétisation dans les trois langues nationales à un niveau correspondant à son développement mental et aux habitudes d'utilisation des trois langues dans sa vie quotidienne;
- acquérir un niveau de compétence dans le principal moyen d'enseignement suffisamment pour répondre aux exigences de l'enseignement et de l'apprentissage dans les matières de base du programme;
- être doté de compétences de calcul de base en arithmétique, comprendre certains principes mathématiques de base et avoir la capacité de faire des jugements fondés sur la compréhension des résultats quantitatifs de certains des choix ou des décisions qu'il prend dans la vie quotidienne. » (Énoncé de politique du ministère de l'Éducation, 2000)

D'après le site *l'aménagement linguistique dans le monde*¹¹⁰, le créole seychellois est la seule langue d'enseignement et pour l'enseignement à la maternelle et pendant les deux premières années de l'enseignement primaire. À partir de la troisième année primaire, le créole est utilisé comme langue d'enseignement pour quelques matières, et ce, jusqu'à la sixième année, fin du primaire. Le créole va être remplacé progressivement par l'anglais langue seconde dès la deuxième année pour la compréhension orale. À partir de la troisième année, l'anglais et le créole seychellois seront les langues d'enseignement dans toutes les matières de base. Dès que l'élève aura appris à lire et à écrire en créole, il passera à l'anglais.

¹⁰⁹ http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/seychelles-lois_div.htm

¹¹⁰ <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/>

Le français est la troisième langue qui est enseignée. Il est étudié au primaire à partir de la deuxième année. Il devient matière obligatoire à partir de la troisième année jusqu'à la fin du secondaire.

Aux Seychelles, le créole n'est enseigné qu'au primaire et correspond à 34 % du temps d'enseignement des langues, contre 42 % pour l'anglais et 23 % pour le français.

Dans l'enseignement secondaire, le créole n'est plus objet d'enseignement. Il fait place à l'anglais (53 % du temps d'enseignement des langues) et au français (47 %), mais il reste langue d'enseignement dans certaines matières non sanctionnées par des examens. Pour les Seychelles, Carayol¹¹¹ (2010) affirme que l'alphabétisation en créole amène les élèves vers la réussite scolaire :

« En 1981, les résultats scolaires des enfants seychellois étaient catastrophiques. À l'entrée dans le secondaire, très peu savaient lire et écrire l'anglais, la langue d'apprentissage... [...] le gouvernement de France-Albert René décide – une première dans le monde – d'enseigner dans cette langue héritée de la traite négrière. L'initiative est une réussite. En 1985 déjà, les premières études font état de l'amélioration des résultats des élèves. Désormais, maîtrisant mieux le créole, ils [les enfants] sont plus à l'aise en anglais et en français, les deux autres langues officielles »¹¹²

Dans ce même article, Carayol (2010) écrit que

« À l'entendre [Penda Choppy¹¹³], le créole serait menacé. « De plus en plus de jeunes parents sont persuadés que c'est la raison de l'échec de leurs enfants. Beaucoup leur parlent en anglais même à la maison, maintenant. » Pourtant, la directrice de l'Institut créole en est persuadée : s'il est une chose qu'il faut conserver de l'époque socialiste, c'est bien l'apprentissage du créole à l'école »¹¹⁴

Cela dit, en 2018¹¹⁵, le taux d'alphabétisation (pourcentage des personnes de 15 ans et plus sachant lire et écrire dans une population) était supérieur à 95%¹¹⁶ autant chez les adultes que chez les jeunes. L'alphabétisation aux Seychelles « dans les trois langues nationales » ayant comme langue de départ le créole semble bien porter ses fruits.

¹¹¹ Rémi Carayol

¹¹² <https://www.jeuneafrique.com/198256/societe/le-cr-ole-contre-le-communautarisme/>

¹¹³ Penda Choppy, Université des Seychelles

¹¹⁴ <https://www.jeuneafrique.com/198256/societe/le-cr-ole-contre-le-communautarisme/>

¹¹⁵ <https://fr.countryeconomy.com/demographie/taux-alphabetisation/seychelles>

¹¹⁶ <https://fr.countryeconomy.com/demographie/taux-alphabetisation/seychelles>

D.3 Créole et alphabétisation dans les espaces créolophones français

Les espaces créolophones français sont les départements et région d'outre-mer suivants : la Guyane, la Guadeloupe, la Martinique et la Réunion. Dans tous ces espaces, l'alphabétisation, la lutte contre l'illettrisme sont *officiellement* faites totalement en français. Cela n'empêche que certaines innovations pédagogiques ont pu être menées dans le créole de l'espace considéré – en dehors de l'institution, ou dans l'institution avec son aval, ou dans le cadre de l'institution mais contre elle.

1. Des expériences d'alphabétisation bilingue en Guadeloupe

Dans les années 1950, Gérard Lauriette (instituteur et philosophe) est un des premiers enseignants à avoir dispensé un enseignement bilingue créole-français. Il avait la certitude qu'un tel enseignement devait être bénéfique à l'enfant dans son apprentissage de la lecture en français. Gérard Lauriette appelait cet enseignement « un enseignement associé du français et du créole ».

Alain Dorville, Docteur en Sciences de l'éducation et psychologue, s'intéresse à la problématique de l'apprentissage de la lecture en Guadeloupe. D'après Dorville (1979 : 36),

« les enfants guadeloupéens n'échouent pas dans la lecture parce qu'ils n'apprennent pas leur langue maternelle, mais parce que celle-ci étant totalement éliminée de l'école, ils ne peuvent accéder aux savoirs indispensables pour apprendre n'importe quelle langue phonétique. En ce sens, ils additionnent les difficultés des enfants défavorisés et des émigrés ».

Il propose alors une méthode d'alphabétisation qu'il nomme *Grain de maïs* (1982) basée sur une étude complémentaire et comparative du français. Pour Dorville (1979), l'apprentissage de la lecture peut commencer, pour les élèves guadeloupéens, en créole guadeloupéen. Cela sera sans conséquence négative sur l'introduction du français. Il estime que les compétences de lecture acquises en créole (guadeloupéen) sont transférables au français, ainsi qu' autres langues alphabétiques. Il estime que

« pour que les enfants acquièrent des habilités de réception et de production dans la langue française, il faut une mise en œuvre progressive du langage, partir de leurs compétences langagières pour les transférer au français »¹¹⁷.

¹¹⁷ Cf. <http://www.temoignages.re/le-creole-dans-l-enseignement-du,27482.html> Longeras, S., (2008), *Le créole dans l'enseignement du français a un rôle à jouer*. Repéré à <http://www.temoignages.re/le-creole-dans-l-enseignement-du,27482.html>.

L'objectif de Dorville est de montrer qu'il peut exister un partenariat entre les langues française et créole (de Guadeloupe). Il développera aussi la notion de *déjà-là* de l'enfant antillais.

Dans ses propositions d'apprentissage de la lecture, Dorville intègre aussi le créole (guadeloupéen) écrit comme l'écrit Durizot Jno-Baptiste :

« Enfin l'idée la plus controversée concerne la nécessité pédagogique du recours au "créole écrit". L'équipe d'encadrement de la recherche-action de Douville Sainte-Anne introduisant le créole au cycle des apprentissages (CP-CE1), de 1986 à 1988, y voit la solution d'un accès plus efficace à l'écrit avec des conséquences positives sur l'apprentissage de la lecture en français ». (Durizot Jno-Baptiste, 2006 : 3)

Paulette Durizot-Jno Baptiste met en place un *Dispositif d'Enseignement Bilingue* (Alain Dorville est également membre de l'équipe de l'expérience) dès le cycle 1 de 1986 à 1988 à l'école primaire de Douville Sainte-Anne, car selon elle (1996 : 11),

« la non-prise en compte de la langue maternelle des élèves nous semblait être la cause principale de leur moindre réussite ».

Le dispositif est basé sur l'hypothèse qu'un enseignement bilingue (créole guadeloupéen-français) aurait des conséquences positives pour l'enfant dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture et dans l'acquisition de connaissances et de compétences en français. Pour Paulette Durizot-Jno Baptiste, cet enseignement bilingue

« conduirait à de meilleures performances scolaires » (Durizot Jno-Baptiste, 2007 : 6).

2. Des expériences d'alphabétisation à la Réunion en langue maternelle créole

2.1 Chemin portail

A la Réunion, deux expériences ont été menées et ont obtenu des résultats encourageants : celle de « *chemin portail* » réalisé par Axel Gauvin dans les années 1970 et celle de Sophie Jeambly, capétienne stagiaire de créole, en 2004-2005.

Chemin Portail est une expérience ancienne (1977) d'alphabétisation en créole réunionnais. Axel Gauvin se rend, plusieurs fois, pour enregistrer Jeannot Técher qui conte à merveille des *zistoir Tijan-Gran Diab*. La plus grande fille, âgée de seize à dix-sept ans essaie de lire à voix haute des contes en français. Elle annonce, hésite, recommence :

« Fatigué de voir une fille aussi intelligente s'esquinter de la sorte en pure perte, nous décidons de lui apprendre à lire le créole dans une graphie phonologique à partir de textes manuscrits [photocopiés]. Cela la fait rire la première fois, la deuxième elle accepte avec plus de sérieux. Au bout d'une dizaine de séances elle sait lire couramment un texte en créole, en comprend les nuances, peut raconter ce qu'elle a lu... »

«Devant notre proposition de les alphabétiser en créole, Iréna et Jeannot¹¹⁸, analphabètes, n'ont à aucun moment éprouvé ces répulsions dont on nous parle tout le temps et que nous craignons nous-mêmes : «En français, en créol, pourvîk n'i koné lir» dit Jeannot. Pour eux, les choses avancent vite, très vite. En 80 séances, ils déchiffrent déjà des textes simples. En 110 séances, ils savent quasiment lire, malgré l'absence de manuel et notre inexpérience totale.» (Gauvin, 1977 : 15,16)

A la question : Comment s'est terminée cette aventure ? Gauvin répond (communication personnelle, 2017) :

« Le passage à la lecture du français s'avère impossible : je n'ai pas les moyens de leur apprendre le français ; le journal en français qu'ils souhaitent lire n'est pas fait pour des néo-alphabétisés créolophones : je leur en lisais des articles. Ils n'en comprenaient que très peu de choses. Aucun texte en créole courant n'est disponible. L'expérience doit s'arrêter. Si on la recommence un jour, il faudra prévoir l'apprentissage du français par des moyens adaptés. Prévoir le passage d'une graphie phonologique créole à l'orthographe du français... »

2.2 L'expérience d'une jeune capétienne de créole Sophie Jeamblu

Sophie Jeamblu, a mené en 2004-2005, alors qu'elle était stagiaire de CAPES, une expérience de lecture/écriture en *Langue et Culture Réunionnaises*. Cette expérience a été l'objet de son mémoire professionnel dont nous donnons des extraits ci-dessous :

« Un apprenant non lecteur en français, quand nous proposons à la classe un texte en graphie 1977, s'applique à le lire et, étonnamment, y réussit, et sa lecture n'est que peu entrecoupée. De plus, cet apprenant est capable d'expliquer et de répondre à des questions de compréhension globale sur le texte». (Jeamblu, 2005 : 13).

«Au cours de ce deuxième trimestre, les lecteurs et scripteurs lisent aussi bien en français qu'en créole. Certains non lecteurs en français sont capables de lire en créole. Nous avons remarqué que certains élèves en grande difficulté en français, n'ont pas rencontré ces difficultés en créole : ils ont été capables de comprendre des textes en créole, et même de produire leurs propres écrits. »(Jeamblu, 2005 : 32)

Dans l'alphabétisation, il semble donc légitime de laisser une large place à la langue maternelle de l'élève. L'effort à fournir serait limité, l'apprenant maîtrisant déjà la langue orale.

En revanche, alphabétiser entièrement dans une langue autre que la sienne revient à obliger l'apprenant à fournir un double effort : acquérir les mécanismes de la lecture et de l'écriture, mais aussi apprendre une nouvelle langue comme nous l'avons écrit précédemment.

¹¹⁸ Mère et père d'une famille nombreuse ; lui, maçon ; elle, mère au foyer.

Cela dit, la lecture du français restant l'un des objectifs fondamentaux, il faut absolument prévoir le passage au français, ou un apprentissage concomitant de la lecture dans les deux langues.

C'est ce que nous avons tenté de faire, nous, et au moins une autre enseignante en classe bilingue : Céline Poustis. De cette deuxième expérience, nous n'avons pu avoir aucun renseignement¹¹⁹.

Conclusion de la deuxième partie

Dans cette partie, nous avons vu que créole et français sont deux langues relativement proches par la phonologie et, dans certains cas, le lexique. Cela dit, ce sont deux langues de type différent, à dominante analytique d'une part, et à dominante synthétique, d'autre part : chacune à sa grammaire, chacune a sa syntaxe. Ce sont des différences fondamentales lors de l'apprentissage de la lecture.

La relative proximité lexicale et phonologique des deux langues poussent les différents acteurs de l'enseignement à penser que l'élève créolophone unilingue *constamment baigné dans la langue française par la télévision et les actes quotidiens scolaires*, a une maîtrise suffisante de l'oral du français pour entrer sereinement dans la lecture.

S'il est vrai que les causes de l'illettrisme sont plurielles (le manque d'accompagnement des parents, la culture des livres absente des familles sont souvent les causes des difficultés des élèves remontés par de nombreux enseignants), la cause linguistique et culturelle n'a jamais été prise en compte. L'école n'a jamais essayé de voir du côté de la non prise en compte de la langue maternelle créole, elle n'a jamais émis l'idée qu'une des causes de l'échec des élèves en lecture est qu'ils apprennent à lire dans une langue qui semble être maîtrisée mais qui ne l'est finalement pas. C'est la raison nous avons voulu explorer une voie différente : comprendre la différence entre les deux langues au niveau de l'oral et au niveau de l'écrit, afin de faire émerger les obstacles qu'un élève créolophone peut rencontrer lors de l'apprentissage de la lecture en français, pour proposer une pédagogie nouvelle de l'alphabétisation.

¹¹⁹ Elle n'a pu faire sa communication intitulée : "L'acquisition du principe alphabétique dans une classe maternelle bilingue à la Réunion" prévue lors du colloque organisé par Lofis la lang kréol La Rényon en avril 2017, et aucun autre renseignement n'est disponible.

Partie 3 : De l'oral créole à la lecture de l'écrit français

Dans l'introduction de notre thèse, nous avons présenté notre problématique qui s'articulait autour de plusieurs points interrogatifs :

– Comment un élève créolophone fait-il pour apprendre à lire quand la langue d'enseignement est une langue différente sa langue maternelle et qu'il ne l'a jamais apprise ? En particulier, comment apprend-il le code orthographique français élaboré pour une langue largement flexionnelle alors que sa langue est une langue de type isolant ?

– Quels obstacles rencontrera-t-il lors de cette entrée dans l'écrit du français alors que ces compétences orales en français sont souvent insuffisantes ?

– Pourquoi certains créolophones, qui ont fréquenté l'école jusqu'à 16 ans, ne parviennent-ils pas à maîtriser la compréhension de textes simples écrits en français ? Comment la compréhension des textes narratifs en français, pour ces créolophones, peut-elle être entravée ?

Notre problématique générale est donc en d'autres termes, quels sont les facteurs qui contrarient l'acquisition de la lecture en français dans un contexte diglossique créole-français ?

L'illettrisme à la Réunion est un fléau. Nous savons tous que ses causes sont multiples. Parmi celles-ci, pour nous, des causes linguistiques, plus exactement une gestion pédagogique inadaptée de la situation linguistique réunionnaise. Pour nous, il faut prendre le problème à sa source, au niveau de la primo-alphabétisation.

Nos objectifs sont donc, tout d'abord d'essayer de cerner les causes linguistiques et pédagogiques de l'illettrisme à la Réunion, et de proposer une alternative possible aux orientations actuelles. Plus précisément de voir si au *tout en français, dès le départ et toujours*, une co-alphabétisation créole réunionnais-français pourrait être une solution à ce problème.

Dans les deux premières parties de notre thèse, nous avons contextualisé notre recherche, et fait les apports théoriques qui nous nous ont été nécessaires.

Dans notre troisième partie, nous allons, dans un premier temps, poser nos hypothèses de recherche, tenter de les vérifier, et proposer une alternative aux méthodes actuelles de l'enseignement de la lecture dans ce contexte diglossique.

Voici donc nos hypothèses de recherche :

- Hypothèse n°1 : Une majorité des élèves des REP + entrant à l'école maternelle et en cours préparatoire (classe où l'on enseigne la lecture en français) ont une maîtrise insuffisante du français oral. Or, cette maîtrise est un pré-requis incontournable pour une entrée efficace et sereine dans l'écrit de la langue française. L'enfant créolophone

sera soumis à un double apprentissage : l'oral du français et le code écrit du français, double activité cognitive trop coûteuse pour une acquisition normale de la lecture.

- Hypothèse n°2 : Les difficultés dues à la complexité du code graphique du français, s'ajoutent, de façon dramatique, aux obstacles précédents. Un code plus transparent lèverait ces difficultés.
- Hypothèse n°3 : Les différences d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique entre les deux langues (créole réunionnais et français) entravent l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs en français.
- Hypothèse n°4 : Une co-alphabétisation créole réunionnais-français, accompagnée d'un apprentissage du français langue seconde non étrangère, pourrait être une solution pédagogique pour la réussite scolaire des élèves réunionnais créolophones et insuffisamment francophones.

Afin de vérifier nos hypothèses émises et proposer les grandes lignes d'un co-alphabétisation, il a fallu se pencher sur l'oral français des élèves. En effet, un des pré-requis pour une entrée sereine dans l'écrit d'une langue est d'avoir des compétences suffisantes de la grammaire de l'oral de cette langue. Il a donc fallu partir en quête de discours oraux d'élèves ou du moins de sa représentation.

Chapitre 1 : Le recueil des données

Notre expérience sur le terrain, le regard des enseignants, les apports scientifiques nous ont amenée à prendre conscience de paramètres importants, voire incontournables de l'apprentissage de la lecture dans notre contexte bilingue déséquilibré créole-français. Dans cette partie, nous allons expliciter le recueil de nos données.

A. Nos enquêtes auprès des enseignants

En 2014, nous prenons le poste de formatrice académique en éducation prioritaire. Notre mission est de former les enseignants des REP+. A cette époque il n'y en avait que six à la Réunion : deux dans l'est, un dans le nord, un dans l'ouest, deux dans le sud. De septembre 2014 à septembre 2015, le thème des formations étant l'enseignement du langage oral et de la compréhension, nous avons commencé nos premières investigations sur le terrain.

A.1 Premier corpus : données recueillies auprès des enseignants REP+ de CP/CE1 en 2015-2016

De septembre 2015 à avril 2016, deux modules de formation ont été proposés aux enseignants auprès desquels nous avons récolté nos données. Le premier module s'intitulait *Conduire l'enseignement de l'oral français : prévenir les difficultés d'apprentissage et rendre l'enseignement explicite*, le second module *Conduire l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP et au CE1 : prévenir les difficultés d'apprentissage et rendre l'enseignement explicite*. Notre corpus n°1 (annexe 3) est composé de données recueillies lors de ces formations.

1. Les modalités de recueil des données

Le recueil des données s'est fait dans les formations proposées en éducation prioritaire. Elles avaient comme point de départ une des priorités du Référentiel pour l'Education prioritaire¹²⁰ *Garantir l'acquisition du Lire, écrire, parler* » et *enseigner plus explicitement les*

¹²⁰ https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf

compétences que l'école requiert pour assurer l'acquisition du socle commun . Notre objectif, dans ces formations, a été de constituer un premier corpus afin de faire un état des lieux de l'oral des élèves scolarisés en REP/ REP+.

Ces formations comportaient trois étapes :

- une première étape où nous faisons un travail de recueil de leurs représentations et de leurs pratiques et une mise en commun par un échanges : les points convergents et divergents,
- une seconde étape d'apports théoriques,
- une dernière étape où ils étaient acteurs et proposaient des démarches, des solutions pédagogiques innovantes.

C'est la première étape qui a constitué le recueil de notre corpus. Notre objectif était d'amener les enseignants à échanger, classer, partager leur regard sur les réussites et difficultés des élèves afin d'arriver à dégager des pistes pédagogiques répondant à chacun des besoins.

Dans la formation sur l'oral, les questions posées aux enseignants concernaient la langue maternelle des élèves, leur maîtrise du français oral mais aussi les difficultés relevées dans cet oral :

- Quelle est la langue maternelle de vos élèves ?
- Et pouvez-vous décrire leur français à l'oral ?
- Donnez des exemples de mélanges de langues que vous avez notés dans le discours oral de vos élèves ?
- Quelles sont les difficultés de vos élèves à l'oral ?
- Comment évaluez-vous l'oral des élèves ?

Lors ces formations, pour compléter notre première collecte, nous leur avons aussi proposé de faire une photographie linguistique de leurs élèves en se basant sur leurs évaluations diagnostiques de début d'année et sur leurs observations quotidiennes.

Dans la formation sur la lecture, trois questions ont été posées aux enseignants :

- Que veut dire *lire* ?
- Que veut-dire *apprendre à lire* ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées vos élèves en lecture ?

Dans la première étape, nous avons utilisé différentes techniques de recueil de données :

– *Le Métaplan@* ou *post-it meeting* : cette méthode permet d’aborder un sujet de façon ludique et exhaustive. Elle a été utilisée pour recueillir la langue des élèves, leurs difficultés à l’oral et en lecture. Pour cela, nous projetions les questions au tableau. Puis des post ‘It (deux à trois par enseignants) et des gros feutres ont été distribués. Les participants devaient répondre avec une seule idée par post ‘It. Puis, en groupe de trois à quatre, trois à quatre posts-it qui font consensus, étaient choisis. Dans une seconde phase, les *post-It* ont été affichés et classés par catégories...

– *Le brainstorming* : Le principe du *brainstorming* repose sur l’association de mots et d’idées à partir d’un mot précis énoncé par l’animateur, par exemple, dans notre cadre, *lire* , *acte de lire ?* ou *apprendre à lire ?*

La spontanéité des réponses a permis de faire émerger les représentations de chacun à partir du mot choisi. L’animateur, nous-même, ou les participants écrivaient au tableau toutes les réponses proposées. Il a fallu écrire les mots exacts énoncés et n'en négliger aucun. L’exploitation de la liste des mots dépendra des objectifs poursuivis.

2. La population d’enquêtés

Nous sommes intervenue sur 14 des 22 REP+ que comportait alors la Réunion. Nous avons reçu les réponses de plus de 250 enseignants de CP et de CE1 à la fois sur l’enseignement de l’oral français. La formation sur la lecture a concerné 390 enseignants. La réflexion concernant les questions posées se faisait en groupe de quatre à cinq enseignants et un seul document était fourni. (voir annexe 3)

A.2 Deuxième corpus : données recueillies auprès des enseignants REP+ de GS/CP/CE1 en 2019

Notre premier corpus ayant été construit au début de notre thèse, nous avons voulu voir si les représentations du discours des enseignants sur les difficultés de leurs élèves avaient changé depuis septembre 2015. Notre deuxième corpus concernant les enseignants a été recueilli en 2019 (annexe 4).

1. Les modalités

Enquêter sur l’apprentissage de la lecture en milieu créolophone est une entreprise difficile. Au départ, nous voulions mêler observations de classes et entretiens avec des

enseignants de CP. Mais personne n'a voulu de cette forme : la peur d'être jugée sans doute ? Nous avons donc opté pour le questionnaire à distance, qui plus est anonyme. L'outil retenu a été *Google Forms /form.office*, publié par *Microsoft* en juin 2016.

Google Forms permet aux utilisateurs de créer des sondages et des questionnaires avec marquage automatique. Les données peuvent être exportées vers *Microsoft Excel*. *Forms* traite les données et génère automatiquement des graphiques ou schémas en fonction du type de questions posées. Les nôtres ont concerné (annexe 3) :

- le contexte de la classe,
- la langue des élèves,
- les difficultés dans l'oral français,
- les difficultés en lecture.

2. La population d'enquêtés

Vingt-quatre enseignants de REP/REP+ de l'île ont été concernés et trois cent quatre-vingt-dix-sept élèves de GS, CP, CE1.

	niveau	Ville de l'école	REP/REP+	Nombre d'élèves
Enseignant	GS	Saint Benoit	REP+	28
Enseignant	CP	Saint- Benoit	REP+	12
Enseignant	CE1	Saint- Benoit	REP	13
Enseignant	CP	Sainte Suzanne	HEP	26
Enseignant	CE1	Sainte Suzanne	HEP	12
Enseignant	CE1	Sainte-Marie	HEP	29
Enseignant	GS	St Denis	HEP	25
Enseignant	GS	Le Port	REP+	16
Enseignant	CP	Le Port	REP+	12
Enseignant	CE1	Le Port.	REP+	24
Enseignant	GS	Saint Paul	REP	25
Enseignant	CP	Saint Paul	REP	12
Enseignant	CP	Saint Paul	REP	14
Enseignant	CE1	Saint Paul	REP	13
Enseignant	CE1	Saline Les Hauts	REP+	12
Enseignant	GS	Saint-Leu Le Pla	REP	25
Enseignant	GS	Saint Louis	REP+	25
Enseignant	CP	Saint Louis	REP+	14

Enseignant	CP	Saint Louis	REP+	14
Enseignant	CE1	Saint Louis	REP+	12
Enseignant	CP	Cilaos	REP	13
Enseignant	CP	Cilaos	REP	13
Enseignant	CP	St Pierre	REP	18
Enseignant	CP	St Pierre	REP+	15
24 enseignants				397

Figure 29 : Tableau du nombre d'enseignants et les REP/REP+ concernés de mai 2019 à juin 2019 (annexe 4)

B. Recueil de données auprès des parents et des élèves

Les enquêtes, réalisées en 2016- 2017, ont concerné :

- une centaine d'élèves de cycle 2 et de lycée,
- une trentaine de parents.

Pour les élèves : les enseignants ont noté leurs réponses à un questionnaire en présentiel (annexe 5),

Pour les parents : nous leur avons proposé un questionnaire en ligne (annexe 5).

ELEVES dans la classe	PARENTS à distance
âge/ lieu de naissance	
Lieu école :	Lieu d'habitation
Classe	Nombre d'enfants
Langue maternelle	
Langues parlées	
	Langue maternelle des enfants
La lecture	
Ta définition	Votre définition
Aimes-tu lire ? Explique.	Aimez-vous lire ? Expliquez.
Qu'aimes-tu lire ? Explique.	Qu'aimez-vous lire ? Expliquez.
Que trouves tu difficile dans la lecture ?	Vos difficultés
	Vos enfants aiment ils lire ?
	Ont-ils eu des difficultés ? expliquez.

Tableau 1 : Enquêtes par entretiens semi-directifs auprès des parents et des élèves de 2015 à 2017

C. Compléments divers

Nous avons complété nos corpus par différents moyens :

- des observations que nous avons faites en classe alors que nous étions devant élèves, des visites conseil à des collègues,
- des visionnages de séances pédagogiques sur Internet,
- des échanges avec des collègues...

Nos corpus sont alors constitués. Nous allons dans les chapitres suivant présenter nos résultats et leurs analyses.

Chapitre 2 :L'élève créolophone unilingue et le discours oral français, les représentations

Les corpus que nous avons rassemblés nous permettent de décrire et d'analyser les représentations de la langue parlée par les élèves des REP+, mais aussi les difficultés que ces élèves ont quand ils s'essaient à parler français. Dans une première partie, nous présenterons, les regards croisés des parents, élèves et enseignants sur la langue parlée. Puis, nous proposerons la photo *linguistique* de l'ensemble des élèves d'après les représentations des enseignants en début d'année scolaire. Dans une troisième partie, nous présenterons les données recueillies en septembre 2015 et en juin 2019 et nous décrirons les principales erreurs relevées par les enseignants dans la langue orale française des élèves.

A. Regards croisés des enseignants, parents et élèves sur la langue orale

Notre objectif a été de recueillir les regards, les représentations concernant la/les langue(s) des élèves, des parents d'élèves.

Il a été demandé :

- aux élèves de nommer leur langue maternelle,
- aux parents de nommer leur langue maternelle et celle de leurs enfants,
- aux enseignants de nommer la langue parlée par leurs élèves.

Enquêter auprès des parents a été très difficile. Pourtant le questionnaire en ligne était anonyme. Sur une centaine de personnes sollicitées, une minorité a répondu. Les résultats ont été complétés par les nombreuses discussions et rencontres que nous avons eues avec eux.

A.1 Regard des parents sur la langue parlée

Les schémas ci-dessous présente les réponses en pourcentage.

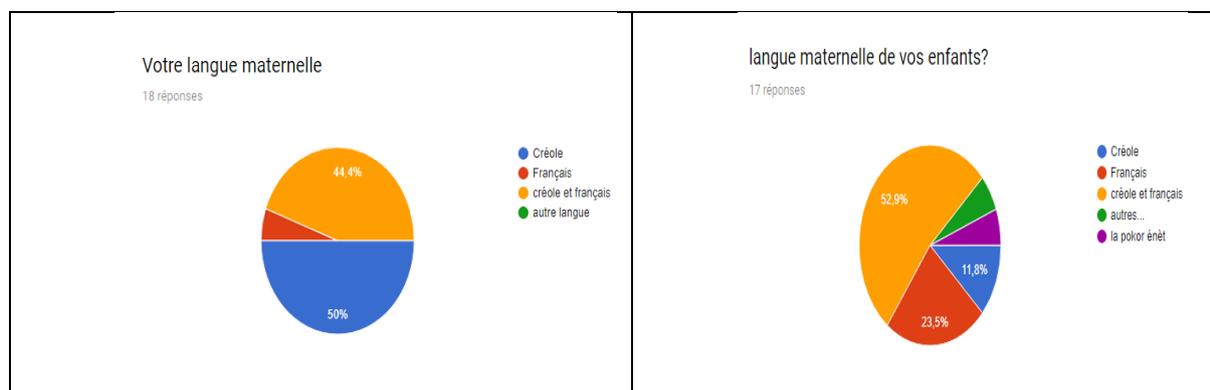


Figure 30 : Langue maternelle des élèves et de leurs parents- annexe 5.4

En général, les parents mettent en avant le fait que leurs enfants parlent les deux langues. Nous remarquons dans notre échantillon que le créole est en faible pourcentage. Nous émettons deux hypothèses qui pourraient expliquer cet état de fait :

- premièrement, les parents sont encore très imprégnés d'un fort *sentiment* diglossique et n'osent pas répondre que leurs enfants parlent créole,
- deuxièmement, le mélange est devenu pour eux la norme du français, et ils ne distinguent pas ce mélange du français.

A.2 Regard des enseignants sur la langue parlée

Quand nous analysons la parole des enseignants des établissements ciblés REP+ du primaire (maternelle et élémentaire), nous observons, de manière générale un changement de la vision de la langue de l'élève en milieu scolaire. (annexe 5.5)

Dans le premier degré (école primaire de trois ans à dix ans), plus les élèves avancent dans leurs scolarité, mieux les élèves parlent français d'après leurs enseignants.

En début de maternelle (élève de trois ans), les enseignants disent que les élèves sont, en très grande majorité, créolophones avec un très grand déficit au niveau du lexique. D'après eux, les élèves maîtrisent très peu la langue française.

À la fin de la maternelle, à l'entrée au CP (élève de six ans), la très grande majorité des enseignants déclarent que l'élève a une assez bonne compréhension de l'oral français mais que les compétences linguistiques en français sont insuffisantes.

Au CM2, l'élève (de dix ans) serait de plus en plus francophone et de moins créolophone, d'après nos enquêtes. Cela pourrait s'expliquer si, dans le second degré, les enseignants n'affirmaient que leurs élèves parlent créole et ont des compétences très insuffisantes en français dans leur établissement. Ces propos nous semble vérifiés par les écrits que les élèves du secondaire ont produits dans les réponses aux questionnaires sur la lecture : *Aimez-vous lire et pourquoi ?– Oui parce que j'aime faire du francé. Non parce que sa prend du temps et je ne trouve aucune utilité si sa apporte rien derier sa* ». (Annexe 5)

Nous faisons l'hypothèse que le mode de discours des élèves relèverait plutôt d'un macro-système linguistique plutôt vers le pôle créole. Pour Prudent (1993 : 27) :

« 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 [...] »

Nous ferons deux remarques à propos de ces enquêtes sans prétentions statistiques :

- au bout de quelques mois d'école, un fort *sentiment diglossique*, se développe en classe. Et d'après nous davantage chez les filles que chez que chez les garçons,
- la langue parlée en classe (celle qui nous intéresse ici), n'est à notre avis pas la même que celle utilisée dans les situations informelles. La première se situant dans le macro-système de Prudent bien davantage dans le mélange que l'autre plus proche d'un créole non mélangé. (annexe 5)

A.3 Regard des élèves sur la langue parlée

Les élèves de CP déclarent à 90% être à l'aise en français. Ce regard va à l'opposé de celui des professeurs. En effet, ces derniers déclarent que leurs élèves sont créolophones ou alors mélangent les langues et se situent plus vers le pôle créole du macro système.

Compétences linguistiques	CP 6 ans	CE1 7 ans	CE2 8 ans	CM1 9 ans	CM2 10 ans	Lycée- collège 14 à 18 ans
K	2%	20%	27%	20%	39,5%	58,5%
F	95%	75%	68%	68,5%	39,5%	14,5%
Les-2	0%	0%	0%	12,5%	12%	11%
Autre	2%	5%	5%	8%	8,5%	16%

Tableau 2 : Regard des élèves en REP+ sur leur langue (%titre indicatif) -Annexe 5.5

En maternelle Il y a là un écart entre le regard de l'enseignant et celui des élèves. Nous posons alors les questions suivantes : les élèves ont-ils conscience de la distinction entre les langues, parviennent-ils à les discriminer ? De plus, nous notons aussi que le regard des élèves sur la langue parlée change en fonction de leur âge et du niveau de classe.

Nous remarquons que le pourcentage de langue française parlée diminue du CP (7 ans) au CM2 (11 ans) voire au lycée. Est-ce une certaine maturité linguistique acquise durant ces années qui les conduit à développer une conscience linguistique ? Ou alors est-ce la rencontre avec le français écrit qui sera pour eux source de difficultés ? Les élèves de CM2 en difficultés linguistiques en français semblent préférer un repli identitaire et s'y conforter pour pallier leurs difficultés et vont souvent refuser le français.

Il existe des écarts dans les représentations de la langue orale des élèves chez les divers acteurs : élèves, professeurs, parents. En général, d'après nos enquêtes, dans les Réseaux d'Education Prioritaire, quand l'enseignant pense que le passage s'effectue de la langue créole vers la langue française, l'élève pense passer du français au créole. Il y a une inversion des représentations.

Notre hypothèse est la suivante : l'enseignant, souvent, mesurera uniquement le débit de parole ainsi que les compétences discursives, communicatives et très peu les compétences linguistiques. Pour lui, ce qui importe c'est la communication, l'intercompréhension. Nous avons rencontré beaucoup d'enseignants qui n'avaient que peu d'exigence concernant la *correction de la langue*.

Tentons de comprendre l'évolution de la langue d'un élève créolophone des REP+ : il arrive à l'école avec une langue, le créole ou plus rarement le français, déjà avec un mélange de

langues. Dans ces premières années de scolarisation, il rencontre le plus souvent le français oral. Ce français lui est enseigné transversalement : l'élève réunionnais est traité comme un élève francophone natif, il reçoit un enseignement en français mais très peu d'enseignement du français. A moins que dans sa famille l'on parle français, cet élève s'exprimera, en classe, dans une langue de plus en plus mélangée qu'il pense être du français.

Ces énoncés nés du contact créole/français, Prudent (1981) les nomme *énoncés interlectaux* et Lebon-Eyquem (2008) les appelle des *formes métisses* :

« [ils ne constituent] non pas une langue mais une façon de parler qu'adoptent les locuteurs soit parce qu'ils ont choisi de ne pas respecter la grammaire canonique, soit parce qu'ils n'en ont pas les moyens linguistiques».

D'après Lebon-Eyquem (2008), on trouve des alternances codiques à l'intérieur d'une même phrase « *je aide à toi, je vais t'aider* », des alternances codiques entre deux phrases « *Hier je suis allée au cinéma, le film lété gayar/ le film était super* », des énoncés en grande partie créoles mais avec des unités françaises « *les marmailles lé dann la kour/ les enfants sont dans la cour / marmay lé dann la kour* », des énoncés syntaxiquement français mais qui possèdent des particularités prosodiques et phoniques caractéristiques de l'accent créole.

B. Profils des élèves en fonction des compétences linguistiques vus par leurs enseignants

B.1 Procédure adoptée

Notre but était de situer les compétences linguistiques des élèves, selon les évaluations des enseignants, dans le « *macro-système* » de communication défini par Prudent (1982, 1993). Pour cela nous avons proposé aux enseignants d'évaluer les compétences orales en français et en créole, grâce à un questionnaire que nous leur avons fourni.

Nous sommes consciente de *la part de subjectivité* qu'une telle démarche implique : les représentations sociales des enseignants jouant un grand rôle dans la vision qu'ils ont des compétences linguistiques de leurs élèves.

Le corpus n°1 a été recueilli par nous-mêmes, de septembre à décembre 2015 (annexe 3). Dans une dizaine de REP+ de toute l'île, 221 enseignants sur 270 ont accepté de faire la photographie linguistique de leur classe.

Rappelons les différents profils :

- profil 1 : K1/F0 : élèves qui ont le créole comme langue maternelle et ne s'expriment pas du tout en français,
- profil 2 : K1/F- : élèves qui ont le créole comme langue maternelle et s'expriment en français avec des compétences linguistiques insuffisantes,
- profil 3 : K1/F1 : élèves qui ont créole et français comme langues *co-maternelles* et qui sont à l'aise dans les deux langues,
- profil 4 : K-/F+ : élèves qui parlent français (langue maternelle) et s'expriment en créole avec des compétences linguistiques insuffisantes,
- profil 5 : K0/F1 : élèves qui ne parlent que français (langue maternelle) et ne s'expriment pas du tout en créole,
- profil 6 : élèves qui ont une langue maternelle autre que le créole et le français.

B.2 Résultats et analyse

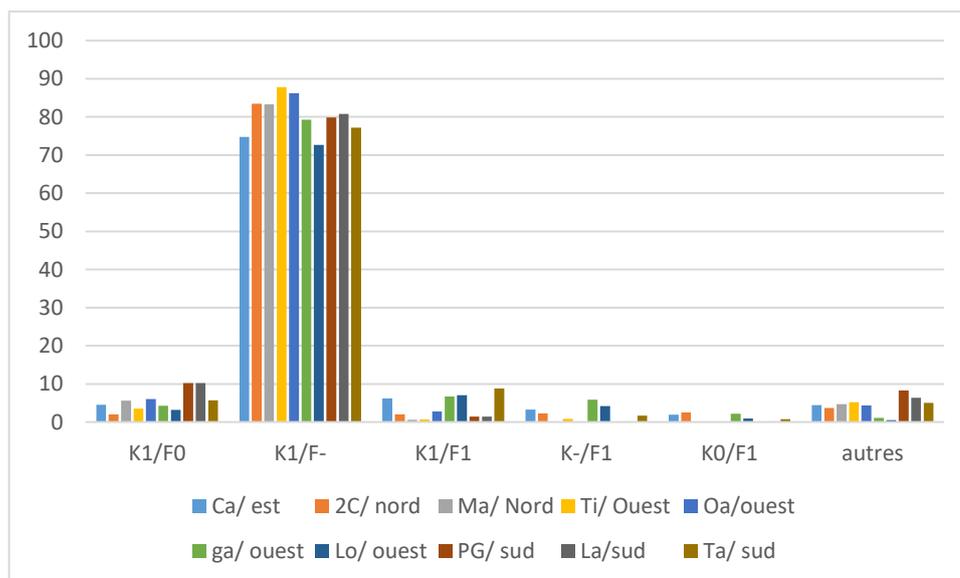


Figure 31 : Photo linguistique des élèves de CP/CE1 de 10 REP+ / 14 -septembre à décembre 2015, corpus 1- annexe 3

La première conclusion est que sur les dix REP+, le profil qui a été le plus cité est le numéro deux : K1/F-

- K1 : compétences linguistiques de l'oral créole maîtrisées,
- F- : compétences linguistiques de l'oral français partiellement maîtrisées, discours interlectal.

Les enseignants déclarent qu'il y a entre 75% et 85%, d'élèves qui ont de bonnes compétences en créole (langue maternelle) et un discours en français *mélangé*. Plus de 80% des élèves ont des compétences orales en français insuffisantes.

En 2015, il y a donc une très grande majorité des élèves de CP et de CE1 qui ont, d'après les enseignants, la langue créole comme langue maternelle dans ces classes où ils commencent à apprendre à lire et une langue orale française très fragile.

C. Les difficultés des élèves dans le discours oral français vues par leurs enseignants

C.1 Observer le discours pour observer la langue

Dans les moments que nous avons passés avec les enseignants en présentiel ou à distance, ces derniers nous ont fait remonter les difficultés qu'ils avaient repérées dans le discours oral français des élèves, lors des évaluations diagnostiques de début d'année, mais aussi lors des observations quotidiennes. Mais pourquoi le *discours oral* ? Parce que c'est la seule façon d'avoir des précisions sur les compétences linguistiques des élèves, comme l'affirme Watbled (2018) :

« [...] il n'est possible de connaître la langue qu'indirectement, par l'observation et la description d'une partie du discours, celle qui se manifeste par des ondes acoustiques, et si la langue est la condition de la mise en œuvre du discours, inversement c'est le discours effectif qui est la condition de l'appropriation de la langue par les nouvelles générations, autrement dit les enfants ».

Maîtriser la langue orale dans laquelle se fait l'apprentissage de la lecture est le garant d'une entrée efficace dans cet apprentissage. La compétence de communication orale, pour Moirand (1982 : 20), repose sur la combinaison de quatre composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

Notre réflexion se poursuivra en prenant en compte ces composantes.

C.2 Représentations recueillies

Lors des formations de 2015- 2016 (corpus 1- Annexe 3), nous avons donc posé aux enseignants une question unique : *quelles sont les difficultés de vos élèves à l'oral ?* Pour le traitement que nous avons prévu par la suite, les réponses devaient être lapidaires (un mot ou une expression). Nous avons reçu 190 réponses (annexe 3) que nous avons classées selon les différentes composantes définies par Moirand (1982 : 20) : *composante référentielle, socioculturelle, linguistique, discursive*. Dans la composante linguistique nous avons précisé la dimension *contacts de langues* à laquelle de nombreux enseignants font appel, et nous avons ajouté une *composante supplémentaire* : la composante psychologique pour la même raison (annexe 3).

Le tableau ci-dessous classe les réponses selon les composantes de la communication orale de Moirand (1982) et donne le nombre d'occurrences de ces réponses.

Lexique-et-phonologie	Syntaxe	Morphosyntaxe	Contacts-de-langues	Discursive	Composante-référentielle	Composante-socioculturelle	Composante-psychologique
Lexique/Vocabulaire X:36 (pauvreté, manque, confusion, Articulation/pro nonciation des mots X6	Syntaxe X:26 (construction de la phrase, structure, phrases complexes Pauvreté...) Manque de maîtrise de la langue française X:2	Conjugaison X:10 Genre X:5	Langues maternelles X:2 Mélange X:16 Distinction/ Confusion X:7 Passage entre les deux X:3	Manque de structures langagières X:2 Fonctions langagières X:4 (répondre ou poser une question Argumenter Se justifier	Compréhension X:10 Absences d'idées Se faire comprendre Références culturelles	Mémorisation X:3 Ecouter X:2 Difficultés à écouter les autres X:3 Structuration de la pensée X:6	Peur X:12 Blocage X:2 Honte X:4 Timidité X:23 Mutisme X:3 Désintérêt Manque de plaisir Hauteur de voix
42	28	15	28	6	10	14	47
113				6	10	14	47
190-mots-ou-expressions							

Tableau 3 : Nombre d'occurrences par thèmes selon les composantes- Annexe 3

En juin 2019, le nombre d'enseignants interrogés (24) étant nettement inférieur à celui de 2015 (environ 100), nous préférons citer (aussi fidèlement que possible) les retours des enseignants dans le tableau ci-dessous : (les écrits et la graphie des enseignants ont été respectés).

Classes des GS (maternelle)	<p>Ceux qui parlent français font beaucoup de <i>mélanges</i>. Ne sont pas vraiment bilingues. Pas de conscience de réel bilinguisme. S'expriment pour la plupart bien en français. Utilisent des <i>mots locaux dans les phrases</i>. Commencent à maîtriser la syntaxe les deux langues.</p>
-----------------------------	---

	<p>Les élèves francophones ont souvent un bon niveau de langage (phrases complexes, vocabulaire précis).</p> <p>Les élèves dans l'<i>interlangue</i> utilisent les structures françaises en les parsemant de noms ou verbes créoles.</p> <p><i>Les élèves créolophones en sont à l'initiation au français, c'est encore très timide, la majeure partie sont de tout petits parleurs. Contexte diglossique assez marqué me semble-t-il.</i></p> <p><i>Beaucoup ne maîtrisent pas le français, ils parlent mélangé ou créole et sont persuadés de parler français.</i></p>
Classes des CP (Cycle 2 élémentaire)	<p>Un <i>oral français pas structuré</i> comme il le faudrait, on comprend ce qu'ils veulent dire. L'important c'est qu'ils parlent. mais <i>beaucoup de mélanges</i> : la conjugaison, le genre, le lexique très très mélangé.</p> <p>Quand ils sont arrivés en début d'année : ils commençaient en français simple et basculaient en créole. Ils font <i>des mélanges</i> au niveau de la conjugaison surtout et aussi des pronoms personnels objets. <i>Vocabulaire pauvre</i> en créole alors n'en parlons plus en français. Ils <i>n'osent pas parler en français.</i></p> <p><i>très mélangés, beaucoup ne maîtrisent pas l'oral français, on a l'impression qu'ils parlent correctement mais quand on écoute bien, bcp d'erreurs dans leur français.</i></p> <p>Correct dans l'ensemble, <i>certains mélangent</i> avec créole</p> <p>Souvent truffé de <i>fautes dues au contact de langues</i></p> <p>Correct</p> <p>C'est pas pareil pour tous les élèves. 8 bon oral en français. <i>français mélangé.</i></p> <p>Bcp de <i>mélanges avec le créole</i></p> <p>Sujet à <i>des mélanges</i>, sans conscience nette d'être dans la langue concernée (française), limité dans <i>l'enchaînement de phrases</i> au niveau de la syntaxe et de la création d'idées.</p> <p>Production de phrase avec sujet (pronom personnel français) verbe complément. Mais des <i>intrusions de structures grammaticales créoles</i> et un lexique limité.</p>
Classe de CE1	<p>Ils <i>mélangent énormément</i> les deux registres des langues français / créole</p> <p>Français correct dans l'ensemble. Phrases correctes.</p> <p>Difficile. <i>Le rapport à cette langue (française) est plutôt négatif.</i> Rappels à l'ordre, l'autorité.</p> <p>Mes élèves s'expriment majoritairement en français avec des <i>erreurs de syntaxe et parfois des mélanges.</i></p> <p><i>Mélanges grammaticaux</i> pour la construction des structures des phrases.</p> <p>Certains élèves parlent très bien français, certains parlent très bien créole et français, d'autres sont <i>en interlangue</i> avec des difficultés.</p>

Tableau 4 : les retours des enseignants sur les difficultés dans l'oral des élèves - 2019

Les enseignants décrivent donc souvent un oral français non structuré et ont noté beaucoup de mélanges français-créole (annexe 3, annexe 6). Ces difficultés de juin 2019 font écho à celles émises en 2015- 2016. Nous remarquons aussi que les difficultés d'ordre *psychologique* sont toujours présentes : « *Ils n'osent pas parler français.* »

C.3 Toutes les composantes de Sophie Moirand

Nous avons décidé de présenter les difficultés dans le discours oral scolaire des élèves de CP et CE1, pour lesquels nous avons suffisamment de réponses, sous forme de nuages de

C.4 Une réelle insécurité linguistique



Figure 33 : Nuage de mots -composante psychologique -2015

Les mots *peur*, *oser*, *honte* sont les mots *vedette* de ce nuage de mots. Ils signent une évidente *insécurité linguistique*, *sentiment* bien présent dans l'école à la Réunion, que nous avons développée dans la partie 1 au chapitre 2, sous-chapitre C *L'insécurité linguistique dans la société réunionnaise et à l'école*.

Ce concept a été défini par Labov (1978) comme étant le rapport entre un énoncé produit et le jugement que porte le locuteur qui a produit cet énoncé vis-à-vis de sa propre production. Du fait du décalage pouvant exister entre la langue (ou les langues) employée(s) à la maison et celle de l'école, certains locuteurs, enfants comme adultes, peuvent éprouver des sentiments de honte, développer des complexes d'insécurité, ce qui peut provoquer des blocages langagiers.

C'est bien ce qui se passe dans l'école à la Réunion, qui, en tout cas dans le premier degré, est un milieu de contacts de langues imprégné d'un fort *sentiment diglossique*. Face au créole, le français est vu comme la langue noble, belle, mais aussi, nous semble-t-il, comme une langue difficile et inaccessible. Cette représentation ne peut qu'entraîner un sentiment de honte, de peur lors des prises de parole en français, bref *d'insécurité linguistique* qui, d'après nous peut conduire au mutisme, à l'effacement ou alors à l'indiscipline.

C.5 Des compétences linguistiques orales insuffisantes en français

1. Le lexique

Pour le lexique, les mots les plus cités pour qualifier le discours oral français des élèves sont *confusion*, *insuffisance du vocabulaire*, *manque*, *pauvreté*, *phonologie*...



Figure 34 : Difficultés lexicales dans l'oral français, d'après les enseignants

Le français et le créole partagent une partie de leur lexique mais visiblement cette partie partagée ne suffit pas à un développement suffisant de nombreux élèves, d'autant plus que les faux-amis créoles-français abondent. Ce n'est pas pour rien que le mot *confusion* est cité.

2. La syntaxe

Pour la syntaxe, le nuage de mots ci-après montre que les retours majoritaires des difficultés des élèves portent sur la construction et la structuration d'une phrase.

3. La morphosyntaxe



Figure 36 : Difficultés morphosyntaxiques dans l’oral français, d'après les enseignants

Concernant la morphosyntaxe, nous constatons que la conjugaison et le genre ainsi que le choix du temps sont les difficultés récurrentes relevées par les enseignants dans l’oral français de leurs élèves.

4. Les mélanges de langues

Le nuage de mots, ci-après, a été généré à partir des représentations des enseignants de REP+ sur *les mélanges de langues* quand ils devaient décrire l’oral français de leurs élèves. Le mot *mélange* lui-même est un des mots vedette, avec *interlangue*, *confusion*, *créole*...



Figure 37 : Difficultés dues aux contacts des langues créole-français, d'après les enseignants

Conclusion

Les corpus que nous avons rassemblés nous ont permis de décrire et d'analyser les représentations de la langue parlée par les élèves des REP+, mais aussi les difficultés que ces élèves ont quand ils s'essaient à parler français. Ce chapitre a montré que les représentations des élèves, parents et enseignants sont en lien avec le sentiment diglossique qui va créer chez l'élève une insécurité linguistique. Cette dernière se traduit dans le discours des élèves par la mise en place de formes mélangées éloignées de la norme du français oral, discours mélangé qui contribuera à l'émergence de difficultés et obstacles qui entraveront alors l'apprentissage de la lecture.

Chapitre 3 : L'élève créolophone et le discours oral français, des difficultés prévisibles

Lors de nos enquêtes, nous avons demandé aux enseignants de noter les *mélanges* français-créole réunionnais dans le discours français de leurs élèves, à l'insu de ces derniers, pour ne pas les stigmatiser (annexes 3, 4 et 6, les écrits et la graphie des enseignants ont été respectés). Pour nous, ces mélanges sont d'autant plus normaux que les élèves sont dans un univers de contacts de langues et qu'on ne leur apprend pas, souvent et/ou régulièrement, à distinguer les codes en présence.

Les différents énoncés ont pour la plupart été notés dans les situations formelles d'apprentissage. Dans les situations informelles (récréations, jeux libres, sport...), les enseignants disent qu'il y a peu de *mélanges* et que les élèves s'expriment, en général, en créole relativement courant.

Ces mélanges sont de différents types : syntaxiques, morphosyntaxiques, lexicaux... Quelquefois les types de mélanges se cumulent, nous avons choisi, malgré tout, dans un premier temps de les présenter par type.

Les énoncés ont été retranscrits en français standard pour les segments en français, et au moyen de *Lékritir 2020* [Graphie proposée par l'académie, annexe 7] pour les segments en créole, ceci afin de mettre en évidence les mélanges. La phrase mélangée (en gras) sera précédée de la forme française attendue (maigre droit) et suivie de la forme créole réunionnaise (italique).

Dans chacune des sous-parties, nous présenterons les productions mélangées des élèves puis nous expliquerons pourquoi ces difficultés étaient prévisibles en comparant le système créole et le système français.

A. Difficultés lexicales

Dans les productions orales en français des élèves, nous avons retrouvons tous ces manques.

A.1 Les faux amis

1. Productions d'élèves

L'annexe 6.12 présente les énoncés mélangés au niveau lexical :

- Il a sali mon cahier/**Il a gomme mon cahier**/*li la-gome mon kayé*,
- Dylan s'est emmêlé les cheveux/ **Dylan a maillé ses cheveux**/*Dylan la-maye son shévé*.

Le français et le créole partagent des signifiants communs qui ne correspondent pas au même signifié : cela donne le type d'énoncés mélangés précédents.

2. Difficultés prévisibles

Plaza (2014) explique que pour le français, l'enfant, pendant le développement du langage apprendra à maîtriser :

« les relations d'inclusion (par exemple, un chat est un animal), les relations entre les parties et le tout (par exemple, le doigt est une partie de la main), les incompatibilités lexicales (un chien ne peut pas être un chat), les différentes significations (polysémie), ou mêmes prononciations (homophonie) de deux mots, les similarités sémantiques entre des mots (synonymie). Il doit intégrer les indices morphologiques (genre, nombre, temps), la catégorie grammaticale (nom, verbe) de chaque terme lexical ».

Mais, pour l'enfant réunionnais, cette acquisition se fait dans le macro-système et par le macro-système, où se situent souvent les parents de ces élèves. Les mots ont une fonction et une valeur stables dans la communication.

Le mot *gommer* signifie bien en créole réunionnais « salir, faire une tache, souille »^r et le mot *mailler* veut bien dire « s'emmêler ». Les élèves emploient donc des mots justes, qui expriment bien leur pensée, mais qui ont des sens différents en français. Ce sont tout simplement des *faux-amis* créole réunionnais-français (voir partie 2, chapitre 1) qui tombent à faux dans un énoncé français, ce qui, d'après nous, conduisent les professeurs à parler de *confusion*. Parmi les centaines de *faux-amis* répertoriés par Carayol (2005), nous ne citerons que quelques-uns d'entre eux que nous avons fréquemment entendus quand nous étions devant élèves : le mot *baro*¹²² qui désigne *le portail* en créole, ou alors le mot *kaz*¹²³, « la maison ».

A.2 La polysémie en créole du verbe gagner

Une très grande majorité des enseignants ont cité la présence du verbe *gagner* dans les productions en français des élèves avec sa polysémie.

¹²² En français, le mot *barreau* désigne dans un premier sens une *Barre servant de clôture ou de support et dans un second sens, l'espace, autrefois fermé par une barrière, qui est réservé au banc des avocats dans les salles d'audience*.

¹²³ En français, le mot *case* désigne une paillote.

1. Productions d'élèves

- Je n'arrive pas à faire. / **Je gagne pas ø faire.** / *Mi gaingne pa fé,*
- J'ai eu la réponse. / **J'ai gagné la réponse.** / *Mwin la-gaingne la réponse.*

2. Difficultés prévisibles :

Il s'agit ici, bien entendu, là encore de *faux amis*. Le verbe *gagner* est un verbe très en usage en créole réunionnais, très polysémique. En plus du sens français il peut vouloir dire *obtenir, avoir, recevoir, pouvoir, savoir, grossir, avoir raison de...* Si l'on n'a pas appris à l'élève la distinction des codes de façon systématique, ce genre de mélanges ne peut que foisonner quand il essaie de s'exprimer en français.

A.3 Utilisation des formes plus familières

1. Productions d'élèves

- A la cantine, on a mangé de la salade de haricots verts. / **A la cantine, on a mangé du salade zariko vert** / *La kantine, nou la-manje salade zariko vert.*
- Dans la salade de fruits, on met de l'ananas, des oranges, des bananes, des pommes. / **Dans la salade de fruits, on mète du zanana, du zoranj, du banane, du pome** / *Dann salade le frui, i mète zanana, zoranj, fig, pome.*

2. Difficultés prévisibles

Ces deux productions (annexe 6.12) contiennent plusieurs types de mélanges. Nous nous focaliserons sur les noms commençant par *Z* : *zariko, zoranj, zanana*. Les noms français commençant par une voyelle et qui sont passés en créole réunionnais ont souvent subi la fossilisation de la liaison française du pluriel (agglutination). En créole, on dira *in zanana/ in zavoka/ in zouvrié...* D'autres ont adopté la contraction de l'article défini : on dira *in lélikoptèr* « un hélicoptère » / *In lanje* / « un ange (l'ange) ». D'autres enfin (rares) ont gardé la voyelle initiale.

L'utilisation du mot créole *a*, à notre avis, été facilitée ici par cette rareté dont nous venons de parler. Les autres mélanges sont de type grammatical : *du vs de la, du vs des*; absence de la préposition "de" dans le complément du nom : *du salade zariko vert vs de la salade de haricots verts...*

B. Difficultés syntaxiques

La syntaxe concerne les relations entre les syntagmes dans la phrase et plus généralement les règles de construction de la phrase, qui est son unité maximale. Un syntagme est constitué de mots ou groupes de mots faisant partie d'un ensemble plus vaste qui les contient. Pour comprendre le sens d'une phrase, il faut *en maîtriser sa syntaxe*. Ces règles varient d'une langue à l'autre. La principale difficulté que les enseignants ont repérée dans le discours oral français est la construction des phrases en français.

Nous allons maintenant proposer des hypothèses pour chacun des écarts relevés dans la production orale en français des élèves.

Pour ce faire, nous prenons la terminologie suivante : SN désigne le Syntagme nominal et SV désigne le Syntagme verbal, D : Déterminant, N : Nom, Pr : Préverbe. Nous distinguerons le SV et le SN créoles et français en ajoutant K pour le créole et F pour le français.

B.1 Absences de prépositions

1. Productions d'élèves

Le tableau en annexe 6.1 montre l'absence de *à* et de *de* dans le discours en français des élèves :

- Je vais aux toilettes/ **Je sava ø kabiné**/ *Mi sava kabiné*,
- Je suis allé dans la forêt/**J'ai parti ø la forêt**/ *Mwin la-parti la foré*.

La forme mélangée s'explique par l'absence de la préposition en créole. Tous les énoncés oraux en annexe 6.1 montrent un calque de la syntaxe du créole : S + sava + Complément sans préposition.

2. Difficultés prévisibles

Comme nous l'avons vu, les phrases en créole et les phrases simples en français sont du type SVO. Mais quand nous analysons de plus près les syntagmes, nous voyons qu'il y a une différence. Pour expliquer l'absence de préposition dans le discours oral français de l'élève, nous commencerons par analyser la phrase simple avec un complément de lieu (CL) dans les deux langues.

- En créole : *Le fiy i sava la plaj*.
- En français : La fille va à la plage.

Le tableau ci-après présente la différence de structure entre une phrase simple avec complément en créole et une phrase simple avec complément en français.

	SN		SV				
En·Cr.	D	N	Préverbe	V	<u>oo</u>	D	N
En·F.	D	N		V	Pr	D	N

Tableau 5 : Tableau comparatif de la structure de la phrase simple avec complément en créole et en français.

En français, le constituant 2 comporte trois mots dont la préposition *à*. Dans le développement du langage, vers deux ans, l'enfant francophone a déjà acquis quelques règles syntaxiques simples de sa langue. Dans le document *le langage à l'école maternelle*¹²⁴, il est écrit :

« [18 mois – 3 ans] Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, préposition, début de la conjugaison) ». (p108)

Dans le lexique mental de l'élève francophone, à trois ans, la préposition *à* qui signale que l'on va parler d'un lieu est acquise. Pour cet élève, cette préposition est nécessaire. Ce n'est pas du tout le cas pour le petit créolophone : sa langue fonctionne sans cette préposition, sauf dans des expressions figées. Si on ne lui enseigne pas la nécessité de cette préposition en français, il aura tendance dans son discours oral français à l'omettre. Il l'omettra dans toutes les situations où le créole réunionnais le fait :

- pour l'introduction du complément circonstanciel de lieu : **Je vais la plage**, (je vais à la plage),
- pour l'introduction du complément d'objet indirect : **Je donne Marie un bonbon** (je donne à Marie un bonbon/ je donne un bonbon à Marie).

Ce sera la même chose pour la préposition *de*, dans l'introduction du complément du nom, par exemple :

¹²⁴https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

- **Le sac maman est joli** (le sac de maman est joli).

B.2 Absence de forme pronominale

1. Productions d'élèves

Tous les énoncés oraux de l'annexe 6.2 montrent que les élèves ne maîtrisent pas la forme pronominale du français :

- Je m'appelle Rayan/**j'appelle rayan**/ *Mi apèle Rayan*,
- Je me suis trompé /**J'ai trompé**/ *Mwin la-tronpé*,
- Je me suis égratigné le genou / **j'ai brosse mon genou**/ *Mwin la-brosse mon jenou*.

2. Difficultés prévisibles à compléter

Partons d'une phrase française simple contenant une tournure pronominale réfléchie.

- La fille se brosse les dents.
 - En créole, cette phrase se dira :
- *Lo/La fiy i brosse son dan.*

Ces phrases peuvent se décomposer comme suit : (PrR : pronom réfléchi : *se, me, etc...*)

Français					
La fille·		·se·brosse·les·dents·			
·SN1		·SV			
Constituant·1	Constituant·2°	Constituant·1	Constituant·1	Constituant·3·:·SN2	
		1	1		
D	N	<u>PrR</u>	V	D	N

Tableau 6 : Découpage en syntagme de la phrase en français.

Créole					
Lo·fiy		·i·brosse·son·dan·			
·SN		·SV			
Constituant·1	Constituant·2°	Constituant·1°		·Constituant·2°	
SN	SN	SV		SN	
D	N	Préverbe	V	D	N

Tableau 7 : Découpage en syntagme de la phrase en créole.

Nous observons que le pronom réfléchi, dans ce cas, n'existe pas en créole : la forme réfléchie en créole réunionnais n'est pas la forme réfléchie du français.

En créole réunionnais, l'équivalent formel du pronom réfléchi français de la troisième personne *se* n'existe pas, ni *me/m'*, ni *te/t'* d'ailleurs. Cela ne veut pas dire que le créole ne peut pas exprimer la tournure réfléchie. Il a pour cela différents procédés :

- Soit en citant la partie du corps concernée, comme nous l'avons vu : *la fiy i brosse son dan*,
- Soit, si cela concerne l'individu dans son entier, l'utilisation de *le kor* : *li la-jète son kor d'anlèr le pon* (il s'est jeté du pont),
- Soit le verbe seul si son sens suffit : *Mi lève tar* (Je me lève tard).
- Soit d'autres pronoms (*amwin* ; *ali/alu* ; *azot...*) : *zot va grouye azot*.

Il semblerait qu'ici les pronoms ne jouent pas de rôle sémantique, ils peuvent d'ailleurs être omis :

« il existe [...] des verbes qui régissent un pronom objet coréférent du sujet et ne jouant pas de rôle sémantique : *li méfyé ali, zot la dépès azot, zot va débrouy azot*. On a alors affaire à une lexicalisation du pronom objet (ce qui signifie que ce pronom fait partie de l'entrée lexicale du verbe) ». (Watbled, 2013)

Dans tous les cas, ce sont des solutions que le français n'utilise pas. Quand il y a pronom réfléchi (comme en français), ce sont des pronoms différents et ils sont post posés au verbe (contrairement au français). Inversement, les solutions du français ne sont jamais utilisées en créole.

Dans une conversation privée, Jean-François Baissac, linguiste, nous disait que la forme pronominale française était une forme très difficile à apprendre spontanément pour un enfant créolophone. Il préconisait de programmer cet apprentissage dès début de maternelle.

B.3 Absence de subordonnant

1. Productions d'élèves

Voici deux occurrences illustrant ce type de mélanges :

- *Maîtresse, tu veux que je prenne ton sac ?/ maitresse, tu veux ø je trape ton sac ?/ métrèsse, ou i vé mi trape out sak ?*
- *Maman t'a dit qu'il ne faut pas me laisser seul chez moi/ maman a dit à toi ø il faut pas me laisse tout seul mon case/ Manman la-di aou i fo pa lèsse amwin tou-sèl mon kaz.*

2. Difficultés prévisibles

En créole réunionnais, très souvent dans les phrases complexes (subordonnée relative, complétive), il y a absence de subordonnant *ke* ou *k'*. L'élève, ne le possédant pas dans son lexique mental, ne l'emploiera pas.

Ici un deuxième type de mélange (lexical) s'ajoute au premier : *prenne* vs *trape*.

B.4 Absence de la négation NE

1. Productions d'élèves

Voici deux exemples de l'annexe 6.4 illustrant ce type de mélanges :

- Je n'ai pas mon livre/ **Je na poin mon livre**/ Mwin na poin mon livre [èk mwin],
- Je n'arrive pas à faire / **Je gagne pas ø faire**/ Mi gagne pa fé.

2. Difficultés prévisibles

Dans le lexique mental de l'élève créolophone, la forme négative est construite avec *pa* (*ou poin, pi, pu*), comme dans la grammaire de l'oral français. La négation *ne* du français standard, préposé au verbe n'existe pas. Ici, d'autres types de mélanges s'ajoutent à ceux que nous avons signalés.

Le relevé des mélanges en annexe 6.4 montre que chacun des énoncés correspond à la syntaxe du créole : S + verbe + pa/poin + complément. Le sujet, pronom personnel, est le seul élément de la langue française.

B.5 Le pronom personnel, sa place

1. Productions d'élèves

Voici deux exemples de l'annexe 6.5 illustrant ce type de mélanges :

- Il faut l'écouter/**Il faut écoute à elle**/ *i fo ékoute aèl*,
- Il m'a frappé. / **Il a tape amoin.**/ *Li la-tape amwin*.

2. Difficultés prévisibles

Ici, tout d'abord les pronoms personnels compléments créoles (*aèl, amwin*) ont été substitués aux pronoms personnels français (*l', m'*). Ils ont été postposés aux verbes, alors que les pronoms français sont antéposés. Ce sont là deux différences majeures entre les deux

langues, que ces élèves ne comprennent pas, ne maîtrisent pas et qui sont à l'origine des mélanges.

Aux énoncés fournis par les enseignants, nous voudrions ajouter notre propre expérience : une élève de CE2 de REP+ après avoir lu la phrase suivante « *Une petite souris se promène dans la forêt. Un renard la regarde depuis son trou* ». L'élève a compris que *la regarde* était le verbe *regarder* au passé accompli. Le signifiant français *pronom personnel complément* n'était toujours pas dans son *lexique mental* et cela malgré cinq ans d'école passés en immersion de français.

B.6 Conclusion sur la syntaxe

Nous avons essayé d'apporter un début d'analyse concernant la syntaxe dans le discours oral en français des élèves. Les enseignants disent que le discours est compréhensible mais que la grande difficulté est la structuration de phrases.

L'élève créolophone arrive à trois ans à l'école avec son discours oral créole, discours dans lequel il a une façon à lui d'ordonner les mots de sa langue. Il rencontre alors une nouvelle façon d'ordonner les mots et il est en immersion souvent totale sans explicitation. Il va alors essayer de s'adapter à cette façon de faire et prendre alors les syntagmes les plus fréquents et qui sont marqueurs aussi de cette nouvelle syntaxe qu'il n'apprend pas mais dont il va s'emparer pas morceaux.

C. Difficultés morphosyntaxiques

Le *Petit Robert* définit la morphosyntaxe comme « *l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés* ». Elle est l'étude conjointe de la morphologie (dans ses aspects syntaxiques) et de la syntaxe.

Comment s'exprime la morphosyntaxe ? D'après Parisse (2009 : 3), des éléments et des structures vont modifier les parties des lexèmes de manière plus ou moins proche du radical du mot et vont agencer ces derniers modifiés afin de créer un énoncé autre. Il précise :

"En français, la morphosyntaxe s'exprime de manière lexicale, flexionnelle, contextuelle (formes obligatoires comme les clitiques et les mots purement grammaticaux) et positionnelle (formes optionnelles qui concernent l'ordre des groupes de mots). Chacun des codages peut avoir plusieurs variétés". (Parisse, 2009 : 4)

L'enfant acquiert très tôt des éléments importants de la grammaire de sa langue. Pour Plaza (2014 : 107), le processus commence avant deux ans :

« Vers la fin de la 2e année, /.../ les mots sont codés comme des unités phonétiques porteuses d'informations non seulement sémantiques, mais aussi grammaticales. /.../ Les verbes et les adjectifs, termes à fonction prédicative, désignent des actions, des états, des propriétés ou des qualités attribués aux entités. L'enfant produit également des mots fonctionnels dits grammaticaux ou de classe fermée comme les déterminants, les pronoms, les prépositions et les conjonctions. »

Plaza explique, qu'à la fin des deux ans, un enfant francophone reçoit et code des informations auditives qui lui permettront de classer les mots sémantiquement et grammaticalement. Il est déjà sensible aux changements de formes dans l'oral et pourra en reproduire, ce qui est fondamental dans l'acquisition de la langue :

« L'accès au langage combinatoire vers 20-24 mois est donc fondamental pour l'expression du sens. [...] L'ordre des mots et les marques morphologiques sont essentiels pour traduire en surface les relations de sens que l'enfant veut exprimer et transmettre : accord en genre et nombre entre article et nom, entre article, adjectif et nom, accord en nombre entre le sujet et le verbe, marquage du temps, etc. [...] En français, l'article sert à marquer le genre (arbitraire, donc à mémoriser : la lune, le soleil), le nombre et le caractère défini ou indéfini du nom. » (Plaza, 2014 : 109)

Ces étapes développées par Plaza (2014) concernent les enfants francophones, elle définit l'aptitude des enfants selon les différents âges. A deux ans, un enfant francophone commence à comprendre le genre et le nombre ainsi que le fonctionnement du verbe, le marquages du temps.

Si nous n'avons pas connaissance d'études similaires pour l'enfant créolophone réunionnais en acquisition de sa langue, nous avons de nombreux indices indiquant ses difficultés à entrer dans une langue seconde qui ne lui est pas enseignée de façon systématique.

C.1 La conjugaison

La conjugaison du verbe français reste une des principales difficultés pour un élève créolophone.

1. Productions d'élèves

Nous nous proposons maintenant d'étudier quelques productions d'élèves (annexe 6.5) illustrant ce problème :

- Je mangerai mon goûter/ **Je va mange mon goûté**/ *Mwin va manje mon gouté.*
- J'ai un goûter/ **Je nana in goûter**/ *Mwin nana in gouté.*
- Tu n'as pas mon livre. / **tu na poin mon livre.** / *Ou na poin mon livre.*

2. Difficultés prévisibles

Nous sommes ici, en présence deux types de langues, le français de type flexionnel et le créole de type analytique en grande partie (il n'est flexionnel qu'à la marge).

L'enfant arrive à l'école à trois ans avec son langage développé dans une langue (très largement) analytique et il doit entrer dans le fonctionnement d'une langue (largement) flexionnelle : cela sans enseignement explicite. Il doit alors acquérir des indices morphologiques (personne, nombre et temps, pour les verbes) à travers le flux sonore qui lui arrive depuis le matin, jusqu'à la fin des classes. Revenons de façon un peu plus concrète sur les systèmes verbaux des deux langues, en prenant l'exemple d'un verbe relativement simple : manger.

En français, le verbe varie, pour les temps simples :

➤ *selon la personne* : à l'oral : /ty mɑ̃z/, /il el mɑ̃z/, /nu mɑ̃zɔ̃/, /vu mɑ̃zɛ/, /il mɑ̃z/.

Une flexion verbale (variation des terminaisons, avec changement de phonèmes ou d'association de phonèmes) indique la personne (de façon incomplète : la forme sonore / mɑ̃z/ se retrouve à la première, deuxième et troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel).

➤ *selon le nombre* :

– /zə mɑ̃z/,

– /nu mɑ̃zɔ̃/.

➤ *selon le temps* :

– *je mange*, /zə mɑ̃z/ est au présent,

– *je mangeais*, /zə mɑ̃zɛ / est à l'imparfait,

– *je mangerai*, /zə mɑ̃zɛrɛ / est à l'imparfait...

Les temps composés, eux, se forment à l'aide de l'auxiliaire *avoir* ou *être* et du participe passé du verbe. C'est l'auxiliaire maintenant qui varie selon la personne, le nombre, le temps. C'est la flexion de l'auxiliaire qui donne ces indications.

En créole réunionnais, le verbe ou forme verbale (le corps du verbe) ne varie en général ni en temps (sauf exception), ni en personne, ni en nombre comme en français. Il a gardé une faible part de flexion par exemple pour le conditionnel, le futur négatif et le passé inaccompli pour la variété de créole *en lu* dite aussi acrolectale. Pour exprimer le temps, l'aspect comme l'écrit Watbled dans ses divers articles (2013, 2015, 2017, 2021), le créole réunionnais se sert de trois éléments :

- Les préverbes *i*, *té*, invariables et toujours pré-posés et inséparables des formes conjuguées du verbe,
- Les auxiliaires *va*, *lé*, *la*, etc... qui sont des verbes pouvant subir pour certains la flexion. Ils sont pré-posés aux formes non tensées du verbe,
- Les marqueurs flexionnels qui vont se combiner avec le préverbe *i*.

En créole réunionnais,

- –le présent (ou *temps 0* pour certains linguistes) est marqué par la base verbale du verbe et le préverbe *i* : /zot i mǎʒ/,
- –le passé non accompli est marqué par le préverbe *i* et le marqueur flexionnel /-e/ dans la variété *en lu* du créole : /zot i mǎʒe/ et par les préverbes *té* et *i* dans la variété *en li* : /zot te i mǎʒ/,
- –le passé accompli est marqué par l'auxiliaire *la* : /zot la mǎʒe/,
- –le futur est marqué par l'auxiliaire *va* dans les deux variétés : /zot va mǎʒ/ , mais aujourd'hui il l'est de plus en plus par le préverbe *i* et le marqueur flexionnel -ra,/-ʁa/ /zot i mǎʒʁa/,
- –le futur à la forme négative sera marqué par la flexion en /- ʁa/ suivie de /pa/ dans les deux variétés de créole réunionnais.
- Dans les deux variétés de créole réunionnais, le conditionnel sera marqué par le préverbe *i* et le marqueur flexionnel -ré,/-ʁe/.

Il est à noter, qu'en maternelle, les verbes français *être* et *avoir* sont très utilisés surtout dans les rituels langagiers pour travailler le temps¹²⁵, la date mais aussi les présents et absents de la classe. Il est intéressant de comparer leur conjugaison avec celle de leurs équivalents *èt* (*lé*) et *awoir* (*néna*).

Dans son développement du langage, l'enfant créolophone va donc acquérir sa grammaire, en particulier ses premières règles du système verbal, en créole réunionnais où le temps est marqué par des éléments pré-posés au verbe. Arrivé en classe, il sera en immersion dans un oral qui *ressemble* un peu au sien, mais comme il n'a pas l'habitude d'entendre la flexion, il ne pourra l'associer aux temps, personnes et nombre. Il prendra ce qu'il connaît le mieux, ce qui est commun aux langues mais aussi des *marqueurs* de français dont le *je*. Il *inventera* un système qui sera compréhensible par les enseignants, mais un système complètement *déstructuré*, de notre point de vue, ou plutôt ne correspondant à aucun système structuré reconnu dont les mélanges relevés par les enseignants font partie :

- Je va mange mon goûté,
- Je nana in goûter,
- tu na poin mon livre.

A côté de ces difficultés en conjugaison, beaucoup d'enseignants en signalent d'autres, très fréquentes aussi au niveau du genre et du nombre français.

C.2 Le genre

1. Productions d'élèves

Nous nous proposons maintenant d'étudier quelques productions d'élèves (annexe 6.10) illustrant ce problème :

- Je suis allée chez ma mémé/ **J'ai parti chez mon mémé**/ *Mwin la-parti la kaz mon mémé,*
- C'est l'anniversaire de ma maman/ **C'est l'anniversaire ø mon monmon**/ *Cé laniversèr mon monmon.*

¹²⁵ Les élèves disent tous les matins le temps qu'il fait "il y a du soleil, le ciel est bleu", les absents et présents "Marie est absente, etc.." et aussi la date " aujourd'hui, on est lundi/ hier, on était dimanche et demain on sera mardi".

Chacun sait que le genre est arbitraire en français, suffirait-il d'enseigner aux petits réunionnais des REP+ cette convention-là (tel mot est féminin, tel autre masculin) pour que le problème soit réglé ? Rien n'est moins sûr.

2. Difficultés prévisibles

2.1 Le genre en français

Le français connaît alors à l'oral comme à l'écrit une opposition en genre, il existe un genre grammatical, masculin/ féminin et un genre naturel, mâle/femelle (qui se double toujours du genre grammatical).

Pour indiquer le genre des noms, le français dispose de plusieurs moyens :

–le lexique : c'est par le lexique que se marquera d'abord le genre naturel. Il existe un mot différent pour chaque genre : *cheval* (masculin) s'oppose à *jument* (féminin). De même pour *homme* ~ *femme*, *loup* ~ *louve*, etc...

–la morphologie : Dans certains cas, le genre est d'abord indiqué par la finale du mot : *maître* ~ *maîtresse* (on est tout près, ici, du genre naturel).

En français, le masculin n'est pas marqué mais on marquera le féminin souvent par un *e* écrit en fin de mot permettant d'entendre la consonne finale : *gros* /gʁo/ ~ *grosse*/gʁos(ə)/,

– la syntaxe : les règles d'accord de l'adjectif, dans certains cas, par exemple, révéleront, à l'oral comme à l'écrit, le genre du nom : *la grande fille* /la gʁɑ̃d fij/, *le grand garçon* /lə gʁɑ̃ gaʁsɔ̃/.

Le genre appartient au nom. Tous les satellites du nom (déterminants, adjectifs...) s'accorderont avec le nom: *la/ma/belle voiture*, *le/mon/beau camion*. Cela dit, certains satellites ne portent pas, au pluriel, ne marque de genre : *les/ces belles voitures* ; *les/ces beaux camions*.

2.2 Des genres en créole réunionnais ?

Watbled (2021 : 62) écrit que :

« les lexèmes nominaux sont invariables, mais certains lexèmes sont reliés morphologiquement et sémantiquement (morphologie dérivationnelle)). »

En créole réunionnais le genre naturel existe : la langue a gardé ce moyen lexical venant en grande partie du français.

Nous aurons chez les humains comme chez les animaux les lexèmes ayant

- une relation morphologique : (Watbled, 2021 : 65), *linfirmié ~ linfirmièr, shantèr ~ shantèz, , kaf ~ kafrine, malbar ~ malbarèz, , parin ~ marène, kouzin ~ kouzine, fransé ~ fransèz, morissien ~ morissienne, rényoné ~ rényonèz...*
- une relation sémantique sans lien morphologique (Watbled2021 : 65) :
chez les humains : *garson ~ fiy, fanm ~ bononm, tonton ~ matante*, de même chez les animaux *kok ~ poule, sheval ~ juman, vera ~ trui* » ... Cette opposition de sexe, chez les animaux, peut se faire aussi à l'aide des mots *mâle* et *femel*, précédant le nom : *in mâle le shien/in femel le shien, in mâle kanar/in fémèl kanar (le canard et la cane)*.

Pour déterminer si un genre grammatical existe, il faut étudier les satellites du nom : les déterminants définis, indéfinis, possessifs, les adjectifs qualificatifs. (voir partie 2, chapitre 1)

2.2.1 Article défini

Comme nous l'avons vu dans la partie 2, chapitre 1 (p : 89 à 94), Watbled (2021) explique le fonctionnement de l'article défini.

« la grammaire du créole est peu sensible au genre naturel, et la sélection de l'article défini doit être envisagé comme une propriété encore plus arbitraire qu'en français. »

Il incite à

« considérer qu'on a affaire tout simplement à deux classes de noms et le plus simple est de reprendre la terminologie de Papen¹²⁶, qui répartit les noms en classe I (-lo) et classe II (-la), ce qui représente l'avantage d'éviter des connotations liées à des termes comme « masculin » et « féminins », peu adaptés à la grammaire créole. » (Watbled, 2021 : 66)

C'est la raison pour laquelle, dans les variétés basilectales de créole, une grande majorité des noms, qu'ils soient issus de noms français féminins ou masculins, fonctionnent avec les déterminants *le/lo*. Certains mots réunionnais issus de mots français féminins (une minorité) peuvent être précédés du déterminant *la* : *la toil ; la kaz*. Mais nous disons aussi *le/lo toil, le/lo kaz*. Certains mots réunionnais issus de mots français masculins sont précédés du déterminant *la* : *la fré, la poizon, la diabète, la pétal, la panplemous, la sabl, la réjime fig (banane)...*

¹²⁶ Robert.A Papen, *The french based Creoles of the Indien Océan : an analysis and comparison*, PhD, San Diego, University of California, 1978, p. 314.

Dans les variétés acrolectales de créole réunionnais, nous retrouvons les mêmes phénomènes à ceci près que ceux, qui sont d'origine française et féminins au départ, sont davantage précédés de *la*.

En résumé, en s'appuyant sur la classification de Papen cité par Watbled (ci-dessus) et en l'adaptant, les noms créoles réunionnais peuvent être classés en trois catégories :

- Ceux qui ne peuvent être précédés que de *le/lo*,
- Ceux qui ne sont ne peuvent être précédés que de *la*,
- Ceux qui peuvent être précédés soit de *le/lo*, soit de *la*.

2.2.2 Article indéfini

Concernant le déterminant indéfini, dans les variétés basilectales *in* sera la règle. Dans la variété acrolectale, il existe une opposition *in/inn* : *in boug/inn fanm*, *in ban/inn tab*.

2.2.3 Les déterminants possessifs,

Le créole réunionnais dans ses variétés basilectales utilisera *mon/ton/son*. Dans les variétés acrolectales, l'adjectif possessif *ma/ta/sa* seront utilisés en opposition à *mon/ton/son*.

2.2.4 Les adjectifs qualificatifs

Dans les variétés basilectales, les adjectifs qualificatifs n'auront, sauf rares exceptions qu'une seule forme :

- /*ẽ* grã pãtalõ/ *in gran pantalon*, /*ẽ* grã rob/ *in gran rob*,
- /*ẽ* gro zavoka / *in gro zavoka* ; /*ẽ* gro frez/ *in gro frèz*.

Dans les variétés acrolectales, de nombreux adjectifs ont deux formes :

- /*ẽ* grã pãtalõ/ *in gran pantalon* ; /*ẽ*n grã rob/ *inn grann rob*,
- /*ẽ* gro zavoka / *in gro zavoka* ; / *ẽ*n gros frez / *inn grosse frèz*.

2.2.5 Conclusion

Dans les variétés basilectales, de nombreux noms peuvent être accompagnés de déterminants, d'adjectifs qualificatifs que l'on qualifierait de masculins en français : *le/lo/in/mon/son/gran kaz*.

D'autres peuvent être précédés de "la" (déterminant défini) qui est féminin en français, mais aussi d'autres déterminants qui semblent masculins, Ils peuvent être accompagnés d'adjectifs non accordés : *la/le/lo/in/mon/son fanm ; son gran fanm*.

Cela montre que l'on ne peut parler de genre grammatical dans les variétés de langue basilectales. *La* et *le/lo*, n'indiquent ni féminin, ni masculin.

Pour les variétés acrolectales on peut avoir : *la/inn/ma/sa grann fiy*, et aussi *le/in/mon/son gran garçon*. Le genre existe donc. Il n'est pas pour autant généralisé, et l'on pourra, dans ses variétés de langue, dire couramment : *ma robe lé blan* et *ma robe lé blanshe*.

En créole réunionnais, le genre grammatical n'existe pas comme il existe en français . Il serait bon alors, avant d'apprendre aux élèves le genre français des mots, de ces milliers de mots qu'ils devront posséder. Il faudra d'abord leur rendre la notion de genre, familière et ce à l'encontre de ce qu'ils vivent déjà.

C.3 Le nombre

1. Productions d'élèves

Les énoncés de l'annexe 6 .11 montrent des mélanges concernant le nombre :

- Mes oreilles me font mal/**mon z'oreille fait mal**/ *Mon zorèy i fé mal*,
- Les chevaux sont jolis/**les chevaux sont jolis**/*Bann sheval lé joli*.

2. Difficultés prévisibles

En grammaire, le nombre est un trait grammatical caractérisant certains mots comme les noms et adjectifs, les pronoms, les verbes. Dans le système nominal et pronominal, le nombre va représenter la quantité d'unités du mot ou groupe de mots. Dans le système verbal, il représente le nombre d'un nom ou d'un pronom liés à ce verbe.

Dans les langues flexionnelles, comme le français, les noms, les pronoms, les déterminants, les adjectifs et les verbes sont concernées par le nombre : ils s'accordent en nombre avec les termes auxquels ils se rapportent. Le verbe s'accorde en nombre avec son sujet, lequel peut être aussi un nom ou un pronom.

En français, concernant la marque du pluriel, les fonctionnements sont différents entre l'oral du français et l'écrit en français. A l'écrit, il y a des marques sans marques

correspondantes à l'oral : il y a deux grammaires : une grammaire de l'oral et une grammaire de l'écrit (Watbled, 221 : 436).

Dans l'exemple : *les jolis chiens aboient*, c'est le déterminant *les*, /le/ qui indique phonétiquement le pluriel. En effet, *le joli chien aboie* et *les jolis chiens aboient* s'opposent par le déterminant : /lə ʒoli ʃiẽ abwa/~ /le ʒoli ʃiẽ abwa/.

La liaison en français donne aussi des informations à l'oral sur le nombre : *les enfants* /le zãfã/.

Le français possède un article indéfini au singulier et au pluriel : *un / une ~ des*. La forme plurielle sert cependant aux deux genres.

Dans les langues flexionnelles comme le français, la morphologie du mot, son changement de forme indiquera le nombre. Le changement de forme se fait soit par affixation, soit par supplétion.

Dans les langues isolantes comme les créoles, ce n'est pas la morphologie qui va exprimer le nombre. Le contexte ou la syntaxe permettent de repérer les informations sur le nombre : singulier ou pluriel. Le créole réunionnais, indique le nombre dans certains cas et dans d'autres non.

Il existe des déterminants non marqueurs du nombre :

– Les articles définis : *le/lo/la* : par exemple, « *i fo nétoye la shèz pou la rénion* » signifie « il faut nettoyer les chaises pour la réunion. » ou « *lo mang lé ver* » peut signifier « les mangues sont vertes »,

– Le déterminant possessif également peut marquer aussi bien le singulier que le pluriel. « *mon soulié lé sal* / mes chaussures sont sales ou ma chaussure est sale. », « *i fo mi ramasse mon kréyon* / il faut que je range mes crayons ou mon crayon ».

– Le déterminant démonstratif également peut ne pas préciser pas le nombre : « *Joué-la lé kassé* / ce jouet est cassé ou ces jouets sont cassés ». Seuls le contexte et la situation de communication permettent de savoir s'il s'agit d'un/une ou plusieurs crayons, chaussures, ...

– L'absence de déterminant devant un groupe nominal peut correspondre aussi bien au singulier qu'au pluriel : « *marmay lé kontan* » signifie « les enfants sont heureux ou l'enfant est heureux ».

En créole réunionnais, le nombre peut aussi être indiqué par :

- le déterminant indéfini *in/inn* (pour le singulier) : « *métrésse, mi pran in livre* / mi manje in(n) mang »,

- le pluralisateur *bann* seul ou combiné aux autres déterminants : « *i fo netoiye le bann shèz* » signifie « il faut nettoyer les chaises. », « *le bann gato lé bon/* les gateaux sont bons. »,
- les déterminants numériques : « *le troi gato té bien bon/* les trois gateaux étaient très bons. »
Certains déterminants indéfinis indiquent aussi le pluriel : « *Inn dé marmay la-ranje la klasse* », « *Détroi dessin marmay lété vréman joli* ».

Pour exprimer le pluriel des organes, des objets qui vont par deux, le créole réunionnais dispose d'un *duel* sous forme de mot, de manière analytique, et non flexionnelle comme en grec ancien ou en arabe. Le marqueur *dé* sera utilisé « *mon dé zorèy i fé mal/* j'ai mal aux oreilles. » Pour préciser un des éléments de la paire, le créole utilisera les mots *koté*, *gosh* ou *droit* (en particulier pour les organes humains). Par exemple, « *mon zorèy droite i fé mal* »

Les pronoms personnels marquent aussi l'opposition de nombre. Pour la communication, il est nécessaire de distinguer je et nous, *mwin et nou*, il et ils, *li et zot, banna*.

Revenons à nos deux exemples :

- Mes oreilles me font mal (= j'ai mal aux oreilles) /**mon z'oreille fait mal**/ *Mon zorèy i fé mal*,
- Les chevaux sont jolis/**les chevaux sont jolis**/*Bann sheval lé joli*.

Ces mélanges étaient tout à fait prévisibles. Dans le premier énoncé, l'élève n'a pas marqué le nombre. C'est ce qui se fait généralement dans sa variété de créole. Dans le second énoncé, l'élève n'a pas changé la forme du nom. En créole réunionnais le nom ne change jamais de forme au pluriel.

D. Difficultés non ou peu explorées

Certaines difficultés de compréhension du français oral (donc de son acquisition) peuvent se présenter à l'élève des REP+, difficultés qui, à notre connaissance n'ont pas été étudiées. Nous citerons certains écarts entre les phonologies du français et du créole réunionnais.

D.1 L'érosion consonantique

Dans les évaluations nationales de CP de septembre 2019, les élèves devaient entourer l'image correspondant à un mot entendu. A la prononciation du mot *coudre*, ils ont été nombreux à entourer l'image du coude : en créole réunionnais, les groupes consonantiques sont systématiquement réduits en fin de syllabes et, à notre avis, ces élèves n'ont pu entendre la succession des consonnes /d/ et /R/.

D.2 La prosodie

La prosodie joue un rôle essentiel dans le développement du langage et la compréhension des énoncés oraux chez les jeunes enfants. Non seulement elle permet de discriminer les mots, mais elle sert de point d'appui à la syntaxe. En effet, les pauses et les accentuations dans et entre les mots vont servir de balises pour comprendre des phrases (Plaza, M. 2014).

Un des aspects important de la prosodie est l'accent tonique. Dans les deux langues l'accent tonique n'est pas placé au même endroit. En français, l'accent tonique – faible – est toujours placé sur la dernière voyelle à la fin d'un groupe de mots. Cette voyelle est souvent légèrement allongée. En créole réunionnais, l'accent tonique – plus marqué – est essentiellement binaire.

Dans une phrase en français le dernier mot de chaque syntagme portera davantage l'accent. Dans la phrase « la maison de mémé est rouge », on entendra /lamɛzɔ̃dəmɛmɛ ʁuʒ/. Le découpage en syntagmes phonologiques correspondra au découpage en syntagmes grammaticaux. Si on prend l'exemple équivalent en créole réunionnais, *la kaz mémé lé rouj*, on entendra /lakaz mɛmɛ lɛʁuʒ/. Il semble qu'il y ait, ici, en créole trois syntagmes à l'oral.

Le découpage prosodique est très tôt acquis chez l'enfant francophone. D'après Plaza (2014)

« à 9 mois, l'enfant [francophone] est sensible aux phrases où les pauses coïncident avec les frontières situées entre sujet et verbe. Cet enveloppement prosodique est cohérent avec l'organisation des unités syntaxiques en français. »

C'est avec cet environnement prosodique français différent du sien (un accent tonique plus marqué, placé ailleurs), que l'enfant créolophone sera confronté. Nous émettons l'hypothèse que cela ne favorise pas la compréhension du français, ni son acquisition par de jeunes élèves des REP+.

E. Cumul des difficultés

Dans les analyses précédentes, nous avons choisi de décrire les différents écarts séparément. Comme nous l'avons déjà dit, la grande majorité des énoncés oraux notés par les enseignants comportent plusieurs écarts d'un coup à la norme du français. En voici quelques exemples.

Énoncé attendu en français	Énoncé mélangé	Énoncés en créole	Écart de type lexical	Écart de type syntaxique	Écart de type morpho.
Je vais aux toilettes.	Je sava ø kabiné.	<i>Mi sava kabiné.</i>	Nom « kabiné »	Omission de « à », "aux" contactation de "à les" ou "à le"	Forme du verbe « sava »
Maitre, je suis déjà allé aux toilettes.	Maitre, j'ai fine partir ø kabiné.	<i>Maitre, mwin la-fine alé kabiné.</i>	Nom « kabiné »	Omission de « à », et + marque de l'accompli inusité en français	Forme du verbe
Ma maison est proche de l'école.	Ma case est près ø l'école	<i>Mon kaz lé koté lékol/ lé pré lékol.</i>	Mot « case » Mot « près »	Absence de « à » et « de »	
Il m'a tapé.	Il a tape amoin	<i>Li la-tape amwin.</i>		Pronom personnel sujet emprunté au créole Pronom personnel complément post posé	Forme du verbe
A la cantine, on a mangé du carry, du riz, de la salade et une compote.	La cantine, on a mange ø carry, de riz, ø salade ek in compote.	<i>La cantine, nou la-manje kari, de-riz, salade ek in konpote.</i>		Absence des prépositions et déterminants	Forme du verbe
J'ai mis mes baskets.	J'ai mète mon baskèts	<i>Mwin la-mète mon baskète.</i>			Forme du verbe Genre/ nombre du nom
J'ai une poupé chez moi.	Je na in poupé mon case.	<i>Mwin néna in poupé mon kaz.</i>	Mot « case »	Absence de la préposition et du déterminant	Forme du verbe Genre du nom
Maitresse, tu veux que je prennes ton sac ?	maitresse, tu veux ø je trape ton sac	<i>Méтрèsse, ou i vé mi trape out sak ?</i>	Mot « trape »	Oubli du pronom relatif	
Mes oreilles me font mal. J'ai mal aux oreilles.	mon z'oreille fait mal	<i>Mon zorèy i fé mal.</i>		Forme réfléchie absente	Forme du verbe Genre/ nombre du nom

Tableau 8 : Tableau-Synthèse de l'analyse des énoncés mélangés

Ces différents mélanges sont plus ou moins graves, évidemment. Certains ne vont pas totalement *handicaper* l'apprentissage du français écrit. Ce ne seront pas des obstacles infranchissables. Les phrases suivantes, par exemple, « je vais à la *kaz* de mémé », « les *marmays* jouent dans la cour de l'école », « les *gramounes* sont allés à la fête foraine ont emprunté des mots au créole. Leur syntaxe et morphosyntaxe restent correctes. Elles sont du domaine du français régional oral. Il n'y a rien d'handicapant dans ce genre de mélange. Sur le plan pédagogique, il suffira de s'assurer que les élèves connaissent le sens des mots français suivants : *case, marmaille, adulte, vieillard*.

En revanche, quand les mélanges *d'ordre syntaxique, morphosyntaxique, phonologique*, et souvent *lexicaux* ne sont pas *repérés, expliqués, dépassés*, ils vont alors se s'enraciner et devenir des obstacles infranchissables dans l'apprentissage de la lecture en français.

Ces énoncés relevés dans l'oral français des élèves en fin de GS maternelle, début de CP (où commence, en lecture, l'apprentissage du code alphabétique français) montrent que de nombreux élèves dans le contexte REP+ de notre corpus ont des compétences très insuffisantes en oral français. Ils produisent des énoncés oraux *mélangés* qu'ils pensent être du français. Les écarts à la norme de cette langue sont nombreux et divers. Une grande majorité de élèves ne maîtrisent le système verbal du français, la construction du genre et du nombre, le lexique de base, etc.

Ces écarts par rapport à la norme du français oral semblent anodins à certains et nous entendons souvent qu'il ne faut pas stigmatiser les élèves qui ont produit ces énoncés. Ne pas stigmatiser les élèves, cela est tout à fait nécessaire, mais ces mélanges sont autant d'obstacles dans le processus de compréhension et sont hautement préjudiciables aux élèves : on ne peut entrer dans la lecture d'une langue si le discours oral dans cette langue est trop inorganisé.

Nous espérons avoir montré dans ce chapitre l'importance du manque d'habiletés des élèves de REP+ en langue orale française, dans notre système scolaire actuel. Or, comme le disent Fayol et Morais (2004 : 26) :

« L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques. La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture. [...] à des degrés divers, plusieurs dimensions du langage : la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique [...] ».

Dans tous ces domaines, nos élèves de REP+, dans leur grande majorité, ont de grandes difficultés. Comment s'étonner après d'un si fort taux d'échec dans leurs GS ?

Chapitre 4 : L'élève créolophone et l'apprentissage de la lecture

Nous allons dans ce chapitre analyser les difficultés en lecture rencontrées par les élèves créolophones des REP+ des difficultés rencontrées à l'oral.

A. Les difficultés de lecture vues par les acteurs de l'alphabétisation

A.1 Regards sur la définition de la lecture et sur l'appétence en lecture

Nous prendrons ici le mot *acteurs* dans son sens le plus large : ceux qui dispensent, (les enseignants), ceux qui accompagnent ou devraient accompagner (les parents), ceux qui font l'apprentissage (les élèves). Nous nous sommes questionnée sur les regards de chacun de ces acteurs dans les Réseaux d'Education Prioritaire (REP+) à la Réunion, sur cet enseignement et cet apprentissage. Quelle est la représentation de chacun de l'acte de lire ? Quels décalages il y a-t-il entre ces différents regards ?

1. Regards croisés sur la définition de la lecture

Il nous a paru important de croiser les regards portés par les différents acteurs sur la lecture, sur sa définition. Les corpus que nous avons pu établir grâce aux formations que nous avons dispensées ont été complétés par un sondage effectué auprès de leurs élèves par des enseignants et un questionnaire en ligne (annexe 5)

Les enseignants définissent la lecture, bien évidemment, dans ses dimensions pédagogiques : reconnaissance du mot et compréhension. Les expressions les plus fréquentes sont les suivantes : connaître les correspondances entre graphèmes et phonèmes, maîtriser le code, décoder, déchiffrer, déchiffrer pour comprendre, combiner, automatiser, anticiper, maîtriser l'oral, apprendre... Ils énumèrent les différentes étapes de l'acquisition de la lecture mais aussi son but qui est la compréhension. Ils n'oublient pas non plus les aspects psychologiques et les fonctions symboliques de la lecture.

Pour les élèves de CE1-CE2, le mot de très loin majoritaire est *apprendre*. Pour les élèves de CM2, c'est aussi *apprendre* et aussi *comprendre*.

Pour les élèves du lycée, lire c'est "comprendre". Ils rapprochent ce but du support qu'est le livre. Ils étaient, quand ils ont été interrogés, dans la période du bac de français et la lecture était pour eux signe d'examen où l'on doit lire des livres, les comprendre et les expliquer.

Pour la minorité de parents qui ont répondu à notre questionnaire, la lecture est signe de plaisir, de savoir, d'évasion, de détente. Ils définissent là leur rôle de parent face à la lecture c'est à dire donner le goût et le plaisir de lire à leurs enfants en variant les supports, les aider à comprendre et imaginer par la lecture.

Les préoccupations de chaque acteur ne s'opposent pas mais semblent se compléter. Chacun est à sa place et connaît son rôle dans cet acte de lire.



Figure 38 : Nuage de mots : définition de la lecture par l'ensemble des acteurs

2. Appétence des élèves à la lecture

Ces enquêtes que nous avons fait mener par un certain nombre d'enseignants de cycle 2 et de lycée (nous n'avons pu avoir de chiffres pour le collège) nous révèlent qu'une très grande majorité des élèves lecteurs disent aimer lire. Ce sont souvent des élèves qui ont un minimum de compétences en français. Cela dit, plus l'on monte dans les niveaux et plus le pourcentage diminue : 100% des élèves lecteurs disent aimer lire au CP contre 65% au CM2. Pour tous, la lecture est un amusement mais c'est aussi un moyen d'apprendre et connaître.

Pour ceux qui déclarent ne pas aimer lire, le constat est évidemment inverse et à l'école élémentaire, le pourcentage augmente : 12 % des élèves de cycles 2 déclarent ne pas aimer lire contre 35,2% au cycle 3. Souvent ces élèves sont ceux dont les compétences linguistiques en français sont très insuffisantes.

Dans le secondaire (lycée), 50% des élèves déclarent aimer la lecture. Pour eux, c'est un passe-temps, un moyen de s'évader, un moyen de faire travailler son imagination mais aussi un moyen d'acquérir des connaissances.

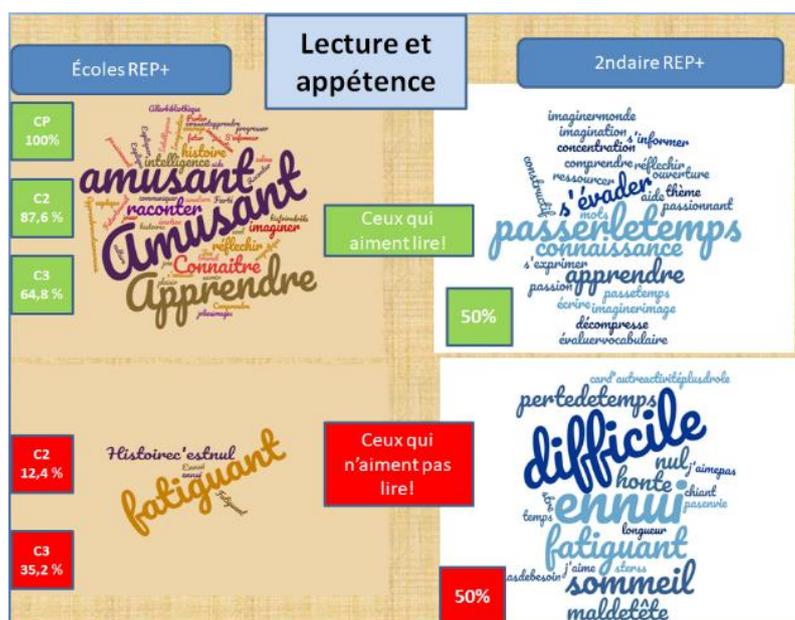


Figure 39 : nuage de mots, lecture et appétence pour des élèves de REP+

Les raisons de ne pas aimer la lecture sont multiples, mais la raison la plus souvent évoquée est la fatigue. À cela s'ajoute la difficulté, l'ennui. Au bout du compte la lecture est une perte de temps, est cause de maux de tête. Nous retrouvons là les caractéristiques des élèves en difficulté : découragement, révolte.

A.2 Les difficultés de lecture vues par les enseignants

1. Résultats et analyse du corpus 1 (septembre 2015 à avril 2016)

De septembre 2015 à avril 2016, dans les formations REP+, nous avons recueilli d'enseignants de CP/CE1, 155 posts-it, mots ou phrases, décrivant les difficultés en lecture d'un grand nombre d'élèves. (annexe 3). Ce sont bien entendu des représentations de professeurs, elles ne sont pas pour autant sans intérêt. Nous les présentons ici sous forme de nuage de mots.

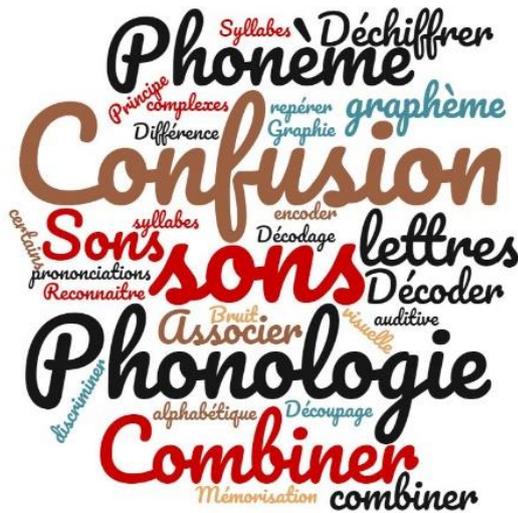


Figure 41 : Nuage de mots des difficultés de décodage des élèves du corpus no 1 (2015)



Figure 42 : Nuage de mots des difficultés en compréhension du corpus n°1 (2015)

Les mises en évidence faites par ces trois premiers nuages de mots ne nous étonnent pas : elles correspondraient à n'importe quel élève apprenant à lire en français (et probablement en toute langue à écriture opaque).

Nous avons alors fait un dernier nuage des mots qui ne concernaient ni le décodage, ni la compréhension. (fig. 43).

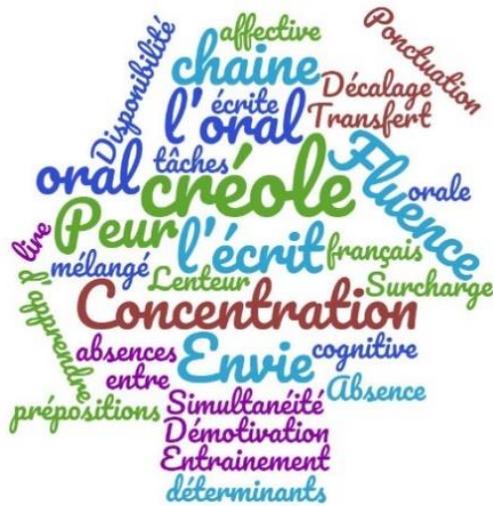


Figure 43 : Nuage de mots des difficultés spécifiques aux REP+ réunionnaises en lecture des élèves du corpus n° 1(2015)

À la question : *Quelles sont les difficultés en lecture que vous avez notées chez vos élèves ?* C'est le mot *créole* qui a été le plus cité. À ce mot s'ajoutent *oral, français, punctuation, prépositions, déterminants*... Nous ne pouvons rien dire de plus que ceci : un problème linguistique se pose à certains enseignants de ces REP+. La méthode employée ne permet pas d'en dire davantage.

D'autres réponses, d'ordre psychologique (*peur, concentration, envie, démotivation*...) sont autant de questions qui nous semblent particulièrement préoccupantes.

2. Résultats et analyse du corpus 3 (juin 2019)

Nous avons continué nos enquêtes auprès d'enseignants de GS /CP/CE1 de mai à juin 2019. Malheureusement le nombre d'enseignants de cette formation était relativement réduit et nous n'avons pas pu traiter les réponses par les mêmes procédés. Cela dit ces dernières sont particulièrement intéressantes.

A la même question *quelles sont les principales difficultés en lecture de vos élèves ?* les réponses ont été :

- de vingt-deux enseignants concernent *la compréhension*,
- d'un enseignant concernent *le décodage et la compréhension*,
- de deux enseignants concernent *le décodage*.

Pour les difficultés de compréhension ces enseignants émettent les hypothèses suivantes :

- Un vocabulaire pauvre,
- Des difficultés pour accéder par le contexte au sens de mots inconnus,
- Des problèmes dans la compréhension des structures grammaticales,
- Plus généralement, la non maîtrise de l'oral en français, à la fois en réception et en production,
- De faibles références culturelles *universelles*,
- Un manque de culture littéraire et un manque de fréquentation du livre,
- Une différence de culture entre l'école et la maison...

Les enseignants sont, pour la plupart, tout à fait conscients des difficultés linguistiques rencontrées par les élèves. L'un d'entre eux les exprime de façon très claire :

« Comprendre un texte dont on ne maîtrise ni la syntaxe ni le vocabulaire, ce n'est faisable qu'à condition d'avoir adapté le texte. [Les élèves] ne comprennent pas, quand les phrases sont complexes, la valeur des temps en français. »

Pour le décodage (voir annexe 3), nous retrouvons les mêmes difficultés que celles citées dans le corpus de 2015-2016 à savoir les différences phonologiques entre les langues et la complexité de la notation des sons en français.

Pour la première fois, le problème culturel est posé : des enseignants de la formation de 2019 avancent l'idée que, si pendant la période d'apprentissage de la lecture, le contenu des textes est éloigné de l'univers de l'enfant, cela peut être un des obstacles à sa compréhension.

Nombreux aussi sont les enseignants à rappeler que toutes les difficultés ne viennent pas que de l'école. L'un d'eux exprime clairement l'importance de facteurs extra-scolaires :

"En REP, dans l'est, la communication orale avec l'enfant est socialement limitée et souvent injonctive, et cela limite la compréhension générale : communiquer ne fait pas sens. Il faut d'abord apprendre le sens de la communication orale ou/et écrite dans sa langue maternelle ou langue d'usage. Les parents ne lisent pas assez et ne parlent pas assez avec leurs enfants." (Annexe 3).

A.3 Difficultés en lecture vues par les élèves

D'après les nuages de mots que nous avons générés à partir des réponses des élèves, nous remarquons que dans le premier degré, la grande difficulté, dans la représentation des élèves,

est la compréhension des mots : mot difficile, mot compliqué, mot inconnu. Quand les élèves écrivent "mot", il s'agit non seulement du lexique ordinaire, mais aussi du lexique grammatical : ils citent les verbes, les prépositions, les mots invariables. La longueur des mots, de la phrase, du texte est aussi source de difficultés.

Pour le lycée, dans les représentations des élèves, il n'y a pas de difficulté de lecture. Seule la complexité des mots peut poser problème.



Figure 44 : nuage de mots – lecture et difficultés vues par les élèves

Après cette présentation des résultats de nos questionnaires, nous allons maintenant en proposer une analyse et émettre des hypothèses quant à l'origine des difficultés.

B. Les difficultés d'apprendre à lire dans une langue non maîtrisée

B.1 Rappels théoriques

Dans notre partie théorique, nous avons rappelé l'importance de l'oral dans l'apprentissage de la lecture. Elle se résume en une phrase que nous reprenons de Stanislas Dehaene (2014 : 5) :

« Apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé. »¹²⁷.

¹²⁷ Dehaene S. Apprentissage de la lecture : L'apport des sciences cognitives, Collège de France et Unité INSERM-CEA de Neuroimagerie Cognitive NeuroSpin, Saclay, France www.unicog.org (https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL6307746785514574202_Les_fondements_cognitifs_de_l_apprentissage_de_la_lecture_CDF_v3.pdf)

Ce lien entre lecture et langage parlé a été clairement mis en évidence par des expériences de neurosciences :

« Chez les lecteurs, mais pas chez les adultes restés illettrés, voir la forme écrite d'une phrase active l'ensemble des aires du langage parlé, à l'exception du cortex auditif primaire et ses alentours. Ces activations du réseau du langage parlé à partir de la modalité visuelle atteignent dans la plupart des régions une intensité équivalente à celle évoquée par l'audition du langage parlé /5/ et mène ainsi à un recouvrement important des régions cérébrales activées à la fois par l'écrit et par la parole [...]. Ceci n'est en fait guère surprenant, puisque l'objet de la lecture est précisément de restituer le langage parlé à partir de la vision, nous offrant une mémoire externe durable ». (Kolinsky, Morais, Cohen, Dehaene-Lambertz, Dehaene, , 2014).

Les conséquences des retards de langage sur la lecture confirment cette relation fondamental entre l'oral et l'apprentissage de l'écrit :

« [...] si la finalité de l'acte de lire, c'est bien de comprendre l'énoncé, le langage oral prend une place au niveau de l'écrit et c'est, chez certains enfants, un retard de langage oral (et non de décodage) qui les empêche d'accéder à la lecture de textes. » (Megherbi et Ehrlich, 2005 :)

Ces trois citations rappellent l'importance du langage oral dans l'apprentissage de la lecture. Or, en REP+, la très grande majorité des élèves ont pour langue première la langue créole, et les enseignants ont noté chez ces élèves des compétences linguistiques en français insuffisantes et *déstructurées*.

Les processus mis en jeu qui conduiront à la compréhension sont extrêmement complexes, comme l'illustre le schéma de Giasson ci-après. Ils exigent des pré-requis dont la compréhension de la langue orale. Leur mise en place nécessite un lourd investissement, coûteux en énergie même pour un élève déjà francophone.

Un élève de REP+, lui, devra faire face à plusieurs activités cognitives coûteuses. Il sera difficile pour un lui d'apprendre à lire en français car

« C'est trop demander à un cerveau que

- a. d'apprendre à lire
- b. dans une langue non maîtrisée,
- c. dans une graphie opaque comme l'est celle du français,
- d. surtout si on l'envoie dans un monde culturel qui n'a rien à voir avec le sien ». (Daleau L., Duchemann Y., Georger F., Gauvin A., 2006)

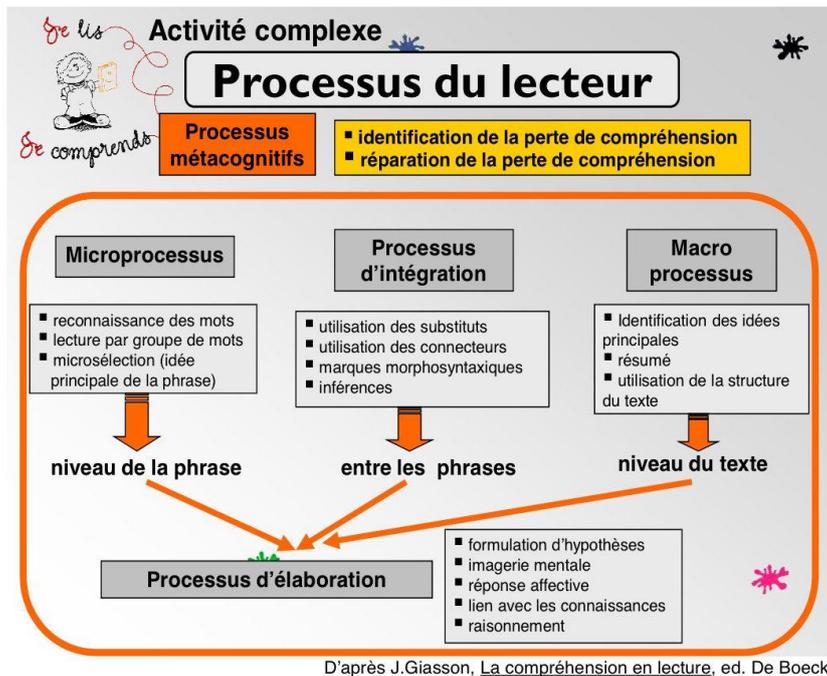


Figure 45 : La compréhension en lecture, J. Giasson

Pour nous, il faut sérier les problèmes. Bentolila et Germain, qui ont participé à la préparation du rapport mondial de suivi *Éducation pour tous*, en 2005, affirment dans ce document, la nécessité d'un apprentissage premier de la lecture dans la langue maternelle, même si elle n'est pas la langue officielle :

« La priorité de l'école est de permettre à un maximum d'élèves de maîtriser la langue de promotion sociale mais il faut que l'on soit bien conscient qu'ils ne pourront pas la construire sur les ruines de leur langue maternelle » (Bentolila et Germain, 2005)

Une série de difficultés se poseront à l'élève des REP+ dans son apprentissage de la lecture en français. Les premières sont liées à l'identification des mots.

B.2 Les difficultés de décodage

Aux enfants réunionnais, comme à tous ceux qui apprennent à lire le français, la première grande difficulté est liée à l'orthographe du français. Watbled met l'accent sur le fait que le passage de l'oral à l'écrit français est régi par l'orthographe :

« [...] dans les pays francophones, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est inséparable de la question orthographique ; l'orthographe n'y est pas une question indépendante de l'acte d'écriture : en fait, les deux sont inséparables, et apprendre à lire et à écrire signifie, immédiatement, apprendre l'orthographe.

L'orthographe est la manière « correcte » d'écrire un mot. Elle concerne tout un chacun dès lors qu'il commence à apprendre à lire et à écrire ». (Watbled, 2017 : 7)

Or, l'orthographe du français est une orthographe complexe que l'on peut qualifier d'opaque au contraire de transparente comme celle de la langue finnoise : un graphème/ un phonème :

« Je propose le concept d'orthographe problématique, avec le principe suivant : une orthographe est problématique si le passage de l'oral à l'écrit n'obéit pas à des règles simples et totalement automatiques, sans aucune exception. Or l'orthographe française est fortement problématique, à la différence de celles de la majorité des autres langues européennes, par exemple : elle est problématique sur le plan lexical, mais aussi, fait bien plus grave, sur le plan grammatical. À cet égard, l'idée que j'aimerais défendre est la suivante : il existe en réalité deux grammaires françaises, une pour la langue, c'est-à-dire pour l'oral, et une autre pour l'écrit. On a donc deux grammaires pour une seule communauté linguistique ». (Watbled, 2017 : 5)

A côté de ces difficultés liées à l'orthographe du français et que tous les alphabétisés en français rencontrent, d'autres viennent s'ajouter qui sont dues aux différences entre les systèmes linguistiques du français, et celui des élèves des REP+ réunionnais, du créole réunionnais pour parler simplement. Même si ce créole est plus ou moins mélangé de français, il est indéniable que, d'une part, tous ces élèves sont loin de posséder tous les phonèmes de la langue française, langue dans laquelle ils vont travailler leur conscience phonologique, et que, d'autre part, les mots créoles issus de mots français ne sont plus forcément composés des mêmes phonèmes que le mot d'origine.

1. Les voyelles : de l'oral créole à l'écrit français

1.1 Observations

Dans une séance d'apprentissage du code phonologique, une enseignante a demandé aux élèves de CP (REP+ Nord) de dire des mots où l'on entend le son /o/, mots que l'on mettra dans la maison des *O*. Un élève propose alors le mot /rokẽ/. L'enseignante ne relève pas ; l'élève essaie à nouveau et dit à nouveau /rokẽ/. Elle alors la maîtresse dit à l'élève « *dis bien s'il te plaît, c'est "requin", mais c'est une autre maison.* »

Cette enseignante a rejeté ce que l'élève savait dans sa langue, avec les mots de sa langue. Le phonème /o/ est bien audible en créole dans /rokẽ/(*rokin/* requin). Mais à partir du moment où l'enseignante lui a dit « *dis bien s'il te plaît ?* », il est à noter que l'élève n'a plus ouvert la bouche de la séance.

Dans une autre séance d'apprentissage du code phonologique, en GS (Grande Section de maternelle, REP+ au Port), les élèves devaient séparer des images où l'on entend /y/ de celle où l'on n'entend pas /y/. Ils n'ont sélectionné aucune image car dans leur variété de créole, le phonème /y/ n'est pas présent.

1.2 Analyse

Le créole réunionnais partage avec le français la majorité des voyelles aussi bien orales que nasales. Mais quelques-unes de ces voyelles sont absentes de certaines variétés du créole réunionnais. Dans la variété basilectale, les voyelles orales /y/ et /ø/, ne sont pas présentes. La *rue* en créole basilectal sera prononcé /la ri /, *le feu* /le fe/ et *fleur* sera prononcé /flɛʋ/. En français, il existe des oppositions qui n'existent pas en créole réunionnais. Quelques exemples :

- L'opposition entre le passé simple et l'imparfait : /ʒə mǎʒɛ/; *je mangeais* et /ʒə mǎʒɛ/; *je mangeai*,
- L'opposition entre le conditionnel et le futur : /ʒə mǎʒɛʋ/; *je mangerais* et /ʒə mǎʒɛʋ/; *je mangerai*,
- L'opposition entre /i/ et /y/, très importante car elle permet de distinguer *vie* et *vue*, *riz* et *rue*.

Ces oppositions de l'oral français vont se réaliser à l'écrit par des graphèmes différents. Ces différentes prononciations vont donner des informations importantes en français. Elles constituent autant de pièges pour l'enfant créolophone à qui l'on n'a pas enseigné le français oral. En passant, signalons que ces informations seront données en créole réunionnais par d'autres moyens : par des auxiliaires par exemple, ou des préverbes.

Nous pensons que dès la maternelle, dans une alphabétisation bilingue, il serait important de faire découvrir ces oppositions phonologiques en français dans des séances d'apprentissage du français oral, alors que la conscience phonologique serait acquise avant tout en créole et à partir du créole.

2. Les consonnes : de l'oral créole à l'écrit français

2.1 Une observation

Une collègue enseignante au CP, dans sa séance de phonologie, demande de donner des mots où l'on entend le son [s] pour les mettre dans la maison des [s]. Un élève lui répond /soval/.

L'enseignante adopte alors une posture bienveillante : elle accueille le mot de l'élève, lui dit que c'était en créole et qu'en français, cela se disait /ʃəval/, que cela devait se mettre dans une autre maison. La difficulté n'en reste pas moins vivante pour cet élève.

2.2 Analyse

Les difficultés d'apprentissage en français vont aussi concerner les consonnes et certaines combinatoires. Les consonnes fricatives sourde /ʃ/ et sonore /ʒ/ n'existent pas en créole basilectal. La consonne /R/ est vocalisée vers /a/ dans un certain nombre de mots : *mariage*, /majaʒ/ ou /majaz/ et non /maʁiaʒ/. Cette différence est très importante à travailler dans le cadre de la phonologie mais aussi dans le découpage du mot en syllabe. En créole, le mot /ma jaʒ/a deux syllabes alors qu'en français il en a trois /ma ʁi aʒ/. De même que pour *Tour* en créole, les enfants entendront davantage /tua/ que /tyʁ/.

Dans la variété basilectale du créole réunionnais, dire que les phonèmes /ʃ/ et /ʒ/ n'existent pas, c'est dire que les élèves qui ont grandi en milieu créolophone ne les entendront pas. Il faudra alors les leur apprendre ce qui ne se fait pas aujourd'hui. Ces phonèmes leur sont donc imposés dans l'apprentissage dès la maternelle et non expliqués et explicités.

Dans l'apprentissage du français, l'absence des phonèmes /ʃ/ et /ʒ/ en créole basilectal va générer parfois des confusions sémantiques. Cellier (1985) donne les exemples suivants :

- /tus/ : « tousser » ou « toucher »,
- /siẽ/ : « sien » ou « chien »,
- /mus/ : « mousse » ou « mouche »,
- /zon/ : « jaune » ou « zone »,
- /kaz/ : « cage » ou « case ».

Les suites telles que voyelle nasale puis /m/, /n/, /b/ et /d/ vont aussi générer des difficultés.

L'élève réunionnais en majorité créolophone sera donc initié à la conscience phonologique dans la langue française qui comporte des différences non négligeables avec la sienne. Ces différences peuvent engendrer des confusions, incompréhensions, bref des difficultés dans l'apprentissage de la conscience phonologique. Il va acquérir une conscience dans laquelle des phonèmes ne sont pas clairement perçus. Des enseignants du premier degré nous l'ont signalé lors de nos enquêtes auprès d'eux. Un enseignement efficace de la lecture du

français, ne peut faire l'économie de cette dimension phonologique. Comme l'écrit Cellier (1985),

« il faut faire l'inventaire des principaux sons vocaliques et consonantiques qui existent en français et en créole et qui permettent des oppositions fonctionnelles (différence de sens) dans la communication. »

Puis les enseigner aux élèves, en partant de la langue qu'ils connaissent déjà : le créole réunionnais.

B.3 Les difficultés de compréhension : analyses et hypothèses

1. Rappels

Pendant l'acte de lecture, les premières aptitudes cognitives (celles du décodage) doivent être acquises avant de passer aux secondes qui sont du domaine de la compréhension :

« La maîtrise du code constitue un point de passage obligé, mais l'objectif de la lecture est de comprendre. Cela suppose que le décodage ne mobilise plus l'attention des élèves, mais également que l'on ait spécifiquement travaillé la compréhension. L'activité de compréhension consiste en la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit. Elle nécessite de l'attention et souvent un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente. Elle fait appel à des capacités de traitement du lexique, de la syntaxe de phrase et de la syntaxe des textes. Elle mobilise l'ensemble des connaissances du lecteur, à partir desquelles il peut reconstituer l'implicite du texte par des inférences. » (ONL : 15)

Au cours de l'acte de lecture, après avoir déchiffré, décodé les mots, le lecteur doit faire le film mental des épisodes de sa lecture, c'est-à-dire se construire une interprétation de ces épisodes. Le film mental est indispensable pour se représenter la scène, le contexte spatio-temporel, repérer et comprendre l'implicite en établissant des inférences permettant de combler le manque d'informations textuelles, et cela tout en évaluant et régulant sa compréhension au fil de la lecture.

Pour commencer, l'élève doit être capable de faire correspondre une forme orale à une forme écrite, ce qui dépasse la correspondance entre graphèmes et phonèmes : cela est travaillé dès la maternelle. Il s'agit d'une mise en articulation de l'oral et de l'écrit.

Les programmes de maternelle de 2015, à la page 8, signalent l'importance du travail de cette relation entre écrit et oral.

« Toute production d'écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. [...] La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de

comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. »

Des enseignants que nous avons sollicités ont bien compris que certaines difficultés proviennent du fait que les élèves ont aussi de grandes difficultés à faire une correspondance entre la chaîne orale qu'ils pratiquent et la chaîne écrite en français qu'on veut leur apprendre.

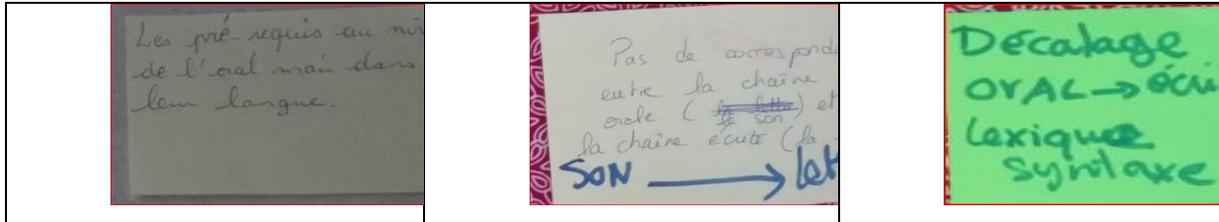


Figure 46 : Difficultés des élèves en lecture remontées par les enseignants

Lors de la lecture, l'élève doit d'abord, comme nous l'avons vu, être capable d'établir les correspondances entre lettres et sons (phonèmes/graphèmes). Il doit avoir comme on dit la "maîtrise métaphonologique". Cela suppose qu'il se soit constitué une mémoire du code alphabétique en relation avec les phonèmes de la langue française.

Une fois les mots décodés, il se mettra alors en place dans le lexique mental ce que nous qualifions d'*écho sémantique* : la forme oralisée du mot qui ira s'associer à son sens.

Une autre opération doit alors se dérouler : l'association des différents mots entre eux qui doivent avoir été reconnus pour leur rôle, leur fonctions sémantique et grammaticale.

Toutes ces actions sont, à la fois, successives et simultanées.

Les difficultés sont augmentées par la différence entre les grammaires de l'oral du créole et de l'oral du français mais aussi par la différence entre la grammaire de l'oral du français et sa grammaire de l'écrit.

Dès la GS (Grande Section de Maternelle), ces activités de correspondance entre oral et écrit sont travaillées... à partir de l'oral et de l'écrit français. Aux enseignants d'apprendre aux élèves à mettre en relation un français que ces derniers ne maîtrisent pas et un écrit qu'ils ne possèdent pas encore. Comment franchir cet obstacle ?

C'est justement le cœur de notre recherche : le passage de l'oral créole des élèves à la lecture de l'écrit en français en passant par l'écrit créole et l'oral du français.

2. Différences de signifiés pour un même signifiant oral : *les faux-amis*

2.1 Une séance de grammaire au CM1

Dans un exercice qui a été proposé aux élèves de CM2 d'une école en REP+ du Nord de l'île, il s'agissait, dans des phrases données d'entourer le verbe conjugué et de souligner son sujet. Une des phrases était « *Les bateaux tangent sur l'eau* ». Or, à la Réunion, le mot /tãg/ désigne un tanrec (un petit animal très connu). Tous les élèves ont souligné le mot *tangue* comme sujet de la phrase et sont venus nous signaler qu'il n'y avait pas de verbe. Ayant compris que les élèves avaient pris le sens créole du mot *tangue*, nous leur avons demandé de nous expliquer le sens de la phrase. Ils nous ont expliqué que pour eux, il y avait une groupe de *tangues* sur un bateau qui était sur l'eau. Les élèves sont arrivés à une compréhension erronée de la phrase française : pour un signifiant oral commun aux deux langues créole et français /tãg/, il existe une signification dans chaque langue et une nature grammaticale différente. En créole, *tangue*, /tãg/ est un nom, en français *tangue, tangues, tangent*, /tãg/ est un verbe conjugué

2.2 Une séance de grammaire au CM2

Dans un autre exercice proposé à des élèves de REP+ au Port (ville de l'ouest de l'île), il s'agissait dans la phrase suivante « *Les feuilles tombées de l'arbre virevoltaient dans la cour de l'école* » d'entourer le verbe conjugué et souligner le sujet du verbe. Une très grande majorité des élèves ont désigné le participe passé *tombées* comme le verbe conjugué de la phrase. Certains nous ont expliqué en créole « *madame, le fëy i tonbé atèr*¹²⁸ » ou encore « *le fëy la tonbé* »¹²⁹. La forme *tombées* /tõbe/ du français a deux homophones en créole réunionnais qui correspondent au passé non accompli de la variété acrolectale du créole ou alors à la forme longue du passé accompli.

3. Des exercices inadaptés

Nous allons maintenant passer à l'analyse des exercices *de l'oral à l'écrit* proposés aux évaluations de CP au début de l'année scolaire 2019. Dans l'exercice proposé, il s'agissait de vérifier la capacité par l'élève d'associer une quantité d'oral à une quantité d'écrit.

¹²⁸ Madame, les feuilles tombaient à terre.

¹²⁹ Les feuilles sont tombées.

Exercice 3. Etablir la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit.

<input type="checkbox"/>	Chocolat	Lisa joue avec sa poupée	L'escargot a une coquille jaune, il a aussi deux petites cornes. Il avance lentement, il n'est pas pressé.
☀	Le facteur	Le chat attrape la souris.	Les trois petits cochons roses s'enfuient devant le méchant loup.
♥	La voiture	La grosse voiture bleue	Une grosse voiture bleue roule sur la route.
✈	La fille	La petite fille aux cheveux blonds	La petite fille aux cheveux blonds joue avec son meilleur copain.

Figure 47 : exercice no 3 du livret élève CP des évaluations de CP- Septembre 2019

Exercice n°3	Passation semi-collective (6 à 12 élèves)
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> Commencer à réfléchir sur la langue (cf. programme maternelle). Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits.
Connaissances et compétences associées	<ul style="list-style-type: none"> Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.
Objectif lié à la tâche	Etablir la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit.
Matériel	Crayons de couleur : bleu, rouge, vert.
PASSATION DE LA CONSIGNE	<p>Consigne d'orientation de l'attention : « Sur la feuille, vous avez trois cadres sur chaque ligne (montrer). Nous allons faire la 1^{ère} ligne ensemble. Posez votre crayon bleu sur la ligne du carré. Je vais lire ce qui est écrit dans l'un des cadres de cette ligne. Vous devrez entourer celui qui correspond à ce que je dis. »</p> <p>Ecoutez bien : « Lisa joue avec sa poupée ». (Laisser quelques secondes) « Vérifiez que vous avez bien entouré ce que je dis : « Lisa joue avec sa poupée ».</p> <p>Recommandations pour la passation :</p> <p>⇒ ne pas apporter d'aide ni d'explication supplémentaire. S'assurer que tous les enfants ont terminé puis passer à la consigne suivante.</p> <p>Consigne 1 : « Posez votre crayon rouge, sur la ligne du soleil. Entourez le cadre qui correspond à ce que je dis : le chat attrape la souris. » (répéter)</p> <p>Consigne 2 : « Posez votre crayon bleu, sur la ligne du cœur. Entourez le cadre qui correspond à ce que je lis : « une grosse voiture bleue roule sur la route » (répéter).</p> <p>Consigne 3 : « Posez votre crayon vert, sur la ligne de l'avion. Vous devez entourer le cadre qui correspond à ce que je lis. Ecoutez bien : « la fille ».</p>

Figure 48 : exercice no 3 du livret enseignant CP des évaluations de CP- Septembre 2019

Nous présentons dans ce tableau ce que, d'après nous, l'élève pourrait vivre dans cette activité :

Ce que l'élève entend	Ce que l'élève créolophone a dans son lexique mental	Ce que l'élève voit écrit en français
/liza ʒu avek sɔ̃ pupe/	/liza i ʒue ek sɔ̃ pupe/ /liza i ʒue ek sɔ̃ pupe/ /liza i ʒue ek sa pupe/	Lisa joue avec sa poupée.
/lə ʃa atʁap la suʁi/	/lə ʃate i atʁap la suʁi /	Le chat attrape la souris.

	/lə ʃate i atɾap lə suʁi / /lə sate i atɾap lə suʁi / /lə ʃate i tɾap la suʁi / /lə ʃate i tɾap lə suʁi / /lə sate i tɾap lə suʁi / /lə sate i tɾap lo suʁi /	
/yn ɣɾos vwatyɾ ble rul syʁ la ʁut/	/ɛ̃n ɣɾo loto ble i rul dəsi ʃəmɛ̃/ /ɛ̃n ɣɾo vwatyɾ ble i rul dəsi la ʁut/ /ɛ̃n ɣɾos vwatyɾ ble i rul syʁ la ʁut/	Une grosse voiture bleue roule sur la route.

Tableau 9 : Hypothèses concernant l'élève créolophone face à un exercice de l'oral à l'écrit

Ce tableau montre, dans un premier temps, la diversité dans l'oral créole à travers ces situations (les trois phrases proposées) par rapport à l'oral français. Nous notons :

- des différences dans la syntaxe :
 - avec le préverbe *i* qui est préposé à la forme du verbe conjuguée en créole,
 - avec l'absence de déterminant devant les noms communs comme /ʃəmɛ̃/,
- des différences dans la diversité des déterminants en créole,
- des différences phonétiques au niveau du genre : en français /ɣɾos/, en créole /ɣɾo/.

Analyse de la première phrase : « *lisa joue avec sa poupée* »

Oral français	liza		ʒu	avɛk	sa	pupe
Oral créole	liza	i	ʒue	ɛk	sɔ̃	pupe
	liza	i	zue	ɛk	sa	pupe
Forme mélangée	liza		ʒu	ɛk	sɔ̃	pupe
	liza		ʒue	ɛk	sɔ̃	pupe
Écrit français	Lisa		joue	avec	sa	poupée.

Tableau 10 : Hypothèses concernant l'élève créolophone face à un exercice de l'oral à l'écrit

Lisa joue avec sa poupée, de l'oral à l'écrit

Dans l'oral créole de l'élève de REP+, dans son lexique mental, dans la grammaire de son oral créole, il peut aussi y avoir, selon les variétés de créole :

– dans la variété basilectale :

/liza i ʒue ɛk sɔ̃ pupe/,

/liza i zue ɛk sɔ̃ pupe/,

– dans la variété acrolectale

/liza i ʒue ɛk sa pupe/,

–dans les nombreuses formes mélangées :

/liza ʒue ek sɔ̃ pupe/

/liza ʒu ek sɔ̃ pupe/

L'élève créolophone, dans son lexique mental, aura les formes orales proposées dans le tableau. Le point commun est le préverbe *i* qui est préposé au verbe. L'ordre des mots n'est pas le même dans les deux langues : la syntaxe est différente. Pour certains, cela peut paraître un détail, mais qui a son importance : l'élève doit être capable de faire correspondre une quantité d'oral à une quantité d'écrit.

Nos hypothèses concernant l'élève devant cet exercice :

- l'élève compte les mots, ne trouve pas le même nombre : il peut alors entourer mot par mot ou alors ne rien entourer du tout,
- l'élève *entendant* le *i* le cherchera peut-être mais ne le trouvant pas dans ce qui est proposé n'entoure pas encore,
- l'élève doit effectivement s'appuyer sur le nombre de mots entendus à l'oral mais il doit aussi repérer des éléments qui lui permettront d'identifier les mots. Il va alors se rabattre sur d'autres éléments comme la fin ou le début de mots, des phonèmes. Il pourrait alors repérer :
 - le mot /ʒu/ avec le phonème /u/ qui se réalise en *OU* en fin de mot mais lui dans son oral créole, ce mot se termine par /e/,
 - le mot /sa/ avec les phonèmes /s/ et /a/, mais dans la variété basilectale, l'élève a dans son lexique mental /sɔ̃/ *SON*,
 - le mot /avɛk/ avec le phonème initial /a/ mais en créole oral souvent, le mot /ɛk/ est préféré.

Avec cette première phrase simple déclarative qui pourrait faire paraître l'exercice facile, nous voyons un grand nombre d'obstacles qu'un élève créolophone avec des compétences orales insuffisantes en français pourrait rencontrer.

Analyse de la deuxième phrase : *le chat attrape la souris*

Oral français	lə	ʃa		atrɔp	la	suri	
Oral créole	lə	ʃate	i	atrɔp	la	subi	
	lə	ʃate	i	atrɔp	lə	subi	
	lə	ʃate	i	atrɔp	lo	subi	

	lə	sate	i	atɤap	lə	suɤi	
	lə	sate	i	atɤap	lo	suɤi	
	lə	ʃate	i	tɤap	la	suɤi	
	lə	ʃate	i	tɤap	lə	suɤi	
	lə	ʃate	i	tɤap	lo	suɤi	
	lə	sate	i	tɤap	lə	suɤi	
	lə	sate	i	tɤap	lo	suɤi	
Forme mélangée possibles	lə	ʃate/sate /sa		tɤap	Lo/la/le	suɤi	
	La (surcorrection)	ʃate/sate /sa		tɤap	Lo/la/le	suɤi	
Écrit français	le	chat		attrape	la	souris	

Figure 49 : Hypothèses concernant l'élève créolophone face à un exercice de l'oral à l'écrit le chat attrape la souris

Les phrases orales en créole ont six mots oraux dont le préverbe « i » préposé au verbe. En français, elles n'ont que cinq mots oraux. Comme nous l'avons écrit plus haut, cela peut paraître anodin à certains, mais pour un élève cela peut être un obstacle et fausser son choix. Il va aussi s'appuyer sur d'autres éléments qu'il aura entendus, des mots simples comme les déterminants par exemple. Mais, là aussi dans son lexique mental, il peut exister :

- /lə/, /lo/ /ʃate/ et pas forcément /lə ʃate/,
- /lə/, /lo/, /la/ /suɤi/ et pas uniquement /la suɤi/.

Cela constitue un autre obstacle dans cette comparaison oral et écrit. Nous ajoutons que le mot *attrape* français correspondra le plus souvent à /tɤap/ qu' /atɤap/.

Analyse de la troisième phrase : *une grosse voiture bleue roule sur la route.*

Oral français	yn	gɤos	vwatyr	ble		rul	syɤ	la	ɤut
Oral créole	ẽ	gɤo	loto	ble	i	rul	dəsi		ʃəmẽ
	ẽ	gɤo	loto	ble	i	rul	dəsi	la	ɤut
	ẽn	gɤo	vwatyr	ble	i	rul	dəsi		ʃəmẽ
	ẽn	gɤos	vwatyr	ble	i	rul	dəsi	la	ɤut
Écrit français	Une	grosse	voiture	bleue		roule	sur	la	route

Figure 50 : Hypothèses concernant l'élève créolophone face à un exercice de l'oral à l'écrit une grosse voiture bleue roule sur la route

Les deux phrases à l'oral ont le même nombre de mots. Les élèves pourraient peut-être entourer la bonne phrase. Mais en regardant de plus près, elles ont certes le même nombre de mots mais ne sont pas constituées des mêmes mots. Nous avons le préverbe *i* dans l'oral du créole que l'on ne trouve, évidemment, ni dans l'oral du français, ni dans l'écrit. Le déterminant est absent dans le créole oral devant le mot /ʃəmẽ/ alors qu'il y en a un en français. En créole réunionnais, le mot chemin est un mot générique qui englobe les mots allée, route, sentier, etc... Dans le lexique mental de l'élève créolophone, le signifiant oral /ʃəmẽ/ aura donc plusieurs signifiés.

Il est vrai que cette analyse est sujette à discussion car l'élève vivant dans le macrosystème, grandissant dans un milieu où le contact des langues créole et française est permanent, est familiarisé avec le français oral nous dira-t-on. De plus, dès son entrée en maternelle, il est dans un bain d'apprentissage en français. Nous, nous refusons en partie cette hypothèse. Certes, l'élève entend souvent le français oral, mais le pratique-t-il ? Lui explique-t-on les différences d'avec le créole ? Ces idées, à notre avis abusives, sur la familiarisation de l'élève avec le français oral vont légitimer l'enseignement directement en français et le non-enseignement du français, la non-prise en compte de sa langue maternelle.

Conclusion

Notre objectif était de présenter les différents regards portés sur la lecture à la Réunion des divers acteurs de cet enseignement et de cet apprentissage, à savoir les enseignants, les parents et les élèves scolarisés dans les Réseaux d'Education Prioritaire (REP et REP+) à la Réunion. Aux vues de ces différents regards, il nous semble que les difficultés qu'un élève réunionnais a dans l'apprentissage de la lecture est la perception que certains acteurs ont de sa langue orale. L'élève créolophone possède une certaine grammaire de l'oral de sa langue. Il va devoir apprendre à lire dans une langue que beaucoup considèrent comme proche de la sienne. Il va découvrir la grammaire de l'écrit de la langue française, une langue qu'il ne maîtrise souvent qu'imparfaitement ou très peu à l'oral. On le prive de cette étape importante qu'est l'acquisition de la maîtrise de la grammaire orale du français. Il est donc prévisible que cet élève rencontrera de grandes difficultés dans son apprentissage de la lecture en français et qu'il se dirigera naturellement vers une situation d'illettrisme.

Chapitre 5 : L'apprentissage de la lecture en français, quand les difficultés s'accroissent

S'il est évident que l'illettrisme a des causes diverses et variées, il n'en reste pas moins vrai que d'insurmontables difficultés se dressent, dans l'apprentissage même de la lecture, devant ces élèves des zones défavorisées.

Certaines de ces difficultés sont liées à la gestion de la langue d'apprentissage, au fait que ces élèves des REP+ souvent ne la possèdent pas, ou pas suffisamment. Ce sont ces difficultés sur lesquelles nous voudrions revenir de façon très concrète.

Cela dit, comme aucune étude scientifique n'a été faite aujourd'hui en milieu scolaire sur ces difficultés (étude à l'oculomètre du mouvement des yeux lors de l'apprentissage de la lecture, par exemple) les raisons que nous avançons sont souvent des hypothèses, hypothèses qui peuvent être émises en toute logique.

A. Le problème de l'orthographe du français

Parmi les difficultés d'apprentissage de la lecture se trouvent celles liées à l'écriture du français. D'habitude ce problème n'est posé que dans un sens : celui de l'encodage, celui des *fautes* d'orthographe. Dans l'autre sens, celui du décodage, il ne l'est généralement pas. Il est vrai que le problème se pose peu au lecteur expert : l'écriture du français permet une lecture rapide. C'est une écriture qui est, quand sa lecture est acquise, tout à fait fonctionnelle. Pour le lecteur apprenant c'est une tout autre affaire.

L'orthographe du français est ce que l'on appelle une orthographe opaque, contrairement à celles d'autres langues que l'on dit transparentes.

A.1 Les orthographes transparentes : exemple de l'espagnol (castillan)

L'espagnol est une langue dont la graphie est dite transparente, c'est-à-dire que la distance entre l'oral de la langue et son écrit est très faible : à un phonème correspond en général un graphème et inversement. Par exemple, les marques de nombre vus à l'écrit sont entendues à l'oral :

	Le·chat	Les·chats
Oral·espagnol	/el·l·gato/·	/los·gatos/·
Ecrit·espagnol	el·gato	los·gatos

Tableau 11 : Comparaison des marques du singulier et du pluriel à l'oral et à l'écrit en espagnol

Cela dit, aucune langue ne peut avoir une écriture complètement transparente. Même en castillan, on trouvera un certain nombre d'entorses à la correspondance graphème-phonème. Nous ne prendrons qu'un exemple : le mot écrit *MADRID* peut se prononcer [madrid], [madriδ], [madriθ] ou [madri].

Malgré tout cette écriture est suffisamment bien pensée pour qu'en quelques mois le petit Espagnol (tout comme le petit Italien, ou le petit Finnois) puisse lire couramment sa langue et l'écrire sans faute.

A.2 L'orthographe opaque du français

A l'inverse, il y a les orthographe opaques comme par exemple celle de l'anglais (pour les mots lexicaux), où un phonème peut s'écrire de différentes façons et un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes.

Pour le français, nous avons vu, avec la description de Nina Catach (partie 2, chapitre 6) qu'autour d'un noyau cohérent, même s'il n'est pas complètement transparent, se trouve toute une série d'enveloppes de plus en plus opaques, obscures.

Le même graphème pourra noter de multiples phonèmes :

– *ch* correspondra à /sh/ à /k/

– *t* peut correspondre à /t/ à /s/...

Le même phonème peut s'écrire de multiples façons :

– /o/ pourra se noter *o, ô, oh, ho, au, aux, eau, aux, aulx, ot, ots...*

– /s/ se notera : *s, ss, c, sc, t, ç...*

Loin de nous l'idée de dire qu'il faut tout ramener à un graphème unique. L'orthographe du français est ce qu'elle est, et il est nécessaire que l'élève réunionnais l'apprenne. Elle a, d'ailleurs de réelles qualités permettant une lecture experte dans de bonnes conditions. Elle dispose d'une certaine redondance des informations et la multiplicité des graphèmes, quand elle est bien utilisée, permet au lecteur d'attribuer directement un sens au mot.

Cela dit, pour l'apprentissage de la lecture, elle est difficile. L'élève devra apprendre à quel son correspondent une foule de graphèmes. Plus difficile encore : il devra savoir que tel graphème correspond à tel phonème dans tel contexte, à tel autre dans un autre contexte.

L'orthographe française n'est pas une difficulté de plus pour l'apprenti lecteur. C'est une difficulté qui s'enchevêtre aux autres, en particulier aux difficultés proprement liées à la langue.

La flexion de l'imparfait, par exemple, qui est une difficulté en elle-même pour un élève insuffisamment francophone, se trouve dans une graphie donnée : - *ait* ou -*ais*, -*aient*... La difficulté du décodage de la flexion et celle de sa signification sont intimement liées. L'orthographe exacerbe la difficulté linguistique.

A.3 Tableau de comparaison de différentes écritures

Toutes les écritures élaborées du créole réunionnais sont presque complètement ou très largement transparentes : *lékritir 77*, *Lékritir 1983* ou *KWZ*, *lékritir 2001* ou *Tangol*, la *synthèse graphique* de 2019, et *Lékritir 2020* de l'académie, ces deux dernières étant particulièrement importantes pour notre réflexion.

	Français	Espagnol	La synthèse 2019	Lékritir 2020 (sans tolérances)	Lékritir 2020 (avec tolérances)
Le chat					
Oral	/lə ʃa/	/el gato/	/lə ʃat/	/lə ʃat/	/lə ʃat/
Écrit	Le chat	el gato	Le shate	Le shat	Le shate
Les chats					
Oral	/le ʃa/	/los gatos/	/bān ʃat/	/bān sat/	/bān ʃat/
Écrit	Les chats	los gatos	Bann shate	Bann sat	Bann shate

Tableau 12 : Comparaison des écarts entre l'oral et l'écrit en français, en espagnol et en créole réunionnais (dans trois graphies proches)

B. Des problèmes de langues

B.1 De l'écrit français à la langue des élèves

Pour Stanislas Dehaene (2014 : 5) :

« Apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé »

Aujourd'hui l'élève de REP+ a sous les yeux des mots, un texte, en français écrit, scolaire certes, adapté à son âge, mais respectant toutes les règles du français standard. Nous connaissons donc bien le point de départ. Pour le point d'arrivée, les aires du langage parlé, les choses sont moins faciles. L'élève ne dispose pas d'aire dédiée au français scriptural : il ne

possède pas cette variété que la plupart des francophones doivent acquérir pour entrer sereinement dans la lecture. Mais qu'est-ce que le français scriptural ?

Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Education Nationale, en 2015, dans sa conférence¹³⁰ intitulé *Les nouveaux programmes pour l'école maternelle : quels enjeux ? quelles évolutions ?* le décrit ainsi :

« Le langage décontextualisé est très différent, précis et structuré, conditions obligatoires pour qu'il soit compris. Il n'est pas utilisé par tous les élèves et relève d'un apprentissage explicite. Il s'apparente au langage écrit (forme produite hors du contexte immédiatement vécu). Des sociolinguistes parlent même d'« oral scriptural ». Il recouvre des formes d'oral requises par l'école, scolairement efficaces.(...) raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue . »

Ce français scriptural qu'il aurait dû acquérir avant d'apprendre à lire, l'élève ne le possède donc pas. Vers quelles aires du langage parlé vont donc se diriger les messages qui ont commencé à être traités dans son cerveau ?

D'après nos observations, le français mélangé n'est pas la *langue* de la plupart des élèves des REP+. Les élèves utilisent le mélange de langues, en situation formelle, quand ils tentent de s'exprimer en français. La langue que nous entendons, nous, dans de nombreuses cours de récréation, dans les chemins, dans les supérettes des *quartiers* est *le créole*. Certes ce n'est pas un créole *chimiquement pur* qui n'a jamais existé, mais un mot de français ici et là, ne font pas du discours des enfants, un discours mélangé. Il y a un rapport entre le quantitatif et le qualitatif qui mérite d'être pris en compte. Il est, à notre avis, nécessaire que le quantitatif atteigne un certain niveau pour qu'il y ait un changement qualitatif (et un changement de qualification), pour que le créole des enfants devienne un mélange de langues, puis un français créolisé, puis un français courant dans lequel on peut éventuellement trouver quelques mots de créole... Les quelques mots d'anglais qu'un adulte français francophone peut utiliser ne font pas de sa langue un affreux mélange anglo-français.

Ce sont donc vers des aires du langage parlé créole que les messages vont arriver. Nous savons qu'après un ou deux ans passés en maternelle, les élèves des REP+ parlent aussi un mélange de langues en situation formelle. Mais ce mélange de langues est tellement moins *naturel*, tellement moins spontané que leur créole !

¹³⁰<http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/01/2015.10.13-Conf%C3%A9rence-V.-Bouysse-diaporama-enseignants.pdf>

Ces messages issus de la vision de mots, de textes en français scriptural vont arriver aux aires du langage parlé créole. Le traitement de ces messages ne pourra être que très imparfait, voire comporter des contradictions.

B.2 Des grammaires différentes

Dans la suite de notre exposé, nous prendrons comme définition de *grammaire* la suivante : *partie de la linguistique qui regroupe la morphologie et la syntaxe*. C'est un domaine capital dans l'alphabétisation : c'est la charpente de la langue, c'est grâce à elle que la pensée peut se construire. Celle du créole réunionnais présente un certain nombre de ressemblances avec celle du français. Notre créole est par exemple une langue S-V-O (sujet-verbe-objet) comme le français... mais aussi le mandarin et plus de 40% des langues de la planète. Cela dit, les différences sont bien réelles.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le créole réunionnais est une langue largement isolante. Et, nous émettons l'hypothèse que le jeune élève de REP+ a beaucoup de mal à entrer dans la logique de la flexion. Comme il a beaucoup de mal à entrer dans la logique :

- de la forme passive (inexistante en créole réunionnais),
- de la forme pronominale (très rare en créole),
- de l'expression du genre (très largement absent en créole),
- de l'expression du nombre,
- etc.

Rappelons, ici, pour mémoire, les autres difficultés qui peuvent se présenter à nos élèves : les difficultés lexicales, phonologiques. Au niveau du lexique, les faux amis français-créole réunionnais qui se comptent par centaines, un découpage de la réalité mêmes quand les mots se retrouvent ; au niveau de la phonologie : l'absence de phonèmes comme /y/, /œ/, /ɛ/, /ʃ/, /ʒ/ dans la variété basilectale de créole, absence de certaines combinaisons de phonèmes...

C. Quand tout s'accumule

Nous avons vu dans les chapitres précédents, et dans les premières parties de ce chapitre, que de nombreuses difficultés se présentaient à l'enfant insuffisamment francophone dans sa scolarité, en particulier lors de l'apprentissage de la lecture. Il est tout à fait vrai que les élèves

francophones rencontrent aussi certaines de ces difficultés, que d'autres sont mineures. Le problème fondamental est que toutes ces difficultés, mineures, majeures, partagées ou non, s'accumulent pour les enfants des REP+.

C.1 La lecture du genre

1. Le genre en français et en créole réunionnais

Français et créole réunionnais possèdent un genre naturel qui correspond au sexe :

- Français : *femme vs homme, fille vs garçon, poule vs coq*
- Créole réunionnais : *fanm vs. bononm, fiy vs garson, poul vs kok.*

Le français dispose d'un genre grammatical, arbitraire : le masculin et le féminin. Ce genre est une propriété du nom. Les adjectifs, les déterminants s'accordent en genre avec le nom.

Pour de nombreux locuteurs du créole réunionnais, le genre grammatical n'existe pas. Et il n'y a pas d'accord en genre du déterminant, de l'adjectif avec le nom, même pour le genre sexué. Le corpus que nos collègues enseignants de REP+ ont recueilli de leurs élèves s'essayant à parler français illustre bien cette idée (annexe 6.10) :

J'ai parti chez mon mémé.
C'est l'anniversaire mon monmon.
mon maîtresse c'est Sophie.
Je nana un comme ça mon maison.
Un fleur
J'ai mal mon tête

Nous prendrons quelques exemples pour faire émerger les obstacles que peut rencontrer un élève insuffisamment francophone quand il entre dans l'apprentissage de la lecture d'une langue à genres comme le français.

2. Le genre des déterminants

L'élève devra comprendre l'écrit français où les déterminants possèdent en général un genre par le moyen de sa langue où le genre n'existe en général pas. Nous prendrons un exemple parmi les articles indéfinis, un autre parmi les déterminants possessifs.

2.1 L'article indéfini

Le tableau ci-dessous nous servira de support pour illustrer les difficultés de compréhension possibles d'un petit créolophone réunionnais d'un groupe nominal féminin écrit français :

Article indéfini	Écrit français	Oral français	Oral créole
Signifiant	« un chanteur »	/ œ̃ ʃɑ̃.tœʁ/	/ ẽ̃ ʃɑ̃.tœʁ/
Signifiant	« une chanteuse »	/ yn ʃɑ̃.tœz /	/ ẽ̃/ ʃɑ̃.tœz/
Information grammaticale donnée par le déterminant	« Un » indique le masculin « Une » indique le féminin	/ œ̃ / : Préposé au mot masculin / yn / : Antéposé au mot féminin	/ ẽ̃/ Présence d'un nom

Tableau 13 : Passage de l'oral créole à l'écrit du français de l'article indéfini.

Nous pouvons penser que les mots *chanteur* et *chanteuse* seront reconnus, malgré la distance phonologique qui peut exister entre le français et le créole réunionnais pour ces mots : / ʃɑ̃.tœʁ / et / ʃɑ̃.tœz /, / ʃɑ̃.tœʁ/ et / ʃɑ̃.tœʁ /

La distance phonologique entre /ẽ̃/ créole et /œ̃/ peut sembler négligeable.

Cela dit, alors que l'enfant doit acquérir la graphie des mots *UN* et *UNE*, leur correspondance avec le phonème /œ̃/ et la combinaison de phonèmes /yn/, il n'est pas du tout sûr qu'il entende /yn/, qu'il puisse prononcer le /y/. Il est presque sûr qu'il ne comprend pas à quoi correspondent masculin et féminin.

Une remarque, en passant : comme /yn/ n'existe pas en créole réunionnais, il devient alors une marque du français chez de nombreux élèves qui n'hésiteront pas à le mettre ensuite devant tous les mots en français. Il n'est pas rare d'entendre un élève dire /yn pɑ̃talɔ̃/ ou encore /yn gros ʃu/, qui est une hypercorrection.

2.2 Le déterminant possessif

Le tableau ci-dessous nous servira de support pour illustrer les difficultés de compréhension possibles d'un petit créolophone réunionnais du déterminant possessif féminin.

Déterminant possessif	Écrit français	Oral français	Oral créole
Signifiant	« son pantalon »	/sɔ̃ pɑ̃talɔ̃/	/sɔ̃ pɑ̃talɔ̃/
Signifiant	« sa robe »	/ sa ʁob/	/sɔ̃ ʁob/
Information grammaticale donnée par le déterminant	« son » indique le masculin « sa » indique le féminin	/sɔ̃/ : antéposé à un mot masculin / sa/ : antéposé à un mot féminin	/sɔ̃/ Présence d'un nom

Tableau 14 : Passage de l'oral créole à l'écrit du français du déterminant possessif.

Ici, le passage de *SON* à *SA* ne pose pas de problème de décodage particulier. *SA* peut par contre poser des problèmes de compréhension. Ce *SA* antéposé à un nom ne fait pas partie du lexique mental de l'enfant créolophone. Pour cette raison cela risque fort de perturber ce dernier.

3. Le genre de l'adjectif qualificatif

3.1 Le féminin de l'adjectif qualificatif en français et en créole

En français oral, de nombreux adjectifs ont la même forme au féminin et au masculin. Pour ces adjectifs, à l'écrit, on ajoute en général au masculin un -e muet/caduc pour former le féminin. D'autres adjectifs ont une forme différente au masculin et au féminin. Une syllabe supplémentaire s'ajoute, en général, au masculin : /grã/ devient /grãd/, /peti/ devient /petit/...

A l'écrit, ces adjectifs comportent une lettre-consonne muette (*d, t, ...*) au masculin. Au féminin s'y ajoute un -e muet en lui-même mais qui conduit à la prononciation de la lettre-consonne finale du masculin. Il existe d'autres cas qui sont plus rares.

En créole le genre est très peu fonctionnel et, en général, l'adjectif ne change pas de forme.

3.2 grand vs grande

Seuls les adjectifs qui changent en français de forme au féminin peuvent poser des problèmes aux enfants créolophones. Le simple -e muet adjoint ne leur en pose pas, en lui-même, davantage qu'aux enfants suffisamment francophones. Les choses sont plus complexes quand la forme au féminin est différente de la forme au masculin. Nous prendrons l'exemple résumé dans le tableau ci-dessous :

Écrit français	Oral français	Oral créole
« le grand pantalon »	/ lə grã pãtalõ/	/ lo grã pãtalõ/
« la grande robe »	/ la grãd ʁob/	/ lo grã ʁob/

Tableau 15 : Exemple d'adjectif accordé en genre en français, comparaison avec le créole réunionnais

L'élève créolophone rencontrera un certain nombre de difficultés devant ces groupes nominaux, pourtant d'une grande simplicité :

- Le déterminant *LA* est minoritaire dans toutes les variantes du créole réunionnais. Il est très rare en créole basilectal. Il ne marque pas le genre (qui est inexistant), et ne marque pas non plus le nombre. Il est très polysémique et peut, entre autres, marquer le passé accompli.
- *AND* est un graphème particulier à décoder et à mémoriser pour le phonème /ã/
- La combinaison des graphèmes *AN* et *DE* (grande par exemple) donne, en français, une combinaison inconnue des phonèmes /ã/ et /d/.

C.2 La lecture du nombre

Ici nous nous intéresserons à la lecture du nombre du nom et de ses satellites.

1. L'indication du nombre en français et en créole réunionnais

Le nombre du nom est presque systématiquement marqué en français où les notions de singulier et de pluriel sont centrales à l'écrit. Dans certaines exceptions le nombre est perceptible à l'oral /sheval/ vs /shevaux/ dans la plupart des cas, il ne l'est qu'à l'écrit (*chat* vs *chats*). Nous rappelons que le nombre du nom n'est pas systématiquement marqué en créole réunionnais. Singulier et pluriel peuvent l'être, mais ne le sont que lorsque le locuteur en éprouve le besoin ou le désir :

« Il y a lieu de rappeler que le créole ignore le nombre grammatical, le nombre fondé sur une opposition par exemple singulier/pluriel. [...] “ zoutil lé dann caisse ”. Un ou plusieurs ? L'essentiel dans ce cas, est que la question n'a pas à être posée, elle n'intéresse pas le locuteur pas plus que la forme, la couleur etc. » (B. Gamaleya, 1969, lexique illustré de la langue créole)

Rappelons aussi

- que les indices nominaux définis *LE*, *LO*, *LA* n'indiquent pas le singulier :

Le/Lo pou i grouy dan la tèt marmay-la,

- que l'on peut ajouter à cet indice, éventuellement, un marqueur de singulier :

Pou lo in pié zamal li la planté la loi la trape ali,

- que l'on peut aussi ajouter un pluralisateur (*BANN* est le plus fréquent d'entre eux) :

Bann gro trafikan, zot i toush pa,

- que l'indice nominal *LÉ*, en général n'indique pas le pluriel (c'est souvent une variante de *LE*) :

« Pou bien parle français, y faut que tout lé temps vi veille si ou la pa oublié tourne vout' bouce... » (La Démocratie 28.11.63, cité par B. Gamaleya, Lexique illustré de la langue créole).

Voici un exemple parmi tant d'autres qui illustre l'absence du nombre en créole réunionnais :

« [Tikok èk Tikarl i sava tire gèp] Tikok i prépar son golèt, son sifon, son soubik ek son zalimèt¹³¹. »
(Christian Fontaine, Zistoir Tikok, CDPS, 1988)

2. *Le kiwi est bon vs les kiwis sont bons*

Pour montrer quelles difficultés l'élève de REP+ peut rencontrer à lire des phrases où le nombre, nous partirons des exemples suivants : « *Le kiwi est bon* » et « *les kiwis sont bons*. »

Écrit français	Le kiwi est bon.	
Oral français	/lə kiwi ε bõ/	
Oral créole	/lo kiwi le bõ /	

Tableau 16 : Passage de l'écrit du français à l'oral du créole, le nombre singulier

Lorsque les yeux de l'élève REP+ de grande section ou de CP se portent sur la phrase française : « Le Kiwi est bon », un certain nombre de difficultés se posent à lui.

La forme verbale, au départ, est inconnue : l'élève n'a pas de mot qui se prononce /e/ dans son lexique mental. De plus là où le français dit /le/ son créole dit /lo/ quelquefois /lé/ rarement /le/. Certes, s'il possède très probablement le vocabulaire lexical (bon, sûrement et kiwi) il comprendra probablement le sens de la phrase, mais nous pensons qu'il sera en insécurité linguistique, que son cerveau ne sera pas disponible pour retenir la graphie de *EST* dont la prononciation lui pose problème.

Passons au pluriel

Écrit français	Les kiwis sont bons.	
Oral français	/le kiwi sõ bõ/	
Oral créole	/bãn kiwi le bõ /	

Tableau 17 : Passage de l'écrit du français à l'oral du créole, le nombre pluriel

¹³¹ [Tikok et Tikarl vont à la chasse aux guèpes] Tikok prépare sa gaule, son chiffon, son cabas, ses allumettes.

L'enfant créolophone réunionnais, avec l'aide du maître ou de la maîtresse, arrivera à décoder la phrase « *Les kiwis sont bons* », à l'oraliser : /le kiwi sɔ̃ bɔ̃/. Mais pourra-t-il associer à toutes les formes orales un sens, en particulier pour les mots grammaticaux ? *LES*, dont il faudra lui apprendre la prononciation, n'indique pas le pluriel pour lui dont la langue marque le nombre bien autrement.

Un verbe aussi simple que *SONT* ne lui est pas forcément familier, et n'indique pas forcément pour lui le pluriel.

Si on lui apprend à décoder les graphèmes nouveaux *ONS* et *ONT*, qui notent le son /ɔ̃/, il faudra qu'il les mémorise, alors que son cerveau est pris par la compréhension de la phrase.

Saura-t-il associer les mots grammaticaux et les mots lexicaux pour arriver à la compréhension ?

Il fera, là aussi, certainement le rapprochement entre les signifiés des mots *KIWIS* et *BONS*. Mais peut-on être sûr qu'il a compris qu'il s'agit ici de plusieurs kiwis ?

C.3 La lecture du verbe

1. Comparaison (rapide) du fonctionnement du verbe créole réunionnais et français

Nous avons vu que les langues français et créole de la Réunion ont deux systèmes verbaux différents :

- Le français marque le temps, l'aspect, le mode, mais aussi la personne, par la flexion. Le créole réunionnais marque le temps, l'aspect et le mode par trois éléments : les préverbes, les auxiliaires et de peu nombreux marqueurs flexionnels (Watbled, 2013, 2015, 2017, 2021). Il ne marque pas la personne,
- Le créole réunionnais donne à l'expression de l'aspect une très grande importance, ce qui est bien moins le cas pour le français.

Sauf exceptions, les marques de temps, d'aspect, de mode sont antéposées au corps du verbe en créole réunionnais : le verbe "travaille" à gauche en créole réunionnais. Ces mêmes marques, en général, suffixent le verbe français : le verbe français "travaille" à droite.

Le tableau ci-dessous résume les différences fondamentales entre le système verbal créole réunionnais et le système verbal français :

Système verbal en créole		
Préverbe Auxiliaire (qui changent en fonction du temps)	Corps du verbe créole	
	Verbe français à l'infinitif Radical du verbe français	Terminaisons (Phonèmes à l'oral et morphogrammes qui changent en fonction du temps et des personnes)
		Système verbal en français

Tableau 18 : Différences fondamentales entre les systèmes verbaux créole réunionnais et français

2. La grammaire des verbes en créole (oral) et en français (écrit) : comparaison

Dans ce chapitre, nous avons fait le choix de réfléchir sur un cas simple : un verbe français du premier groupe et qui commence par une consonne (pour éviter le problème des liaisons) : le verbe *passer* qui a l'avantage d'être l'étymon d'un verbe créole, *pass(e, é)* de même sens.

2.1 Aspect qualitatif

Nous ne traiterons que les temps suivants : présent, passé non accompli, futur simple

Passage de l'oral du créole à l'écrit du français : verbe <i>passer</i> en français et <i>pas</i> en créole Verbes réguliers français du premier groupe (verbe avec la terminaison -er)					
	Ecrit du français	Radical du verbe + morphogrammes	Oral du français Radical du verbe + phonème ou syllabe orale	Oral du créole A toutes les personnes	
Présent	je passe tu passes il/elle passe nous passons vous passez ils/elle passent	je pass -e tu pass -es il/elle pass -e nous pass -ons vous pass -ez ils/elle pass -ent	/ ʒə / /pas/ / ty / /pas/ / il, el / /pas/ / nu / /pas - ɔ̃/ / vu / /pas -e/ / il, el / /pas/	/mɛ/ /u/ /li/ /nu/ /zot/ /bāna/	/i/ + /pas/.
Passé non accompli	je passais tu passais il/elle passait nous passions vous passiez ils/elle passaient	je pass -ais tu pass -ais il/elle pass -ait nous pass -ions vous pass -iez ils/elle pass -aient	/ ʒə / /pas-ɛ/ / ty / /pas-ɛ/ / il, el / /pas-ɛ/ / nu / /pas-jɔ̃/ / vu / /pas-je/ / il, el / /pas-ɛ/	/mɛ/ /u/ /li/ /nu/ /zot/ /bāna/	/te i/ + /pas/.
Futur non immédiat	je passerai tu passeras il/elle passera nous passerons vous passerez ils/elle passeront	je passer -ai tu passer -as il/elle passer -a nous passer -ons vous passer -ez ils/elle passer -ont	/ ʒə / /pasəʁ-ɛ/ / ty / /pasəʁ -a/ / il, el / /pasəʁ-a/ / nu / /pasəʁ-ɔ̃/ / vu / /pasəʁ-e/ / il, el / /pasəʁ-ɔ̃/	/mɛ/ /u/ /li/ /nu/ /zot/ /bāna/	/va/ + /pas/.

Tableau 19 : Comparaison des verbes *passer* en français et *pas* en créole réunionnais

Le tableau montre que l'élève créolophone qui ne connaît, pour ces temps, qu'une forme unique au sens large du terme¹³² (par temps) de sa langue première doit décoder une pluralité de formes écrites et comprendre une pluralité de formes orales, et comprendre la logique flexionnelle de la formation du verbe en français (tableau 8). Cela dit, pour les verbes des autres groupes, les difficultés sont encore plus grandes.

2.2 Aspect quantitatif

Une pluralité de formes écrites orales en français à une forme orale fixe en créole.

	Ecrit du français Radical du verbe + morphogrammes	Oral du français Radical du verbe + phonogrammes	Oral du créole A toutes les personnes
nonPrésent	Cinq formes écrites différentes (mettre les formes verbales)	Trois formes orales Radical (quatre occurrences) Radical + /-ɔ/ (une occurrence) Radical + /-e/ (une occurrence)	Une forme fixe orale
Passé accompli	Six formes écrites différentes	Trois formes orales Radical + /-ɛ/ (quatre occurrences) Radical + /-jɔ/ (une occurrence) Radical + /-je/ (une occurrence)	Une forme fixe orale
Futur non immédiat	Six formes écrites différentes	Quatre formes orales: Infinitif + /-ɛ/ (une occurrence) Infinitif + /-a/ (deux occurrences) Infinitif + /-ɔ/ (deux occurrences) Infinitif + /-e/ (une occurrence)	Une forme fixe orale

Tableau 20 : Nombre de formes orales et écrites en français et en créole dans le cas d'un verbe régulier français du premier groupe.

Le tableau 20 montre qu' un élève créolophone, dans son apprentissage de la lecture du français doit apprendre à décoder pour un verbe régulier du premier groupe et les temps présent, passé accompli, futur immédiat, dix-huit formes écrites différentes qui correspondent à dix formes orales différentes (trois formes orales différentes pour le présent, pour le passé accompli,

¹³² Car le créole réunionnais connaît en général une forme verbale longue et une forme verbale courte sauf après *té/i et va*

quatre formes orales différentes pour le futur immédiat), alors que dans son oral créole il n'y a qu'une seule pour chacun des temps.

D. Un échec prévisible pour l'élève créolophone

L'enfant réunionnais d'un REP+, commençant l'apprentissage de la lecture aura toute une série d'obstacles à surmonter :

- l'apprentissage même de la lecture,
- dans une graphie opaque,
- et une langue qu'il possède insuffisamment, une langue typologiquement différente de sa langue première, dont la proximité avec la sienne quoique réelle est souvent trompeuse.

C'est beaucoup, trop demander, à un cerveau normal qui ne peut régler qu'une série de difficultés coûteuse à la fois, « *mais pas, ou très difficilement, ou sur une période très brève, deux activités attentionnellement coûteuses* », pour reprendre les mots de Fayol et Junca de Morais (2004 : 35).

Une solution innovante pourrait, à notre avis, aider à surmonter ces obstacles : une co-alphabétisation créole réunionnais-français, idée que nous développons dans notre dernier chapitre.

Chapitre 6 : la co-alphabétisation créole-français

Aujourd'hui, notre système d'enseignement fait comme si tous les enfants réunionnais étaient francophones. Ce qui n'est pas le cas comme nous l'avons vu. Dans les REP+, pour le moins, nombreux sont les élèves dont les compétences en français sont insuffisantes pour être alphabétisés de façon efficace par les méthodes actuelles. Comme nous l'avons dit, trop de difficultés se présentent à eux d'un coup et, seuls ceux qui ont un QI particulièrement élevé, ou qui ont la chance d'avoir une maîtresse/ un maître d'un dévouement sans bornes, s'en sortiront. Alors que faire ?

A. Pourquoi une alphabétisation bilingue en REP+ ?

Trois schémas, à notre connaissance, ont été proposés qui ont le mérite, à notre avis, de sérier les difficultés.

A.1 Autres solutions possibles

1. Français d'abord

La première, consiste à d'abord faire acquérir suffisamment de français, puis d'alphabétiser dans cette langue. Hubert de Lisle et Boyer (1994) ont défendu cette thèse. Mieux, elles ont mis au point une méthode d'apprentissage du français qui devrait à leurs yeux rendre l'élève réunionnais apte à apprendre à lire en l'apprentissage de la lecture.

2. Créole d'abord

Un groupe de travail dont nous avons fait partie dont le travail a abouti à la publication « oui au créole, oui au français » a proposé

« [...] une solution radicalement novatrice pour ces jeunes élèves qui sont perdus s'il n'y a pas remise en cause profonde des méthodes. Cette solution, à la fois basée sur des études scientifiques et sur des résultats obtenus dans la pratique, à La Réunion même, consiste en :

1. Un apprentissage de la lecture en créole, dans une graphie transparente¹³³, à partir de la réalité réunionnaise.
2. Un réinvestissement des acquis en français, pour la lecture du français.
3. Un enseignement simultané du français langue seconde non étrangère, avec des méthodes adaptées.

¹³³ Nous rappelons qu'une graphie transparente est une graphie alphabétique la plus proche possible de la transcription des sons : l'espagnol, l'italien, l'allemand ont des graphies transparentes. Au contraire une graphie opaque s'éloigne de la transcription des sons : le français et l'anglais ont des graphies opaques.

[...].

« Il faudra ensuite réinvestir cette acquisition pour le français. Ce réinvestissement dont nous parlons, n'est pas une vue de l'esprit. Il est possible mais à une condition : que l'on fasse faire à ces jeunes un minimum de progrès en français. » (Daleau, Duchemann, Georger et Gauvin, 2006 : 44)

3. Créole et français simultanément : la co-alphabétisation

Cela dit, étant donné l'évolution récente des dispositifs législatifs, une troisième voie est possible, qui, à notre avis devrait présenter bien des avantages, en particulier sur le plan pédagogique : développer les compétences de l'élève dans sa langue première, le créole, faire acquérir de solides bases en français, alphabétiser dans les deux langues en attribuant à chacune des deux le rôle le mieux adapté au développement intellectuel de l'enfant et à ses besoins cognitifs. C'est ce que nous appelons la co-alphabétisation ou alphabétisation bilingue à la Réunion. Pour nous, c'est là une voie à explorer pour pouvoir espérer participer à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme.

A.2 Le choix de la co-alphabétisation

La méthode qu' Hubert Delisle et Boyer (2014) ont mise au point a, entre autres, l'immense mérite de la franchise et de l'honnêteté. Ces pédagogues refusent de...

« faire semblant ! Faire semblant d'élever des enfants sans leur apporter la médiation attentive et exigeante dont ils ont le plus absolu besoin. Faire semblant d'apprendre à lire à des petits Français sans leur assurer une maîtrise suffisante de leur langage. » (A. Bentolila, 1996)

Cela dit, la méthode en elle-même, ne prend pas suffisamment en compte le « *déjà-là* » de l'élève, et cette donnée fondamentale que souligne Launey, en 2006, dans l'interview accordée aux auteurs de *oui au créole, oui au français* (2006 : 110)

« Et si on veut faire d'élèves non-francophones au départ de bon francophones, il faut en faire de bons bilingues ! »

Pour la solution *tout créole* au départ, deux raisons nous poussent à ne pas la préconiser aujourd'hui : la première est la nécessité d'être réaliste : seule une minorité de parents accepteraient probablement cette solution ; la deuxième est que si nous voulons faire des petits réunionnais de véritables bilingues, il faut qu'ils soient très tôt plongés dans ces deux langues qui leur sont indispensables : le créole et le français.

D'autres raisons nous poussent à préconiser cette co-alphabétisation, du moins à poursuivre les innovations commencées dans le domaine, tout d'abord parce que plusieurs pays, comme nous l'avons vu, ont mené à bien des programmes d'alphabétisation bilingue, et ont eu des résultats positifs, notamment en Amérique du Sud (Mexique,...)¹³⁴, mais aussi parce que nous avons nous-mêmes tenté les premières étapes et que nous pensons qu'elle doit être renouvelée, suivie, évaluée objectivement.

Pour Fayol, & Junca de Morais (2004 : 24) :

«Le principe alphabétique est, comme son nom l'indique, une caractéristique commune à tous les systèmes alphabétiques ; ce qui implique que l'enfant qui a appris à lire et écrire une langue représentée alphabétiquement ne doit plus découvrir ce principe pour apprendre à lire et à écrire une autre langue qui est aussi représentée alphabétiquement ».

B. Enseigner la lecture en créole et en français

B.1 Notre innovation pédagogique : démarrage d'une d'alphabétisation bilingue en maternelle

1. Notre double posture

Notre réflexion sur la mise en œuvre d'une alphabétisation bilingue est née avec notre arrivée en tant qu'enseignante-maître formateur en classe maternelle bilingue en septembre 2009 dans l'ouest de l'île. La nécessité de cette réflexion et de cette expérimentation a été confortée quand nous avons exercé de nouvelles fonctions en 2014 : en plus de notre mission d'enseignante en maternelle, nous devenions FEP (Formatrice Education Prioritaire) pour 50% de notre temps. Nous avons en charge la formation d'enseignants exerçant dans des écoles situées en REP+/ REP. La problématique de l'apprentissage de la lecture nous a encore plus fortement interpellée au vue des résultats des évaluations que nos collègues ont fait de leurs élèves. Ces résultats étaient très inquiétants pour l'avenir de ces enfants. Comme nous l'avons écrit dans les premiers chapitres de cette partie, une très grande majorité de ces élèves était créolophone. Il nous a paru incontournable de réfléchir à une entrée efficace dans la lecture en français en passant par le créole.

En proposant notre réflexion sur la co-alphabétisation créole-français dans le contexte réunionnais, nous sommes donc partie de notre expérience professionnelle et de nos

¹³⁴<https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/programme-dalphabetisation-bilingue-vie-pabvIdem>

expérimentations pendant ces années. Nous avons donc une double posture : celle de chercheur mais aussi d'acteur de la recherche.

Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas de proposer une organisation détaillée mais de présenter quelques aspects d'une activité de préparation à la lecture dans un milieu créolophone. Nous tenons à préciser que nous n'avons pas la prétention de dire qu'il faut généraliser nos résultats, mais nous pensons que des innovations de même types devraient être recommencées, affinées, évaluées.

2. Les deux langues concomitamment

Nous avons toujours essayé de garder en mémoire deux données (parmi d'autres) qui nous semblent fondamentales : la première est qu'il faut toujours partir du « *déjà-là* » des élèves, ce déjà-là que le maître/la maîtresse doit en permanence aider à développer ; la deuxième est qu'il faut absolument amener l'élève à la lecture du français.

Dans notre innovation pédagogique, avec nos élèves avant tout créolophones, nous sommes partie de leur langue créole, et en permanence, à chaque fois que cela a été possible – en leur fournissant les pré-requis si nécessaire – nous sommes passée au français, en prenant grand soin de ne pas mélanger les langues, ou mieux, de favoriser la distinction de ces dernières, de faire acquérir par mes élèves la conscience linguistique qu'ils n'ont pas au départ.

Toutes les occasions ont pour nous été bonnes pour développer leur conscience phonologique, ou leur faire acquérir les bases du principe alphabétique, ou leur apprendre à décoder des mots très simples, ou identifier un nombre limité de mots. Nous avons profité de la lecture d'albums en créole et en français, des séances de découverte du monde et des mathématiques, des rituels...

Dans ce qui suit, nous allons, à chaque fois que possible, partir de ce que nous avons essayé de mettre en œuvre.

B.2 Les grandes lignes directrices possibles d'une co-alphabétisation créole réunionnais-français

1. Phases de la co-alphabétisation et langues

Reprenons les phases successives de l'apprentissage de la lecture (modèle de Uta Frith en 1985) et voyons quelle langue serait susceptible de jouer, dans une co-alphabétisation créole-français, le rôle majeur.

1.1 La phase logographique : le français

La phase logographique est une première étape et correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. L'enfant identifie globalement les mots comme il reconnaît un dessin. Si le mot n'est pas traité comme une séquence de lettres, l'enfant de trois ans paraît en reconnaître la forme générale sur des indices extérieurs : la forme des lettres, leur couleur, l'aspect général du mot, la longueur du mot. L'élève réunionnais créolophone est ainsi entouré de logogrammes en français comme *BUT*, *Mr BRICOLAGE*, *JUMBO*, *ORANGINA* etc... Leur abondance et la rareté de ceux en créole nous pousse à penser que l'on ne peut ignorer le français dans le début de l'enseignement de la lecture.

1.2 La phase alphabétique : primauté au créole

Au cours du CP, l'enfant va, avec l'aide de l'écriture, développer un système fondamental qui est la base de la lecture et qui consiste à automatiser les liens entre la forme visuelle (des lettres, des groupes de lettres, des syllabes) et leur correspondant sonore. L'opacité de l'écriture du français nous amène à lui préférer le créole (dans une écriture transparente) pour l'acquisition de cette phase.

1.3 La phase orthographique : la lecture de l'orthographe du français

Elle correspond au moment où l'enfant devient apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qu'on appelle un lexique orthographique. Il semble se faire à la manière d'un dictionnaire auquel on se référerait pour chaque mot à lire, selon une procédure de type « photographique », permettant une identification rapide (d'autant plus rapide que le mot est plus familier) puis un accès immédiat au sens.

2. Acquisition des compétences et langues

Pour l'enseignement de la lecture proprement dite, nous rappelons que Gough et Tunmer (1986) ont proposé une équation pour la définir :

$$L = D \times C$$

(L = Extraire de l'information de ce qui est écrit, D = Décodage (identification de mots) et C = Compréhension du langage oral.)

Cette équation met en évidence deux points fondamentaux : le décodage et la compréhension. Le décodage doit être suivi de l'identification des mots qui, elle-même, précède

sa signification, celle de la phrase et du texte. L'ensemble exigeant des compétences linguistiques préalables.

1. Préalables : enseignement des langues

L'importance de la possession de l'oral dans l'apprentissage de l'écrit n'est plus à démontrer :

« Il existe une interrelation nécessaire entre l'apprentissage du code oral et celui du code écrit. Lecture et écriture s'appuient sur un usage satisfaisant du langage oral et contribuent en retour à en mieux révéler les composantes et les mécanismes. En d'autres termes, mieux l'on parle une langue, plus efficace est l'acquisition de son code écrit ; et plus efficace est cette acquisition, mieux le discours oral s'en trouve maîtrisé. » Bentolila, 1996 : 37)

Or, en maternelle, quand débute les premières étapes de l'acquisition de la lecture, les élèves de REP+ ne possède pas suffisamment de créole, encore moins de français. En classe, ils s'expriment dans un mélange à prédominance créole qu'ils imaginent être du français. Il faut donc leur donner les moyens oraux de l'acquisition de la littératie, mais si

« La priorité de l'école est de permettre à un maximum d'élèves de maîtriser la langue de promotion sociale », (Bentolila et Germain, 2005 : 5).

alors il faut que l'on soit bien conscient

« qu'ils ne pourront pas la construire sur les ruines de leur langue maternelle » (Bentolila et Germain, 2005 : 5).

C'est donc nos deux langues qu'il faudra enseigner.

Pour la première, le créole, il faudra continuer le développement des compétences orales (communicationnelles, discursives, linguistiques, métalinguistiques). Pour la seconde, le français, il faudra faire acquérir les compétences linguistiques de l'oral par une sensibilisation dans un premier temps (comptines et chants), puis de manière structurée (mise en place de séances de langage oral où le français est objet d'apprentissage). Pour cela la méthode mise en place par Marie-Josée Hubert Delisle et Céline Boyer (2014) nous semble tout à fait indiquée.

Il faudra donner à ces élèves une claire conscience linguistique et les amener à distinguer le vocabulaire et la morphosyntaxe de l'une et de l'autre.

2. Décodage

Il s'agit de :

- Développer la conscience phonologique (syllabes, phonèmes...) dans la langue créole à partir de supports oraux créoles, puis le faire dans la langue française quand cela est acquis dans la langue créole,
- Découvrir le principe alphabétique en créole (graphie transparente du créole dans les premières années) avec des supports en créole,

3. Identification des mots français

Il s'agit de développer les compétences métalinguistiques mais aussi privilégier la métacognition pour arriver à l'orthographe du français.

4. Compréhension

Il s'agit de :

- développer la conscience linguistique,
- travailler l'oral des deux langues et les stratégies de compréhension (repérer les personnages, comprendre les correspondances anaphoriques, faire le film mental, travailler l'implicite... en créole et en français.

B.3 Développer la conscience phonologique

1. Le choix de la langue

N'oublions pas que la phase logographique, pour des raisons matérielles, se déroule pour l'essentiel en français. Pour les autres phases, le choix de la langue se pose. Le programme de la maternelle du 24 juin 2021¹³⁵ définissent parfaitement les deux premières étapes de l'apprentissage en français de la lecture :

« Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique). »\$

Pour notre apprentissage bilingue (une co-alphabétisation) il suffit de remplacer français par "français/créole réunionnais" pour que ces définitions restent parfaitement valables. Alors en quelle langue faire acquérir la conscience phonologique puis le principe alphabétique ?

Le chapitre un de la deuxième partie de notre thèse décrit rapidement les systèmes phonologiques du créole et du français. Si les écarts entre les deux systèmes sont réels, il n'en

¹³⁵ https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

reste pas moins vrai que les points communs sont suffisamment nombreux et importants pour envisager un transfert de compétences d'une langue à l'autre. Dans le même programme pour la maternelle, il est écrit :

« Lorsqu'ils apprennent à parler, les enfants reproduisent les mots qu'ils ont entendus et donc les sons de la langue qu'on leur parle. »

Pour nous les choses sont claires : les enfants des REP+ reproduisent les mots créoles qu'ils ont entendus et les sons du créole qu'on leur parle. Dans le domaine de la prise de conscience phonologique, il faut donc donner la primauté au créole, tout en n'oubliant pas que l'un des buts (but fondamental) est l'acquisition de la lecture en français. Il faut donc, dans un premier temps, essayer de se concentrer sur la phonologie commune créole-français, dans un deuxième temps sur ce qui est spécifique à l'une et l'autre langue.

2. Les supports créoles et en créole pour la conscience phonologique

Les sons que les élèves créolophones entendent depuis leur naissance sont donc portés par des mots créoles. Il nous a alors paru évident dès le début de la GS que l'alphabétisation bilingue devait proposer un enseignement de la conscience phonologique en créole, à partir de mots faisant partie du lexique créole, et de supports créoles – et de toute façon de mots bien connus des élèves.

Les mots-soutiens retenus pour le travail sur la conscience phonologique en début d'année ont été choisis parmi les mots des rituels de la date, des jours de la semaine, de la météo, parmi les adjectifs de couleurs :

-/lɛ̃di/, /maʁdi/, /mɛʁkʁɛdi/, /zɔdi/, /vandʁɛdi/, /samdi/, /dimɑ̃f/,
-/Siɛl/, /solɛj/, /Niaz/, /Pli/, /Loraz/, /Vɑ̃/,
-/zɔn/, /ruz/, /ovɑ̃z/, /roz/, /mov/ ; /ble/, /nwa/, /blɑ̃/, /vɛʁ/, /maʁɔ̃/.

3. Le travail oral

Comme dans l'enseignement unilingue français, nous avons travaillé avec les élèves sur la syllabe conformément au programme de maternelle de 2015¹³⁶ :

« Pour développer la conscience phonologique, l'enseignant habitue les enfants à décomposer volontairement ce qu'ils entendent en syllabes orales : en utilisant le frappé d'une suite sonore, en « découpant » oralement des mots connus en syllabes, en repérant une syllabe identique dans des mots à deux syllabes, puis en intervertissant des syllabes, toujours sans support matériel, ni écrit ni image ».

¹³⁶ NOR : MENE1504759A, Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015, MENESR - DGESCO MAF 1

Pour cette décomposition en syllabes, nous nous sommes appuyée, dans un premier temps, comme cela se fait classiquement sur les prénoms, puis sur ces mots créoles dont nous avons déjà parlés. Les prénoms et autres mots étaient frappés en syllabes, l'initiale repérée à l'oral. Il était demandé aux élèves de donner d'autres mots commençant par la même initiale, se terminant par la même syllabe. C'est ainsi qu'un élève a proposé le prénom Géraldine comme mot qui commençait comme /ʒədi/ (Jeudi) que la syllabe /di/ était aussi repérée dès les premières semaines de GS car nous la retrouvons dans tous les jours de la semaine : en début de mot pour /dimãʃ/ et en fin de mot pour les autres.

Une fois le travail sur les syllabes bien avancé, nous l'avons poursuivi au niveau des phonèmes qui composaient la syllabes.

4. L'affichage

Le travail a d'abord été entièrement fait à l'oral, les affichages ne sont venus que dans un deuxième temps, conformément aux directives pour les classes unilingues.

5. Le projet *fruits de la Réunion*

Nous avons mis en place, dans la classe, un projet autour des fruits de l'île dont l'objectif était de réaliser un cahier de vocabulaire bilingue *fruits* avec la fiche d'identité de chacun de ces fruits. La description rapide de ce projet, nous permettra de résumer notre utilisation d'un thème pour développer la conscience phonologique de nos élèves.

Nous avons donc proposé un ou plusieurs fruits à étudier selon la saison. Les élèves ont dû le décrire, le dessiner, le goûter, retenir son origine mais aussi savoir associer son nom au fruit. Ce nom a, bien entendu, été l'objet d'un travail de phonologie. Nous avons choisi trois groupes de fruits :

- des fruits dont le nom comporte une syllabe orale : /fig/, /mãg/, /dat/, /zak/, /zat/,
- des fruits dont le nom comporte : /bibas/, /ʒãblõ/, /zizib/ ou /zyzyb/, /kiwi/, /koko/, /letʃi/, /papay/, /sapot/, /sitɾõ/, /vavãg/, /zoʔãʒ/,
- des fruits dont le nom comporte trois syllabes orales : /fuyapẽ/, /grɛnadin/, /kaʔãbol/, /lõgani/, /mãdarin/, /pitaya/, /tamarẽ/, /zavoka/, /zanana/.

Concernant le développement de la conscience phonologique, il s'agissait :

- de frapper les syllabes de chaque nom de fruit,

- de repérer, dans chacune des syllabes, les phonèmes vocaliques /a/, /i/, /y/, /o/, /e/, ... ainsi que /ã/, /ɔ̃/, /u/, /ɛ̃/ .

- de repérer les phonèmes-consonnes d'abord en initiale puis dans chacune des syllabes.

Ce travail phonologique était approfondi par diverses comptines sur les fruits, comme par exemple :

« si mi di A, mi manje zanana, si mi di i, mi manje letshi, si mi di o, mi manje koko, si mi di U, mi manje jujub, si mi di ou, mi manje shoushou »,

Cette comptine a pour objectif le repérage du phonème-voyelle en fin de mot.

Pour les phonèmes consonantiques, l'exercice consistait avant tout à repérer le phonème d'attaque.

Les images des fruits étaient alors affichées avec la matérialisation des syllabes, un repérage d'un phonème particulier par le pointage de la syllabe le contenant.

On trouvera ci-dessous n exemple d'affichage : l'arc rouge marque le repérage du phonème dans la syllabe, l'arc bleu en marque l'absence.

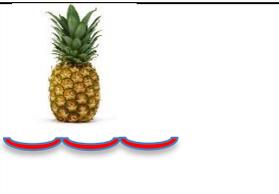
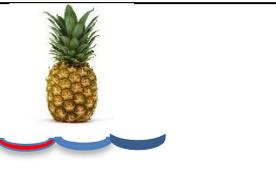
[A]	[Z]
	
	

Tableau 21 : Affichage concernant le phonème d'attaque en créole et en français

6. Écriture : les premières lettres

En début d'année, à la suite d'une séance sur les initiales des prénoms, les lettres de l'alphabet ont été affichées. Les affichages des noms des fruits sont mis au fur et à mesure de la présentation de ces derniers. De plus, les élèves fabriquent un Abécédaire bilingue des fruits. Les affichages (lettre, mot, image) en place, les élèves commencent alors à écrire les initiales des fruits dans leur cahier d'écrivain – cahier mis en place dès le début de l'année. L'élève y fait ses essais d'écriture, il est libre de ses productions. La date est systématiquement écrite pour que l'évolution puisse être observée. =

B.4 Découverte et apprentissage du code alphabétique en créole

L'apprentissage de la lecture se poursuit par la découverte et l'apprentissage du code alphabétique qui n'ont été qu'effleurés jusqu'à maintenant.

1. Ce que disent les programmes

Le programme de la maternelle du 24 juin 2021¹³⁷ précise le sens dans lequel doit se faire les premières étapes de l'apprentissage de la lecture-écriture :

« La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle commence par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard [...] ».

L'élève doit être amené à comprendre la relation (arbitraire) qui existe entre lettres et sons :

« L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. Durant les trois années de l'école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. [...] ». (Programme de la maternelle du 24 juin 2021¹³⁸)

2. Le choix de la langue et des supports

La première raison, qui est capitale, de faire acquérir le principe alphabétique (correspondance phonème-graphème) en créole, est que l'orthographe du français est ce qu'elle est : *complexe, opaque*, et que l'on peut choisir une écriture *transparente* pour le créole et ce pour sérier les difficultés se présentant à l'élève réunionnais encore insuffisamment francophone. Dans un article intitulé *Les difficultés de l'orthographe française*¹³⁹, Michel Fayol écrit :

« [...] le français ne fait pas correspondre à chaque phonème une configuration graphique (ou graphème) unique (on dit que c'est une orthographe opaque). Au contraire, d'autres orthographe sont transparentes... En italien, japonais¹⁴⁰, espagnol ou allemand, les appariements entre phonèmes et graphèmes sont plus

¹³⁷ https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

¹³⁸ https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

¹³⁹ Cerveau et psycho N°3, 01/01/2003

¹⁴⁰ Michel Fayol fait ici allusion à la partie la plus transparente de l'écriture du japonais : les hiragana. Les kanji – autre partie cette écriture – eux, ne sont pas de nature alphabétique.

réguliers. Les jeunes Espagnols exploitent très précocement les régularités du système, écrivant de nombreux mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant. Les jeunes Italiens lisent tôt en utilisant une procédure systématique de conversion graphème-phonème. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture des mots est plus tardif et problématique en anglais et en français, où la seule connaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne permet de transcrire correctement qu'environ la moitié du lexique.»

Pour la co-alphabétisation créole-français, il nous semble donc indispensable de choisir une graphie aussi transparente que possible. Cela dit, toutes les graphies réunionnaises, exceptée l'étymologique, sont nettement plus limpides que l'orthographe du français.

A l'époque où nous avons fait notre expérimentation, la future *synthèse graphique* de la commission externe du CCEE (Conseil de la Culture, de l'Éducation et de l'Environnement) était en discussion. Nous en avons adopté le noyau phonographique qui est très voisin de *Lékritir 77*, avec quelques modifications issues de certaines tolérances *Tangol/ écriture 2001*. Nous serons amenée à parler de ces modifications ultérieurement.

Depuis, l'académie de la Réunion a proposé *Lékritir 2020/ grafi tablo* qui va tout à fait dans le sens souhaitable pour l'alphabétisation en créole et que nous aurions choisi(e) aujourd'hui, accompagnée de ses tolérances.

Précisons que pour nous la découverte du principe alphabétique doit se faire à partir de mots que l'enfant connaît bien et qui expriment sa réalité culturelle ou du moins qui font partie de son imaginaire.

3. Les premiers appariements phonème-graphème à l'oral

L'heure est enfin venue des premiers appariements phonème-graphème. Après tout un travail oral sur les syllabes, les phonèmes, les mots-supports sont affichés. L'écriture de ces derniers ne sera pas *utilisée* dans son intégralité, mais uniquement pour l'élément qui a été *travaillé* à l'oral.

Pour le rituel de la date, par exemple, lorsqu'à l'oral on a repéré les initiales des jours de la semaine /lɛ̃di/, /maʁdi/, /mɛʁkʁɛdi/, /ʒɛdi/, /vɑndʁɛdi/, /samdi/, /dimɑ̃ʃ/ (*Lindi, Mardi, Mèrkredi, Jédi, Vantredi, Samdi, Dimanshe*), les mots peuvent être écrits et leur initiale alors marquée en rouge.

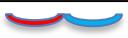
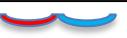
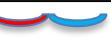
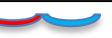
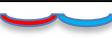
LINDI	MARDI	MERKREDI	JEDI	VANDREDI	SAMDI	DIMANSH
Lindi	Mardi	Merkredi	Jédi	Vandredi	Samdi	Dimansh
						

Tableau 22 : Affichage illustrant l'appariement graphème-phonème des initiales "jour"

En prenant comme support le projet sur les fruits, après avoir repéré les phonèmes-voyelles, les phonèmes-consonnes, nous procédons à l’affichage du couple graphème-phonème qui est affiché au fur et à mesure des apprentissages.

Un exemple d’affichage :

A,a [A]	Z,z [Z]
 	 
ZANANA 	ZANANA 
 	 
ZAVOKA 	ZAVOKA 

Tableau 23 : affichage illustrant l'appariement graphème-phonème "fruit"

4. Les premiers écrits

Dans les différents programmes de l'éducation nationale ceux de 2015, comme les nouveaux de juin 2021, il est demandé aux enseignants d'amener les élèves à faire leurs premiers essais d'écriture en s'appuyant sur des référents mais aussi sur la médiation phonologique :

« Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits. En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide. »(2015, 2021)

Dans le cahier d'écrivain, chaque élève écrit alors les noms des fruits et peuvent aussi réaliser le dessin du fruit pour qu'il y ait un lien entre le signifiant et le signifié. Nous pouvions aussi leur donner l'image du fruit à coller dans le cahier et l'objectif était alors d'écrire le mot. Ils procédaient ainsi aux premiers appariements phonème-graphèmes tout d'abord sur des fruits étudiés et ensuite sur des images nouvelles de fruits.

B.5 Passage de l'écriture du créole à l'orthographe du français

Pour les élèves des REP+, comme pour les autres élèves de la Réunion, la lecture du français reste un des buts prioritaires de l'école. Il nous a donc fallu travailler le passage de l'écriture du créole à l'orthographe du français. Ce passage nécessite un certain nombre de préalables.

1. Les préalables

1.1 Les indispensables compétences en français oral

A côté de séances d'apprentissage du français, nous nous sommes assurée que les mots/ les phrases-supports étaient convenablement possédés. Nous ne prendrons qu'un exemple : le rituel de la date.

Ce rituel est, bien entendu, quotidien. Il a plusieurs objectifs : travailler le temps qui passe, prendre conscience du caractère cyclique du temps mais aussi apprendre à dire la date du jour à l'oral, en créole d'abord puis en français :

- *Ièr, nou lété...* /Hier, nous étions...
- *Jordi, nou lé...* /Aujourd'hui, nous sommes...
- *Demin, nou sra...* /Demain, nous serons...

Oral-créole			Oral-français		
<u>jɛk</u>	<u>nu</u>	<u>lete</u>	<u>jɛk</u>	<u>nuz-</u>	<u>etiɔ̃</u>
<u>ʒɔkdi</u>	<u>nu</u>	<u>le</u>	<u>ɔzɔkdi</u>	<u>nu</u>	<u>sɔm</u>
<u>dəmɛ̃</u>	<u>nu</u>	<u>sak</u>	<u>dəmɛ̃</u>	<u>nu</u>	<u>səkɔ̃</u>

Tableau 24 : Le rituel de la date à l'oral.

L'écrit ne viendra qu'après.

1.2 Compléments phonologiques français

Il y a des phonèmes français qui n'existent pas en créole réunionnais basilectal et qu'il faudra, à un moment ou à un autre, faire acquérir à tous les petits Réunionnais.

Par exemple :

- [y] et [i] comme dans *la vue* /la vy/ et *la vie* /la vi/¹⁴¹,
- [ø] et [e] comme dans *deux* /dø/ et *dé* /de/¹⁴²,

¹⁴¹ en créole basilectal : la vie et la vue : /la vi/

¹⁴² en créole basilectal : dé et deux : /de/

- [œ] et [ɛ] comme dans *flair* /flœʁ/ et *fleur* /flœʁ/ ¹⁴³,
- [s] et [ʃ] comme dans *tousser* /tuse/ et *toucher* /tuʃe/¹⁴⁴,
- [z] et [ʒ] comme dans *zone* /zon/ et *jaune* /ʒon /¹⁴⁵.

Les consonnes à la fin des mots comme *coude* /kud/ et *coudre* /kudʁ/ et *monte* /mõt/ et *montre* /mõtʁ/.

2. Observation réfléchie des différences entre les graphies

Dans cette alphabétisation bilingue créole-français, une observation réfléchie des codes (ORC) est incontournable afin que les élèves puissent comprendre qu'il existe des différences entre les codes écrits des deux langues. Cette ORC ne peut se faire que si les élèves possèdent une conscience phonologique, et le principe alphabétique acquis en créole. Cette activité peut commencer en cours de GS (dernière année de la maternelle). L'un des premiers exemples que nous avons pris l'a été à partir du rituel de la météo du matin, le mot /solèy/. L'écriture est bien entendu précédée du travail oral habituel, elle est suivie de l'observation réfléchie des graphies dans les deux langues.

Image / signifié	
Les élèves comptent les syllabes et proposent alors:	SO LEY 
L'enseignante dit alors " <u>zot</u> la <u>ékri</u> an <u>kréol</u> , regarde bien an <u>fransé</u> , i <u>ékri</u> <u>konmsa</u> "	SO LEIL 

Tableau 25 : passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : solèy/soleil

3. Des ponts entre les graphies

Dans notre conception de la co-alphabétisation français-créole, les deux langues doivent être partenaires pour la réussite des élèves, même au niveau graphique. Autant pour la distinction des codes, il est bon que les mots des deux langues ne s'écrivent pas de la même façon, autant pour l'acquisition du principe alphabétique (la correspondance phonème-graphème), il est nécessaire qu'à l'opacité du français s'oppose la transparence du créole, autant

¹⁴³ en créole basilectal : flair et fleur : /flœʁ/

¹⁴⁴ en créole basilectal : tousser et toucher /tuse/

¹⁴⁵ en créole basilectal : jaune et zone /zon/

il faut garder certains ponts, certaines passerelles, entre les graphies. Quand Bentolila dit (JIR, 26 décembre 2000) :

« Je serais plutôt pour le choix de l'écriture la plus simple, mais une écriture qui ne prenne pas systématiquement le contre-pied du français. Passons sur la référence aux racines savantes, au grec, au latin Il faut prendre la graphie la plus fréquente en français, en procédant à des relevés d'occurrence, favoriser la proximité du français en évitant les écueils de l'exception. » (JIR, 26 décembre 2000).

Sa prise de position nous semble extrêmement intéressante, si, quand il dit *graphie*, c'est de *graphème* qu'il veut parler.

L'exemple de l'écriture du /g/ nous permettra d'expliciter notre pensée. Décréter qu'en créole réunionnais, en toute position, le graphème *g* notera toujours le son /g/ « dur, » c'est créer artificiellement, des difficultés supplémentaires aux élèves (et aux lecteurs) réunionnais. Autant cette solution est possible en mauricien qui est en contact permanent avec l'anglais, langue qui adopte cet appariement, autant en réunionnais cela semble peu judicieux, d'après nous.

Aujourd'hui, en français, de très nombreux exercices sont proposés pour faire la différence entre *G* de /gɔʁij/ (*gorille*) et *G* de /ziʁaf/ (*girafe*). Cela prouve combien cette acquisition est difficile pour le français.

Pour notre part nous avons préféré noter :

- g devant les voyelles /a/ e/ i/ o /u/ ou/ an/ : *gayar, gato, gouté,*
- gu devant les voyelles /i/é/è/in : *guitar, guèp, guidon*
- et ne jamais utiliser le *g* « doux » : *jiraf ou ziraf* et non pas *giraf*

	GATO	GUITAR	
	GATEAU	GUITARE	
	GORIY	JIRAF/ZIRAF	
	GORILLE	GIRAFE	
	GUÈP	JENOU/ZENOU	
	GUÈPE	GENOU	

Figure 51 : Des passerelles entre le créole écrit et le français écrit

Nous avons aussi adopté les deux *s* entre deux voyelles, le *e* muet/caduc après certaines consonnes en fin de mot : *d, t, p...*Ce sont là des solutions préconisées par la *synthèse*

graphique, acceptées en tolérances par la graphie de l'Académie et qui facilitent le passage vers l'orthographe du français.

4. Sur le plan lexical

4.1 Les mots de même sens et de même forme orale

4.1.1 *radi* vs *radis*

En tant qu'enseignante en maternelle, nous avons utilisé toutes les circonstances de la vie scolaire pour faire progresser nos élèves dans leurs deux langues, à l'oral, comme à l'écrit. Le menu, à la cantine, a souvent été le point de départ d'une observation, d'une réflexion, d'un exercice. Le radis d'un midi a été l'occasion de réviser le découpage en syllabes, puis en phonèmes, de distinguer la graphie du mot en créole et son orthographe en français, puis d'écrire ce mot dans l'une et l'autre langue.

Image / signifié	
Les élèves comptent les syllabes et proposent alors:	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">RA </div> <div style="text-align: center;">DI </div> </div>
L'enseignante dit alors " <u>zot</u> la <u>ékri</u> an <u>kréol</u> , regarde bien an <u>fransé</u> , i <u>ékri</u> <u>konmsa</u> "	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">RA </div> <div style="text-align: center;">DIS </div> </div>

Figure 52 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot radi/ radis

Les élèves observent chacune des syllabes et proposent leur analyse suite à la question posée en créole et en français : *kossa lé parèy ? Kossa lé pa parèy ? Quelles sont les ressemblances ? Quelles sont les différences ?*

Il s'agit là pour l'enseignante, par une analyse métalinguistique simple, de montrer aux élèves que dans les deux langues le mot a la même forme orale, presque toutes les mêmes lettres en commun à l'écrit, qu'en français, s'ajoute un *s* "*k'i di pa/* qu'on ne prononce pas".

Après ce travail, les élèves peuvent alors, dans leur *cahier d'écrivain*, écrire ces deux mots en s'appuyant sur les référents affichés *radi* sur fond jaune et *radis* sur fond bleu.

4.1.2 *bato* vs *bateau*

Nous prendrons un autre exemple, un peu plus complexe pour les élèves : celui du mot /bato/, *bateau*. Dans une activité d'écriture autonome, nous avons invité des élèves de GS

(Grande section maternelle/ 5-6 ans) à encoder le mot /bato/ (une image de /bato/ est affichée, le nom est prononcé, il est découpé en syllabes, en phonèmes). Nous leur demandons de l'écrire sur leur ardoise. Avec les éléments graphiques à leur disposition, les élèves ne pouvaient écrire qu'en créole : *BATO*. Puis nous leur avons donné l'orthographe française du mot : *BATEAU*.

Grâce à leurs observations, les élèves ont fait pris conscience qu'en français le phonème /o/ se transcrit, dans le mot *BATEAU*, par les lettres EAU. Après cette observation de rapports graphie/phonie entre les deux langues, les élèves écrivent les deux mots dans le *cahier d'écrivain*.

4.2 Les mots de même sens et de forme orale voisine

De nombreux noms communs du créole réunionnais ont pour origine un nom français commençant par une voyelle. Or ces noms réunionnais commencent souvent par une consonne : soit la consonne Z, qui est un héritage de la liaison au pluriel du français, par exemple *zanana*, *zavoka*, *zoranj*, soit la consonne L, qui représente l'agglutination de l'article défini, par exemple *lélipotèr*, *lauto*, *lestilo*...

Bien qu'il s'agisse de mots différents (même signifié, mais signifiants différents) de deux langues différentes, il nous a paru important de faire réfléchir aux graphies de quelques-uns de ces mots. Les mots /anana(s)/ et /zanana/ par exemple.

La procédure est très proche de celle que nous avons décrite précédemment : l'image est montrée à un groupe d'élèves, les noms sont comparés à l'oral (ils sont découpés en syllabes, en phonèmes). Le nom créole est écrit par la dictée à l'adulte (*ZANANA*), puis le nom français (*ANANA* ou *ANANAS* selon la pronociation de l'élève).

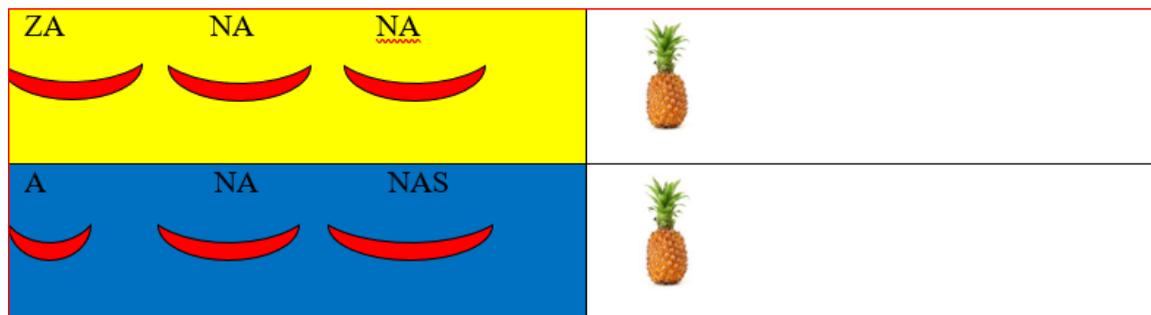


Tableau 26 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot *zanana/ ananas*.

Les deux graphies sont comparées.

5. Premiers éléments d'orthographe grammaticale

En maternelle, cette activité concerne avant tout l'orthographe du français, et seulement quelques éléments de cette orthographe. Pour faire acquérir ces premières notions, nous sommes partie des deux phrases rituelles orales avec lesquelles les élèves donnent la date : la date en créole et la date en français.

La phrase en créole est écrite en dictée à l'adulte. Nous donnons la phrase en français écrit. Le seul point sur lequel nous insistons est la comparaison des graphies de /nu/. Dans *AUJOURD'HUI* et *SOMMES*, nous faisons retrouver les graphèmes connus et leur correspondance avec les phonèmes.

<u>zɔŋdi</u>	<u>nu</u>	<u>le</u>
JORDI	NOU	Lé
AUJOURD'HUI	NOUS	SOMMES
<u>ɔzɔŋdɔi</u>	<u>nu</u>	<u>sɔm</u>	...

Tableau 27 : Passage de l'oral créole à l'écrit du français : le rituel de la date.

6. L'affichage

Pour faire mémoriser un certain nombre de différences graphiques, nous utilisons un affichage auquel l'élève peut se référer pour retrouver l'orthographe de certains éléments en français. Voici un de ces affichages :



Tableau 28 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français les rituels du temps en maternelle bilingue.

Nous voyons là dans les rituels du matin, comment commencer à travailler l'orthographe du français tant au niveau lexical (*GRIS* vs *GRI* ; *CIEL* vs *SIEL*...) que syntaxique et morphosyntaxique (*DES* ; *EST*).

Au fil du temps, les élèves comprennent au fil du temps que l'article indéfini /de/ en français est codé par *DES*, que dans ce mot /e/ est transcrit par les lettres *ES*. C'est la même analyse est faite pour le verbe *EST* où l'on entend /e/ mais on ne voit pas *É*.

B.6 De la voie d'assemblage à la voie d'adressage

Nous rappelons que la voie phonologique ou indirecte consiste à identifier les correspondances entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités, puis à les assembler. Cette voie, ou stratégie de lecture, est appelée l'*assemblage* ou voie phonologique. L'accès au lexique se fait par l'intermédiaire de l'information phonologique. Il y a assemblage entre la graphie et la phonie. Le lecteur doit traduire le mot vu en phonèmes avant de lui assigner une signification. Cette voie est très sollicitée par les apprentis lecteurs, c'est un traitement lent et coûteux.

Nous rappelons aussi que la voie lexicale ou directe consiste à identifier le mot comme une forme précise et stable, sans passer par l'assemblage. Cette voie est appelée l'*adressage*, car l'on s'adresse en quelque sorte directement au mot stocké dans le lexique orthographique. On l'appelle aussi voie lexicale ou voie orthographique. Il y a appariement direct entre la forme graphique et la signification. Dans ce cas il y a une forme visuelle du mot en mémoire et la reconnaissance se fait par adressage.

C'est vers l'acquisition de cette deuxième voie qu'il faut viser. Or, elle ne peut l'être qu'après un nombre important de répétitions d'où la nécessité de faire aimer lire. D'autre part c'est une voie qui ne peut fonctionner que s'il n'y a pas confusion graphique des mots.

Il est clair qu'en maternelle peu de mots pourront être lus de la sorte.

C. La compréhension travaillée en créole et en français

C.1 les stratégies classiques de compréhension

Nous ne nous étendrons pas sur les stratégies classiques de compréhension : elles sont bien exposées dans un document¹⁴⁶ mis en ligne par le ministère de l'éducation nationale sur le site Eduscol.

Ce sur quoi il faut d'après nous insister, c'est sur le fait que ces stratégies ne peuvent être mises en route que dans une langue suffisamment possédée. Pour la majorité des REP+ cela ne

¹⁴⁶ Les stratégies de compréhension :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf

peut être qu'en créole dans un premier temps, à la condition qu'on leur apprenne à manier leur langue première. Puis, dès que possible, quand le français sera suffisamment maîtrisé, ces stratégies pourront être aussi pratiquées en français. Qu'on le veuille ou non, étant donné l'abondance des textes en français, cette langue sera amenée à être de plus en plus utilisée pour l'apprentissage de la lecture dans le cursus des élèves.

C.2 Démêler les syntaxes

Nous nous permettons de rappeler ce fait de notre propre expérience : une élève de CE2 de REP+ après avoir lu la phrase suivante « *Une petite souris se promène dans la forêt. Un renard la regarde depuis son trou* ». L'élève a compris que *la regarde* était le verbe regarder au passé accompli.

Ces interférences de la syntaxe créole (ce n'est là qu'un exemple) dans celle du français sont incontestablement un obstacle à la compréhension du texte français. Pour que l'on arrive à une véritable compréhension du texte dans la lecture, les travaux effectués dans ce domaine par Cellier, Delisle et Boyer, Lebon-Eyquem doivent absolument être pris en compte pour démêler les syntaxes créole et français dans les structures mentales des élèves des REP+.

C.3 Enrichissement du vocabulaire français, les faux amis français-créole réunionnais

A côté de difficultés syntaxiques, les difficultés lexicales constituent de nombreux obstacles dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En prenant appui sur des listes de fréquence comme celle de Baissac (1999) , de Dubois-Buyse, nous pouvons déterminer assez facilement la liste des mots qu'un élève doit, à tel ou tel niveau, maîtriser.

En grande section, l'élève doit maîtriser, par exemple, à l'oral comme à l'écrit, le mot /mezɔ̃/ ("maison"). Par la procédure habituelle, nous lui apprendrons comment les deux langues nomment *le bâtiment servant de logis, d'habitation, de demeure*, d'après Dictionnaire de l'Académie française.

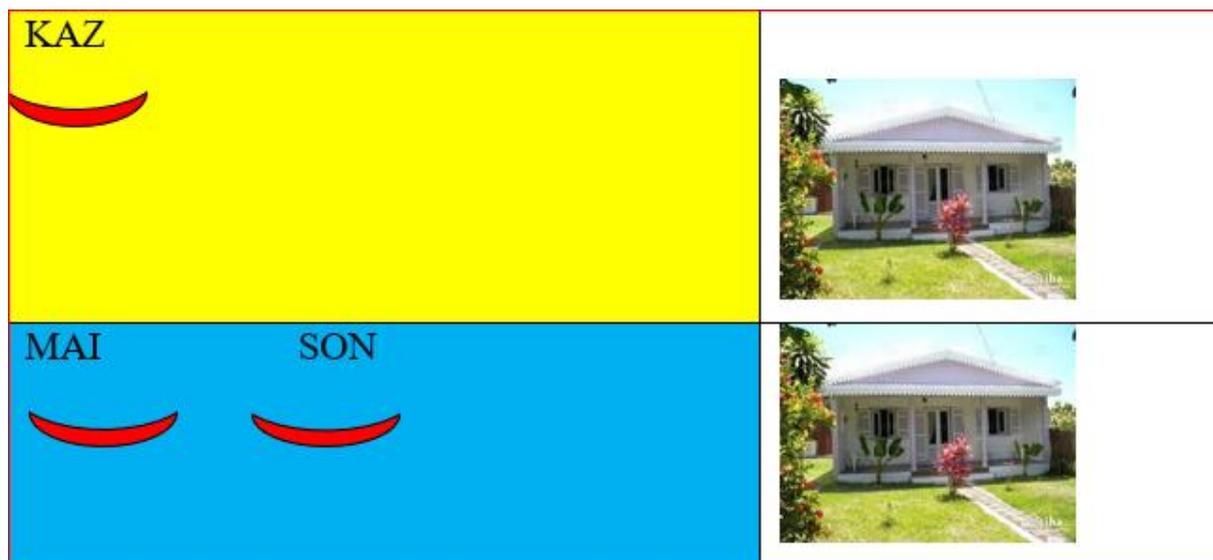


Tableau 29 : Affichage maternelle bilingue de kaz et maison .

Les élèves vont donc comprendre que pour un même signifié, il y a deux signifiants différents selon les langues. Nous profiterons de l'occasion pour démêler les sens principaux du mot Case, /kaz/ dans les deux langues. Puis nous passons à l'analyse des faux amis. Nous proposons alors à l'élève le mot *CASE*, /kaz/ écrit en français ainsi que son signifiant principal. Les élèves analyseront alors la graphie du mot en faisant des relations entre phonèmes et graphèmes. Ils savent que le mot *Kaz* a une unique syllabe orale dans laquelle il y a les phonèmes : /k/ +/a/ + /z/

En observant le mot *CASE*, les élèves émettent des hypothèses suite à la question posée: *kossa lé parèy ? Kossa lé pa parèy ? Kèl lète i fé le son /z/, kèl lète i fé le son /k/ ?*

Nous amenons les élèves par cette analyse métalinguistique au niveau des codes à déduire qu' en français la lettre *C* fait, ici, le son /k/ et que le groupe *S* fait alors le son /z/. Les élèves alors vont attribuer à chaque mot, à chaque signifiant, son signifié principal dans chaque langue. Au mot *CASE* du français ils associeront le signifié "hutte" (du même champ sémantique). Les autres sens (cases d'un damier, cases d'un jeu) seront traités plus tard.



Tableau 30 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot kaz/ case, des faux amis.

Nous procéderons de la même manière pour le mot /baro/

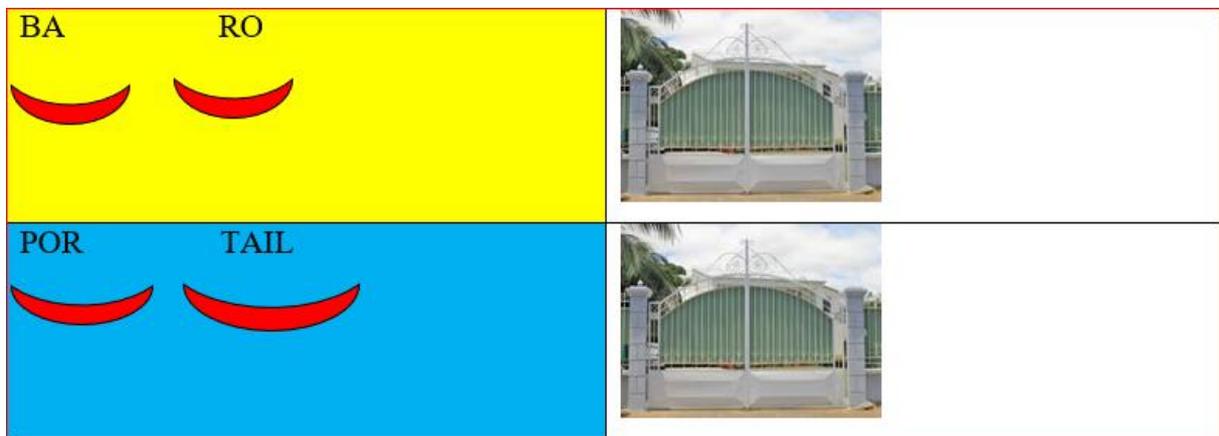


Tableau 31 : Affichage maternelle bilingue de baro/ portail.

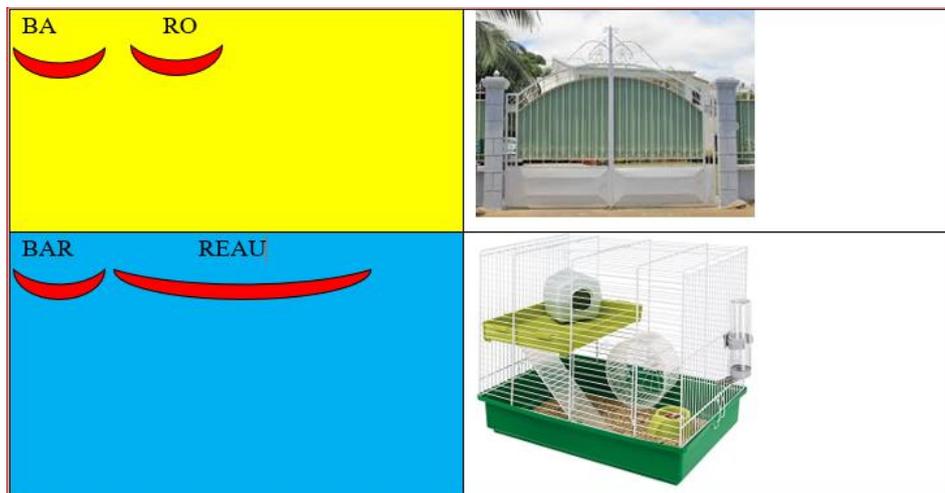


Tableau 32 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot *baro/ barreau*, des faux amis

D. Des propositions de descriptions de l'acquisition de la lecture en contexte bilingue créole/français

Cette réflexion sur la co-alphabétisation nous a amenée à revisiter les étapes d'acquisition de la lecture ainsi que l'équation proposée Gough et Tunmer (1986) :

$$L = D \times C$$

L = Extraire de l'information de ce qui est écrit,

D = Décodage (identification de mots)

C = Compréhension du langage oral).

Mais aussi, cela nous a permis de proposer un modèle hypothétique des deux voies de lecture dans un cadre bilingue et une nouvelle conception hypothétique du lexique mental oral dans le contexte bilingue.

D.1 Les étapes d'acquisition de la lecture dans le milieu bilingue créole-français

Nous faisons l'hypothèse que les quatre stades d'acquisition de la lecture vont se faire en, et avec, les deux langues créole et français. Le stade logographique ne peut se faire en excluant une ou l'autre langue : dans la vie quotidienne, l'enfant aura accès à divers logogrammes en français majoritairement, mais aussi en créole et dans d'autres langues. Le stade alphabétique serait acquis en créole à partir d'une graphie transparente et puis les compétences acquises seraient réutilisées pour la lecture du français. Une observation réfléchie des codes est préconisée afin d'accéder aux principes orthographiques du français. Une attention particulière sera apportée à la compréhension grâce à une pédagogie adaptée. Et enfin, l'enfant arriverait au stade de lecteur-expert dans les deux langues par répétition de l'acte de lire.

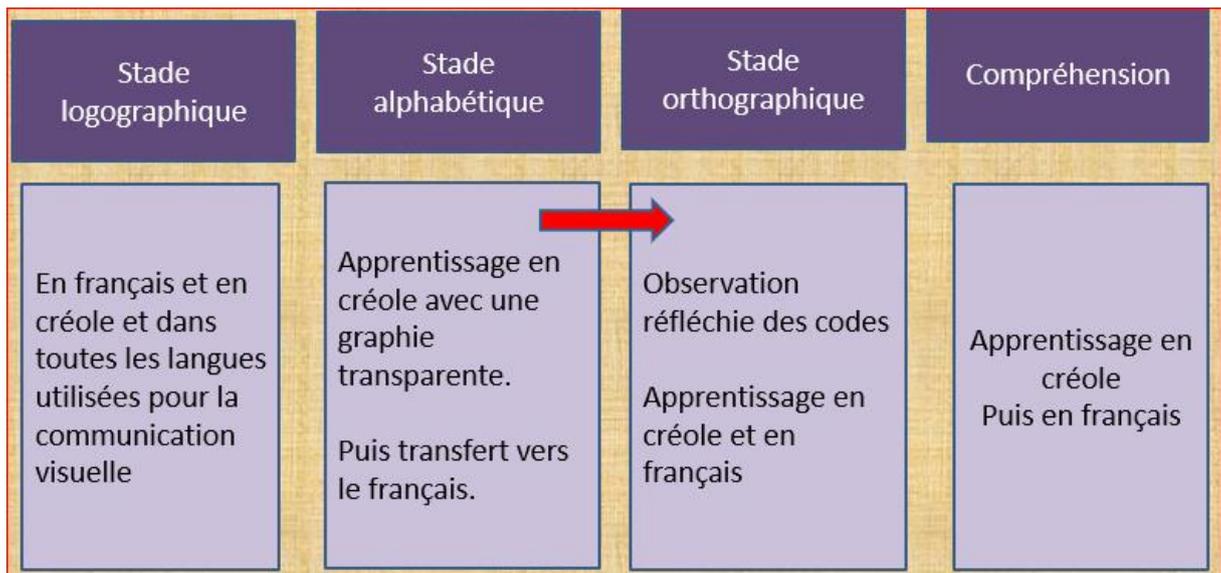


Figure 53 : Schématisation des étapes d'apprentissage de la lecture dans une alphabétisation bilingue créole réunionnais- français

D.2 L'équation proposée Gough et Tunmer (1986)

L'équation proposée est : $L = R \times C$ qui explique que la lecture est la combinaison de la reconnaissance du mot (décodage, déchiffrage) et de la compréhension. Apprendre à lire, c'est apprendre à décoder et à comprendre. Dans le cadre de l'alphabétisation bilingue, cette équation est plus complexe : il faut la revisiter pour tenir compte de l'une et l'autre langue.

De nombreux spécialistes pensent que la langue maternelle doit tenir un grand rôle dans l'apprentissage de la lecture. Il nous semble donc judicieux, pour les élèves insuffisamment francophones, de travailler la compétence spécifique à la lecture qui est le décodage, en langue maternelle créole, dans une graphie transparente. Le principe alphabétique serait donc acquis en langue créole. Le transfert vers le français serait travaillé dans l'étape suivante.

En parallèle de ces apprentissages, l'oral français est travaillé comme objet et non comme support d'apprentissage pour l'écrit, du moins dans un premier temps. L'enfant apprendra alors à parler français et donc construire son lexique mental en créole, mais aussi en français.

Nous proposons ci-dessous l'équation adaptée au contexte bilingue :

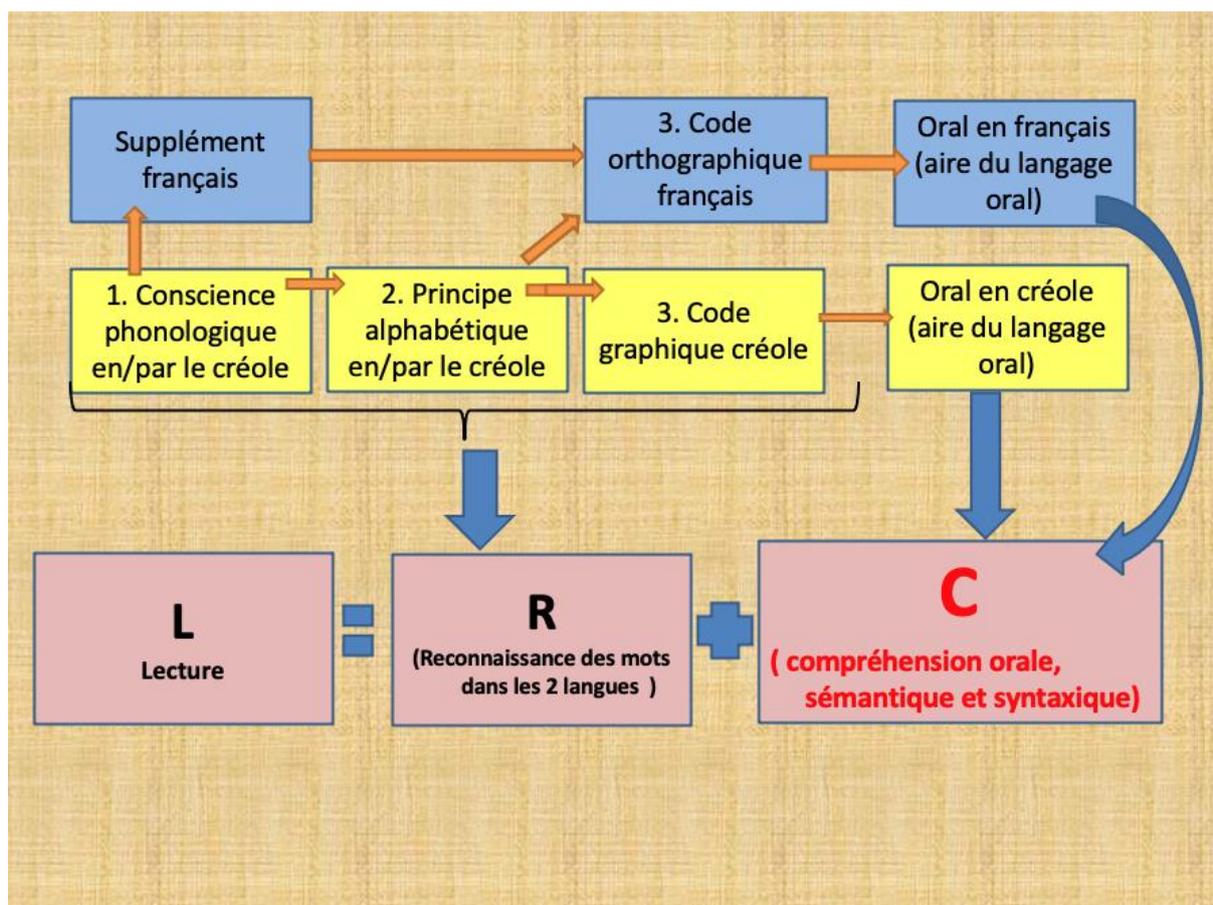


Figure 54 : Proposition de l'adaptation de l'équation proposée Gough et Tunmer (1986) en contexte bilingue créole-français

D.3 Un concept nouveau : le macro-lexique mental bilingue

Dans l'acte de lire, le lexique mental a une très grande importance. Pour Dehaene (2014 : 5), dans le cadre des sciences cognitives,

« L'apprentissage de la lecture spécialise une région du cortex visuel pour la reconnaissance des chaînes de lettres (graphèmes) et la connecte aux régions spécialisées dans le traitement des sons du langage (phonèmes). /.../ Apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé ».

De plus, l'existence de deux voies de lecture et donc de la voie lexicale nous amènent à imaginer que dans notre cerveau il y a une obligation de stockage des mots, une sorte de dictionnaire de mots que les psychologues nomment le « lexique mental écrit ».

Un dictionnaire de psychologie en ligne définit le lexique mental comme :

« [L]ensemble des représentations conceptuelles auxquelles correspondent les entrées sensorielles d'une séquence de traits, lettres, phonèmes. Ces représentations associées sont d'ordre sémantique et phonologique. On parle de lexique mental pour désigner ce que contient la mémoire et qui correspond à

chaque unité de lecture : ainsi, chaque lettre possède une entrée correspondante en mémoire, chaque mot ou expression également ». ¹⁴⁷

Dans le cadre de cette alphabétisation bilingue, nous proposons « le macro-lexique mental orthographique » en nous inspirant du concept de « *macro-langue* » développé par Prudent pour le langage oral :

« 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. ». Prudent (1993, page ?)

Le macro-lexique mental orthographique, que nous proposons, serait composé de formes de l'écrit :

- en créole phonétique (base/noyau de la graphie proposée): *77/KWZ/Tangol*,
- en créole phonétique avec une marque de sémiologie permettant d'arriver au sens sans, passer par le contexte : « *formes hybrides* » (Prudent) : *dan/dant...ou èr/hèr, ...*
- en créole mais avec des graphèmes fréquents en français : *Mi pas/mi passe...* : Passerelles entre les deux codes écrits.
- en créole avec une certaine redondance pour ne pas créer des obstacles avec le français :
Le *e* muet : *Mi mont/ mi monte...*
- en français,
- des Formes communes aux deux langues afin de distinguer les homophones *sens-sans...*

Nous reprenons aussi le concept de la pédagogie de la variation développé par Prudent que nous appliquons à l'apprentissage de la lecture c'est-à-dire de la langue écrite.

« L'enseignant devra favoriser la rencontre voire la confrontation des usages, commenter les effets pragmatiques de tel tour, arbitrer entre les propositions concurrentes sans jamais disqualifier définitivement la parole « mélangée ». » (Prudent, 2005 : 373).

Notre hypothèse est que l'enfant, après le décodage appris en créole à partir d'une graphie transparente d'un énoncé écrit en créole ou en français, aura à sa disposition un

¹⁴⁷ <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/lexique-mental.html>

répertoire « écrit » dans son lexique mental : chaque mot ayant une information sur la langue lue et le sens attribué. Il arrivera directement au sens et donc à la compréhension.

D.4 Une proposition de modèle des deux voies de lecture dans un cadre bilingue

Comme nous l'avons écrit dans la deuxième partie de notre thèse, il existe deux grandes voies de lecture : la voie directe dite lexicale et la voie indirecte dite phonologique. Certains spécialistes écrivent que la voie directe est aussi, entre autres, l'automatisation de la voie indirecte. Nous proposons ci-dessous un schéma hypothétique des deux voies adaptées au contexte bilingue créole/ français.

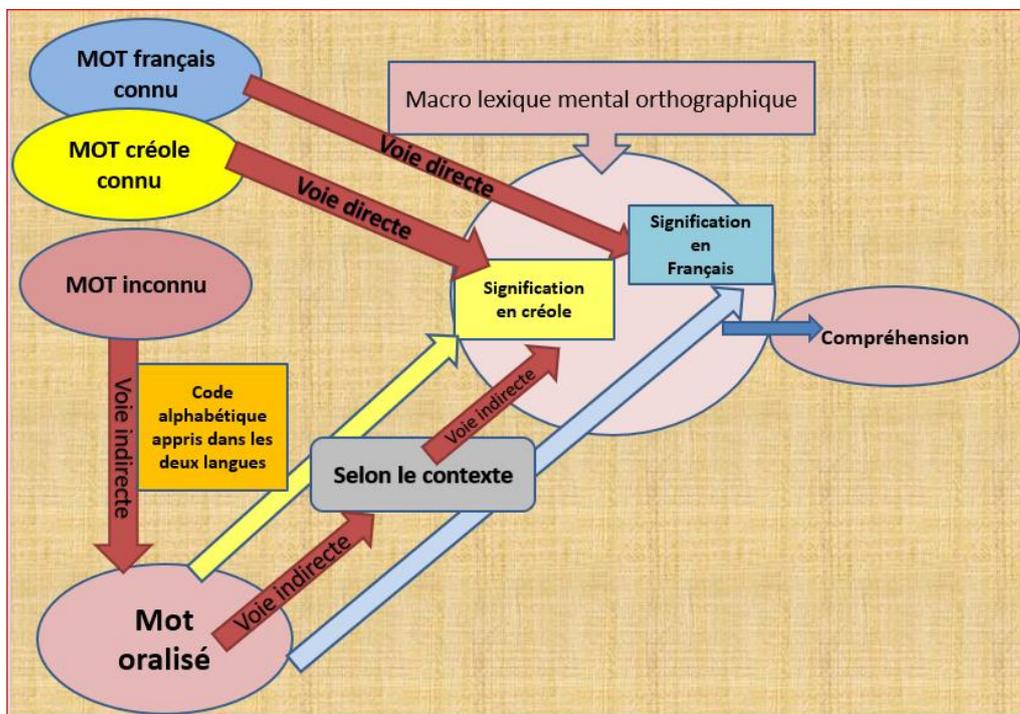


Figure 55 : Les deux grandes voies de la lecture dans une co-alphabétisation créole réunionnais-français

Conclusion de la troisième partie

L'objectif de cette partie était de proposer à une solution pédagogique concernant la résolution du problème de l'illettrisme à la Réunion. Dans le contexte réunionnais en REP+, une très grande majorité des élèves sont créolophones. Alphabétisation en français unique montre ses limites par les résultats. Alphabétiser tout en créole n'est pas envisageable en l'état

des choses. Tenter une alphabétisation bilingue nous aiderait peut-être à résoudre ce problème de l'illettrisme à la Réunion.

Notre objectif était, donc, de présenter et d'expliquer la nécessité d'une alphabétisation bilingue. Nous avons fait l'hypothèse qu'apprendre à l'élève à faire du lien entre les deux graphies créole et français d'un même permettraient de :

- comprendre la multiplicité des graphèmes pour un même phonème ;
- fabriquer un lexique orthographique bilingue.

Le problème de l'illettrisme à la Réunion est un problème réel sur lequel de nombreux chercheurs, pédagogues... se sont penchés. En proposant une réflexion et des propositions concrètes, nous avons voulu aussi apporter aussi notre petite pierre dans cette réflexion. Notre proposition n'est pas la seule et justement nous nous sommes appuyée sur de nombreux travaux déjà faits ici ou ailleurs pour nourrir notre recherche et notre pratique. Cette proposition ne reste qu'une innovation pédagogique parmi tant d'autres. Comme les autres, elle a le mérite d'exister et permettrait de faire avancer l'apprentissage de la lecture à la Réunion et peut être de permettre à l'illettrisme de reculer un peu dans notre île.

Conclusion générale

Pour mesurer le chemin parcouru en six ans de doctorat, et avant d'énoncer les conclusions que nous croyons les plus importantes de notre thèse, nous rappellerons notre point de départ ainsi que les raisons de notre recherche. Et nous finirons par le bilan global de nos résultats.

Avant de faire les recherches qui ont conduit à cette thèse, nous avons parcouru un long chemin constitué de nombreuses étapes, chacune exigeant de nous un changement de posture, d'attitude, et certaines fois, d'état d'esprit. Nous sommes passée d'une réponse spontanée à un problème pédagogique, à une réflexion linguistique, aussi rigoureuse que possible.

Parallèlement à notre métier d'enseignante, nous avons poursuivi nos études. En 2003 nous obtenons une licence de langue et culture régionales – option créole. En 2005, une maîtrise de lettres modernes – option linguistique. Ces études nous amènent à nous poser un certain nombre de questions non seulement sur l'enseignement classique unilingue de la lecture, mais aussi sur notre enseignement en classe bilingue, sur les fondements scientifiques, en premier lieu linguistiques, d'un tel enseignement. Nous souhaitons élargir le champ de notre questionnement à la dimension linguistique du problème global de l'illettrisme.

L'apprentissage de la lecture se fait à la Réunion en français, et uniquement en français. Or, comme nous l'apprennent les sociolinguistes, l'espace énonciatif réunionnais est composé de créole, de français, de formes mélangées. Le pourcentage des enfants dont la langue créole (francisée ou non) est la langue maternelle ou co-maternelle est aujourd'hui toujours très élevé. Un sondage SAGIS- Lofis (2021) à paraître nous apprend qu'

« avec leurs enfants (parmi ceux qui sont concernés par cette question), 20% des personnes interrogées déclarent leur parler principalement ou exclusivement créole [...], 43% autant en créole qu'en français [...], soit un total de 63% [...] à leur parler créole. En revanche, 35% [...] disent parler principalement ou exclusivement français, 2% [...], dans une autre langue ».

Il s'agit là, bien entendu, de représentations, mais nous pouvons affirmer que nombreux sont les enfants qui arrivent à l'école ne maîtrisant pas le français de leur âge.

D'autres part le taux d'illettrisme est, comme nous l'avons vu, très élevé à la Réunion, et l'INSEE fait un rapprochement très net entre « *la pratique précoce de la langue française et la*

maîtrise de l'écrit ». Ce que nous pouvons traduire, négativement, par « *la non pratique précoce de la langue française conduit, à la Réunion, à la non maîtrise de l'écrit* ».

Il ne suffit pas de le dire, encore faut-il comprendre exactement où le bât blesse. C'est ce que nous avons essayé de comprendre par notre recherche, comme nous avons essayé de comprendre si ce que nous proposons, et qui réussit dans d'autres contextes et pour d'autres langues, avait une base scientifique et pouvait être envisagé pour les REP+ à la Réunion.

Notre problématique s'est articulée alors autour de plusieurs points interrogatifs :

- Comment un élève créolophone fait-il pour apprendre à lire quand sa langue maternelle est différente de la langue d'enseignement ? En particulier, comment apprend-il le code orthographique français qui code une langue de type flexionnel alors que sa langue est une langue de type isolant ?
- Quels obstacles rencontrera-t-il lors de cette entrée dans l'écrit du français alors que ces compétences orales en français sont souvent insuffisantes ?
- Comment accède-t-il à la compréhension de textes écrits ?
- Pourquoi certains enfants créolophones, devenus adultes, ne parviennent-ils à maîtriser la compréhension de textes écrits en français alors qu'ils ont acquis le décodage dans cette langue.
- Comment la compréhension des textes narratifs en français peut-elle être entravée ?
- Comment remédier à tout cela ? Est-ce qu'une co-alphabétisation pourrait être une solution à ce problème ? Si oui, dans quelles conditions ? Est-ce la seule solution envisageable ?

En d'autres termes, quels sont les facteurs qui contrarient l'acquisition de la lecture en français dans un contexte créole-français ?

Si nous n'envisageons que ce qui est du domaine de l'école, les causes de l'illettrisme sont linguistiques (et culturelles – mais nous n'avons qu'à peine effleuré le domaine de la culture) et nos hypothèses principales sont, pour nous, largement validées .

- Hypothèse n°1 : Une majorité des élèves des REP+ entrant à l'école maternelle et dans le cours préparatoire (classe où l'on enseigne la lecture en français) ont une maîtrise insuffisante des compétences orales de la langue française. Or, cette maîtrise est un pré-requis incontournable pour une entrée efficace et sereine dans l'écrit de la langue

française. L'enfant créolophone sera soumis à un double apprentissage simultané : l'oral du français et le code écrit du français, double activité cognitive trop coûteuse pour une acquisition normale de la lecture.

Dans la partie 3 de la thèse, le chapitre 2 et le chapitre 3 valident, à notre avis, l'hypothèse n°1. En effet, les enquêtes auprès des enseignants des REP+, les énoncés produits par leurs élèves, ont révélé qu'une grande majorité de ces élèves, produisent, en situation formelle, un discours mélangé. Ces élèves se situent dans le *macro système* défini par Prudent (1983), ils ont des compétences insuffisantes en français oral, ce qui constitue un obstacle majeur à leur entrée dans la lecture en français.

Nous sommes arrivée à la conclusion que la transition vers un oral scriptural français est incontournable, avant le passage à la lecture du français. (Partie III, Chap. 5)

- Hypothèse n°2 : Les difficultés dues à la complexité du code graphique du français s'ajoutent, de façon dramatique, aux obstacles précédents. Un code plus transparent lèverait ces difficultés liées à la graphie.

Nous avons largement exposé les avis, sur ce sujet, de spécialistes de la lecture (Fayol et Morais) qui sont catégoriques (Partie II, chap. 4). Le plurisystème orthographique défini par Nina Catach (1978) montre la complexité de l'orthographe du français : un système transparent au centre mais opaque quand nous nous éloignons de ce dernier. Cette complexité du code, qui n'est pas en elle-même un obstacle insurmontable (preuve en est que les illettrés de la Réunion, pour la plupart, savent décoder l'écrit), vient s'ajouter aux difficultés engendrées par une maîtrise insuffisante de l'oral français. Cela fait deux difficultés majeures, ingérables, à long terme par des cerveaux normalement constitués.

- Hypothèse n°3 : Les différences d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique entre les deux langues (créole réunionnais et français) entravent l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs en français.

Le discours mélangé des élèves a été rapporté par les enseignants : ils ont relevé les mélanges les plus récurrents. Nous avons montré toutes ces difficultés dans notre partie III (Chap. 4 et 5). Ces dernières ont été analysées et comparées afin d'affirmer qu'elles étaient (et

le sont toujours) prévisibles au regard de la différence lexicale, phonologique et typologique entre des deux langues. Un élève créolophone ayant en début de Cours Préparatoire acquis un discours avec certains mélanges que nous qualifierons d'obstacles sera forcément sujet à un certain échec scolaire si le problème n'est pas résolu.

- Hypothèse n°4 : Une co-alphabétisation créole réunionnais-français, accompagnée d'un apprentissage du français langue seconde non étrangère, pourrait être une solution pédagogique pour la réussite scolaire des élèves réunionnais créolophones et insuffisamment francophones.

Dans le chapitre 6 de notre partie III, nous proposons un schéma possible de co-alphabétisation dans lequel les langues créole et française sont pensées comme des partenaires à l'oral mais aussi à l'écrit, et qui pourrait être une réponse au problème de l'illettrisme en REP+.

Proposer une alphabétisation bilingue, mener une réflexion sur cette alphabétisation et plus largement sur le problème de l'illettrisme, fut une expérience passionnante, ce qui ne veut pas dire de tout repos. Dans les deux domaines un certain nombre de difficultés se sont présentées à nous.

Notre recherche, et avant cela notre expérience pédagogique, n'ont pas toujours été comprises.

La première des raisons tient à l'image que certains ont encore de la langue créole : des parents, quelques collègues, nous ont objecté que cela ne servait à rien, pire que cela serait négatif pour élèves. A cela s'est ajoutée l'accusation de vouloir mener une opération d'endoctrinement politique. D'autre part, à l'autre bout de l'échelle idéologique, on nous a accusée d'utiliser le créole comme *marche-pied* vers le français. Ces attaques d'un bord ou de l'autre ne nous ont, évidemment, pas fait reculer.

A cela se sont ajoutées les critiques de ceux qui privilégient les causes extra-scolaires de l'échec : le *laxisme* des parents, leur *irresponsabilité*, au mieux, *la misère*. Pour notre part, sans nier des difficultés extra-scolaires des élèves, nous pensons avoir démontré (Partie 3, chap. 5) que les choix linguistiques sont en grande partie responsables des échecs en REP+.

Des objections, plus pédagogiques, à notre projet et à notre recherche sont venues, en toute bonne foi, combien de fois avons-nous entendu qu'avec la télévision, les émissions pour les enfants, tous les élèves réunionnais possèderaient au minimum une connaissance passive du

français leur permettant de suivre l'enseignement comme il est dispensé aujourd'hui. Là aussi nous pensons avoir démontré qu'il n'en était rien (Partie 3, Chap. 2 et 3). Les articles que nous avons pu lire sur le rôle positif que la télévision jouerait dans l'acquisition d'une langue seconde vont tout à fait dans ce sens.

Nos préoccupations de départ étaient, comme nous l'avons dit, uniquement pédagogiques. En collège, à une situation bloquée nous avons eu une réaction spontanée : l'utilisation de la langue que les élèves pouvaient comprendre et que leur situation alors d'échec ne leur faisait pas rejeter. Cette préoccupation pédagogique, nous avons continué à l'avoir en classe maternelle bilingue, cette fois-ci dans un projet global élaboré.

Notre questionnement sur les bases scientifiques, en particulier linguistiques, de notre innovation, notre inscription en doctorat, ont modifié notre statut et notre attitude : de praticienne nous sommes devenue praticienne-doctorante, observatrice de notre propre activité et quelque part de soi-même, réfléchissant sur notre propre réflexion. Ce n'est pas forcément une situation facile : le doctorant-praticien-chercheur est

« entre deux mondes, puisqu'il est simultanément, et non successivement, praticien et chercheur »¹⁴⁸. (Saint-Martin (de) Claire, Pilotti Anne, Valentim Silvia, 2014, p : 3)

C'est d'autant moins facile que la subjectivité vous guette à chaque pas. La praticienne a besoin que cela marche et la chercheuse, en permanence, rappelle à l'objectivité. La praticienne doit être certitude et la chercheuse, doute.

Nous devons avouer que la praticienne elle-même, responsable vis à vis de ses élèves, ne pouvait que se poser des questions, et qu'elle était trop heureuse lorsque la chercheuse lui disait : « *Cela marche* ».

Un des choix que nous avons dû faire en tant que praticienne, mais où une réflexion scientifique préalable était absolument indispensable, est celui de la graphie du créole à utiliser.

L'écriture francisée ("étymologique") par sa grande opacité héritée de l'orthographe d'usage du français, était impensable. Seule une écriture transparente, permettant une acquisition aisée de la correspondance graphème-phonème était possible.

D'autre part, si l'on prend en compte le fait que, pour les situations formelles, la distinction créole réunionnais-français est nécessaire, celle-ci est énormément facilitée par une

¹⁴⁸ Saint-Martin (de) Claire, Pilotti Anne, Valentim Silvia, « La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité », dans *revue ; Interrogations ?*, N°19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], <https://revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>

différence des codes écrits. Alors pourquoi ne pas utiliser la graphie la plus déviante possible ? Alphabétiser en KWZ ? Pour la bonne raison que cette graphie est, sur certains points, en opposition avec la transcription phonographique de base du français, que cela risquait d'être source de difficultés supplémentaires pour les élèves.

Nous avons choisi une écriture à base phonographique qui comme le dit Alain Bentolila (JIR, 26 décembre 2000) qui « ne prenne pas systématiquement le contre-pied du français. »

Cette graphie est d'ailleurs pratiquement la même que celle que l'académie de la Réunion a proposée en 2020, si l'on utilise les tolérances qu'elle admet.

La dimension linguistique de l'échec de nombreux élèves réunionnais est pour nous maintenant une évidence. Depuis le début que l'école existe, les élèves réunionnais sont alphabétisés en français. Pour une grande part d'entre eux c'est une solution qui porte ses fruits. Pour d'autres, de langue maternelle créole et insuffisamment francophones, apprendre à lire, dans ces conditions, est une gageure.

Notre pratique, en tant qu'enseignante en classe maternelle bilingue, notre réflexion dans ce travail de recherche nous donne aussi l'intime conviction que la prise en compte, au même titre que le français, de la langue maternelle créole est incontournable en milieu créolophone, et qu'une des solutions au problème de l'illettrisme est *la co-alphabétisation créole-français*.

Il n'est pas question pour nous de déclarer que cette *co-alphabétisation* doit-être généralisée ou que c'est la seule solution possible, fusse pour les élèves des REP+. Mais ne serait-il pas possible de la mener à plus grande échelle pour les élèves qui sont déjà en situation d'échec ? Ce que nous appelons de tous nos vœux.

ANNEXES

Annexe no 1 : Extrait des thèses du PCR écrites par Boris Gamaleya en 1959, publié par le journal du PCR (Parti Communiste Réunionnais),

Dans le domaine culturel également, notre pays connaît la situation d'un pays colonial.

-Que ce soit dans le domaine de la langue où le français est la seule langue officielle possible, inévitable, mais où il faut reconnaître que la langue véhiculaire, couramment utilisée dans toutes les catégories sociales est le créole.

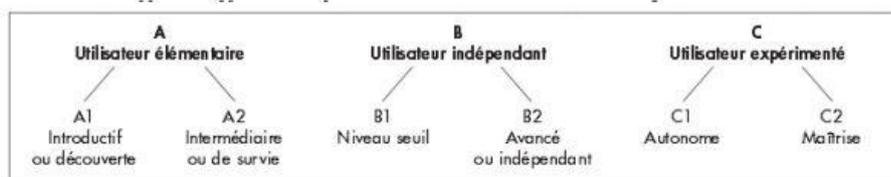
Et si pour les catégories sociales ayant un certain degré d'instruction, cette situation ne crée pas un obstacle majeur, il est par contre incontestable que l'immense majorité de notre peuple dans ses relations avec l'appareil administratif, l'appareil judiciaire... connaît du fait de cette situation, d'énormes difficultés.

Certes, si ce problème est complexe, il n'en demeure pas moins qu'un Réunionnais obligé de penser de concevoir d'abord en créole et de le traduire ensuite en français pour s'exprimer, se heurte à des obstacles qui le mettent en état constant d'infériorité.

Sans qu'une solution claire apparaisse dès maintenant à ce problème, il n'en demeure pas moins que son état actuel, il doit préoccuper chaque Réunionnais soucieux de la situation faite à ses compatriotes.

Annexe 2 : Cadre européen commun de référence pour les langues

Cadre européen commun de référence pour les langues

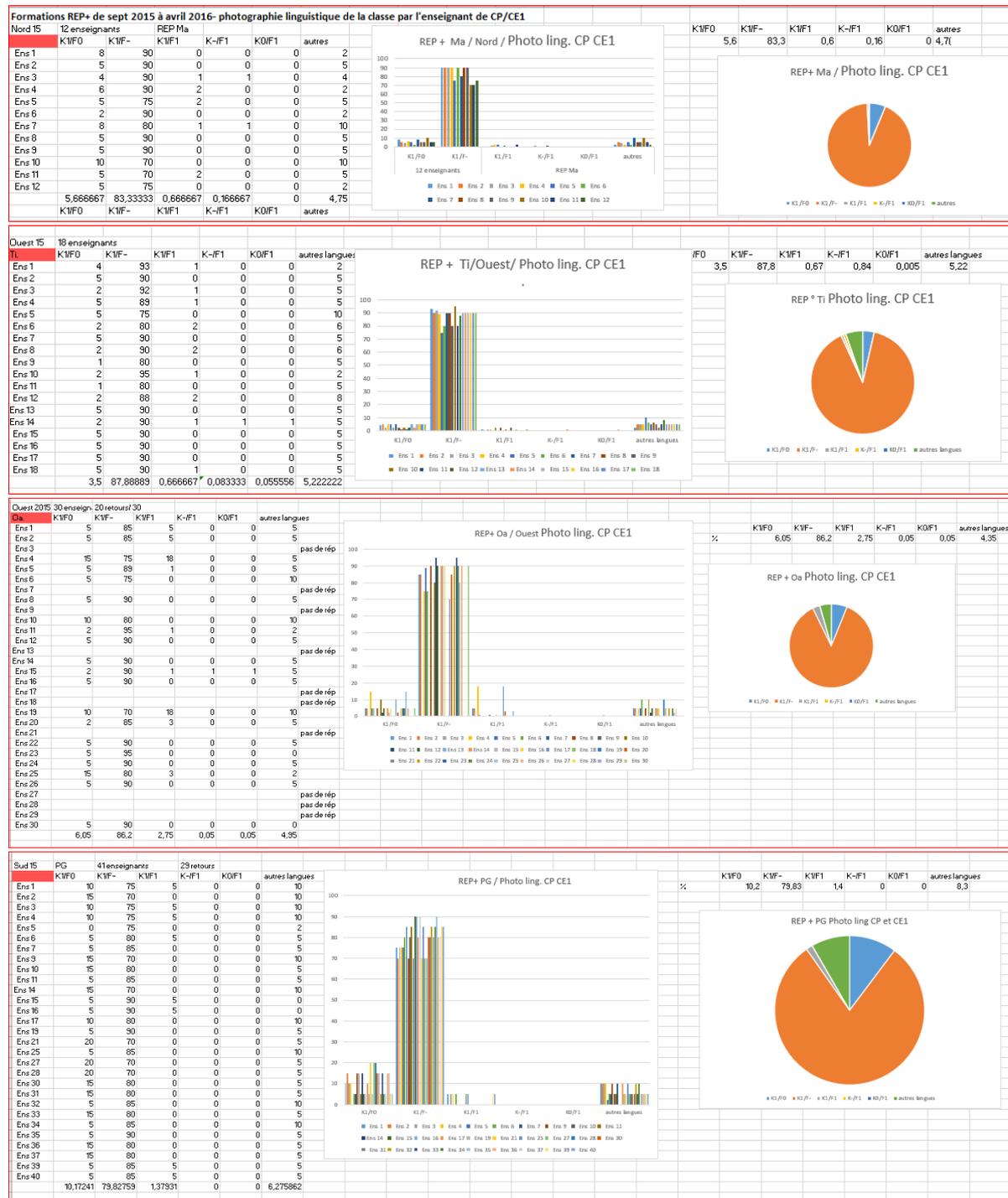


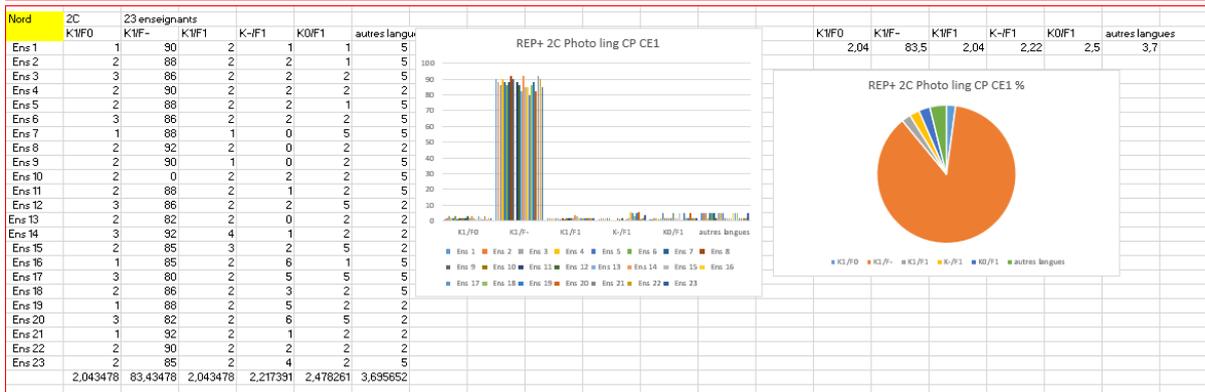
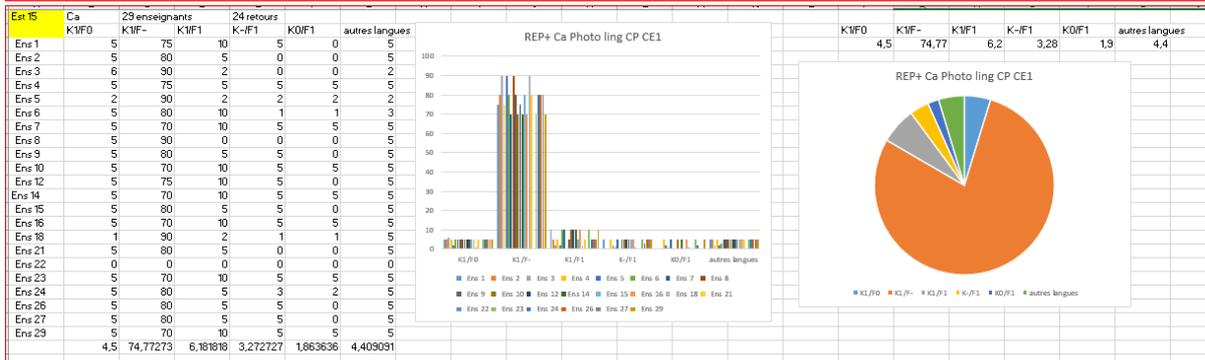
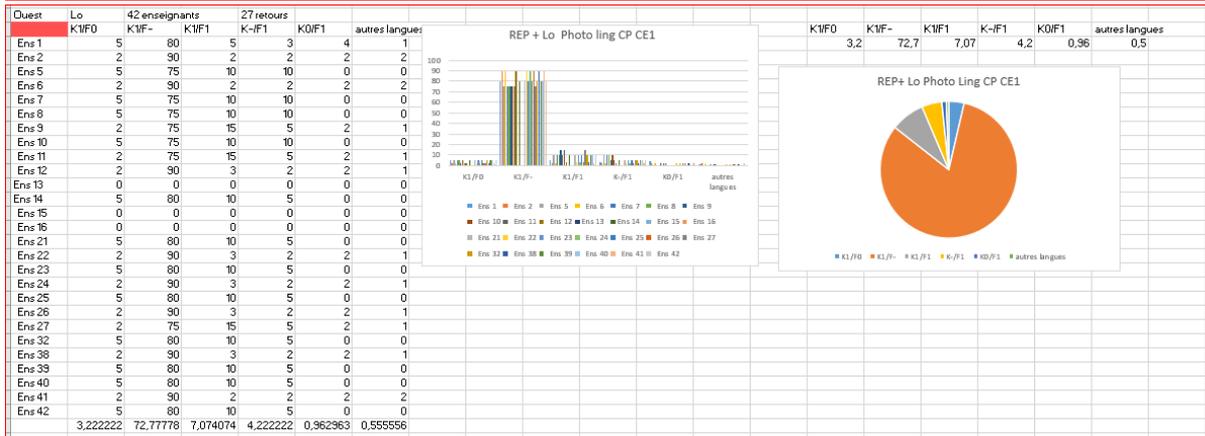
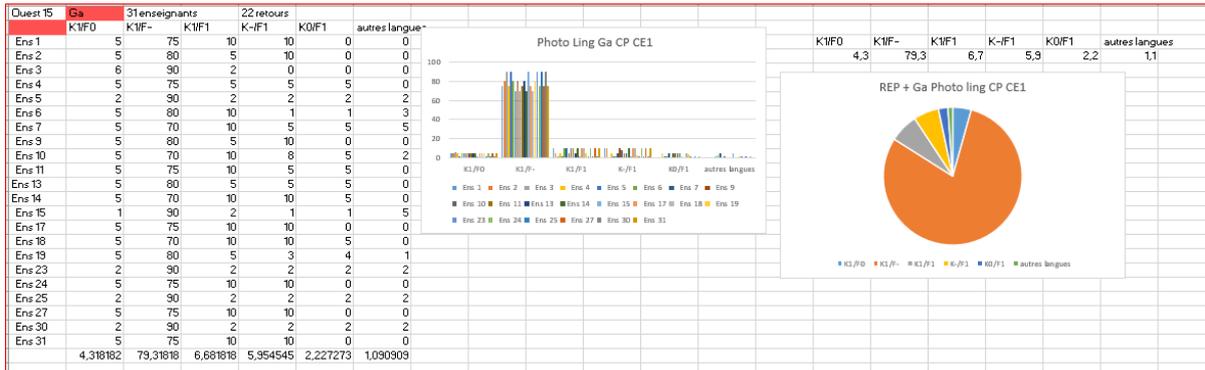
UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	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, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

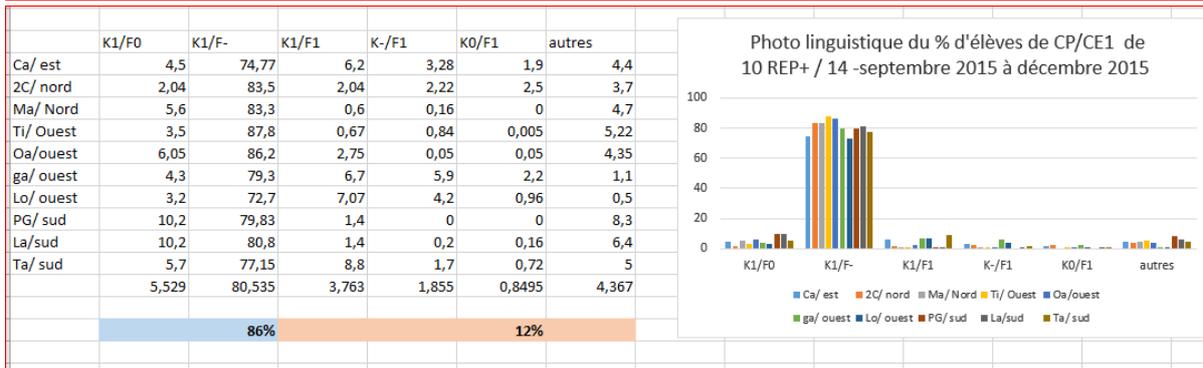
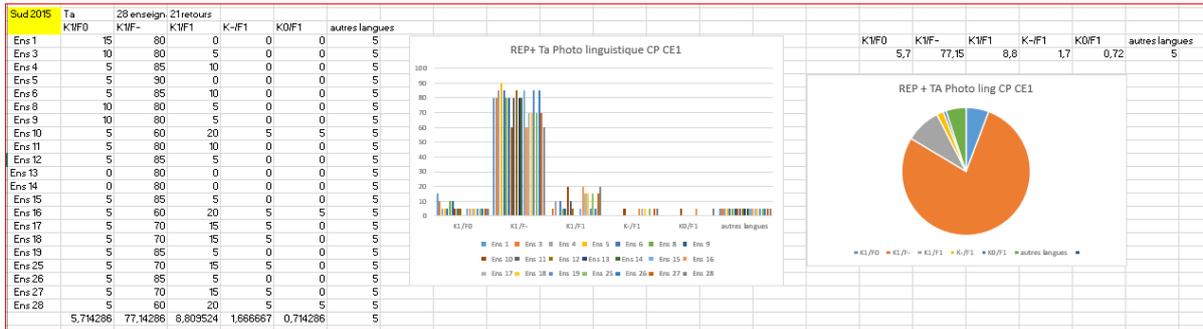
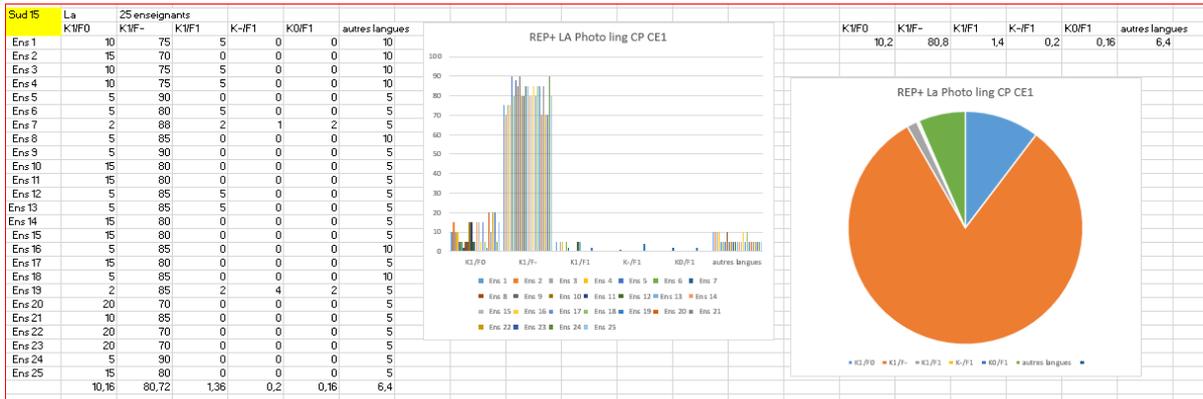
Annexe3 : Enquêtes 2015

Population d'enquêtés : 2015- 2016				
Zone du Rep+	Enseignants de CP CE1 concernés	Formation sur l'oral	Formation sur l'écrit	
Est 1	24	Septembre 2015	Novembre 2015	
Est 2	29	Octobre 2015	Décembre 2015	
Nord 1	23	Septembre 2015	Novembre 2015	
Nord 2	24		Novembre 2015	
Nord 3	12	Septembre 2015	Octobre 2015	
Ouest 1	18	Septembre 2015	Février 2016	
Ouest 2	30	Septembre 2015	Février 2016	
Ouest 3	42	Novembre 2015	Janvier 2016	
Ouest 4	31	Décembre 2015	Mars 2016	
Sud 1	25	Novembre 2015	Avril 2016	
Sud 2	41	Novembre 2015	Décembre 2015	
Sud 3	28	Septembre 2015	Avril 2016	
Sud 4	35		Novembre 2015	
Sud 5	28		Novembre 2015	
Total	3 90		3	

Résultats des enquêtes du corpus 1 : 2015 - 2016

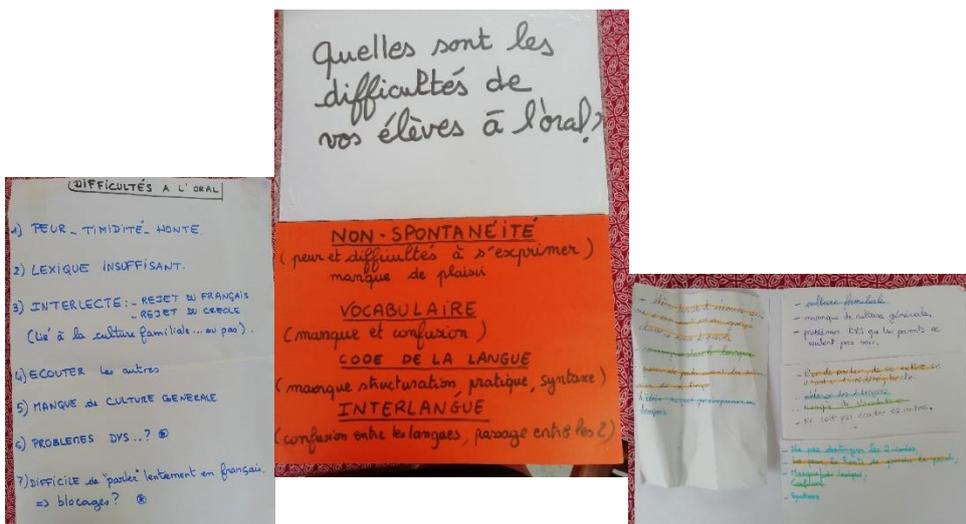
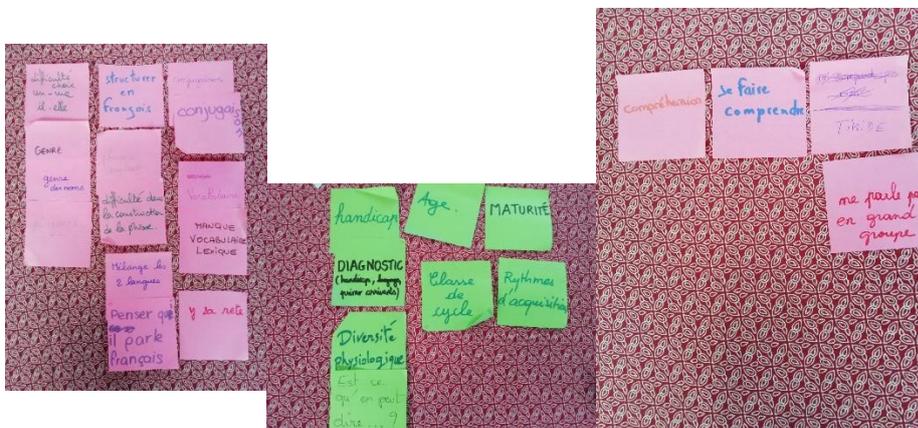


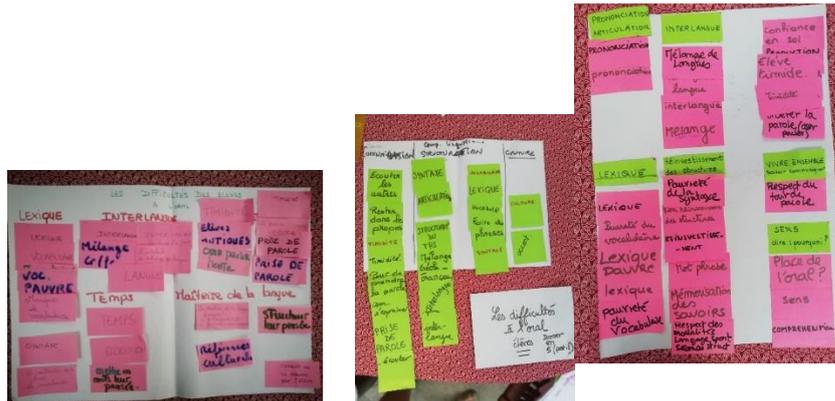




Retour des formations : réponses aux questions des enquêtes des enquêtes du corpus 1 2015 - 2016

Difficultés à l'oral - 2015- 2016





Relevés des post-its 2015- 2016 : classement par composantes de l'oral selon Moirand		
Composante référentielle	Composante socioculturelle	Composante psychologique
<p>Compréhension</p> <p>Comprendre</p> <p>Compréhension</p> <p>Compréhension</p> <p>Compréhension</p> <p>Compréhension</p> <p>de</p> <p>consignes</p> <p>Sens</p> <p>Sens</p> <p>Absences d'idées</p> <p>Se faire comprendre</p> <p>Références culturelles</p>	<p>Mémorisation</p> <p>Mémorisation</p> <p>Mémorisation des savoirs</p> <p>Ecouter</p> <p>Ecouter</p> <p>Difficultés à écouter les autres</p> <p>Ne sait pas écouter les autres</p> <p>Elocution</p> <p>Structuration de la pensée</p> <p>Structuration de la pensée</p> <p>Exprimer sa pensée</p> <p>Rester dans le propos</p> <p>Respect du tour de parole</p> <p>Mettre en mots leurs pensée</p>	<p>DifficileDeParler EnFrançais</p> <p>Peur</p> <p>PeurS'exprimer</p> <p>PeurParler</p> <p>PeurDeSeTromper</p> <p>Peur de parler de se mettre en avant</p> <p>Peur du jugement</p> <p>PeurFaute</p> <p>Peur du regard des autres</p> <p>Peur du regard des autres</p> <p>Peur de prendre la parole</p> <p>Peur de prendre la parole</p> <p>Peur de s'exprimer (oser)</p> <p>Elèves réservés qui ne s'expriment pas en groupe</p> <p>Ne parle pas en grand groupe</p> <p>Blocage</p> <p>Blocages</p> <p>Honte</p> <p>Honte</p>

		<p>Honte de s'essayer Honte Timidité Timidité Timidité Timidité Timidité Timidité Timidité Timidité Elève timide</p> <p>Mutisme Mutisme Elèves mutiques</p> <p>PasOser prendre la parole PasOser s'exprimer Oser parler Oser parler PasOser s'exprimer devant les autres</p> <p>PriseParole PriseParole PriseParole PriseParole</p> <p>Désintérêt pour la séance Confiance en soi Libérer la parole, Manque de plaisir Hauteur de voix</p>
10	14	47

Relevés des post-its 2015- 2016 : classement par composantes de l'oral				
Composante linguistique				Composante discursive
Lexique et phonologie	Syntaxe	Morphosyntaxe	Contacts de langues	Discursive
Lexique	Syntaxe	Conjugaison	Langues	Langagière
Lexique	Syntaxe	Conjugaison	maternelles	Manque de structures
Lexique	Syntaxe	« y sa rete »	Mélange	Langagières
Lexique	Syntaxe	Conjugaison	Mélange	
Lexique	Syntaxe		Mélange	

Lexique	Syntaxe non	Conjugaison	Mélange K/F	Difficultés à répondre par une phrase ou poser une question Argumenter , Se justifier Poser une question avec « est-ce-que.. »
Vocabulaire	correcte S-V-	Structuration du	MélangeStructu	
Vocabulaire	Complément	temps	res	
Vocabulaire	PhrasesComplexe	Temps	Mélange	
Vocabulaire	s	Temps	Mélange	
Vocabulaire	DifficultésConstr	Utiliser le bon	Mélange	
Vocabulaire	uction de la phrase	temps	français/ créole)	
Vocabulaire	Pronom Structurer	Genre	Mélange	
Vocabulaire	en français	Genre	Interlangue	
Vocabulaire	ManqueStructurat	Genre des noms	Interlangue	
Vocabulaire	ion	Difficulté dans le	Interlangue	
VocabulairePauvre	Pratique	choix un-une/ il-	Interlangue	
e	ConstructioPhrase	elle	Interlangue	
VocabulairePauvre	sCohérentes	Choix de « un/	Interlangue	
eté	PhrasesComplexe	une »	Langues	
LexiquePauvre	s		Interlecte	
Pauvreté	PhraseStructurée		DistinctioncCré	
ManqueVocabula	S'exprimer		oleFrançais	
ire	correctement en			
ManqueLexical	français : syntaxe,		DistinctionCode	
Insuffisant	Pauvreté		s	
ManqueLexique	syntaxique			
Manque	Syntaxe		Confusion entre	
ManqueVocabula	Faire des phrases		les langues	
ire (frs ou créole	Syntaxe		Confusion Sens	
ManqueVocabula	Syntaxe		d'un mot F/K	
ire	Construction			
ManqueVocabula	Syntaxe		Passage entre	
ire	Construction		les deux	
ManqueVocabula	Pauvreté		Bilinguisme	
ire	Réinvestissement		Passage d'une	
ManqueLexique	Mot-phrase		langue à l'autre	
ManqueLexique				
ManqueLexique	Manque de		Interlecte : Rejet	
ManqueLexique	maîtrise de la		du français /	
LexiquePauvre	langue française		rejet du créole.	
PauvretéLexicale	Maîtrise de la		Elève ne veut	
Confusion	langue française		pas s'exprimer	
ConfusionLexiqu			en français	
e				
Articulation				
Articulation				

Articulation pour s'exprimer Prononciation Prononciation Prononciation Prononciation			Barrière : Français/ créole Pense qu'il parle français S'exprime en créole	
42	28	15	28	6

Relevés des mélanges par les enseignants 2015- 2016

Mélanges du discours oral français des élèves relevés par les enseignants
<p>Je nana un comme ça mon/ma maison. Je coloye le dessin. Je na poin mon livre. Je sava kabiné. Je gagne pas faire. J'ai gagné la réponse. Je rode la réponse ; Je gagne pa écrire en créole. Hier, ma fé toute avec mon cousin. Jé parti la mer. J'ai parti chez mon mémé. J'ai parti chez dada. J'ai parti la plage. Je parti la plage. Zot aime pas aller à l'école. Il a baize à moin un coup de pied. Dylan a maillé ses cheveux. Il a gommé mon cahier. Mi pé pre C'est l'anniversaire mon monmon. La tite fille y joue èk sa poupée. Monsieur, je me suis gomé. J'ai aidé maman à ouvvre le linge. Un pied d'arbre. J'ai oublié ma « tente » (soubik) ; Je suis faille (mot en « aille »). Je colore de quelle couleur. Maître, il m'a parlé (gronder).</p>

Quels moments

- Faire remarquer la #ce entre F et K aux élèves
- Répertoire de langage des élèves
- Ecoute de chants et de comptines en K + histoires en K.
- Purge phrase : S + V + COP + Cpt circ. la pour faire bruler et progresser.

Leçon

Ecoute de l'élève

Reformulation

Comment gères-tu le mélange de langues? (les brimer)

Nécessité de l'inter-langage pour contourner certaines difficultés

Faire prendre conscience des langues français / créole et différences

Je mama un homme gomme maison

Je coloye le dessin.

Je na pom mon livre.

Je sava habime!

Je gagne pas faire.

Je parti la mer

J'ai parti la plage.

Je parti la plage.

Je gagne pas faire.

Je gagne pas faire.

Je gagne pas faire.

Hier, Ma fé toute li (exercice)

Dyzen a maillé ses cheveux.

Il o gommé mon cahier.

Moin té fait é né?

Ma sava pisser

Ko sa ou la dit?

Mi que pousse mon sable?

Moin la joué avec la sable.

Mi aime o ou.

Syntaxe

Hier, j'ai parti la mer

Monsieur, je me suis gommé.

C'est l'anniversaire mon mormon.

La tite fille y joue é sa poupée.

Pendant les vacances, j'ai parti à la plage.

Je aime pas aller à l'école.

J'ai aidé maman à eusse le linge.

UN PIED D'ARBRE

MI VOIT PAS RIEN.

Aujourd'hui on fait pas EPS.

Demain on va à la piscine.

li té veut copier sur moi

MI GAGNE PAS.

J'ai gagné la réponse

J'ai oublié ma tète

Je suis failli

Je coloye de quelle couleur

Je rode la réponse.

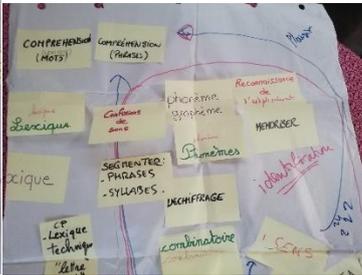
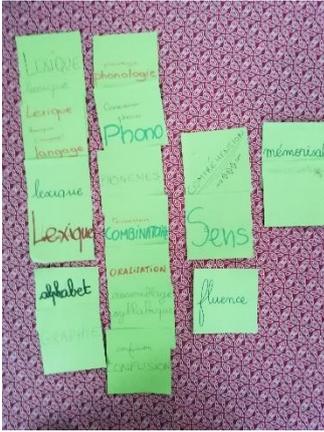
Je gagne pas faire

Je gonne pas faire.

Je gagne pas faire

Il m'a dit

Il m'o parlé (grande)

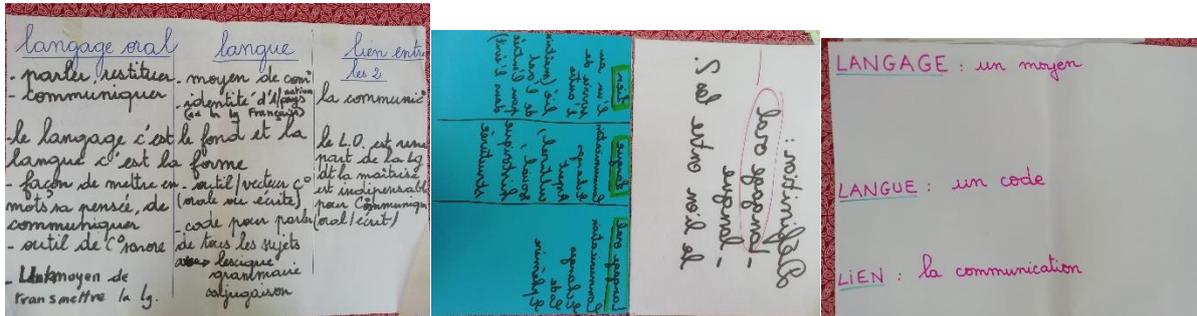


Enquêtes 2015- 2016 : Enseignants - définitions de la lecture, langue, langage

Définition du mot créole : représentation

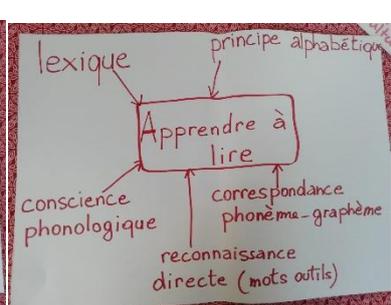
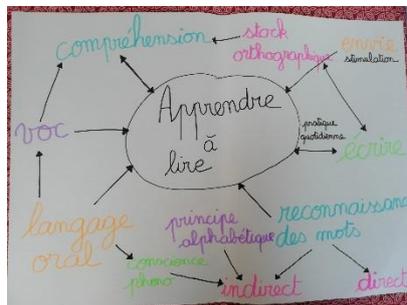
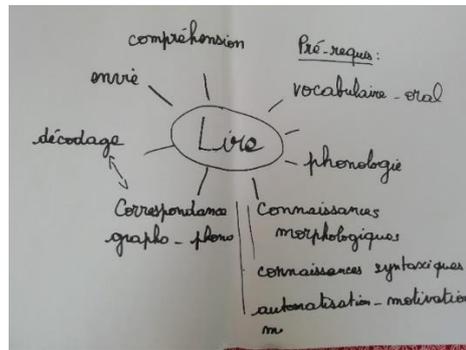
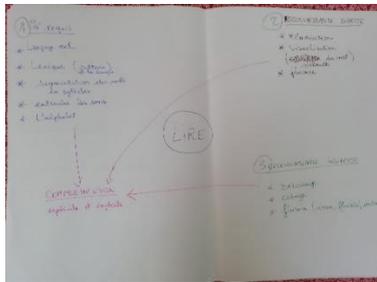
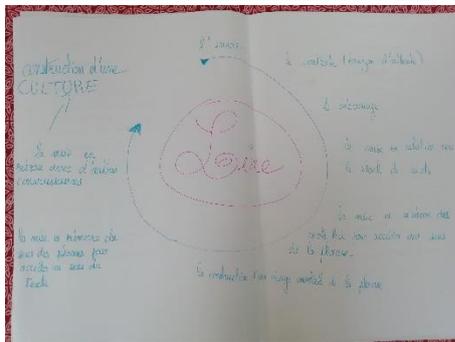
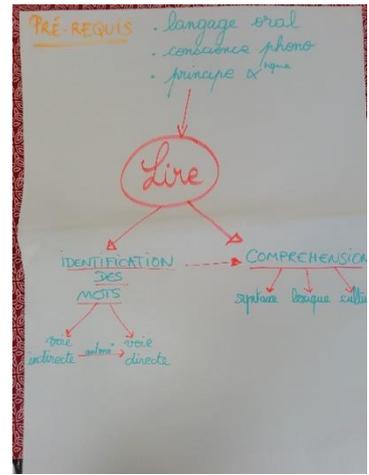
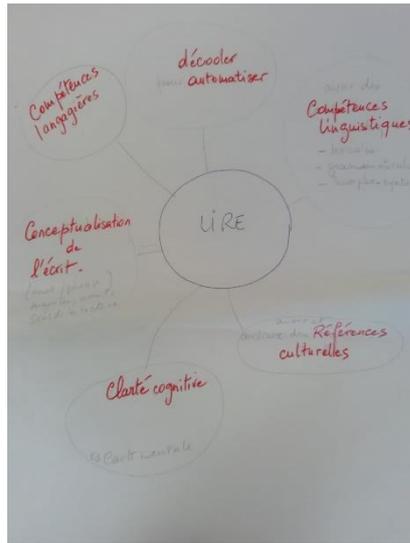
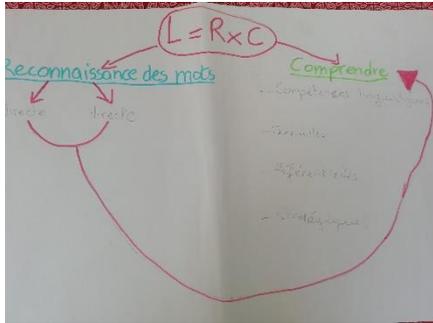


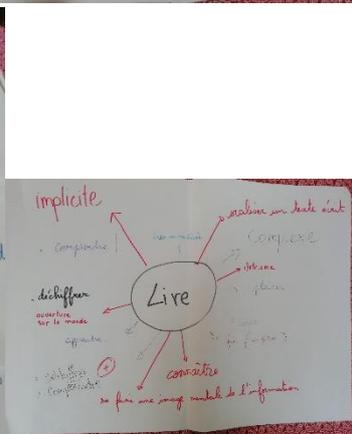
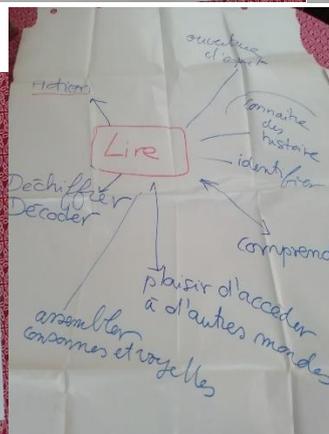
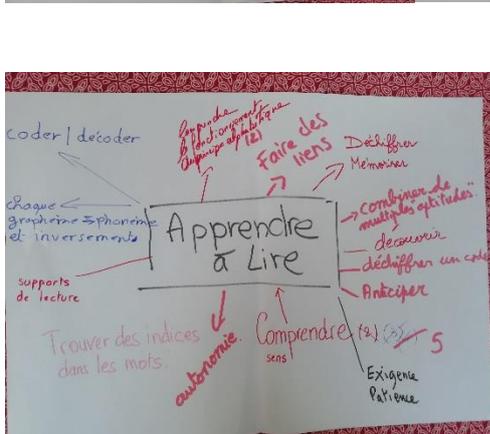
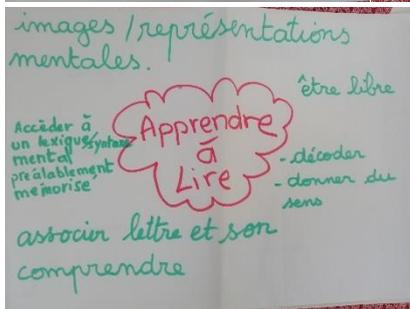
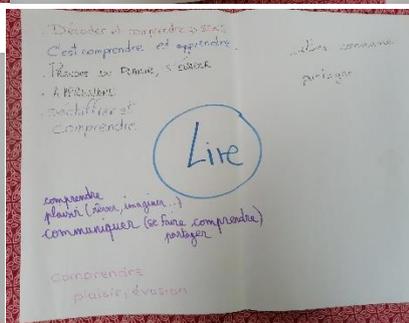
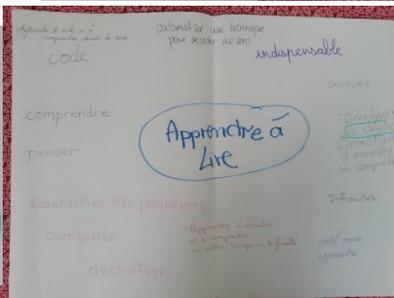
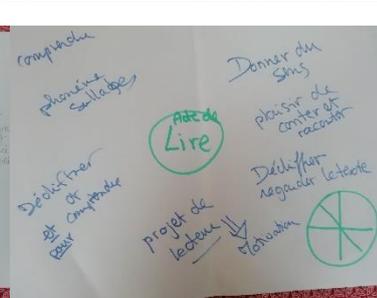
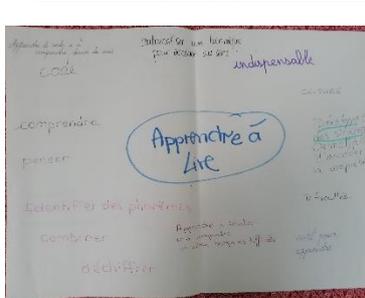
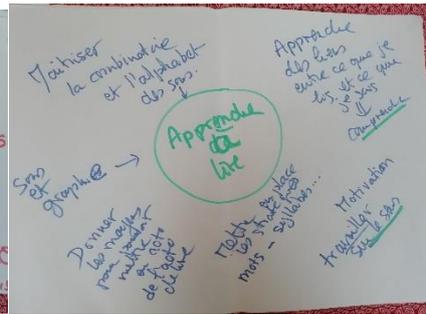
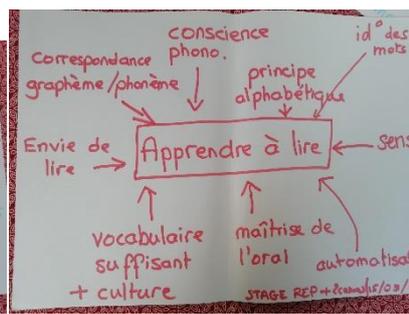
Définitions de Langage oral, langage, langue, le lien.



Définitions de lire







Annexe 4 : CORPUS NO 3 : Enquêtes enseignants juin 2019

Annexe 4.1 : La population d'enquêtés : mai 2019 à juin 2019

	Le niveau	Ville de l'école	REP/REP+	Nombre d'élèves
Enseignant 1	GS	Saint Paul	REP	25
Enseignant 2	CE1	Saint Louis	REP+	12
Enseignant 3	CP	Cilaos	REP	13
Enseignant 4	CE1	Saint Paul	REP	13
Enseignant 5	CE1	Le Port.	REP+	24
Enseignant 6	CP	Le Port	REP+	12
Enseignant 7	GS	Le Port	REP+	16
Enseignant 8	CP	St Paul	REP	12
Enseignant 9	CP	Saint-Benoit	REP+	12
Enseignant 10	CP	Cilaos	REP	13
Enseignant 11	CE1	Sainte-Marie	HEP	29
Enseignant 12	CE1	Sainte Suzanne	HEP	12
Enseignant 13	CP	Saint Paul	REP	14
Enseignant 14	CP	St Pierre	HEP	18
Enseignant 15	GS	Saint-Leu Le Plate	REP	25
Enseignant 16	CE1	Saline Les Hauts	REP+	12
Enseignant 17	CE1	Saint-Benoit	REP	13
Enseignant 18	CP	Sainte Suzanne	HEP	26
Enseignant 19	GS	St Denis	HEP	25
Enseignant 20	CP	Saint Louis	REP+	14
Enseignant 21	CP	St Pierre	REP+	15
Enseignant 22	CP	Saint Louis	REP+	14
Enseignant 23	GS	Saint Louis	REP+	25
Enseignant 24	GS	Saint Benoit	REP+	28
24 enseignants				397

Annexe 4.2 : Questionnaire en ligne pour les enseignants de Juin 2019

Les questions suivantes ont été proposées :

- Le niveau de la classe
- Le nom de la ville de votre école
- Êtes-vous en REP/REP+/HEP ?
- Combien d'élèves avez-vous ?
- Combien d'élèves parlent français standard sans mélanges ?
- Combien d'élèves parlent créole langue maternelle ?
- Combien d'élèves sont bilingues ?
- Pourriez-vous décrire leur bilinguisme ? Créole + et français - ? ou égal-égal ? ou alors K- et français + ?
- Décrire l'oral français de vos élèves en quelques mots ?
- Leurs difficultés sont d'ordre : (choix multiples)
 - ✓ Lexical
 - ✓ Syntaxique
 - ✓ Conjugaison/genre
 - ✓ Phonologique
- Pourriez-vous donner au moins 4 à 5 exemples de mélanges que font vos élèves ?
- Quelles sont leurs principales difficultés en lecture ? (choix multiples)
- Quelles sont vos hypothèses quant aux difficultés au niveau du décodage ?
- Quelles sont vos hypothèses quant aux difficultés au niveau de la compréhension ?
- Comment prenez-vous en compte la langue maternelle créole dans l'apprentissage de la lecture ?
- Pour les enseignants de GS : comment préparez-vous les élèves à entrer dans la lecture ?

Annexe 4.3 : résultats du questionnaire à distance en juin 2019

Niveau	Lieu		Nombre élèves	Nombre élèves maîtrisent le français	Nombre élèves langue maternelle	élèves = Créole 1 Français -
GS	Saint Paul	REP	25	0	21	4
CE1	Saint Louis	REP+	12	0	12	12
CP	Cilaos	REP	13	0	13	13
CE1	Saint Paul	REP	13	10	10	10
CE1	Le Port.	REP+	24	0	12	24
CP	Le Port	REP+	12	2	10	10
GS	Le Port	REP+	16	10	6	6
CP	St Paul	REP	12	2	9	9
CP	Saint-Benoit	REP+	12	4	8	8
CP	Cilaos	REP	13	8	13	13
CE1	Sainte-Marie	HEP	29	15	7	5
CE1	Sainte Suzanne	HEP	12	5	12	12
CP	Saint Paul	REP	14	7	7	7
CP	St Pierre	HEP	18	2	16	16
GS	Saint-Leu Le Plate	REP	25	12	13	13
CE1	Saline Les Hauts	REP+	12	1	11	11
CE1	Saint-Benoit	REP	13	8	11	10
CP	Sainte Suzanne	HEP	26	1	26	23
GS	St Denis	HEP	25	23	2	2
CP	Saint Louis	REP+	14	0	14	11
CP	St Pierre	REP+	15	1	14	14
CP	Saint Louis	REP+	14	0	14	14
GS	Saint Louis	REP+	25	3	22	18
GS	Saint Benoit	REP+	28	2	26	16
			397	116	288	277
				29,20%	72,50%	69,77%

Annexe 4.4 : Relevés des difficultés dans l'oral des élèves du corpus no 3 (2019)

<p>Classes des GS (maternelle)</p>	<p>Ceux qui parlent français font bcp de mélanges. Ne sont pas vraiment bilingues/parlent et comprennent les deux indifféremment. pas de conscience de réel bilinguisme/ils s'expriment pour la plupart bien en français/utilisent des mots locaux dans les phrases/au niveau de la syntaxe commencent à maîtriser les deux Les élèves francophones ont souvent un bon niveau de langage (phrases complexes, vocabulaire précis). Les élèves dans l'interlangue utilisent les structures françaises en les parsemant de noms ou verbes créoles. Les élèves créolophones en sont à l'initiation au français, c'est encore très timide, la majeure partie sont de tout petits parleurs. Contexte diglossique assez marqué me semble-t-il. C'est particulier c'est la première fois que j'enseigne dans une classe où les élèves sont bilingues mais presque exclusivement en français shimore ou malgache, mais pas créolophone. Un oral français pas structuré comme il le faudrait, on comprend ce qu'ils veulent dire, l'important c'est qu'ils parlent. mais beaucoup de mélanges: conjugaison, le genre, le lexique très très mélangés, bcp ne maîtrisent pas le français, ils parlent mélangés ou créole et sont persuadés de parler français</p>
<p>Classes des CP (Cycle 2 élémentaire)</p>	<p>Un oral français pas structuré comme il le faudrait, on comprend ce qu'ils veulent dire, l'important c'est qu'ils parlent. mais beaucoup de mélanges: conjugaison, le genre, le lexique très très mélangé. Quand ils sont arrivés en début d'année : ils commençaient en français simple et basculaient en créole. Ils font des mélanges au niveau de la conjugaison surtout et aussi des pronoms personnels objets. Vocabulaire pauvre en créole alors n'en parlons plus en français. Ils n'osent pas parler en français. très mélangés, beaucoup de maîtrise pas l'oral français, on a l'impression qu'ils parlent correctement mais quand on écoute bien, bcp d'erreurs dans leur français. Correct dans l'ensemble Pour certains mélanges avec créole Souvent truffé de fautes dues au contact de langues Correct C'est pas pareil pour tous les élèves. 8 bon oral en français. 5 français mélangé. Souvent en classe, les élèves qui parlent le créole, je les laisse s'exprimer puis ensuite je reformule la phrase en français ou bien je leur demande de refaire la phrase en français en les aidant dans leur reformulation. Bcp de mélanges avec le créole</p>

	<p>Sujet à des mélanges, sans conscience nette d'être dans la langue concernée (française), limité dans l'enchaînement de phrases au niveau de la syntaxe et de la création d'idées.</p> <p>Production de phrase avec sujet (pronom personnel français) verbe complément. Mais des intrusions de structures grammaticales créoles et un lexique limité.</p>
<p>Classe de CE1</p>	<p>Ils mélangent énormément les deux registres des langues français / créole</p> <p>Français correct dans l'ensemble. Phrases correctes.</p> <p>Difficile. Le rapport à cette langue (française) est plutôt négatif, rappelle l'ordre, l'autorité.</p> <p>Mes élèves s'expriment majoritairement en français avec des erreurs de syntaxe et parfois des mélanges.</p> <p>Bon</p> <p>Mélanges grammaticaux pour la construction des structures des phrases.</p> <p>Certains élèves parlent très bien français, certains parlent très bien créole et français, d'autres sont en interlangue avec des difficultés.</p>

Annexe 4.5 : Tableau 33 : Relevés des mélanges dans le discours oral des élèves du corpus no 3 (2019)

<p>Les «mélanges » relevés par les enseignants dans le discours en français des élèves de GS, CP et CE1</p> <p>je sava la mer. Ils rouvrent la porte. Ils talent la porte... J'ai parti... lu m'embête etc... J'ai parti la forêt. Estop! Aregarde mon exercice. Confusion en phonétique de syllabes re/ro. Conjugaison du futur compliquée. Les 3 qui mélangent font des erreurs dans le mot comme le verbe "montrer" c'est "amontre". La place des mots "un cheval joli", erreur dans le temps des verbes. Je néna, ma tête a battu Je nana in goûter. je va à l'école. mon maîtresse c'est Sophie. Amontre moi maitresse vien asize à coté de moi Il faut écoute à elle la maitresse " J'ai parti", "Il m'a baisé" pour taper, "ma matante ", " Je gainye pas", "J'ai trompé" " in chaise", "mon mémé" Je tamontre = je te montre je va = je vais je suis parti à Saint Paul = je suis allé En français : sujet au pluriel + verbe au singulier J'ai parti J'ai parti à l'école J'ai pas rien Un fleur (masculin) Trapper Prendre Faner Semer Râler Tirer Les pronoms et les déterminants Li elle il Mon Ma Mes Je va mange mon gouté Il a tape moin . Il a baisé un coup pied, j'ai fine travaillé. Je joué dans le coin poupée. je la donne un feutre. les chevaux sont jolis. Maitre, j'ai fine partir kabiné. Je rale la chaise pour toi. Il m'a donne une claque. Banna sont parti courri pou alé la cantine. Les enfants ont bare dans le bus , maitresse, tu veux je trape ton sac, j'ai mal mon tête/ j'ai brosse mon genou parce que j'ai joué football dessus le béton/ elle a mète un joli robe / Ma case est près l école, maman a dit à toi il faut me laisse tout seul mon case.</p>

Je na in poupé mon case. La cantine, on a mange carry, de riz, salade ek in compote. Je lé là maitresse, dann la cuisine. Il a dégréné mon légo .
ja va la cantine, je na 6 an/ j'appelle rayan/ Mon maman vient pou me chercher/ mon z'oreille fait mal/ J'ai mète mon baskèts

Annexe 4.6 : Difficultés en lecture des élèves de GS/CP/CE1 de mai 2019 à juin 2019

Une non maîtrise du code alphabétique
- Manque de maîtrise dans le "bruit" "le son" des lettres. - Les lettres ne sont pas reconnues
Phonologie, connaissance des lettres, développement global
Enchaînement de sons complexes dans l'étude des sons. Ce qui crée un mélange et une dispersion dans le décodage.
Parfois il y a des sons qui ne sont pas mémorisés, manque de plaisir, d'intérêts.
quand on sensibilise les élèves aux sons pour commencer un peu le principe alphabétique, parfois ils n'entendent pas: pb de mémorisation, attention. On a des problèmes avec le i/u mais aussi le é/eu:è
Les différents sons pour une lettre
Ils n'ont pas l'habitude d'entendre certains sons
La compréhension de certains mots.
Concernant ma classe les élèves en difficultés de décodage relèvent d'une dyslexie ou dyspraxie. La plupart de ces élèves n'ont pas acquis le principe alphabétique et ont accumulé des lacunes depuis la maternelle. J'ai constaté qu'ils ont également des difficultés socio-familiales. Leurs parents sont également en difficultés.
Les parents des élèves à besoins particuliers étaient eux même en échec scolaire et voient souvent l'école comme "un ennemi". Ils sont issus de familles qui sont dans des conditions sociales difficiles et vivent à plusieurs dans un appartement. A la maison, ils parlent que créole et ont du mal à faire travailler leurs enfants et préfèrent laisser ceux-ci devant la télé où aller jouer.
Pas suffisamment de travail à la maison
Travail parfois insuffisant à la maison
Beaucoup de manque d'attention mais aussi peu de suivi à la maison et beaucoup de problèmes d'orthophonie.
Apprendre à lire une langue qu'on ne parle pas, c'est mission impossible.
En CE1, beaucoup d'élèves n'ont pas encore intégré les enjeux de la communication et la langue orale n'est pas du tout maîtrisée. Le décodage apparaît alors difficile car il ne fait pas sens.
pas beaucoup de difficultés dans le décodage car les collègues de cp ont bien préparé les enfants,
Ras
pas de pb
Je ne sais pas j'avoue ne plus y penser, je ne fais que des maths depuis plusieurs années.
Rien à voir avec le contact des deux langues. Manque d'étude du son des lettres en maternelle

Annexe 4.7 : Hypothèses des enseignants concernant les difficultés en lecture- Juin 2019

« Un lexique limité, des références culturelles réunionnaises et non internationales, des structures de phrases françaises nouvelles à s'approprier. Lexique souvent trop pauvre. Pas assez attentif. Lexique différent ».

Les élèves en difficultés de compréhension ont un manque de lexique et manque de référents culturels. Le travail de décodage est déjà exigent pour ces élèves et ils ont besoin d'étayages concernant la compréhension

Lexique

Lexique auquel ils ne sont pas habitués »

dues au langage oral en français non maîtrisé :

« Langage oral, développement global, fréquence des confrontations à des situations réflexive dans les 2 langues, métacognition, compréhension des attentes scolaires ».

Difficultés dues au manque de culture littéraire et au manque de fréquentation du livre :

« Pour ces élèves, l'univers des livres, des albums n'a été découvert qu'à l'école. Souvent l'objet livre n'est manipulé qu'à l'école, à la maison, ils n'ont pas ou ont très peu de livres.

Leurs parents n'ont pas l'habitude de leur lire des histoires pour qu'ils puissent construire au fur et à mesure un "bagage lexical". Souvent, ils arrivent en maternelle sans aucune référence de personnages d'albums populaires.

Pas assez de contact avec des histoires lues ou racontées par l'adulte ».

- dues à la différence de culture et de référents :

« D'autre part, les outils proposés ne sont pas toujours adaptés puisqu'ils sont en général centrés sur des sujets liés à la métropole et en français.

Souvent, les références culturelles sont éloignés de la culture des enfants. Même si le texte est neutre (culture commune universelle), il ya des difficultés dans la compréhension de la conjugaison ».

« Comprendre un texte dont on ne maîtrise ni la syntaxe ni le vocabulaire, ce n'est faisable qu'à condition d'avoir adapté le texte. Ils ne comprennent pas quand les phrases sont complexes, les valeurs des temps en français. En REP, dans l'est, la communication orale avec l'enfant est socialement limitée et souvent injonctive. Cela limite la compréhension générale : communiquer ne fait pas sens. Il faut d'abord apprendre le sens de la communication orale ou/et écrite dans sa langue maternelle ou langue d'usage. La non maîtrise du français, manque de culture et référent, les parents ne lisent pas assez et ne parlent pas assez avec leurs enfants/ les parents parlent créole ».

Annexe 5 : CORPUS no 2 : enquêtes auprès des parents et élèves 2016 - 2017 Partie 3

Annexe 5.1 : Questionnaires élèves 2017	
Enquête élèves et lecture- 2017	
Ton âge:.....	Niveau de classe:
Quelle est langue parles tu ?	Créole/ français / les deux / une autre
Dans quelle langue es tu à l'aise?	
Qu'est ce que c'est que LIRE?	
Aimes tu lire?	
Si oui explique ta réponse	
Si non explique ta réponse	
Est ce que tu lis souvent?	
Qu'aimes tu lire?	
Qu 'est ce que tu trouves difficile en lecture?	
Quelles sont les difficultés que tu as en lecture?	

Annexe 5.2 : Corpus élèves du CP au CM2 : définition de la lecture, appétence, explications.

	Aimes tu lire	
CM2	Oui	définition direcequiestécrit direcequiestécrit regarderlettres apprendremotsnouveaux apprendremotsnouveaux apprendremotsnouveaux apprendremotsnouveaux apprendremotsnouveaux apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre comprendre comprendre comprendre comprendre comprendre connaitre imaginer passion passion Détente sagesse imaginer pleindemots raconte écriture prendreunmagasine direuntexte
	non	explique Allerbibliothèque apprendre amusantapprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre connaitre connaitre communiquer imaginer imaginer amusant calme joie travail futur progresser culture histoire histoire magnifique histoire rôle savoir aide plaisir passionnant explique jouer Ennui fatigue énervant Pas d'explication n'aimepas Paragraphe très long

CM1	Apprendre apprendre Apprendre apprendre Apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre bien prononcer Apprendre mots nouveaux Savoir Savoir Comprendre Comprendre Comprendre Comprendre Comprendre Comprendre Comprendre Comprendre Progresser Regarder mots regarder mots Raconter raconter Imaginer imaginer Assembler Entendre histoire Etre à l'aise Grouper des mots Penser découvrir amour émotion chance articuler tendresse jouer Voix phrases activité réviser	oui	Parler Connaitre courage Apprendre mots nouveaux Comprendre Apprendre Apprendre apprendre Apprendre Apprendre jolies images S'informer s'amuser Raconter raconter raconter raconter Fierté Futur travail Imagination imagination connaitre amusant amusant BD aventure émotion Ennui ennui Histoire c'est nul Histoire c'est nul
CE2	Apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre apprendre imaginer imaginer imaginer regarder mots regarder mots savoir écrire Comprendre comprendre comprendre Lecture écouter avec yeux imaginer c'est la vie	oui	Apprendre apprendre Intelligence intelligence intelligence Jeu cool Apprendre Expliquer connaitre connaitre réfléchir histoires
CE1	Apprendre apprendre parler parler comprendre comprendre comprendre comprendre comprendre comprendre comprendre		Amusant amusant amusant amusant Amusant Amusant Amusant Amusant amusant Amusant Amusant Amusant Explique Connaitre Connaitre réfléchir apprendre

comprendre comprendre
 comprendre imaginer imaginer
 Histoire

non

Fatigant fatigant fatigant
 fatigant fatigant fatigant

Annexe 5.3 : Enquêtes élèves – lecture- Octobre 2017

Est- Classe de 2nde (élèves de 15 ans à 16 ans)					
Garçon/ fille	âge	Langue mat.	Déf lecture	Aimes tu lire? expl.	Que trouves tu difficile dans la lecture?
Garçon	15	F	C'est lire	Non	Je trouve rien de difficile
garçon	16	K	La lecture c'est un texte qu'on lire est comprendre	Non	Les mots que je ne connait pas
garçon	15	K/F	Par exp quand on s'ennuis qu'on peut lire un livre pour avoir de la connaissance, amour, roman etc... pour bien parler et bien écrire	Oui défois	Les mots difficiles que je ne comprend pas.
garçon	15	K/F	Une lecture c'est quand on doit lire un livre ou quelque chose d'autre (journal, image, texte,...)	Oui car sa me décompresse en lisait et me renforme sur des trucs dans le monde.	La compréhension d'un livre et des mots.
Graçon	15	K/ Mahoré	Lire, comprendre	Oui car déjà je n'ai pas trop de difficulter à lire et j'aime les histoires écrites car quand je lie j'imagine.	Rien à part les mots difficile ou qu'on utilise dans la vie de tout les jours.
garçon	15	K	Texte d'un film ou dessin ou inventer sans image ni son avec des phrases	Non	rien
garçon	15	K	C'est de lire un texte , roman, etc...	Non car quand on lit on doit s'imaginer le passage qu'on li	Les intonnations (rayées) : rien.

garçon	15	K	Un groupe de mots qui ont un sens	Non car c'est pas intéressant	rien
garçon	15	K	La lecture c'est quand on dit de lire un texte ou une question.	Non parce que j'aime pas lire les grands texte.	Les mots difficiles.
garçon	15	K	La lecture c'est quelque chose à lire calmement	Non	Rien juste les mots difficile
Garçon	14	K	La lecture c'est quand on va lire, apprendre et comprendre une nouvelle choses.	Oui car sa nous apporte beaucoup de chose	La compréhension des mots difficile
Garçon	16	K	Apprendre et comprendre	Non car il y a des textes difficile et sa menbrouille la tête.	Sa dépend des texte
garçon	15	K	Lire pour acquérir des connaissances ou pour le plaisir	Oui les mangas Non je dors devant le livre ou j'ai mal à la tête.	Lire un livre avec beaucoup de page ou sans rien comprendre.
garçon	15	K	La lecture s'est lire et pouvoir imaginer pendant la lecture et sa permet de voyager.	Non car je préfère voir de vidéo de voiture puissante et je trouve que lire c'est un peu nul.	Rien
Garçon	16	K/F	La définition de la lecture c'est lire . Lire c'est comprend un doc.	Non parce que mi aime par . j'ai des diffiquet	Dans la lecture, les mots difficile c'est des mots que je ne conner par
Garçon	16	K/F	Lire pour le connaissance ou pour le plaisir ou comprendre	Oui mais pas tout je préfère lire les manga.	Lire a haute voix sa stresse si on fait des erreur.
garçon	15	K	La lecture est un moyen de ce cultivé.	Non je n'aime pas trop ce qui dit livre.	Le plus difficile dans la lecture c'est le temp que l'on prend pour lire.
Garçon	16	mahoré	C'est de lire qu'elle que chose (livre, poème, journal).	Non parce que quand je lie, on dirait que je pert mon temps.	C'est le vocabulair

Garçon	16	F	La lecture permet de comprendre un document ou un texte	Oui car j'aime bien m'exprimer je montre que j'ai pas honte.	Rien n'ai difficile dans la lecture.
--------	----	---	---	--	--------------------------------------

Est Classe de 1ère (élèves de 16 ans à 17 ans)					
Garçon/ fille	âge	Langue mat.	Définition de la lecture	Aimes tu lire? explique.	Que trouves tu difficile dans la lecture?
1. garçon	16	Malgache/F	Lire et comprendre l'histoire, raconter et faire un conclusion	Oui parce que le thème m'intéresse Non parce que c'est long pas intéressant, pa passionner la fatigue et chercher le mot qu'on comprent pa. Les mots difficile, beaucoup de mots difficile a prononcer	
2. garçon	16	K		Non	rien
3. garçon	19	malgache	Juste pour le plaisir	Non j'aime pas lire car sa me fatigue et sa m'ennuie	Toutes
4. garçon	15	K		Non c'est ennuyant	rien
5. garçon	17	K	Lire des mots	Non c'est ennuyant	rien
6. garçon	16	K	Pour enrichire son vocabulair	Non ses fatiguen enuieux donne mal de tête	Il y a rien de difficile mes ses enuieux
7. garçon	16	malgache	C'est un moyen de m'exprimé	Oui	Les mots complique
8. garçon	16	comorien	La compréhension, écriture	Oui un peut	Les verbes, la conjugaison.
9. garçon	16	K	Apprendre comprendre	Non sa fatigue	Mal de tête
10. garçon	16	K	La lecture nous permet de lire des BD ou autres car ça nous empêche de nous ennuyer	Oui	rien

11. garçon	17	K	La lecture pour moi c'est comme une passions depuis le collège	Oui c'est une passions, j'aime lire un peu le soir.	Mes difficultés dans la lecture c'est plus les grand livre et un peu des paragraphe, rare sur les poèmes.
12. garçon	16	K	Ces de lire et de comprendre un texte	non	rien
13. garçon	16	K	Pour avoir une bonne lecture	Non parce que j'aime pas	Ce que je trouve difficile c'est que je peux bloqué sur un mot.
14. garçon	16	F	La lecture c'est quelque chose qui permet de se détendre décompresser.	Sa permet d'évaluer son vocabulaire de mieux s'exprimer	Ce que je trouve difficile dans la lecture c'est parfois le grand mots long qui est difficile à prononcer.
15. garçon	16	K	La lecture est un moyen de réinventer le monde à notre façon	Oui parce que c'est un moyen de sortir de notre routine et de pouvoir imaginer le monde différemment	Il n'y a rien de difficile dans la lecture, il suffit de comprendre et d'imaginer les différentes scènes.
16. garçon	15	F	Lire et comprendre	Oui quand je li j'aime bien imaginé des image et petit à petit j'ai plu la sensation de lire mais d'écouter.	Le fait de commencer un livre.
17. garçon	17	F	Une façon facile de raconter une histoire ou de partager un savoir la lecture est partout , sms, etc..	Oui j'écris beaucoup et je li énormément de livre sur internet que ça soit histoire ou autre	Franchement rien de difficile

18. garçon	15	K	La lecture est une sorte de loisir	Oui pour apprendre à mieux maîtriser la langue française	rien
19. garçon	16	K	Former des syllabes pour former un mot Lire	Non parce que sa m'ennuie	Choisir les inte????
20. garçon	16	mahorais	Lire un texte	Oui pour faire passer le temps	Il n'y a rien de dure dans la lecture.
21. Garçon	18	K	La lecture est un moment de relaxation de déconprésion	Non je n'éprouve pas le besoin.	
22. Garçon	17	malgache	La lecture c'est un quotidien dans la vie et c'est important	Oui sa fait passer le temps	Rien

Est Classe de 2 (élèves de 15 ans à 16 ans)					
Garçon/ fille	âge	Langue mat.	Définition de la lecture	Aimes tu lire? explique.	Que trouves tu difficile dans la lecture?
1. Fille	15	K		J'aime lire car j'aime me ressourcer en lisant sa me permet de comprendre et d'apprendre plus vite	Les mots difficiles qui as dans des texte.
2. Fille	16	F/ shimaoré	Sait un peu fatiguend	Oui parce que j'aime faire du francé	Juste les mots que jarrive pas a prononcé
3. Garçon	16	K	J'aime pas par que sa mam dort	Non j'aime pas du tout par se que sa m ennui et je dort devant	Je trouve que ses ennuiet
4.	15	K/F	sa prend du temps	Non parce que sa prend du temps et je ne trouve aucune utilité si sa apporte rien derier sa!! et c'est chiant!!	Rien appart certain mot
5. Garçon	16	F	Par se que je sais pas lire		Je sais pas bien pronomser les mots

6. garçon	15	K/F	Connaitre des différents mots	Oui	Les mots compliqués à prononcés
7. garçon	16	K	Une perte de temps	Non parce que je n'est jamais aimer lire, je n'est jamais essayer de lire vraiment des livre.	Tout il y à beaucoup trop de mot
8. quentin	15	K	La lecture ces lires avec les ponctuations	Non car il y a trop de lignes	Lire avec punctuation.
9. Garçon	15	K/F	C'est une embrouille pour moi, j'aime pas lire.	Non car je ne comprend pas certains mots	Rien n'est difficile
10. garçon	15	K	Lire	Non ce n'est pas de mon genre	C'est les vocabulaire
11. garçon	15	maorette	Ennui	Non j'éé dificulte	Mi gan pa
12. Fille	15	Malgache	Ennui	Je n'aime pas lire parce que c'est ennuiant	rien
13. Garçon	14	K	Comprendre	Oui parce que sa m'aide	Je comprend à peut près tout donc sava.
14. Garçon	15	F	Pour moi lire c'est comprendre ce qui est écrit , un peu ennuyeux.	Non	La longueur des textes
15. Garçon	15	K	Comprendre	Non sa m'endort.	Ennuie

Est Classe de 1 ère (élèves de 16 ans à 17 ans)					
Garçon/ fille	âge	Langue mat.	Définition de la lecture	Aimes tu lire? explique.	Que trouves tu difficile dans la lecture?
1. Garçon	16	K/F	Lire un livre	Oui parce que c'est pasionant et sa fait passé du temps	Rien
2. fille	16	K	Savoir lire une phrase et compren tou des mots ou un texte un documen un livre ect...	Oui car j'aime bien lire sa fait	rien

				passé le temps	
3. fille	15	K	Il nous occupe quand nous nous ennuyons , j'aime beaucoup lire c'est comme un film	Oui ça nous permet de nous évader et de penser pendant la lecture	rien
4. fille	16	K	Lire pour apprendre	Oui j'aime lire	rien
5. fille	16	F	Bien	oui	Non pas difficile
6. Fille	16	K	La lecture m'apaise quand je suis en colère et quand je m'ennuie.	Oui car sa me permet de réfléchir sur ma vie.	Quand il faut bien comprendre l'histoire
7. Fille	17	K	La lecture c'est bien mais il y a des mots c'est dût	Non parce que c'est dur de parler anglais	Des mots
8. fille	16	K	Lecture sé pour acquérir des connaissance pour nous faire decouvrir des culture	Oui	rien
9. Garçon	17	K	Je ne sais pas c'est de la merde	Non enuyant	De lire
10. Fille (sous la dictée/ avsi)	17	K	C'est lire, lire un livre	Oui parce que mi adore lire la lekture; mi ème le bann mo. J'aime les romans et les trucs romantiques, la mode aussi, les colorriages, les robes de mariées.	rien
11. Fille	17	K maurice	Un moyens de découvrir autre chose ainsi que de se cultiver	Oui parce que sa permet de s'évader	

12. Fille	16	F	Pour apprendre lire	Oui parce que j'adore lire	rien
13. Fille	16	K	C'est lire un texte , lire une histoire qui est écrite dans un livre	Oui parce que j'apprends des mots que je ne connais pas et c'est un passe temps (un loisirs)	
14. Fille	17	malgache	La lecture donne de la richesse et fait voyagais	Oui un peu pas tout le temps sa fait plaisir	C'est bien de lire
15. Fille	16	K/F	La lecture c'est bien pour le moral, c'est bien pour la concentration, il faut lire dans la vie.	Oui parce que lire c'est bien sa aide a se concentrer	Rien n'est difficile dans la lecture
16. Fille	16	K	Découvrir les histoire	Depend des livres	Rien n'est difficile dans la lecture
17. Fille	18	F/malgache/ mahorais		Oui parce que c'est bien de lire on apprend des choses.	Tout est facile

Est Classe de 1ère (élèves de 16 ans à 17 ans)					
Garçon/ fille	âge	Langue mat.	Déf lecture	Aimes tu lire? expl.	Que trouves tu difficile dans la lecture?
1. Garçon	18	K	La lecture c'est un passe temps	Non j'aime pas	Je sais pas.
2. Garçon	17	K	C'est lire un document, livre	Non je sais pas	Rien
3. Garçon	17	K	Lecture lire la lecture consiste à lire pour se renseigner, passer du temps ect..	Non parce que j'ai d'autre activité plus drôle.	Rien
4. Garçon	18	K	Chiant	Non aime pas	Perte de temps

5. Garçon	18	K	C'est un passe temps	Oui constructif	c'est Je trouve difficile dans la lecture c'est le nombre de pages...
6. Garçon	17	K	Perte de temps	Pas le temps	rien
7. Garçon	17	F	Un moyen de se détendre	Non	
8. Garçon	17				

Annexe 5.4 : Enquêtes parents et lecture à la Réunion - 2017

Lieu de naissance	habitation	Age	Langue mat	Déf lect	Aimez vous lire? expl
St Paul Parent 1	St Paul	40/50 ans	créole	Lire comprendre	Oui qd j'ai le temps
St Paul El.	Le Port	40/50 ans	créole	Moyenne	Oui.. mais je le fais le rarement..
Sainte-Clotilde	St Paul	30/40	K et F	Ensemble de mots formant des phrases	Oui . procure une stimulation de mon imaginaire
St Denis	20/30	St Paul	K	déchiffrage de support écrit	JE ne lis pas de livres, romans...mais je lis les nouvelles sur internet
Cilaos - Ile de la Réunion Dany	40/50	Saint-Louis - Ile de la Réunion	K	donner du sens aux écrits pour comprendre, pour s'évader souvent	J'adore. Un moyen d'enrichissement personnel. Une source de partage quand lorsqu'on a aimé un roman, on a envie d'en parler, d'amener son entourage à le lire.
Réunion	Plus de 50	Etang salé	F et K	s'évader	oui pour partir un peu
Saint Denis Emma ja	20/30	Saint Benoit	K	Une activité de plaisir qui permet de s'évader	Oui, la lecture permet de s'échapper du quotidien, de s'envoler dans l'imaginaire
St Pierre Marine Bègue	30/40	Plaine des cafres	K et F	Savoir lire et déchiffrer un texte et surtout le comprendre. C'est un moment d'évasion	Oui j'aime lire c'est mon moment d'évasion et de détente mais aussi de savoir
Le Port (La Réunion) Emmanuelle	30/40	Le Port	K	La lecture est une activité à finalités variées: la lecture pour le plaisir et pour se détendre, la lecture dans le cadre de ses études et de son travail (d'enseignant par exemple), la lecture dans le cadre d'une recherche (exposé, travaux universitaires ou autres). Mais le point commun à toutes ces lectures, c'est que la lecture est culture. Elle vise l'épanouissement et l'ouverture intellectuels.	j'aime lire pour toutes les raisons évoquées dans la réponse au-dessus. Lire permet l'évasion, permet l'intellectualisation, permet l'instruction. Elle aide à palier le manque de connaissances.

Lieu de naissance	habitation	Age	Vos difficultés	Nbre enfants	Langue enfants	Aiment ils lire	quoi	Leurs difficultés	Enseignement de la lecture
St Paul Parent 1	St Paul	40/50 ans	non	3 filles : 11/5/3	F	oui		non	Pour le moment en maternelle pas terrible
St Paul Parent 2	Le Port	40/50 ans	Non pas vraiment	1 fille: 13	F	oui	Romans de son âge	Non	satisfaite
Sainte-Clotilde Parent 3	St Paul	30/40	non	11	K/F		Romans d'aventure	Beaucoup	C 'était un bon enseignement

									..beaucoup lecture en classe qui se poursuivait à la maison après l'école
St Denis Parent 4	20/30	St Paul	non	1 9 mois					
Cilaos - Ile de la Réunion Parent 5	40/50	Saint-Louis - Ile de la Réunion	Oui. Jusqu'en 4ème... des difficultés car je ne donnais pas de sens à ce que je lisais... des lectures contraintes par des méthodes de lecture...A partir de la 4ème, des lectures personnelles, hors cadre scolaire malgré l'absence de bibliothèque sur Saint-Louis. Des collègues de maman nous donnaient leurs romans. J'y ai découvert le plaisir de lire	1 17 ans	F	OUI	Romans BD	Cela dépend du domaine abordé. Les difficultés de mon enfant tiennent du manque de lexique, de plus en plus spécialisé en fur et à mesure des études (économiques). Il est indéniable que c'est par manque de vocabulaire que se produisent les difficultés	L'enseignement demeure trop formelle jusqu'à un certain niveau. Décoder, encoder, combiner... oui mais on oublie de leur apprendre à aimer lire...
Réunion Parent 6	Plus de 50	Etang salé	non	3 20/23/25	K et F	oui	Tout	out est perfectible, ils ont eu les sollicitations au moment voulu.	
Saint Denis Parent 7	20/30	Saint Benoit	non	2 8et 2 ans	K et F	oui	Les contes	C'est essentiel dans le développement de l'enfant et un apprentissage fondamental qui lui sera nécessaire	
St Pierre Parent 8	30/40	Plaine des cafres	Non	1 8 ans	K et F	oui		non	Je trouve qu'il a appris très vite la nouvelle méthode est plutôt correct
Le Port (La Réunion) Parent 9	30/40	Le Port	non	1 8 ans	K	oui	il pourrait lire de tout mais je remarque sa préférence	non bien au contraire	Je ne pense pas que l'enseignement de la lecture soit adapté à l'enfant créolophone.

						pour les contes réunionnais et la mythologie qu'elle soit grecque ou indienne		En effet, beaucoup d'enfants de la classe de mon fils ne maîtrisent pas tout à fait la lecture selon l'enseignante. Ce qui n'est pas le cas pour mon fils car, étant enseignante moi-même, j'ai mis mon fils en contact avec la lecture et le livre depuis tout petit. Aujourd'hui au CE2, sa classe en est encore à l'apprentissage des syllabes en ou, an, on etc à cause justement au retard de certains camarades de classe.
--	--	--	--	--	--	---	--	--

Annexe 5.5 : Résultats parents et lecture à la Réunion - 2017

Regards croisés et La langue des élèves : enseignants/ élèves

Regard des enseignants et langue(s) des élèves en classe

Compétences linguistiques	CP 6 ans	CE1 7 ans	CE2 8 ans	CM1 9 ans	CM2 10 ans	Lycée collège 14 à 18 ans
K	Majorité	La proportion diminue			Très peu	majorité
F	Très peu	La proportion augmente			majorité	Très peu
Les 2						
Autre	Très peu				Très peu	Très peu

Regard des élèves en REP+ sur leur langue (%titre indicatif)

Compétences linguistiques	CP 6 ans	CE1 7 ans	CE2 8 ans	CM1 9 ans	CM2 10 ans	Lycée collège 14 à 18 ans
K	2 %	20%	27%	20 %	39,5%	58,5%
F	95 %	75%	68%	68,5 %	39,5%	14,5%
Les 2	0%	0%	0%	12,5%	12%	11%
Autre	2%	5%	5%	8%	8,5%	16%

Annexe 5 : 5.2 et 5.5 : enquêtes faites dans une école de REP+ de Saint Denis entre novembre 2016 et février 2017

Cycle 2			Cycle 3	
CP	CE1	CE2	CM1	CM2
13/12/13/12	50	36	60	48

	CP/ 50	CE1/25	CE2/36	CM1/60	CM2/48
Langue parlée	Français : 2 : 50 K : Autre : 1	K : 1 F : 10 2 : 14 Autres :4	K : 3 F : 19 2 : 13 Autres :12	K :3 F : 17 2 : 37 Autres : 7	K : 4 F : 10 2 : 32 Autres : 7
Langue à l'aise Langue maternelle	Créole : 1 Malgache : 1 Français : 48	K : 5 F : 18 2 : 0 Autres :2	K : 10 F : 24 2 : Autres : 1 Sans réponse 1	K :12 F : 41 2 : 7 Autres : 5	K : 19 F : 19 2 : 6 Autres : 4
Lire ?	Apprendre les choses Faire le bruit des lettres Regarder les lettres Mettre les lettres ensemble Faire le bruit des alphas Sans réponse : 1	Apprendre : 14 Parler : 2 Comprendre : 8 Histoire : 1	Imaginer 4 Vie Apprendre 12 Bien : 2 Comprendre 3 Lecture : Ça fait des phrases : Ecouter avec les yeux Utiliser la tête Ça aide	Donner amour et émotion Raconter des histoires 5 pour apprendre 19 pour savoir des choses pour comprendre 7 entendre imaginer lire une histoire 2 lire des mots et des images progresser en lecture jouer avec la voix ce sont des mots assemblés 2 être à l'aise activité lire des textes, des livres pour une bonne note amusant	Apprendre 18 Comprendre le sens 5 Imaginer ce que font les personnages Imaginer la scène Ça raconte des histoires Savoir 2 C'est bien 2 « sa fait du bien de lire » C est quand il y a plein de mots Regarder textes Lire c'est dire ce qui est écrit 2 C est une écriture que l'on doit lire C'est dire un texte écrit par une personne Passion 2 Bien pour le « servaux »

				passion « sa tétent lesbri » Découvrir un autre monde Chance exceptionnelle Regarder les mots Tendresse exprimée	jouer Ce st montrer sa sagesse, courage et générosité détente
Aime la lecture Oui	Oui : 1 Envie d'apprendre à lire Apprendre et maman contente	Oui : 19 Amusant Ça sert à apprendre exprimer	Oui : 34 « ça avance plus vite, ça rend intelligent, c'est bien, on apprend, ça explique des choses	Oui : 54	Oui 38
Aime la lecture non		Non : 6 C'est fatigant	non : 1 (ennui) Sans réponse : 1	Non : 6	Non 10
Lire souvent	Non : 5 Oui : 10 Ce que la maitresse donne	Non : 8 Oui : 15 Parfois : 2	Oui 32 Non : 1 Sans réponse : 1	Oui 48 Non : 9 Sans réponse : 3	Oui : 55 Non, pas souvent : 5
Ce qu'il aime lire ?	Je ne sais pas Les livres Catalogue cahier	De tout Histoires Des livres Des textes	Histoires, contes, BD romans, romans policiers...	Histoires Des livres Des textes Des BD etc...	Histoires Des livres Des textes Des BD etc... mangas
Qu est ce qui est difficile ?	Tout est facile Sans réponse 1 Les lettres non connues Rien Lettres piégées que	Sans réponse	Mots jamais vus mots Jours de la semaine Phrases Devinettes Vitesse 3 Parfois je ne comprends	Rien 5 Mots difficiles Lire des maths, h/G... Vitesse 2 Changer la voix Bien lire Ponctuation 3 Fin des mots	Mots inconnus 2 Mots difficiles 10 Grands mots 3 Rien 13 Fluence Lire Intonation 4 Ponctuation 5 L'anglais

	l'on entend pas.		pas ce qui est écrit Grands mots Mots difficiles 2 Mots inconnus 3 lecture Rien : 7 Facile : 2 Mots invariables Je ne sais pas.	Mots inconnus 2 Mots difficiles à prononcer Les questions Anglais Raconter l'histoire	Articulation Lecture longue Mots orthographe
Difficultés en lecture ?	Sans réponse 2	Sans réponse	Tout Je me trompe, je « bégeille » Mots difficiles 2 Vitesse 2 Mots en lecture Mots que l'on ne voit pas souvent Lire histoires longues 5 Livres 2 Qd il y a bcp de mots La lecture fluide Virgules, parenthèses Rien n'est difficile : 6	Lire en français Mots inconnus Prononciation Rester sur la ligne Mots difficiles Répondre aux questions Il faut s'arrêter Histoire Ne pas bien lire Les X Questions difficiles à comprendre Long texte Longue phrase Vitesse 2 Bien lire Grands mots Rien 8 Temps de lecture Mots anglais	Mots Parle fort Intonation 3 Articulation 2 Grands mots 5 Mots difficiles 4 Rien 11 Fluence Vitesse 6 (lit trop vite) Stress 2 lire hésitation et oubli des mots lus confusion de mots « je ne sais pas lire mais j'apprends »

Annexe 6 : Analyse des mélanges (partie no 3)

Annexe 6.1 : Analyse des mélanges de type syntaxique : absences de prépositions

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Je vais aux toilettes.	Je sava ø kabiné.	Mi sava kabiné.	<p>Les énoncés oraux mélangés montrent une construction syntaxique identique à celle du créole : S+V+ complément (avec absence de préposition)</p> <p>La croix en gras rouge représente l'absence des prépositions : à, de, avec... dans les énoncés mélangés.</p>
Je vais à la mer.	je sava ø la mer.	Mi sava la mer.	
Je suis allé dans la forêt.	J'ai parti ø la forêt	Mwin la-parti la foré.	
Je suis allé à la mer.	J'ai parti ø la mer.	Mwin la-parti la mer.	
Je suis allé à la mer.	J'ai parti ø la mer.	Mwin la-parti la mer.	
Je suis allé à la plage.	J'ai parti ø la plage.	Mwin la-parti la mer.	
Maitre, je suis déjà allé aux toilettes.	Maitre, j'ai fine partir ø kabiné.	Mètre, mwin la-fine alé kabiné.	
Ma maison est proche de l'école.	Ma case est près ø l'école	Mon kaz lé koté lékol, lé pré lékol.	
Je me suis égratigné le genou parce que j'ai joué au football sur le béton.	j'ai brosse mon genou parce que j'ai joué ø football dessus le béton	Mwin la-brosse mon jenou aköz mwin la-joué football dessus béton.	
Je n'arrive pas à faire.	Je gagne pas ø faire.	Mi gagne pa fé.	
J'ai mal à la tête.	j'ai mal ø mon tête	Mon tête i fé mal.	
La petite fille joue avec sa poupée.	La tite fille y joue èk sa poupée.	Le ti fiy i joué ek son poupé.	

Annexe 6.2 : Tableau de l'analyse des écarts de type syntaxique : la forme pronominale

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Viens t'asseoir à côté de moi.	vien asize à coté de moi	Vien assize koté mwin.	Dans chacun des énoncés oraux, les pronoms réfléchis et réciproques ne sont pas présents.
Je m'appelle Rayan.	j'appelle rayan	Mi apèle Rayan.	
Je me suis trompé.	J'ai trompé	Mwin la-tronpé.	
Je me suis égratigné le genou parce que j'ai joué football sur le béton.	j'ai brosse mon genou parce que j'ai joué Ø football dessus le béton	Mwin la-brosse mon jenou akoz mwin la-joué football dessus béton.	

Annexe 6.3 : Tableau de l'analyse des écarts de type syntaxique : la phrase complexe : la subordonnée

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Maitresse, tu veux que je prenne ton sac ?	maitresse, tu veux Ø je trape ton sac	Métrèsse, ou i vé mi trape out sak ?	Il y a absence du relatif « que » et « qu' ».
Maman t'a dit qu'il ne faut pas me laisser seul chez moi.	maman a dit à toi Ø il faut pas me laisse tout seul mon case.	Manman la-di aou i fo pa lèsse amwin toussèl mon kaz.	

Annexe 6.4 : Tableau de l'analyse des écarts de type syntaxique : la phrase négative

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Je n'ai pas mon livre.	Je na poin mon livre.	Mwin na poin mon livre.	Chacun des énoncés correspond à la syntaxe du créole : S + verbe + pa/poin + complément. Le sujet, pronom personnel, est le seul élément de la langue française.
Je n'arrive pas à faire.	Je gagne pas Ø faire.	Mi gagne pa fé.	
Je n'y arrive pas.	Je gainye pas	Mi gaingne pa.	
Je n'ai rien.	J'ai pas rien	Mwin na poin rien.	

Annexe 6.5 : Analyse des mélanges de type syntaxique : Les pronoms personnels

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Il m'embête.	lu m'embête	Lu anbète amwin.	L'élève a emprunté « lu » au créole dans son énoncé oral.

Il faut l'écouter, la maitresse !	Il faut écoute à elle , la maitresse	I fo ékoute ael, la métrèsse !	Le pronom personnel complément est souvent post-posé au verbe « à elle », « a tape moin ». Il y a une confusion entre « la » et « lui ». Dans le dernier énoncé, il y a agglutination de « te/ t' » et le verbe créole « amontre ».
Il m'a frappé.	Il a tape amoin	Li la-tape amwin.	
Je lui donne un feutre.	je la donne un feutre.	Mi done ael in fètre.	
je te montre.	Je tamontre	Mi amontre aou.	

Annexe 6.6 : Les écart de type morpho-syntaxique : La conjugaison

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations	Nos hypothèses
Je vais manger mon goûter.	(1) Je va mange mon goûté	Mwin va manje mon goûté/ mi sava manje	L'énoncé oral montre une construction syntaxique identique à celle du créole : S+ va + verbe (forme tensée) + complément avec le pronom personnel du français « je ».	L'élève a voulu faire une phrase au futur immédiat. Il entend « je vais manger, tu vas manger, il va manger... » et il a à sa disposition « mwin va manje...ou mi sar manje... ». Il fabrique donc son futur mais il ne prend pas les formes fléchies du français mais l'auxiliaire « va » du futur non immédiat du créole. Il y a là une double complexité car « va » est présent dans les deux langues mais ne donne pas la même information. Cet élève qui est au CP ne maîtrise pas la conjugaison du futur en français mais aussi la différence entre futur immédiat et non immédiat en français.
Il m'a tapé.	Il a tape amoin	Li la-tape amwin.		Au niveau de la conjugaison, l'élève ne

			L'élève a utilisé ce qu'il connaît, ce qui est inscrit dans sa grammaire de l'oral créole.	maîtrise pas la conjugaison du passé composé du français. Il emprunte au créole une forme qui ressemble à celle du créole : « a tape »
J'ai fini de travailler.	j'ai fine ø travaillé	Mwin la-fine travayé.	Il y a un mélange entre la forme française « ai fini » et « la-fine ». Nous notons que la préposition « de » est absente. Elle annonce en français un verbe à l'infinitif en français.	L'élève a pris « j'ai » car c'est ce qui est courant et ce qu'il entend et la forme « fine » qui exprime l'aspect terminatif, transcendant en créole réunionnais.
Les enfants sont allés dans le bus.	Les enfants a bare dans le bus	Marmay la-bare dann bus/ le kar.	Dans son discours oral au passé-composé, l'élève a bien deux éléments	L'enfant ne maîtrise pas la conjugaison du passé composé en français.
Il m'a donné une claque.	Il m'a donne une claque.	Li la-done amwin in klak.	oraux pour la forme passée mais éléments qui correspondent	Il prend la forme du passé accompli du créole auxiliaire qui ne varie pas
Il a sali mon cahier.	Il a gomme mon cahier.	Li la-gome mon kayé.	plus à ceux du créole : « a donne/ la done »	« va » et la forme conjuguée au temps 0 du verbe.
A la cantine, on a mangé du carry, du riz, de la salade et une compote.	La cantine, on a mange ø carry, de riz, ø salade ek in compote.	La cantine, nou la-manje kari, de-riz, salade ek in konpote.		
Je me suis cogné la tête.	Ma tête a battu contre le mur.	Mon tête la-bate kontre le mur.	Les phrases orales sont syntaxiquement correctes mais il y a une différence avec les segments oraux précédents. Les formes « participe	L'élève ne possède pas le pronominal en français. Il s'est appuyé sur la représentation du corps qu'il a dans la culture créole. La langue créole se focalise sur la partie du corps qui est malade et
Il a cassé mes légos.	Il a dégréné mon légo .	Li la-dégrène mon légo.		
Il m'a frappé.	Il m'a baisé.	Li la-bèze amwin.		

			passé » sont présentes.	non sur l'état de la personne.
Ils sont partis à la cantine en courant.	Banna sont parti couri pou alé la cantine.	Banna la-kouri pou alé la cantine.	L'élève a produit un énoncé oral calqué sur le créole oral : S+V+ pou +V forme non tensée+ GN. L'élève y a introduit l'élément « sont » du français.	Il a cette forme syntaxique à sa disposition dans son lexique mental. Il ne possède pas le passé composé, le gérondif et la syntaxe ce type de phrase en français.
Ma maman vient me chercher.	Mon maman vient pou me chercher	Mon manman i vien shershe/ rode amwin, i vien pou shershe/rode amwin.	Dans l'énoncé oral, le sujet comme « pou » du complément de but viennent de l'énoncé créole. L'élève a bien placé « me ». Le préverbe « i » n'est pas présent. Il utilise aussi la forme infinitive du verbe chercher.	L'élève tente de faire une phrase en français. Il nous semble qu'il a compris -que le préverbe n'existe pas en français, -qu'après « pour » qu'il prononce « pou » comme en créole, le verbe est à la forme infinitive.
J'ai mis mes baskets.	J'ai mète mon baskèts	Mwin la-mète mon baskète.	L'élève a remplacé le participe passé « mis » par la forme conjuguée en créole « mète » qui suit l'auxiliaire « la » qui marque une action accomplie.	L'élève commence à maîtriser le passé-composé du français. Il a compris qu'avec « je » il y a « ai » et avec « elle » il y a l'auxiliaire « a ». Néanmoins, le participe passé n'est pas encore maîtrisé, il prend appui sur la forme en créole.
Elle a mis une jolie robe.	elle a mète un joli robe	El la-mète in joli robe.		
Je colorie de quelle couleur ?	Je colore ek quelle couleur.	Mi kolore ek kèl koulèr.	Il n'y que le « je » qui vient du français, la syntaxe est celle du créole.	L'élève ne maîtrise pas la conjugaison du verbe « colorier ». Il a mis « je » qui est pour lui un marqueur de français.

Annexe6.7 : Tableau de l'analyse des mélanges de type morpho-syntaxique, la conjugaison du verbe avoir

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
J'ai	Je néna	Mwin néna.	Chacun des énoncés correspond à la syntaxe du créole : S + néna/ na/nana+ complément. Le sujet, pronom personnel, est le seul élément de la langue française.
J'ai un goûter.	Je nana in goûter.	Mwin néna in gouté.	
J'ai une comme cela chez moi. Tu as cela aussi toi ?	Je nana un comme ça mon maison. Tu nana ça ossi toi ?	Mwin nana inn konmsa mon kaz. Ou néna ça ossi ou ?	
Tu n'as pas mon livre.	tu na poin mon livre.	Ou na poin mon livre.	
J'ai 6 ans.	je na 6 an	Mwin néna 6 z'an.	
J'ai une poupé chez moi.	Je na in poupé mon case.	Mwin néna in poupé mon kaz.	
Je suis là Maitresse dans le coin cuisine.	Je lé là maitresse, dann la cuisine.	Mwin lé là Métrèsse dann la kizine.	

Annexe 6.8 : Tableau de l'analyse des mélanges de type morpho-syntaxique : le verbe aller.

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Je vais aux toilettes.	Je sava ø kabiné.	Mi sava kabiné.	Chacun des énoncés correspond à la syntaxe du créole : S + sava/ va + (absence de préposition) + complément. Le sujet, pronom personnel, est le seul élément de la langue française. Il y a absence de la préposition comme en créole, mais la forme « ai parti » est employé au lieu de « suis parti ». Il y a absence de la préposition comme en créole, mais la forme « ai
Je vais à la mer.	je sava ø la mer.	Mi sava la mer/	
je vais	je va	Mi sava.	
Je suis allé dans la forêt.	J'ai parti ø la forêt	Mwin la-parti la foré.	
Je suis allé à la mer.	J'ai parti ø la mer.	Mwin la-parti la mer.	
Je suis allée chez ma mémé.	J'ai parti chez mon mémé.	Mwin la-parti la kaz mon mémé.	
Je suis allé chez mon grand frère.	J'ai parti chez dada.	Mwin la-parti la kaz dada.	
Je suis allé à la plage.	J'ai parti ø la plage.	Mwin la-parti la mer.	
Je vais à la cantine.	ja va la cantine	Mi sava la kantine.	

			parti » est employé au lieu de « suis parti ».
--	--	--	--

Annexe 6.9 : Tableau de l'analyse des mélanges de type morpho-syntaxique : le verbe gagner

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Je n'arrive pas à faire.	Je gagne pas ø faire.	Mi gagne pa fé.	Le verbe gagner en créole se traduit en français par Arriver à Avoir Savoir Réussir.
J'ai eu la réponse.	J'ai gagné la réponse.	Mwin la-gagne la réponse.	
Je ne sais pas écrire en créole.	Je gagne pa écrire en créole.	Mi gagne pa ékri an kréol.	

Annexe 6.10 : Tableau de l'analyse des mélanges de type morpho-syntaxique : le genre

Traduction en français	Enoncé mélangé français.	Traduction en créole	Observations
Je suis allée chez ma mémé.	J'ai parti chez mon mémé.	Mwin la-parti la kaz mon mémé.	Dans l'énoncé oral de l'élève, pour des mots dits féminins en français ont un déterminant masculin du français.
C'est l'anniversaire de ma maman.	C'est l'anniversaire ø mon monmon.	Cé laniversèr mon monmon.	
J'ai une comme cela chez moi. Tu as cela aussi toi ?	Je nana un comme ça mon maison. Tu nana ça ossi toi ?	Mwin nana inn konmsa mon kaz. Ou néna ça ossi ou ?	
Ma maitresse c'est Sophie.	mon maîtresse c'est Sophie.	Mon métrèsse cé sophie.	
Ma maman vient me chercher.	Mon maman vient pou me chercher	Mon manman i vien rode amwin, i vien pou rode amwin.	
J'ai mal à la tête.	j'ai mal mon tête	Mon tête i fé mal.	
Une chaise, ma mémé	in chaise", "mon mémé	In shèz, mon mémé.	
Une fleur	Un fleur (masculin)	In flèr.	
A la cantine, on a mangé du carry, du riz, de la salade et une compote.	La cantine, on a mange ø carry, de riz, ø salade ek in compote.	La cantine, nou la-manje kari, de-riz, salade ek in konpote.	

Annexe 6.11 : Tableau de l'analyse des mélanges de type morpho-syntaxique : le nombre

Ecart de type morphosyntaxique : la question du nombre				
Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations	Nos hypothèses
Les chevaux sont jolis.	les chevaux sont jolis.	Bann sheval lé joli, sheval lé joli.	Le mot « cheval » est employé au lieu de « chevaux ».	En créole réunionnais, les mots ne changent pas de forme au pluriel. C'est le marqueur « bann » ou alors le contexte qui donneront des informations sur le nombre.
Mes oreilles me font mal. Mon oreille me fait mal.	mon z'oreille fait mal	Mon zorèy i fé mal.		Le pluriel

Annexe 6.12 : Tableau de l'analyse des écarts de type lexical

Traduction en français	Enoncé mélangé	Traduction en créole	Observations
Je cherche la réponse.	Je rode la réponse .	Mi rode la réponse.	Mélanges lexicaux.
Maitre, il m'a grondé.	Maître, il m'a parlé (gronder).	Maitre, li la-parle amwin.	
Dylan s'est emmêlé les cheveux.	Dylan a maillé ses cheveux.	Dylan la-maye son shévé.	
Il a sali mon cahier.	Il a gomme mon cahier.	Li la-gome mon kayé.	
Monsieur, je me suis sali.	Monsieur, je me suis gomé.	Messié, mwin la-gome amwin.	
Il m'a donné un coupe de pied.	Il m'a baisé in kou-d'pié	Li la-bèze (done) in koud-d'pié.	
J'ai oublié mon panier.	J'ai oublié ma « tente » (soubik)	Mwin la-oubli mon soubik.	
Un arbre.	Un pied d'arbre.	In pié d'boi.	
J'ai oublié mon panier.	J'ai oublié ma « tente » (soubik)	Mwin la-oubli mon soubik.	

Je ne suis pas en forme.	Je suis faille (mot en « aille »).	Mwin lé fay.	
Je suis allé chez mon grand frère.	J'ai parti chez dada.	Mwin la-parti la kaz dada.	
Ils ouvrent la porte.	Ils rouvrent la porte.	Zot i rouve la porte.	
Ils ferment la porte à clé.	Ils takent la porte...	Zot i tak la porte.	
Arrête !	Estop!	Estop !	
Montre moi Maitresse.	Amontre moi maitresse	Amontre amwin maitresse.	
Regarde mon exercice.	Aregarde mon exercice.	Agarde mon legzersisse.	
Prendre	Trapper	Trapé	
Semer	Faner	Fané	
Je tire la chaise pour toi.	Je rale la chaise pour toi.	mi rale la chèz pou ou.	
Il a une bonne idée.	Il a in bon lidé.	Li nana in bon lidé.	
Il a écrasé mon avion en papier.	Il a écrasé mon lavion papié.	Li la-kraz mon lavion papié.	
A la cantine, on a mangé des haricots verts.	A la cantine, on a mangé du salade zariko vert.	La kantine, nou la-manje salade zariko vert.	
Dans la salade de fruits, on met de l'ananas, des oranges, des banane, des pommes.	Dans la salade de fruits, on mète du zanana, du zoranj, du banane, du pome	Dann salade le frui, i mète zanana, zoranj, fig, pome.	

Annexe 7 : Document cadre de lékritir 2020- Synthèse proposée par l'académie de La Réunion

DOCUMENT CADRE : Synthèse graphique pour le créole réunionnais
Graphie du créole réunionnais : contexte, cadrage et perspective

Actuellement au concours du CAPES trois variantes d'une écriture dite « phonologique » du créole réunionnais sont autorisées, celle de 1977, de 1983 et de 2001. Chacune de ses dates renvoie à la parution d'une charte d'écriture. En milieu scolaire, les trois variantes se côtoient.

L'objectif d'une homogénéisation des pratiques d'écriture du créole réunionnais est fondamentale dans le cadre de l'aménagement pédagogique mais aussi de l'aménagement linguistique du territoire.

Le CALCR rassemble les représentants de tous les acteurs de la société (Académie, Région, Département, Commune, Associations, Organisation syndicales,...) Cette commission est la seule instance autorisée à statuer sur cette question.

Le CALCR est l'occasion de faire une proposition d'harmonisation des systèmes de transcription du créole réunionnais ET de constituer officiellement un groupe de travail pour poursuivre un travail d'expertise afin de réfléchir à l'évolution de la base présentée aujourd'hui.

Cette proposition a répondu à un protocole engagé au cours de l'année scolaire 2018-2019 :

- un état des lieux des usages en milieu scolaire a été établi par les services de l'inspection,
- les propositions portées par l'Office de la Langue ont été entendues
- la décision de créer un groupe de travail a été prise au CALCR

Deux points sont donc à mettre à l'ordre du jour :

- 1 - la présentation d'un document cadre pour servir à l'aménagement linguistique du territoire
- 2 - la constitution d'un groupe de recherche [(Académie-Université-INSPE) + (Association ?-Syndicat ?)] + (Région ? Département ?)] pour décider de l'évolution de cette base, synthèse cadrant les usages actuels.

(Dans le cadre des réunions préparatoire de la tenue en 2021 des ETATS GENERAUX DU MULTILINGUISME à La Réunion, le recteur a fait part de sa volonté de voir se créer des postes d'enseignants-chercheurs, de lancer un programme de recherche en liaison avec les autres centres universitaires créolophones. Ce centre de recherche sera chargé de développer les outils pédagogiques permettant de nourrir les besoins de l'académie dans ce domaine.

Le Pacte Linguistique Etat-Région que la Réunion signera en 2021 est une première, ce pacte concernera tout l'outre-mer pour de « bonnes pratiques » multilingues)

LE DOCUMENT CADRE CI-DESSOUS N'APPORTE AUCUNE INNOVATION PAR RAPPORT AUX GRAPHIES PHONOLOGIQUES EN USAGE. IL NE FAIT QUE DEGAGER LA BASE GRAPHIQUE COMMUNE AUX TROIS VARIANTES : 1977, 1983, 2001.

- Lékritir 77, la plus usitée en classe, en est la base.
- Cette base est modifiée par l'ajout de propositions venant de Lékritir 2001 pour prendre en compte les variations du créole réunionnais, y sont donc intégrés les graphèmes : sh, u, j qui sont potentiellement mobilisables.
- Une tolérance est accordée à l'usage étendu de « w » et de « y » propre à Lékritir 83.
- Certaines propositions nouvelles de l'Office sont signalées en fin de document.

DOCUMENT CADRE : Synthèse graphique pour le créole réunionnais
Lékritir 2020 (synthèse de 1977, 1983, 2001)

Les numéros précédés d'un * prennent en compte les variations du créole réunionnais, (écriture polynomique).

	Sons	Graphèmes possibles	Exemples
		Voyelles orales	
1	/a/	a	amaré, kaz, zanana
2	/é/	é	égal, pétar, kozé
3	/è/	è	èk
4*	/e-é/	e, é	melon/mélon
5*	/e-è/	e, è	fler/flèr
6*	/e-o/	e, o	demoun/domoun, le/lo
7	/i/	i	fourni
8*	/i-u/	i, u	zizib/jujub, torti/tortu
9	/o/	o	oté, kozé, koko
10*	/o-ou/	o, ou	not/nout
11	/ou/	ou	mouton, kalou
		Voyelles nasales	
12	/an/	an	ankor, lontan
13	/in/	in	pinpin, zinzin
14	/on/	on	bonbon, tonton
		Consonnes	
15	/b/	b	bato, baba
16	/d/	d	dalon, dodo, bord
17	/f/	f	fatak, moufia
18	/g/	g	gato, boug
19	/gn/	gn	kagnar, pègn
20*	/j-z/	j, z	zordi/jordu, manzé/manjé
21	/k/	k	koko, paké
22	/l/	l	malizé, lékol
23	/m/	m	mi, amaré, lam
24	/n/	n	zanana
25	/p/	p	patin, papa,
26	/r/	r	ralé, tiré, kabar
27	/s/	s	soulié, poison, romans
28*	/s-ch/	s, sh	sapo/shapo, zasar / zashar, ros/roshe
29	/t/	t	tanbour,
30	/v/	v	valiz, ravine,
31	/z/	z	zot, kaz

DOCUMENT CADRE : Synthèse graphique pour le créole réunionnais

Semi-consonnes			
32	/y/	y, i	pié, liane, yapana, méyèr, travay
33	/ui/	ui	uit, luii, minui
34	/w/	ou	fouèt, boui
		w	mwin, twé, wati-watia
Combinaisons			
35	/ame/	am	madam
36	/ane/	ane	mafane
37	/ang/	ng	lang, mang, moring
38	/anm/	anm	fannm
39	/ann/	ann	dann, kann
40	/ène/	ène	nénène
41	/ème/	èm	karèm
42	/ime/	im	plim
43	/ine/	ine	kouzine
44	/inm/	inm	tinm
45	/inn/	inn	inn, shakinn
46	/ion/	ion	lion, télévizion, skorpion
47	/oi/	oi	boi, roi
48	/oin/	oin	loin
49	/ome/	om	gom
50	/one/	one	téléfone
51	/onm/	onm	in tonm
52	/onn/	onn	ronn, réponn
53	/oy/	oy	boy
54	/yan/	ian	banian
55	/yin/	ien	rien, bien, ienbou, tienbo
56	/ng/	ng	mizing

Eléments soumis à la discussion dans un groupe de travail académique

La sonorisation de certaine double nasalisation est possible :

49-51 : om/onm : Bonom/bononm, 35-38 am/anm : fannm/(fam) 39-36 ann/ane : kane (kann)

44-41 inm/èm : minm/(mèm), karinn/karèm 40-45 inn/ène : sominn/somène

L'appui sur les constructions lexicales est possible :

Inb (44), anb (38), onb (51) Lorsqu'un mot permet des constructions suffixales (mots de même famille) la notation de la consonne d'appui est conseillé en finale : Tonb/tonbé, fand/fandi... (Voir *Précis Grammatical* du dictionnaire d'Alain Armand).

Lékritir 83 est tolérée

Les notations héritées de Lékritir 83 (usage étendu de w (wa, wi, win, won...) et de y (pyé, télévizyon / kony, sony) sont tolérées.

Tolérances demandées

- Dans les travaux de l'office de la langue créole la notation du e muet est maintenu en position finale : gome, plime, madame, borde, pègne, lame, voune, tape, romanse, nuite
gom, plim, madam, bord, pègn, lam, voun, tap, romans, nuit

DOCUMENT CADRE : Synthèse graphique pour le créole réunionnais

- L'Office utilise également « eu » pour « fleur ».

- L'Office double le s en position centrale « ss » (poisson)

Table des tableaux

Tableau 1 : Enquêtes par entretiens semi-directifs auprès des parents et des élèves de 2015 à 2017	190
Tableau 2 : Regard des élèves en REP+ sur leur langue (%titre indicatif) -Annexe 5	194
Tableau 3 : Nombre d'occurrences par thèmes selon les composantes- Annexe 3	198
Tableau 4 : les retours des enseignants sur les difficultés dans l'oral des élèves - 2019	199
Tableau 5 : Tableau comparatif de la structure de la phrase simple avec complément en créole et en français.	210
Tableau 6 : Découpage en syntagme de la phrase en français.	211
Tableau 7 : Découpage en syntagme de la phrase en créole.	211
Tableau 8 : Tableau-Synthèse de l'analyse des énoncés mélangés	226
Tableau 9 : Hypothèses concernant l'élève créolophone face à un exercice « de l'oral à l'écrit »	245
Tableau 10 : « lisa joue avec sa poupée. » de l'oral à l'écrit	245
Tableau 11: Comparaison des marques du singulier et du pluriel à l'oral et à l'écrit en espagnol	250
Tableau 12 : Comparaison des écarts entre l'oral et l'écrit en français, en espagnol et en créole réunionnais (dans trois graphies proches)	251
Tableau 13 : Passage de l'oral créole à l'écrit du français de l'article indéfini.	255
Tableau 14 : Passage de l'oral créole à l'écrit du français du déterminant possessif.	255
Tableau 15 : Exemple d'adjectif accordé en genre en français, comparaison avec le créole réunionnais	256
Tableau 16 : Passage de l'écrit du français à l'oral du créole : le nombre singulier	258
Tableau 17 : Passage de l'écrit du français à l'oral du créole : le nombre pluriel	258
Tableau 18 : Différences fondamentales entre les systèmes verbaux créole réunionnais et français	260
Tableau 19 : Comparaison des verbes "passer" en français et "pas" en créole réunionnais	261
Tableau 20 : Nombre de formes orales et écrites en français et en créole dans le cas d'un verbe régulier français du premier groupe.	261
Tableau 21: Affichage concernant le phonème d'attaque en créole et en français	272
Tableau 22: Affichage illustrant l'appariement graphème- phonème des initiales "jour"	274
Tableau 23 : affichage illustrant l'appariement graphème-phonème "fruit"	275
Tableau 24 : Le rituel de la date à l'oral.	276
Tableau 25 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot zanana/ ananas.	280
Tableau 26 : Passage de l'oral créole à l'écrit du français : le rituel de la date.	281
Tableau 27 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français les rituels du temps en maternelle bilingue.	281
Tableau 28 : Affichage maternelle bilingue de kaz et maison .	284
Tableau 29 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot kaz/ case, des faux amis.	285
Tableau 30 : Affichage maternelle bilingue de baro et portail.	285
Tableau 31 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot baro/ barreau, des faux amis.	286

Table des illustrations

Figure 1 : les engagés après 1848.....	23
Figure 2 : population réunionnaise et précarité	25
Figure 3 : REP+ : indice social et critères objectifs	45
Figure 4 : La carte des REP / REP+ à La Réunion	49
Figure 5 : Carte de la pauvreté à la Réunion, INSEE (2015)	49
Figure 6 : taux d'illettrisme selon l'âge, Insee, enquêtes IVQ 2007 et 2011	63
Figure 7 : pourcentage de personnes ayant eu des difficultés depuis le CP au lycée.....	65
Figure 8 : Genèse des langues « <i>vision gradualiste</i> » et chronologique de la genèse des langues créoles, Véronique (2005 : 3).....	72
Figure 9 : extrait de la présentation du lexique illustré de la langue créole de Boris Gamaleya	73
Figure 10 : Exposition no 4 « Demoune partou, la lang issi », Lofis la lang kréol La Rényon, 2017	76
Figure 11 : tableau de l'inventaire des consonnes du créole réunionnais, variété basilectale .	81
Figure 12 : tableau de l'inventaire des voyelles du créole réunionnais, variété basilectale.....	81
Figure 13 : tableau de l'inventaire des consonnes du créole réunionnais, variété acrolectale .	82
Figure 14 : tableau de l'inventaire des voyelles du créole réunionnais, variété acrolectale. ...	82
Figure 15 : Tableau comparatif des consonnes du français standard et des variétés du créole réunionnais	83
Figure 16 : Tableau comparatif des voyelles du français standard et des variétés du créole réunionnais	83
Figure 17 : Schéma de la phrase vu par Watbled	88
Figure 18 : Effets cognitifs des différents types de bilinguïté (adapté par Hamers Et Blanc (1983, p. 98), à partir de Cummins, 1976)	108
Figure 19 : Schématisation du modèle cognitif bilingue selon Cummins ou métaphore de l'iceberg à deux pics (/ www.scuole.vda.it/Ecole/47/04b.jpg/ , Cavalli).....	111
Figure 20 : Modèle de la double-voie (Coltheart, 1978).....	117
Figure 21 : Quatre familles de compétences d'après Maryse Bianco, 2015	125
Figure 22 : Les processus de la Compréhension en lecture d'après GIASSON	126
Figure 23 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes d'après le consensus actuel (2016 : 21)	129
Figure 24 : Écarts-moyens de performances des groupes de lecteurs par rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction du niveau scolaire et pour 3 secteurs du développement langagier (d'après Catts, Adolf & Weismer, 2006).....	133
Figure 25 : Le plurisystème orthographique tiré de Catach(1978, p.55	144
Figure 26 : Exposition de l'Office la Langue créole :Histoire des graphies du créole réunionnais, Lignée de l'écriture 77.	153
Figure 27 : D'après une exposition de Lofis la lang kréol La Rényon :Histoire des graphies du créole réunionnais	155
Figure 28 : plurisystème graphique du créole réalisé par A.Gauvin et L.Daleau (juillet 2021)	161
Figure 29 : Tableau du nombre d'enseignants et les REP/REP+ concernés de mai 2019 à juin 2019 (annexe 4).....	189
Figure 30 : Langue maternelle des élèves et de leurs parents- annexe 5.4.....	192

Figure 31 : Photo linguistique des élèves de CP/CE1 de 10 REP+ / 14 -septembre à décembre 2015, corpus 1- annexe 3.....	196
Figure 32 : Ensemble des difficultés dans l’oral français, d'après les enseignants- annexe 3	200
Figure 33 : Nuage de mots -composante psychologique -2015	201
Figure 34 : Difficultés lexicales dans l’oral français, d'après les enseignants	202
Figure 35 : Difficultés syntaxiques dans l’oral français, d'après les enseignants	203
Figure 36 : Difficultés morphosyntaxiques dans l’oral français, d'après les enseignants	204
Figure 37 : Difficultés dues aux contacts des langues créole-français, d'après les enseignants	204
Figure 38 : Nuage de mots :définition de la lecture par l'ensemble des acteurs	229
Figure 39 : nuage de mots, lecture et appétence pour des élèves de REP+	230
Figure 40 : Nuage de mots de la totalité des réponses des enseignants(2015).....	231
Figure 41 : Nuage de mots des difficultés de décodage des élèves du corpus no 1 (2015) ...	232
Figure 42 : Nuage de mots des difficultés en compréhension du corpus n°1 (2015).....	232
Figure 43 : Nuage de mots des difficultés spécifiques aux REP+ réunionnaises en lecture des élèves du corpus n° 1(2015).....	233
Figure 44 : nuage de mots – lecture et difficultés vues par les élèves	235
Figure 45 : La compréhension en lecture, J. Giasson.....	237
Figure 46 : Difficultés des élèves en lecture remontées par les enseignants.....	242
Figure 47 : exercice no 3 du livret élève CP des évaluations de CP- Septembre 2019.....	244
Figure 48 : exercice no 3 du livret enseignant CP des évaluations de CP- Septembre 2019.	244
Figure 49 : Hypothèses concernant l’élève créolophone face à un exercice de l’oral à l’écrit le chat attrape la souris	247
Figure 50 : Hypothèses concernant l’élève créolophone face à un exercice de l’oral à l’écrit une grosse voiture bleue roule sur la route.....	247
Figure 51 : Des passerelles entre le créole écrit et le français écrit.....	278
Figure 52 : Passage du code alphabétique acquis en créole à l'orthographe du français : le mot radi/ radis	279
Figure 53 : Schématisation des étapes d’apprentissage de la lecture dans une alphabétisation bilingue créole réunionnais- français	287
Figure 54 : Proposition de l’adaptation de l’équation proposée Gough et Tunmer (1986) en contexte bilingue créole-français.....	288
Figure 55 : Les deux grandes voies de la lecture dans une co-alphabétisation créole réunionnais- français	290

Index des noms propres

Index

A

Abdelilah- Bauer : 103, 104, 106, 112, 113.
Augier : 110, 362.

B

Barat : 151.
Beauvarlet : 164,
Baggioni : 72, 153.
Bavoux : 11, 39.
Bensekhar-Bennabi : 104, 108,
Bentolila : 237, 265, 269, 279.
Besson : 23.
Bianco : 132, 133, 134, 135, 138, 143
Bijeljic-Babic : 105, 106.R
Billiez : 37.
Blanc : 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112,
113,
Blanchet : 36.
Bishop : 125.
Blind : 57.
Boyer : 264, 265, 270, 284.
Bretegnier : 29, 38.

C

Carayol Michel : 35, 71, 72, 77, 78, 151,
207.
Carayol Rémi : 177
Catach : 13 143, 144, 145, 146, 162, 250,

Cellier : 29, 38, 71, 84, 86 240.
Chaudenson, 34, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 84.
Christian : 152.
Clark : 120.
Cummins : 102, 106, 107, 108, 110, 111.

D

Daleau : 162, 237, 266.
Duchemann : 237, 266.
Decamp : 30, 31.
Dehaene : 236, 252, 290.
Dorville : 179, 180.

J

Juel : 138.
Junca De Morais : 116, 124,170, 228,264,
267, 296.

F

Fayol : 13, 116, 124, 128, 170, 228, 264,
267, 276, 296.
Ferguson : 30, 33.
Fishman : 28.
Fontaine : 260.
Fourcade : 149, 151
Fioux : 40, 72.

G

Gaonac'h : 128

Gamaleya : 30, 70, 73, 150, 151, 153, 156,
259, 299.

Gauvin : 20, 78, 162, 180,181, 257, 266.

Gaze : 81.

Germain : 237, 238, 270

Georger : 36, 37, 38, 237, 266

Giasson : 126, 127, 128, 237.

Goigoux : 116, 142.

Gough : 116n 270, 288, 289, 290.

Gourgue : 367.

H

Hamers : 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112,
113,

Harmon : 175, 176.

Hubert-Delisle : 266, 271.

J

Jeamblu : 151.

K

Kasparian : 110.

Kerbrat-Orecchioni,

Kihm : 70, 71 .

Koch

L

Labov : 202

Lebon-Eyquem : 11, 13, 36, 39, 159, 196,
285.

Ledegen : 11, 159.

Lucas : 21

Lüdi : 101.

M

Megherbi, 237.

McDonald : 75.

Martinet : 144, 145.

Moirand : 198, 199, 200, 201, 306.

Morton : 139.

Mufwene, 69.

N

Nex : 104, 105, 106, 107.

Nichd : 133

P

Parisse : 215

Passeron : 1.

Perfetti : 125, 135.

Pike: 159.

Plaza : 208, 216, 226.

Prudent : 13, 16, 18, 27, 29, 30, 31, 32, 33,
35, 36, 37, 38, 69, 124, 194, 196, 291, 292,
296

R

Ramassamy, 86, 95, 98.

Rapanoël, 38, 39.

Robillard (De) : 29, 32, 33.

Rodi : 113.

Romani : 32,

S

Saint-Omer (Sintomer) : 156.

Sarcemate : 152, 153.

Segui : 121.

Simonin : 43.

Souprayen-Cavéry : 36, 37.

Staudacher-Valliamee : 85, 86, 95, 98.

T

Théodora : 152, 153.

Thiel : 52.

V

Véronique : 68, 29, 70, 71, 72.

W

Wharton : 10.

Watbled : 10, 11, 13, 81, 84, 85, 86, 87,
88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
138, 198, 213, 218, 220, 221, 222, 224,
239, 261,

Wolf : 43.

Z

Zaafrani : 121, 122, 123.

Bibliographie

Abdelilah- Bauer, Barbara, 2008, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, La Découverte, (2006) nouvelle édition augmentée, 216 p.

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.

Auger N., 2005 (a) Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA), livret pédagogique, Montpellier, SCREREN, CRDP, 31 p.

Barat, Christian and Michel Carayol and Claude Vogel, 1977. *Kriké kraké: recueil de contes créoles réunionnais*. (Travaux de l'Institut d'Anthropologie Sociale et Culturelle de l'Océan Indien.) Paris: CNRS.

Beauvarlet Rachele, 2014, Bilinguisme, créole et alphabétisation en Guadeloupe: un enseignement bilingue de la lecture au cours préparatoire, mémoire de Master, Université de Guadeloupe, 71 p.

Bensekhar-Bennabi M., 2010, « La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale », *Enfances et Psy*, N°47, pp. 55-65

Bentolila, Alain, 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier.*, Paris : Pion., 218 p.

Bentolila, Alain, 1977, « Temps, aspect et modalisation dans un acte de communication (Tense, Aspect and Mood in an Act of Communication). ». *Langue Française*, 35, pp. 58-70.

Bentolila Alain & Germain Bruno, 2005, *Apprendre à lire : Choix des langues et choix des méthodes*. Paris : UNESCO.

Besson, Ludovic, 2018, juin, « Niveaux de vie et pauvreté à La Réunion en 2015 », In revue Insee Flash, n° 131

Besson, Ludovic, 2018, « une cartographie de la pauvreté à la Réunion », In *Revue Insee, Analyse* n° 34.

- Bianco, Maryse, 2010, « La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner? » In Crahay, M. et Dutrevis, M. (Eds). *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck. pp 230-256
- Bianco, Maryse, 2016, « *Lire, Comprendre, Apprendre : Comment Soutenir Le Développement* »149 (Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture CNESCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016),
- Bidaud, Eric, et Hakima Megherbi. 2005, « De l'oral à l'écrit », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. n° 61, no. 3, pp. 19-24.
- Bijeljac-Babic, R. (2000). « *Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce* », In Kail, M., & Fayol, M. (Eds.), *L'acquisition du langage*. 95 p
- Bijeljac-Babic, Ranka. 2000, « Chapitre 6. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce », Michèle Kail éd., *L'acquisition du langage. Vol. I. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Presses Universitaires de France, pp. 169-192.
- Bickerton Derek, 1981, *Roots of language*, Ann Arbor : Karoma, 351 p.
- Blanchet, Philippe, Calvet, Louis-Jean, Robillard (De), Didier, 2007, *Préface : Un siècle après le Cours de Saussure: la Linguistique en question*, L'harmattan, 296 p.
- Bishop, MF, 2018, « *La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture* », le site du centre Alain Savary, ENS de Lyon
- Blind, Camille- Frédérique, 1999, *L'illettrisme en toutes lettres*. Editions Flohic, 230 p.
- Boyer, Céline, 1990, *L'enfant réunionnais à l'école maternelle*. Éditions du tramail, 296 p.
- Bretegnyer Aude, 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, formation doctorale Langage et Parole, Université de La Réunion, Université de Provence, Vol.1 et 2, 737 p Annexe 357p
- Brigaudiot M., 2006, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette 64 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*, Paris, Champion, pp. 175-190.

Carayol, Michel, Et Chaudenson, Robert, 1979, « Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique », in Wald, P., Manessy, G. (éds.), *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*, Paris : L'Harmattan, pp 129-174.

Carayol, Michel , 2005, *La comparaison lexicale créole réunionnais /français : les "faux amis"* (document pour stage d'enseignants)

Carayol, Rémi,2010, « *Le créole contre le communautarisme* », in *Revue Jeune Afrique*

Catach, Nina, 1973, « *La structure de l'orthographe française* ». In :*La Recherche*, n°29, nov1973. Volume 4. pp. 949-956;

Catach, Nina, Que faut-il entendre par système graphique du français ? In :*Langue française*, n°20, 1973. *L'orthographe*. pp. 30-44;

Catach, Nina, 1988, « *Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture.* » In: *Langue française*, n°80. *La lecture et son apprentissage*. pp. 6-19

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, 1985 a, *Description syntaxique du créole réunionnais: essai de standardisation*, 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,1985, « *Dysglossie réunionnaise* », *Cahiers de praxématique* 5. Montpellier : *Pulm.* 45-66.

Chanet, Catherine, 2003, *Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie*, *Recherches sur le français parlé*, 18, 00-00, Université de Provence

Chaudenson, Robert, 1974, *Le lexique du parler de La Réunion*, Paris : Honoré Champion, 2 tomes.

Chaudenson, Robert., 1978, « *Créole et langage enfantin, phylogenèse et ontogenèse* » in *Langue Française* n°37, p. 91-105.

Chaudenson, Robert, 1979, *Les créoles français*, Paris : Nathan, 172 p.

Chaudenson, Robert, 1992, *Des îles et des hommes, des langues*. Essai sur la créolisation linguistique et culturelle, Paris : L'Harmattan, 310 p.

Chaudenson, Robert, 1992 « Les langues créoles », *La Recherche*, n° 248, novembre 1992, , pp. 1248-1256.

Christian, 1977, *Zistoir Kristian*, Paris, Éditions Maspéro.

Clark E., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press

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

Cummins J., 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, *Review of Educational Research*, p. 49

Daleau, Laurence, Duchemann, Yvette, Gauvin, Axel, Georger, Fabrice, 2006, *Oui au créole, oui au français*, éditions Tikouti, 200 p

Decamp David, 1971a, « *Introduction : The study of Pidgin and Creole languages* », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 13-45.

Decamp David, 1971b, « *Toward a generative analysis of a post-creole continuum* », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 349-370.

Dehaene Stanislas., 2007, *Les Neurones de la lecture*, ed. Odile Jacob, 480 p.

Dehaene Stanislas, 2014, *apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives*, collège-de-France. Unité INSERM-CEA de Neuroimagerie Cognitive NeuroSpin, Saclay, France (en ligne :https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL6307746785514574202_Les_fondements_cognitifs_de_l_apprentissage_de_la_lecture_CDF_v3.pdf)

De Pietro François, Rispaill Marielle, 2014, *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* : Presses universitaires de Namur | *Recherches en didactique du français* n° 6.

Dorville, A., (1979), *Les véritables causes de l'échec en lecture*, Guadeloupe : CDDP.

Fayol M , J.-E. Gombert, P. Lecocq,L. Sprenger-Charolles, D. Zagar., 1993Les Actes De Lecture n°44, décembre 1993, psychologie cognitive de la lecture, PUF Coll. Psychologie d'aujourd'hui

Fayol Michel Et Gaonac'h Daniel (dir.), 2003, *Aider les élèves à comprendre-du texte au multimédia*, Paris hachette éducation,

Fayol Michel, De Morais Junca, 2004, . *La lecture et son apprentissage. L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans.*, Paris : Observatoire National de la Lecture., 2004. [{hal-00116056}](#)

Fayol Michel, Jaffre Jean Pierre, 2008, *Orthographe*, PUF, 240 p.

Ferguson, Charles, 1959, « Diglossia », in *Word*, n°15, pp.325-340.

Ferreiro, E., et Gomez-Palacio, M.,1988, Lire et écrire. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Traduction française : Besse J. M., De Gaulmyn M., Ginet D., Lyon : CRDP.

Fishman Joshua, 1971, *Sociolinguistique*, Paris : Nathan, 159 p.

Fioux P. (dir.), 2003, *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue. L'expérience de La Réunion*, Paris : Karthala, 242 p.

Fioux, Paule, 2007, *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion, Contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*, L'Harmattan, 245p.

Florin, A. (2020). *Le développement du langage*. Dunod, 128 p.

Fontaine Christian, 1988, *Zistoir Tikok*, CDPS,

Fourcade, Georges, 1938, *Z'histoires la caze*, Ed. de Tananarive, 184 p.

Daniel Gaonac'h & Michel Fayol (dir.), 2003, *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia*, Paris : Hachette éducation, ISBN : 2-0117-0763-3, 255 p.

Gamaleya Boris, 1969- 1975, *Lexique illustré de la langue créole*, Journal Témoignages de La Réunion.

Gauvin Axel, 1977, *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise*, Paris, L'Harmattan, 120 p.

Gauvin, Axel, 2003, *Petit traité de traduction créole réunionnais-français*. Université de la Réunion, 2003

Gauvin, Axel, 2004, *L'écriture du créole réunionnais. Les indispensables compromis*, Saint-Denis : UDIR, 146 p.

Gaze Laetitia, 2019, *Le préverbe i en créole réunionnais : étude de syntaxe comparée*. Linguistique. Université de la Réunion, 2019. Français. (NNT : 2019LARE0007). (tel-02172177)

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.

Giasson J.,1990, *La compréhension en lecture*, Morin & Associates, Gaetan.

Goigoux (R.) Et Cebe (S.), 2006, *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, 80 p.

Gombert, J.-E., 2008, *Développement métalinguistique, lecture et illettrisme*.
Http ://www.adaptationscolaire.org/themes/dile/documents/gombert.pdf

Gough, P.H., Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. DOI : [10.1177/074193258600700104](https://doi.org/10.1177/074193258600700104)

Gough P.B. Et Juel C.,1989, *Les premières étapes de la reconnaissance des mots*. In I. Rieben et C. A. Perfetti (éds), *l'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (p. 85-102). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

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.

Hamers, Josiane, Et Blanc, Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 408 p.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1995). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguisme et bilinguisme*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmon Jimmy, 2011, « Le système éducatif de l'Île Maurice », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57 | 22-30.

Hazael- Massieux Marie- Christine,,1993, *Ecrire en créole*, Paris, L'Harmattan, 316 p.

Hazael- Massieux, Marie- Christine, 2008, « *Quand les contacts de langues donnent les créoles... A propos de la créolisation comme 'modèle' ou type de développement des langues* » paru dans les Travaux du Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence.

Hery, Louis, 1828, *Fables créoles*, Saint-Denis, Imp. de Lahuppe, Réédition chez K'A, 2003, Marseille.

Houwer A. (de), juin 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, N°116, p. 29-49

Hubert-Delisle Marie-José, Boyer, Céline, 2014, *Créole, école et maîtrise du français, Tome 1 Vers une didactique adaptée* , Canopé de La Réunion, p.210

Hubert-Delisle Marie-José, Boyer, Céline, 2014, *Créole, école et maîtrise du français, Tome 2 Apprentissages spécifiques*, Canopé de La Réunion, p.296

INSEE, 2010, *L'influence de la langue maternelle en question*, Communication écrite 4p.

Jaffre, J.-P. (2003). *La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe »*. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 37–49.
<https://doi.org/10.7202/009491ar>

Jaffre, J.-P. (2009), *Les orthographes entre phonographie et sémiographie*, site CCEE
<http://ccee.re/IMG/pdf/-51.pdf>

Jeambu S., 2005, *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue et culture régionales*, Mémoire professionnel.

Kasparian, S., 2007, *Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie*. Revue de l'Université de Moncton, 109–129. <https://doi.org/10.7202/017711ar>.

Kihm, A., 1991 *Présentation*. In KIHM, A., (éd). La créolisation : théories et applications. Recherches linguistiques de Vincennes, 20, p. 5-20.

Koch Peter & Wulf Cesterreicher, 2001, *Langage parlé et langage écrit*, in Lexikon der Romanistischen Linguistik, tome 1, 584-627,

Tübingen, Max Niemeyer Verlag, Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., Dehaene-Lambertz, G. & Dehaene, S., 2014, *L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage*. Revue de neuropsychologie, volume 6(3), 173-181. doi:10.3917/rne.063.0173.

Labov, W. (1978), *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Éditions de Minuit, Paris, 2 volumes.

Lebon-Eyquem M. « Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? - Université de La Réunion - LCF, EA 4549

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, 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=P4071>).

Lebon-Eyquem, Mylène, *Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ?* - Université de La Réunion - LCF, EA 4549

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.

Lefèbvre Claire, 1998, *Creole genesis and the acquisition of grammar : the case of Haitian creole*, New-York : Cambridge University press, 461 p.

Lofis La Lang Kréol La Réunion, 2009: *sondages IPSOS, mars 2007, Pratiques et transmissions du créole réunionnais/ Les Réunionnais, leur créole et les médias*, Coéditions Lofis la lang et Tikouti, , Volume 1 :109 p.

Lofis La Lang Kréol La Réunion, 2010, *sondages IPSOS, mars 2007, Les Réunionnais et la lecture et l'écriture de leur créole*, coéditions Lofis la lang et Tikouti, Volume 2 :109 p.

Lofis La Lang Kréol La Réunion, 2017, *Exposition no 4 « Demoune partou, la lang issi »*,

Longeras, S., 2008, *Le créole dans l'enseignement du français a un rôle à jouer*. Cf. <http://www.temoignages.re/le-creole-dans-l-enseignement-du,27482.html>

Lucas, Raoul,2011, *Ecole, société et politique à l'île de la réunion, d'une colonie française de peuplement à une région européenne ultrapériphérique*, hist. educ., 30, 2011, pp. 45-62, ediciones universidad de salamanca

Lüdi, Georges, 1996, « L'enfant bilingue: Chance ou surcharge? », *Courrier de l'Education nationale (Suisse)*, pp 101-123.

McDonald, James Scott, 2019, *le lexique du créole réunionnais d'origine malgache*, Mémoire de Master 2 de Sciences du langage, Université de la Réunion.

Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hâchette.

Morton J., 1990, *An Information-processing account of reading acquisition*, In A. M. Galaburda (Edit.), *From reading to neurons*, Cambridge (MA), Bradford Book, mit Press, 43-66 (Dans article de Sprenger-Charolles Liliane. L'acquisition de la lecture en français : étude longitudinale de la première à la seconde année du primaire. In: L'année psychologique. 1994 vol. 94, n°4. pp. 553-574)

Mufwene, S., 1990, « Transfer and the substrate hypothesis in Creolistics. *Studies in Second Language Acquisition* », 12, 1, p. 1-23

Nex Flora. 2011,*Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante : proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents*. Médecine humaine et pathologie.. hal-01878207

Nichd Early Child Care research Network.,2005, « Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading ». *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

ONL (Observatoire National de la Lecture), 2000, *Maîtriser la lecture*, éditions Odile Jacob (Ouvrage collectif dirigé par Michel Fayol)

ONL (Observatoire National de la Lecture), Inspection générale de l'éducation nationale Groupe de l'enseignement primaire, 2005, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Rapport - n° 2005-123 □

Parisse, Christophe, 2009, *La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? - Application au cas de la langue française ? Rééducation orthophonique*, Ortho édition, 47 (238), pp.7-20. halshs-00495626

Passeron Jean-Claude, 1991. *Le raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.

Perfetti, C.A.,1985, *Reading Ability*. New York: Oxford Press, 282 p.

Pike, Kenneth 1947, *Phonemics*, University of Michigan Press, 254 p.

Plaza, M. (2014). « Le développement du langage oral. »*Contraste*, 39(1), 99-118. doi:10.3917/cont.039.0099.

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, L. F. Et Merida, G. J., 1984 : « ... An langaj kréyòl dimipanaché ... : interlecte et dynamique conversationnelle », dans *LANGAGES* n° 74, Paris, Larousse, p.p. 31-45.

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

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, 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, Frédéric, 2005, *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne: Peter Lang.
Psichari, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse,

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.

Robillard (De), Didier, 2002, *Visages de l'hétérogénéité linguistique 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, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, 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.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf/ , 149p.

Rodi M., 2009, *Compétences plurilingues et acquisitions* , Langage et pratiques, Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés, N°44, p. 5

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.

Sagis-Lofis, 2021, *étude d'usages et attitudes concernant la langue créole de La Réunion*, publication en cours.

Saint-Omer, François, Hoareau, Bertrand, 1999, *Diksyonér ortografik Kréol Rényoné/Français*, Mouvman Lantant Koudmin, 136 p.

Sarcemate (Pseudonyme), 1969, *Lanseyeman La Réunion ... in plan kolonialise*, Imprimerie REI, Saint-Denis, 155 p

Simonin J., Wolf E., 2002, *l'école à la Réunion*, hermès

Segui j., 2015, *Évolution du concept de lexique mental*. Rev Neuropsychol; 7 (1) : 21-6
doi:10.1684/nrp.2015.0325.

Souprayen-Cavéry Logambal, 2005, « Contacts de langues à La Réunion. Un voyage à travers la traduction français / Créole », in PRUDENT L. F., TUPIN F.

Souprayen-Cavéry 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.

Souprayen-Cavéry Logambal, 2020, *Enseignement-Apprentissage Du Français En Milieu Créolophone : Le Cas De La Réunion Logambal*, Université & INSPÉ de La Réunion Institut coopératif austral de recherche en éducation (ICARE - ÉA 7389)

Souprayen-Cavéry Logambal. (2020). Enseignement-apprentissage du français en milieu créolophone : le cas de La Réunion. *Le français aujourd'hui*, 208(1), 63-73.
doi:10.3917/lfa.208.0063.

Staudacher-Valliamee, Gillette, 2004, *Grammaire du créole réunionnais*, Paris : Sedes, Université de La Réunion, 180 p.

Staudacher-Valliamee, Gillette, 1992, *Phonologie du créole réunionnais: unité et diversité*, Ed Peeters Sélaf 335, Paris, 178 p.

Véronique Georges Daniel, 2000, *Créoles, créoles français et théorie de la créolisation* » *L'information grammaticale* n°85, pp. 33-38.

Véronique Georges Daniel, 2005. *Interlangues françaises et créoles français*. *Revue française de linguistique appliquée*, X, 25-37

Wharton S. , Prudent F, Tupin F., 2006, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, p. 99-110.

Watbled Jean-Philippe, 2003, « Grammaire créole et grammaire française », in Glottopol-n°2 , pp 78-91.

Watbled, Jean-Philippe, 2013, « Le système verbal du créole réunionnais : principes syntaxiques et prosodiques. » Pourchez L. Créolité, créolisation : regards croisés, Édition des Archives contemporaines, pp.79--96, 2013. (hal-00905491)

Watbled, Jean-Philippe, 2015. « *Les particularités morphosyntaxiques du créole réunionnais* ». Etudes créoles, Laboratoire Parole et Langage, , XXXIII (2). (hal-01501112)

Watbled Jean -Philippe, 2017, « De l'appropriation de la langue à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu créolophone : l'exemple réunionnais », colloque "Langue(s) et acquisition de la lecture" o.

Watbled Jean-Philippe, 2021, *Essais de créolistique indianocéanique*, Presses Universitaires Indianocéaniques, 469p

Zaafrani Riadh, 2002, *Développement d'un environnement interactif d'apprentissage avec ordinateur de l'arabe langue étrangère*, Université Lumière Lyon 2

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
SIGLES	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	7
<i>A. Nos motivations</i>	9
<i>B. Des concepts</i>	10
B.1 Discours, langue orale et langue écrite dans l'apprentissage de la lecture	10
B.2 Alphabétisation, alphabétisation bilingue/ co-alphabétisation	11
<i>C. Présentation de la recherche</i>	13
<i>D. Problématique et hypothèses</i>	14
<i>E. Le travail de terrain</i>	15
<i>F. Plan de notre thèse</i>	16
PARTIE 1 : CONTEXTE ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	19
CHAPITRE 1 : CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE	20
<i>A. Contexte géographique</i>	20
<i>B. Contexte historique</i>	21
B.1 Peuplement de la Réunion	21
B.2 De 1665 à 1715 : période de subsistance	22
B.3 De 1715 à 1848 : l'ère du café, les débuts de la grande période de l'esclavage	22
B.4 De 1848 à 1946 : De l'engagisme à la départementalisation	23
B.5 De 1946 à aujourd'hui.....	23
<i>C. Eléments de la situation sociale actuelle</i>	24
CHAPITRE 2 : LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DE LA REUNION	26
<i>A. Théories décrivant les situations de contact de langues</i>	26
A.1. La diglossie	26
1. Le concept de diglossie	26
2. Le conflit diglossique	29
A.2. La théorie du continuum.....	30
A.3. Le macro-système de Lambert-Félix Prudent.....	31
<i>B. La situation sociolinguistique réunionnaise</i>	33
B.1 Qui dit parler créole à la Réunion ?.....	33
B.2 Le continuum réunionnais de M. Carayol et R. Chaudenson	35
B.3 À la lumière du macro-système de Lambert-Félix Prudent.....	35
1. Les <i>formes métisses</i> de Mylène Eyquem-Lebon	36
2. L'interlectalisation de Logambal Souprayen Cavery	36
3. Les Unités Multiplexes (Socio)Linguistiques de Fabrice Georger.....	37
4. La bi-diglossie de Séverine Rapanoël.....	38
<i>C. L'insécurité linguistique dans la société réunionnaise et à l'école</i>	39
<i>Conclusion du chapitre</i>	40
CHAPITRE 3 : L'ECOLE A LA REUNION	42
<i>A. L'école française et son organisation</i>	42
<i>B. Brève histoire de l'école à la Réunion</i>	43
<i>C. Les REP / REP+ : Réseaux d'Éducation Prioritaire</i>	44
C.1 Histoire des REP / REP+.....	44
C.2 Les six priorités proposées dans la Refondation de l'Éducation Prioritaire.....	46
C.3 Des résultats décevants	47
C.4 Des mesures nouvelles en REP/REP+	47
<i>D. L'éducation prioritaire à La Réunion</i>	48
CHAPITRE 4 : LES RESULTATS SCOLAIRES DES EVALUATIONS EN LECTURE DES ELEVES REUNIONNAIS	51

A. Brève présentation des évaluations en lecture en France.....	51
B. Les évaluations académiques à la Réunion de 2015 à 2017.....	52
B.1 Le protocole d'évaluation diagnostique du PDMQDC <i>plus de maîtres que de classes</i>	52
B.2 Evaluations diagnostiques en lecture de début CP.....	52
C. Les nouvelles évaluations nationales de 2018 à la Réunion.....	54
C.1 Objectifs des évaluations de 2018.....	54
C.2 Tests (CP/CE1) – protocole 2018.....	55
C.3 Les résultats de 2018 à la Réunion (CP/CE1).....	56
CHAPITRE 5 : L'ILLETTRISME DANS L'HEXAGONE ET A LA REUNION.....	57
A. Définitions.....	57
B. Les causes et conséquences de l'illettrisme.....	59
C. Illettrisme et différences selon l'âge, le sexe, le milieu social, l'emploi.....	60
C.1 L'illettrisme et âge.....	60
C.2 Illettrisme : hommes ou femmes ?.....	60
C.3 Illettrisme et territoires.....	61
C.4 Illettrisme et emploi.....	61
C.5 Illettrisme et minima sociaux.....	62
D. L'illettrisme à La Réunion.....	62
D.1 L'enquête Insee.....	62
D.2 Les évaluations de la Journée de Défense et de Citoyenneté (JDC).....	63
E. Illettrisme et langue maternelle à la Réunion.....	64
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	66
PARTIE 2 : ECLAIRAGES THEORIQUES.....	67
CHAPITRE 1 : LE CREOLE REUNIONNAIS, SA COMPARAISON AVEC LE FRANÇAIS.....	68
A. Les théories scientifiques pour expliquer la naissance des langues créoles.....	69
A.1 La théorie des langues mixtes.....	69
A.2 Le bioprogramme.....	70
A.3 L'apprentissage empirique de la langue des maîtres.....	71
A.4 la genèse des langues créoles.....	71
B. Le lexique du créole réunionnais.....	72
B.1 Historique des descriptions lexicales du créole réunionnais.....	72
B.2 Origine du lexique du créole réunionnais.....	73
1. Les apports européens.....	74
2. Les apports malgaches et africains.....	75
3. Les apports indiens.....	76
4. Les apports chinois.....	77
5. Le vocabulaire des îles.....	77
6. Les néologismes.....	77
B.3 Les faux-amis créole-français.....	77
C. Le système phonologique du créole réunionnais, comparaison avec le français.....	80
C.1 Le système phonologique des variétés du créole réunionnais.....	80
C.2 Comparaison de la phonologie des deux grandes variétés du créole réunionnais avec le français.....	82
D. Le créole réunionnais et sa grammaire.....	84
D.1 Qu'est-ce que la grammaire ?.....	84
D.2 Historique des grammaires descriptives du créole réunionnais.....	85
D.3 Comparaison des syntaxes et morphosyntaxes du français et du créole réunionnais.....	87
1. Préliminaires.....	87
2. Le syntagme nominal.....	88
2.1 Le nom.....	89
2.1.1 Le nom en français.....	89
2.1.2 Le nom en créole réunionnais.....	90
2.1.3 Genre et nombre dans le SN.....	90
2.2 Les déterminants.....	91
2.2.1 Les déterminants en français.....	92
2.2.2 Les déterminants en créole réunionnais.....	93
3. Le syntagme verbal.....	94
3.1 Le syntagme verbal d'après Watbled (2013, 2015, 2021).....	94
3.1.1 Formes tensées.....	95
3.1.2 Formes non tensées.....	95
3.2 Expression grammaticale du temps, de l'aspect et de la modalité.....	95
3.2.1 La flexion verbale.....	96

3.2.2 L'auxiliation	97
3.2.3 Les préverbes.....	97
3.3 La futurité en créole.....	97
3.4 Le parfait en créole réunionnais.....	99
CHAPITRE 2 : L'ENFANT BILINGUE ET LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	100
A. Définir le bilingue !.....	101
A.1 Les définitions maximalistes.....	101
A.2 Une définition minimaliste.....	101
A.3 La définition de Titone.....	101
B. Bilinguisme et bilingualité.....	101
C. Diglossie et identité - Dysglossie et déport identitaire.....	103
D. Processus d'acquisition et développement du langage chez l'individu bilingue.....	103
D.1. Âge et acquisition d'une L2.....	103
D.2 La perception auditive de la langue.....	105
D.2 Intervention de la variable de l'âge d'acquisition et du degré de maîtrise de L2.....	106
1. Point de vue neuropsychologique ; le cerveau bilingue.....	106
2. Point de vue linguistique : de la L1 à L2.....	106
3. Seuil minimal de compétence linguistique.....	107
D.4 Le développement de la compétence plurilingue.....	108
1. Processus du développement bilingue d'après Kaspérian (2007).....	109
2. L'interlangue.....	109
3. L'influence de la LM/sur la LM.....	110
D.5 Quelques modèles cognitifs de la bilingualité.....	110
1. Modèle cognitif bilingue selon Cummins ou métaphore de l'iceberg à deux pics.....	110
2. Le modèle à module commun.....	111
3. L'alternance des codes.....	111
4. Les emprunts.....	112
6. L'évaluation chez l'enfant bilingue.....	112
D.9 Les avantages du bilinguisme.....	113
CHAPITRE 3 : LA LECTURE.....	114
A. Définitions de lecture, lire et apprendre à lire.....	114
A.1 La lecture.....	114
A.2 Lire.....	115
A.3 Apprendre à lire.....	115
B. Les mécanismes de la lecture.....	116
B.1 Mise en évidence de deux voies de lecture.....	116
B.2 Le modèle de Coltheart à deux voies de lecture (Dual route model).....	117
B.3 Le lexique mental.....	119
1. Lexique mental : définition.....	119
2. Caractéristiques du lexique mental.....	120
2.1 Une approche complexe.....	121
2.2 Critères de classement des éléments du lexique mental.....	122
2.3 La théorie des toiles verbales.....	122
C. La compréhension et la lecture.....	123
C.1 Définir la compréhension en lecture.....	124
1. Construire une représentation cohérente.....	124
2. Importance de l'oral.....	124
3. Quatre familles de compétences.....	125
C.2 Les processus cognitifs mis en jeu au cours de la compréhension de texte.....	126
1. Les processus de lecture selon Giasson (1990).....	126
2. Les processus selon D. Gaonac'h et M. Fayol (2003).....	127
3. Les processus selon Birgaudiot.....	128
4. Les processus selon Bianco.....	128
5. Les processus de compréhension : le consensus actuel.....	129
C.4 Les obstacles à la compréhension en lecture.....	131
1. Les obstacles généraux.....	131
2. Oral et compréhension.....	132
3. Vocabulaire et compréhension.....	134
D. L'apprentissage de la lecture.....	135
D.1 L'importance du langage oral dans l'apprentissage de la lecture.....	136
D.2 les stades de l'apprentissage de la lecture : le modèle en stades de FRITH.....	137
D.3 Les catégories de lecteurs.....	138
D.4 Les méthodes de lecture.....	139

1. Les méthodes purement syllabiques ou <i>ascendantes</i>	140
2. Les méthodes globales, dites <i>descendantes</i>	141
3. Les méthodes interactives	141
CHAPITRE 4 : ORTHOGRAPHE ET GRAPHIE	143
A. <i>L'orthographe du français</i>	143
A.1 Quelques définitions	143
A.2 Le plurisystème graphique du français d'après Nina Catach	144
A.3 Une orthographe complexe pour l'apprentissage	146
B. <i>L'écriture du créole réunionnais</i>	147
B.1 Les graphies à la française	148
1. Bref historique	148
2. Principe de base	148
3. Avantages et inconvénients	149
B.2. Les graphies phonologiques	151
1. Lékritir 77	151
1.1 Bref historique	151
1.2 Principes de base	153
2. La graphie KWZ	155
3. La graphie 2001 ou <i>tangol</i>	156
B.4 La synthèse des graphies du créole réunionnais 2017	157
1. Bref historique	157
2. Éléments nouveaux à disposition de la commission	158
3. Une écriture acceptable par la majorité	158
3.1 Une correspondance graphème-phonème familière	158
3.2 Une écriture <i>polynomique</i>	159
4. Prendre en compte les besoins pour une pédagogie du futur	159
4.2 Alphabétisation et lutte contre illettrisme	160
6. Prendre en compte des mécanismes de lecture : un peu plus de sémiographie	160
B5. La graphie <i>tablo</i> ou <i>Lékritir 2020</i>	161
CHAPITRE 5 : L' ALPHABETISATION	163
A. <i>Histoire et définitions</i>	163
A.1 L'alphabétisation traditionnelle	163
A.2 Littératie et littérisme, alphabétisme,	164
B. <i>L'alphabétisation dans les programmes de l'école française</i>	165
C. <i>La prise en compte du multilinguisme dans l'alphabétisation</i>	166
C.1 L'alphabétisation bilingue au Mexique	166
C.2 L'alphabétisation au Luxembourg	170
D. <i>L'utilisation de la langue maternelle pour l'alphabétisation dans les aires créolophones</i>	173
D.1 Alphabétisation et langues d'enseignement à Maurice	173
D.2 Alphabétisation et langues d'enseignement aux Seychelles	175
D.3 Créole et alphabétisation dans les espaces créolophones français	178
1. Des expériences d'alphabétisation bilingue en Guadeloupe	178
2. Des expériences d'alphabétisation à la Réunion en langue maternelle créole	179
2.1 Chemin portail	179
2.2 L'expérience d'une jeune capétienne de créole Sophie Jeambu	180
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	181
PARTIE 3 : DE L'ORAL CREOLE A LA LECTURE DE L'ECRIT FRANÇAIS	182
CHAPITRE 1 : LE RECUEIL DES DONNEES	185
A. <i>Nos enquêtes auprès des enseignants</i>	185
A.1 Premier corpus : données recueillies auprès des enseignants REP+ de CP/CE1 en 2015-2016	185
1. Les modalités de recueil des données	185
2. La population d'enquêtés	187
A.2 Deuxième corpus : données recueillies auprès des enseignants REP+ de GS/CP/CE1 en 2019	187
1. Les modalités	187
2. La population d'enquêtés	188
B. <i>Recueil de données auprès des parents et des élèves</i>	189
C. <i>Compléments divers</i>	190
CHAPITRE 2 : L'ELEVE CREOLOPHONE UNILINGUE ET LE DISCOURS ORAL FRANÇAIS, LES REPRESENTATIONS	191
A. <i>Regards croisés des enseignants, parents et élèves sur la langue orale</i>	191
A.1 Regard des parents sur la langue parlée	192
A.2 Regard des enseignants sur la langue parlée	192

A.3 Regard des élèves sur la langue parlée	193
<i>B. Profils des élèves en fonction des compétences linguistiques vus par leurs enseignants.....</i>	<i>195</i>
B.1 Procédure adoptée.....	195
B.2 Résultats et analyse	196
<i>C. Les difficultés des élèves dans le discours oral français vues par leurs enseignants.....</i>	<i>197</i>
C.1 Observer le discours pour observer la langue	197
C.2 Représentations recueillies	198
C.3 Toutes les composantes de Sophie Moirand	199
C.4 Une réelle insécurité linguistique	201
C.5 Des compétences linguistiques orales insuffisantes en français	202
1. Le lexique	202
2. La syntaxe	202
3. La morphosyntaxe.....	204
4. Les mélanges de langues	204
CHAPITRE 3 : L'ÉLÈVE CREOLOPHONE ET LE DISCOURS ORAL FRANÇAIS, DES DIFFICULTÉS PRÉVISIBLES.....	206
<i>A. Difficultés lexicales</i>	<i>206</i>
A.1 Les faux amis	206
1. Productions d'élèves	206
2. Difficultés prévisibles	207
A.2 La polysémie en créole du verbe gagner.....	207
1. Productions d'élèves	208
2. Difficultés prévisibles :	208
A.3 Utilisation des formes plus familières.....	208
1. Productions d'élèves	208
2. Difficultés prévisibles	208
<i>B. Difficultés syntaxiques.....</i>	<i>209</i>
B.1 Absences de prépositions.....	209
1. Productions d'élèves	209
2. Difficultés prévisibles	209
B.2 Absence de forme pronominale.....	211
1. Productions d'élèves	211
2. Difficultés prévisibles à compléter	211
B.3 Absence de subordonnant.....	212
1. Productions d'élèves	212
2. Difficultés prévisibles	213
B.4 Absence de la négation <i>NE</i>	213
1. Productions d'élèves	213
2. Difficultés prévisibles	213
B.5 Le pronom personnel, sa place	213
1. Productions d'élèves	213
2. Difficultés prévisibles	213
B.6 Conclusion sur la syntaxe	214
<i>C. Difficultés morphosyntaxiques.....</i>	<i>214</i>
C.1 La conjugaison.....	215
1. Productions d'élèves	216
2. Difficultés prévisibles	216
C.2 Le genre	218
1. Productions d'élèves	218
2. Difficultés prévisibles	219
2.1 Le genre en français	219
2.2 Des genres en créole réunionnais ?	219
2.2.1 Article défini	220
2.2.2 Article indéfini	221
2.2.3 Les déterminants possessifs,.....	221
2.2.4 Les adjectifs qualificatifs	221
2.2.5 Conclusion	221
C.3 Le nombre	222
1. Productions d'élèves	222
2. Difficultés prévisibles	222
<i>D. Difficultés non ou peu explorées.....</i>	<i>224</i>
D.1 L'érosion consonantique	225
D.2 La prosodie	225
<i>E. Cumul des difficultés</i>	<i>226</i>

CHAPITRE 4 : L'ÉLÈVE CREOLOPHONE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	228
A. <i>Les difficultés de lecture vues par les acteurs de l'alphabétisation</i>	228
A.1 Regards sur la définition de la lecture et sur l'appétence en lecture.....	228
1. Regards croisés sur la définition de la lecture.....	228
2. Appétence des élèves à la lecture.....	229
A.2 Les difficultés de lecture vues par les enseignants.....	230
1. Résultats et analyse du corpus 1 (septembre 2015 à avril 2016).....	230
2. Résultats et analyse du corpus 3 (juin 2019).....	233
A.3 Difficultés en lecture vues par les élèves.....	234
B. <i>Les difficultés d'apprendre à lire dans une langue non maîtrisée</i>	235
B.1 Rappels théoriques.....	235
B.2 Les difficultés de décodage.....	237
1. Les voyelles : de l'oral créole à l'écrit français.....	238
1.1 Observations.....	238
1.2 Analyse.....	239
2. Les consonnes : de l'oral créole à l'écrit français.....	239
2.1 Une observation.....	239
2.2 Analyse.....	240
B.3 Les difficultés de compréhension : analyses et hypothèses.....	241
1. Rappels.....	241
2. Différences de signifiés pour un même signifiant oral : <i>les faux-amis</i>	243
3. Des exercices inadaptés.....	243
CHAPITRE 5 : L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FRANÇAIS, QUAND LES DIFFICULTÉS S'ACCUMULENT.....	249
A. <i>Le problème de l'orthographe du français</i>	249
A.1 Les orthographes transparentes : exemple de l'espagnol (castillan).....	249
A.2 L'orthographe opaque du français.....	250
A.3 Tableau de comparaison de différentes écritures.....	251
B. <i>Des problèmes de langues</i>	251
B.1 De l'écrit français à la langue des élèves.....	251
B.2 Des grammaires différentes.....	253
C. <i>Quand tout s'accumule</i>	253
C.1 La lecture du genre.....	254
1. Le genre en français et en créole réunionnais.....	254
2. Le genre des déterminants.....	254
2.1 L'article indéfini.....	255
2.2 Le déterminant possessif.....	255
3. Le genre de l'adjectif qualificatif.....	256
3.1 Le féminin de l'adjectif qualificatif en français et en créole.....	256
3.2 grand vs grande.....	256
C.2 La lecture du nombre.....	257
1. L'indication du nombre en français et en créole réunionnais.....	257
2. <i>Le kiwi est bon vs les kiwis sont bons</i>	258
C.3 La lecture du verbe.....	259
1. Comparaison (rapide) du fonctionnement du verbe créole réunionnais et français.....	259
2. La grammaire des verbes en créole (oral) et en français (écrit) : comparaison.....	260
2.1 Aspect qualitatif.....	260
2.2 Aspect quantitatif.....	261
D. <i>Un échec prévisible pour l'élève créolophone</i>	262
CHAPITRE 6 : LA CO-ALPHABÉTISATION CREOLE-FRANÇAIS.....	263
A. <i>Pourquoi une alphabétisation bilingue en REP+ ?</i>	263
A.1 Autres solutions possibles.....	263
1. Français d'abord.....	263
2. Créole d'abord.....	263
3. Créole et français simultanément : la co-alphabétisation.....	264
A.2 Le choix de la co-alphabétisation.....	264
B. <i>Enseigner la lecture en créole et en français</i>	265
B.1 Notre innovation pédagogique : démarrage d'une alphabétisation bilingue en maternelle.....	265
1. Notre double posture.....	265
2. Les deux langues concomitamment.....	266
B.2 Les grandes lignes directrices possibles d'une co-alphabétisation créole réunionnais-français.....	266
1. Phases de la co-alphabétisation et langues.....	266
1.1 La phase logographique : le français.....	267
1.2 La phase alphabétique : primauté au créole.....	267

1.3 La phase orthographique : la lecture de l'orthographe du français.....	267
2. Acquisition des compétences et langues.....	267
B.3 Développer la conscience phonologique.....	269
1. Le choix de la langue.....	269
2. Les supports créoles et en créole pour la conscience phonologique.....	270
3. Le travail oral.....	270
4. L'affichage.....	271
5. Le projet <i>fruits de la Réunion</i>	271
6. Écriture : les premières lettres.....	272
B.4 Découverte et apprentissage du code alphabétique en créole.....	273
1. Ce que disent les programmes.....	273
2. Le choix de la langue et des supports.....	273
3. Les premiers appariements phonème-graphème à l'oral.....	274
4. Les premiers écrits.....	275
B.5 Passage de l'écriture du créole à l'orthographe du français.....	276
1. Les préalables.....	276
1.1 Les indispensables compétences en français oral.....	276
1.2 Compléments phonologiques français.....	276
2. Observation réfléchie des différences entre les graphies.....	277
3. Des ponts entre les graphies.....	277
4. Sur le plan lexical.....	279
4.1 Les mots de même sens et de même forme orale.....	279
4.1.1 <i>radi</i> vs <i>radis</i>	279
4.1.2 <i>bato</i> vs <i>bateau</i>	279
4.2 Les mots de même sens et de forme orale voisine.....	280
5. Premiers éléments d'orthographe grammaticale.....	281
6. L'affichage.....	281
B.6 De la voie d'assemblage à la voie d'adressage.....	282
C. <i>La compréhension travaillée en créole et en français</i>	282
C.1 les stratégies classiques de compréhension.....	282
C.2 Démêler les syntaxes.....	283
C.3 Enrichissement du vocabulaire français, les faux amis français-créole réunionnais.....	283
D. <i>Des propositions de descriptions de l'acquisition de la lecture en contexte bilingue créole/français</i>	
.....	286
D.1 Les étapes d'acquisition de la lecture dans le milieu bilingue créole-français.....	286
D.2 L'équation proposée Gough et Tunmer (1986).....	287
D.3 Un concept nouveau : le macro-lexique mental bilingue.....	288
D.4 Une proposition de modèle des deux voies de lecture dans un cadre bilingue.....	290
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	290
CONCLUSION GENERALE.....	292
ANNEXES.....	298
ANNEXE NO 1 : EXTRAIT DES THESES DU PCR ECRITES PAR BORIS GAMALEYA EN 1959, PUBLIE PAR LE JOURNAL DU PCR (PARTI COMMUNISTE REUNIONNAIS),.....	298
ANNEXE 2 : CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES.....	299
ANNEXE3 : ENQUETES 2015.....	300
ANNEXE 4 : CORPUS NO 3 : ENQUETES ENSEIGNANTS JUIN 2019.....	317
ANNEXE 5 : CORPUS NO 2 : ENQUETES AUPRES DES PARENTS ET ELEVES 2016 - 2017 PARTIE 3.....	326
ANNEXE 6 : ANALYSE DES MELANGES (PARTIE NO 3).....	342
ANNEXE 7 : DOCUMENT CADRE DE LEKRITIR 2020- SYNTHESE PROPOSEE PAR L'ACADEMIE DE LA REUNION.....	351
TABLE DES TABLEAUX.....	354
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	355
INDEX DES NOMS PROPRES.....	357
BIBLIOGRAPHIE.....	360
TABLE DES MATIERES.....	373
RESUME EN FRANÇAIS.....	381
RESUME EN ANGLAIS.....	382

LETRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) Dalcau- Gauvin Laurence

, en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint Paul le 20/09/2021

Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L.335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.

Résumé en français

Notre thèse s'inscrit dans le champ de la linguistique appliquée à la question de l'enseignement. Elle aborde l'étude de l'enseignement de la lecture en contexte bilingue créole réunionnais. Elle est une réflexion sur la lutte contre l'illettrisme à La Réunion, réflexion issue de divers constats mais aussi notre expérience dans la classe : notre objectif est de participer à cette lutte en proposant une entre autres une *co-alphabétisation créole-français pour la réussite scolaire*. Depuis de nombreuses années, l'île de La Réunion connaît un fort taux d'illettrés mais aussi des résultats faibles aux évaluations nationales concernant la lecture. Malgré de nombreuses solutions mises en place, les chiffres restent élevés. Nous nous sommes alors intéressée à cette problématique en changeant le curseur de place : et si le problème était linguistique ? En effet, l'alphabétisation, comme dans tout département français, se fait en français. Or à La Réunion, une très grande majorité des élèves entrant à la maternelle est créolophone. Créole et français sont deux langues différentes typologiquement : le créole est en grande partie analytique alors que le français est largement flexionnel. Notre travail de recherche consiste à analyser les écarts entre la grammaire de l'écrit du français et la grammaire de l'oral du créole afin de faire émerger les obstacles rencontrés par l'élève lors de l'entrée dans la lecture, obstacles qui pourraient être contournés dans une alphabétisation bilingue créole-français.

Mots-clés : Créole, école, bilinguisme, alphabétisation, lecture.

Résumé en anglais

Our thesis falls within the field of linguistics applied to the question of teaching. It deals with the study of the teaching of reading in a bilingual Creole context in Réunion. It is a reflection on the fight against illiteracy in Reunion Island, reflection resulting from various observations but also our experience in the classroom: our objective is to participate in this fight by proposing, among other things, a Creole-French co-literacy for the school success. For many years, Reunion Island has experienced a high rate of illiteracy but also poor results in national assessments on reading. Despite many solutions put in place, the figures remain high. We then took an interest in this problem by changing the cursor: what if the problem was linguistic? Indeed, literacy, as in any French department, is done in French. However, in Reunion, a very large majority of pupils entering kindergarten are Creolophone. Creole and French are two different languages typologically: Creole is largely analytical while French is largely inflectional. Our research work consists of analyzing the gaps between the grammar of writing in French and the grammar of speaking in Creole in order to bring out the obstacles encountered by the student when entering reading, obstacles that could be bypassed in a bilingual Creole-French literacy.

Keywords: Creole, school, bilingualism, literacy, reading.