

Académie de La Réunion
Mission Langue Vivante Régionale

Développer les compétences langagières et linguistiques
de l'élève réunionnais

Animations pédagogiques

Fabrice Georger
Chargé de mission Langue Vivante Régionale 1^{er} degré

Aux enseignants rencontrés lors de ces nombreuses animations pédagogiques.

Le contenu de ce document est le compte-rendu des nombreuses animations pédagogiques dispensées de 2009 à aujourd'hui auprès d'enseignants du 1^{er} et parfois du 2nd degrés de l'académie de La Réunion.

Proposition d'interventions de Fabrice Georger, chargé de mission LVR, dans la formation continue sur la problématique de l'Enseignement en Milieu Créolophone, 6h.

Objectifs :

Faire prendre conscience aux enseignants de l'impact des problématiques sociolinguistiques réunionnaises dans la démarche d'enseignement, et plus particulièrement dans l'enseignement du langage et français.

Première partie : sensibilisation aux problématiques soulevées par la situation sociolinguistique de La Réunion, 3h.

Introduction : représentations.

A. Présentation de diverses évaluations concernant le contact créole/français effectuées auprès d'élèves (de la maternelle au CM2) ;

B. Mise au point théorique :

- La littérature scientifique sur la situation de contact de langues de La Réunion.
 - la diglossie
 - le continuum
 - l'interlecte
- La question de la langue maternelle de l'enfant réunionnais et le développement du langage à travers son système de communication.
 - Que se passe-t-il à l'école?
 - l'interlecte
 - l'interlangue
 - le langage enfantin en construction

Deuxième partie : comprendre le fonctionnement de la langue créole afin de mieux cerner les difficultés de nombreux élèves dans l'apprentissage du français, 3h.

1. Approche comparée du créole et du français : lexicale et **syntaxe**.
 2. Présentation d'outils : grammaire comparée du créole et du français, faux amis lexicaux, la sensibilisation à la culture réunionnaise.
- C. Réflexion sur les activités que l'on pourrait mettre en place dans la classe dans une démarche d'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC).

Introduction

Quelle est la langue maternelle de l'enfant réunionnais aujourd'hui ? Dans la situation de contacts de langues de La Réunion, la créolistique a démontré qu'il était illusoire de considérer le créole et le français comme deux langues étanches l'une à l'autre. La très grande majorité des élèves réunionnais sont confrontés à une gestion du créole, du français et de leurs contacts. Bien que la présente réflexion s'inscrit surtout dans le cadre des sciences du langage et non des sciences de l'éducation, la réflexion sur le système de communication de l'enfant réunionnais contribue au débat relatif à un certain aménagement pédagogique à mettre en place, et ceci pour permettre aux enfants issus de milieu créolophone de prendre pleinement leur place dans la modernité, tout en étant ouvert sur le monde et tout en assumant pleinement leurs spécificités culturelles et linguistiques. Pour cette raison l'économie d'une réflexion pédagogique découlant de celle concernant le système de communication ne sera pas faite ici.

Un enfant scolarisé aujourd'hui à La Réunion, a déjà une biographie langagière où les deux langues entrent en jeu, de façon conflictuelle ou pas. Dans la quasi-totalité des situations d'apprentissage à l'école aujourd'hui à La Réunion, le français est l'unique langue d'enseignement et la seule langue cible. Cette logique éducative a conduit de très nombreux enseignants (qui aiment leur métier, qui désirent apporter l'enseignement de la plus grande qualité possible à leurs élèves) à confondre acquisition du langage et acquisition du français. Dans bien des cas encore aujourd'hui, le rôle et l'importance de la langue source dans le développement langagier de l'enfant restent sous évalués. Pourtant dans sa vie de tous les jours cet enfant construit son langage en interaction avec le langage des personnes qui l'entourent. Ce langage est composé d'énoncés en créole, ou en français, ou (très majoritairement) d'un mélange créole/français. Son système de communication, comme celui de tout enfant bilingue de part le monde, ne peut donc se limiter à une seule et unique langue, que certains qualifieraient un peu vite de langue maternelle, et est complexe.

La motivation principale de cet ouvrage est de proposer une approche à l'école au service du système de communication linguistique de l'élève réunionnais tout en mettant en place une pédagogie de la réussite. Ici la présence du créole et du français (et du contact des deux langues) n'est pas vu comme un handicap mais au contraire comme une richesse à exploiter pour développer les compétences métalinguistiques de l'élève, compétences qui seront ensuite bénéfiques à l'apprentissage des langues étrangères. A contrario, ne pas proposer un traitement pédagogique à chaque composante du système de communication de l'élève (en niant le pôle créole par exemple, ou alors en cloisonnant la question du « créole à l'école » à une discipline optionnelle) ne conduit pas l'élève réunionnais à réellement tirer profit de son bilinguisme.

La première partie présente les apports théoriques servant de base à la présente réflexion, c'est à dire ceux concernant le contact de langues à La Réunion, la question de la langue maternelle du Réunionnais (qui ne conduit pas à une réponse simple et tranchée) et enfin certaines questions relatives au contact de langues en milieu scolaire. La seconde partie est consacrée à une proposition pédagogique centrée sur le système de communication de l'élève réunionnais.

Première partie
Les apports théoriques nécessaires

Cette littérature a été classée ici autours de trois thèmes : le contact de langues à La Réunion, la question de la langue maternelle de l'enfant réunionnais, et enfin, le contact de langues en situation d'apprentissage.

1.1. Littérature sur le contact de langues à La Réunion.

La créolistique moderne est née dans la deuxième moitié du XXème siècle. A partir de ce moment, de nombreux écrits concernant la situation sociolinguistique de La Réunion ont vu le jour et plusieurs concepts ont été utilisés pour décrire cette situation: la diglossie, le continuum linguistique, le conflit linguistique, et enfin, l'interlecte.

1.1.1. La diglossie et le continuum.

1.1.1.1. La diglossie.

Le concept de diglossie a eu (et a encore) beaucoup de succès chez le grand public pour caractériser le contact de langues. D'après les critères sociolinguistiques du modèle canonique de Ferguson (1959) dans une situation diglossique les codes ont une répartition fonctionnelle, un prestige inégal, un héritage littéraire d'inégale « valeur » et d'inégale importance, l'un des codes bénéficie d'une standardisation et l'autre non, et enfin, cette situation bénéficie d'une stabilité sur le long terme. Appliqué à la situation réunionnaise, le concept de diglossie signifierait qu'il y aurait une co-existence harmonieuse et stable des deux langues principales de la communauté, le créole et le français. Les deux langues de la communauté ne jouissant pas du même statut, des mêmes représentations, se répartiraient les fonctions langagières. D'après ce concept, à La Réunion, le français aurait un statut de prestige (la langue officielle et nationale, de l'école, de la presse écrite, télévisée et radiophonique, ayant une riche tradition littéraire, ayant un statut important au niveau international) et le créole aurait un statut inférieur (la langue de la famille, de la rue, des cours de récréation). Pourtant le concept a été mis à rude épreuve lorsqu'il s'agissait de décrire ou de qualifier les énoncés issus de la vie quotidienne et qui sont constitués d'éléments relevant aussi bien du français que du créole.

1.1.1.2. La remise en cause de la diglossie.

Pour Prudent (1981) la notion de diglossie est inadaptée pour la description de la situation de contact de langues qu'il observe en Martinique. D'un point de vue sociologique ou anthropologique cette notion ne prend pas suffisamment en compte la stratification complexe de la société antillaise, stratification liée à son histoire coloniale. D'un point de vue linguistique la notion de diglossie sous-estime l'importance des énoncés intermédiaires.

Carayol et Chaudenson (1978 : 178) constatent que la répartition fonctionnelle des langues, qui pour Ferguson est un des caractères les plus significatifs de la diglossie, n'est pas toujours observée dans la sphère privée. Ils prennent l'exemple du choix linguistique créole/français dans certaines conversations familiales où alternent les langues en fonction de la présence ou l'absence des enfants, ou en fonction du sujet de la conversation.

1.1.1.3. Le continuum.

Dans les années soixante-dix, Carayol et Chaudenson (1973 et 1978), constatant la trop grande rigidité du modèle de Ferguson, proposent le concept de continuum linguistique « qui caractérise la situation de diglossie à la Réunion » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 175). Ce concept pourrait être schématisé par un axe où à chaque extrémité se placerait d'une part la variété de créole la plus éloignée du français, le créole basilectal, et d'autre part le français standard. Entre ces extrêmes se positionneraient la variété de créole la plus proche du français (le créole acrolectal) et le français régional. Le continuum traduit une hiérarchisation sociale et linguistique partant du créole basilectal, vers le créole acrolectal, puis vers le français régional, pour arriver enfin au français standard, ce dernier représentant le pôle sociolinguistique supérieur et socialement valorisé.

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

La principale critique faite au modèle de continuum est l'existence de la zone mésolectale qui reste floue. Les auteurs reconnaissent eux-mêmes que le « continuum [...] ne permet pas de tracer des frontières nettes entre les différentes variétés de créole et le français » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 177) et que lors d'une enquête chez un couple d'informateurs « le mari mêle les variantes basilectales aux variantes acrolectales » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 186). Il semble difficile ainsi de tracer une ligne de fracture nette entre les glossies réunionnaises à l'intérieur d'un système échelonné.

1.1.2. Le conflit linguistique.

De nombreux chercheurs ont remis en cause la co-existence harmonieuse et stable de deux langues dans une situation de contact de langues, ce qui fit émerger dans les années soixante-dix la théorie du conflit par l'école occitane et les créolistes. A La Réunion le français et le créole sont souvent jugés l'un par rapport à l'autre dans une relation d'affrontement. D'un point de vue micro-sociolinguistique, Bavoux (2002 : 70) fait une liste assez exhaustive des représentations les plus courantes des locuteurs eux-mêmes concernant le créole réunionnais.

Les locuteurs, en fonction de leurs représentations, attribuent des valeurs aux langues qui ne cohabitent donc pas de façon harmonieuse. Des études occitanes et catalanes introduisent le concept de « fonctionnement diglossique », qui selon Gardy et Lafont en 1981, cités par Hubert-Delisle (1994 :69), « se réfère à un système de valeurs, linguistiques et extra-linguistiques dans lequel tout ce qui se rapporte à la langue dominée est à la fois dévalorisé et surévalué ».

Dans les aires créoles, à partir des années soixante-dix, le concept de conflit linguistique est utilisé pour servir certaines visions idéologiques qui soit mettent la langue et la culture françaises sur un tel piédestal que toute attitude ou comportement en faveur du vernaculaire sont dénigrés ou suspectés de séparatisme, soit dénoncent la minoration historique effective du créole par rapport au français. Pour Prudent (1993 :25) :

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

Les deux courants extrêmes se rencontrent régulièrement dans les espaces publics qui se développent à partir des années quatre-vingt. Ces confrontations se médiatisent et se font à grands renforts d'arguments prétendument scientifiques, arguments repris aussi bien dans la sphère artistique que politique. Une approche sociolinguistique centrant son analyse sur les usages langagiers, sur la parole des locuteurs dans leur vie quotidienne, propose un regard neuf sur la cohabitation des langues et la variation linguistique dans les aires créoles.

1.1.3. L'interlecte.

En étudiant les pratiques langagières en Martinique, Prudent (1981 : 26) montre qu'il existe une « zone interlectale [qui] n'obéit ni au basilecte nucléaire, ni à la grammaire acrolectale ». Il propose le concept d'interlecte qui jette un regard neuf sur les rapports qu'entretiennent entre elles les langues dans une même communauté. Ici est remise en cause l'étanchéité et la stabilité des rapports qu'entretiennent le créole et le français. En partant des usages langagiers réels des créolophones, Prudent (1993 : 18) propose une approche originale qui évite toute attitude puriste au niveau de la phonologie, du lexique ou de la syntaxe aussi bien du créole que du français. Selon ce chercheur seule une analyse centrée sur les pratiques langagières des locuteurs pourrait être apte à décrire la parole des créolophones. Certes certains énoncés correspondent à du créole ou à du français mais selon lui, ceux-ci sont moins nombreux que les énoncés interlectaux.

Ce chercheur étudie (Prudent, 1993 :22) « le système de communication qui régule les pratiques langagières de la population martiniquaise selon trois axes majeurs : celui de la genèse et de l'histoire, celui de la sémantique de l'interaction polylectale, et enfin celui de l'aménagement glottopolitique ». A partir du constat que « le créolophone martiniquais parle à l'aide d'une grammaire unique capable de lui faire produire aussi bien des énoncés jugés français que des énoncés jugés créoles », et à travers une approche sociolinguistique centrant son analyse sur les usages langagiers, ce chercheur pense « [qu'] il faut bien jeter les bases d'un dispositif théorique apte à prendre en compte ces fameuses phrases interlectales, et [qu'] il faut dresser une linguistique de la parole, praxématique ou autre, capable de saisir ce phénomène » (Prudent, 1993 :24).

L'hypothèse générale de la démarche de Prudent est la suivante (Prudent, 1993 :26) :

*Les Martiniquais disposent d'un diasystème de communication langagier complexe, mais unique et cohérent dans sa sémantique et son opérativité globales. Ils utilisent donc, de façon courante et quotidienne, ce système de communication, cette **macro-langue** qu'on pourrait (devrait ?) nommer le **martiniquais** (comme le sens courant dit le français, l'anglais, le chinois, ou l'arabe avec le singulier et une perspective homogénéisante toujours un peu artificiels pour le scientifique, mais parfaitement légitime pour le locuteur).*

Dans ses usages langagiers le locuteur n'utilise pas deux langues homogènes. Pour Romani (1994 :91) :

La langue homogène n'existe dès lors que comme représentation mythique du sujet parlant, ou comme nécessité épistémologique de générativistes purs et durs, qui doivent avoir recours à l'abstraction d'un locuteur-auditeur idéal.

En analysant des énoncés recueillis dans des situations de communication orale, auprès d'élèves réunionnais de la maternelle au lycée, âgés de 5 à 18 ans, Wharton (2003) a montré que l'interlecte fait partie du paysage sociolinguistique réunionnais. Il existe donc un système de communication composé du français (avec toute sa variation), du créole (également avec toute sa variation), et du « mélange » des deux langues. Au quotidien le locuteur réunionnais utilise donc cette macro langue en mettant en place une stratégie (consciente ou pas) de communication.

Bien que l'interlecte soit le mode de discours dominant à La Réunion, il est souvent jugé défavorablement par grand nombre de locuteurs. Pourtant ce mode de discours est si présent, si manifeste, qu'il relève d'un macro système linguistique. 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** dues à la **décréolisation** ou **français régional**. Chacun des deux premiers sociolectes peut être déclaré **langue différenciée**, et décrit selon des procédures immanentistes propres à la linguistique structurale saussurienne. C'est d'ailleurs ainsi qu'ont procédé la plupart des linguistes qui se sont penchés sur la question.*

Pour La Réunion l'expression de « français-banane » est à remplacer par celle de « français-makot ». Bien souvent les locuteurs ne retiennent que les formes les plus « caricaturales » de l'interlecte pour les dénigrer et les stigmatiser. A l'école, là où le français standard est la norme prescriptive visée, le créolisme est souvent interdit d'entrée dans la salle de classe, entrée aussi bien gardée par l'institution scolaire que par les parents d'élèves. Les humoristes réunionnais à succès ont pendant longtemps fait de ce « français-makot » leur fond de commerce, comme si une spécificité de l'humour réunionnais était centrée sur le *moukatakaz* (la raillerie) et la théâtralisation du parler quotidien. L'interlecte peut également être stigmatisé par des attitudes puristes (parfois modérés, parfois maximalistes) engagés aussi bien envers « la langue créole » que « la langue française ».

Une tentative de schématisation du macro système de communication réunionnais.

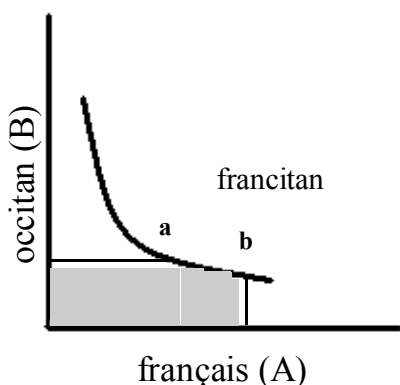
Le concept d'interlecte a été développé par Prudent en créolistique, notamment dans la description du contact créole/français. Chez les scientifiques, l'approche interlectale apportait un nouveau regard aussi bien sur le contact créole/français que sur le concept même de langue. En 1988, Boyer emprunte le concept d'interlecte à Prudent pour étudier le « francitan » (français/occitan). La réflexion est menée ici autour de son article de 1988 « Le "francitan", matériaux pour une approche des représentations et des fonctionnements sociolinguistiques d'un *interlecte* ».

Apport d'une utilisation du concept d'interlecte en pays Occitan.

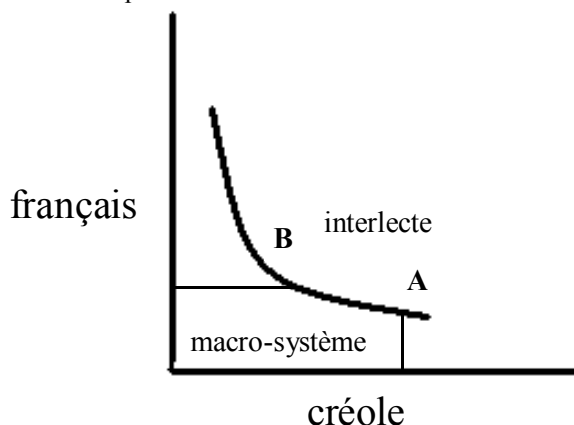
Le francitan est un mot valise revisité par Couderc (1976), cité par Boyer, et désigne le mélange du français et de l'occitan qui correspondrait à la situation concrète de l'Occitanie. D'après Couderc, les Occitans ne parlent pas occitan la majorité du temps mais le francitan qui n'est ni une variante régionale du français, ni un niveau de français.

Présenter cet article de Boyer en faisant un parallèle avec la situation de La Réunion, montre d'une part comment des constats sur le contact de deux langues sur le territoire métropolitain prennent une ampleur beaucoup plus grande dans un département français dans l'Océan Indien qui reste encore très marqué par son histoire coloniale, d'autre part à quel point l'approche interlectale est judicieuse pour étudier le contact de langues d'un point de vue général. Effectivement, il suffit de se promener aujourd'hui en pays occitan et à La Réunion pour constater que le créole réunionnais est beaucoup plus vivace que l'occitan, et donc que les caractéristiques du francitan sont décuplées au niveau de l'interlecte à La Réunion, où même au niveau sociolinguistique le slogan « d'île intense » semble adéquate. Trois thèmes seront abordés ici: le concept d'interlecte en lui-même et son aspect épilinguistique, la nécessaire revisite de l'histoire du contact des langues, et enfin les implications actuelles du concept.

Boyer (1988) reproduit un schéma que Couderc avait élaboré pour visualiser le mode de discours de son objet d'étude. Le francitan est représenté par une hyperbole où sur l'axe des abscisses se trouve le français et sur l'axe des ordonnées l'occitan. Pour Couderc (1976 : 11), « chaque locuteur ne dispose que d'un seul code, qui varie de façon continue pour se rapprocher de "l'occitan" ou du "français" si tant est que l'on puisse en fixer exactement les "frontières" ».



Je propose une transposition du même schéma à la situation des aires créolophones.



On retrouve ici le concept de macro système de communication défini par Prudent (1993 : 26) pour qui :

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

Certains dialectologues tentent de démontrer l'existence de français régionaux aussi bien chez les Occitans que chez les Créoles. Pour Lafont (1984 : 13), cité par Boyer, aux côtés d'un occitan « hérité » ou « reconstitué », d'un « français officiel » ou « officiel méridional », ou « colloquial importé », d'un « argot français importé », le francitan « recouvre certainement la majorité des usages du domaine ». En permettant de couvrir le champ de l'hybridation linguistique les

concepts de francitan et d'interlecte permettent de mettre en évidence un « lieu de passage, de traversée linguistique, installé dans un déséquilibre permanent » (Gardy, 1977 : 82).

Auzias (1982 : 54), cité par Boyer, qualifie même le francitan de « créole », au sens d'une déterritorialisation de l'occitan. Même si qualifier le francitan de « créole » est un acte métalangagier, réduire le qualificatif créole à une dérivation d'un matrice est abusif. Force est de constater tout de même qu'à La Réunion, où le créole et le français s'emboîtent et s'emmêlent, et en l'absence de norme « officielle », sont considérés comme créole souvent par la majorité de la population les énoncés interlectaux du langage quotidien.

Les concepts de francitan et d'interlecte obligent à poser un nouveau regard sur l'histoire de ce mode de discours avant même que sa conceptualisation n'apparaisse.

La nécessaire revisite de l'approche historique concernant le contact des langues.

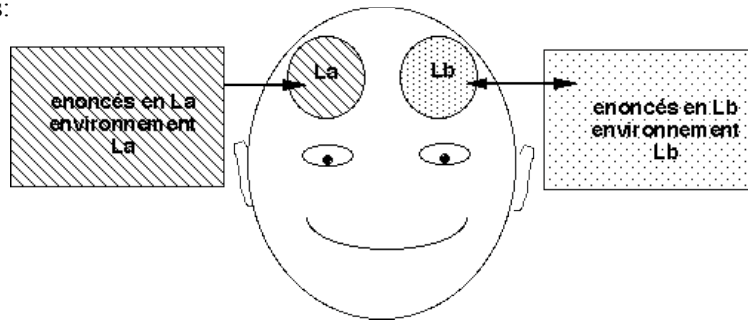
Boyer remonte jusqu'au début du XIX^{ème} siècle et constate qu'une riche littérature a été consacrée à la correction des « fautes » grammaticales, lexicales et de prononciation en français standard, produites par les Occitans. Selon lui depuis la révolution française, époque où la langue française a profité d'un contexte favorable à sa diffusion, des usages sociolinguistiques nouveaux apparaissent. Pourtant ceux-ci font l'objet de virulentes critiques par des défenseurs de la norme du français, qui stigmatisent « le frottement du patois avec le français ». La critique est d'autant plus sévère que ces énoncés métis sont produits aussi bien par les classes sociales basses qu'élevées, et concernent tous les corps de métier. Pour ces « pédagogues » il est urgent de proposer un instrument pour « [perdre] peu à peu l'habitude des locutions vicieuses, et [s'accoutumer] à en employer de correctes » (Gabrielli, 1836 : 12).

Les attitudes normatives et puristes ont encore cours aujourd'hui aussi bien chez les défenseurs du créole que chez les défenseurs du français qui fustigent le français ou créole *makot* (l'équivalent du créole ou français banane aux Antilles). Une certaine conception du contact des langues basée sur l'étanchéité posée par la diglossie est alors privilégiée chez les normalisateurs, et ceci aussi bien chez les « défenseurs » du français qui stigmatisent les créolismes que chez certains militants du créole qui « refusent » les énoncés interlectaux dans les usages langagiers.

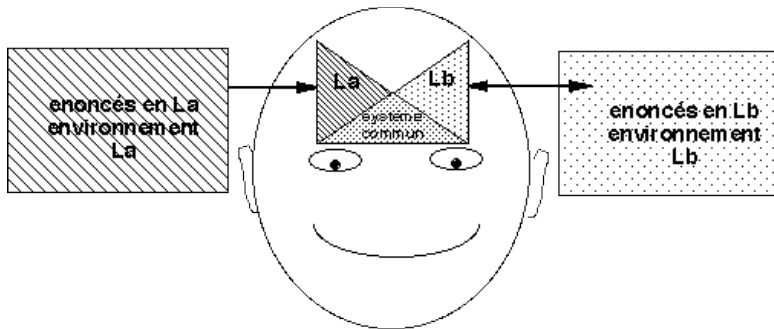
Apport des études centrées sur le bilinguisme.

Il sera fait ici principalement référence à l'article de Georges Lüdi de l'université de Bâle, « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », 1998 :

« La capacité des enfants pour apprendre des langues est très grande. La plupart des gens s'imaginent que l'enfant développe des compétences linguistiques séparées:



Or, les spécialistes mettent en avant en général des modèles concurrentiels plus intégrés »:



Pour Lüdi :

« Qui a peur du « parler bilingue » ? »

Abordons encore un dernier point. Qui n'a pas déjà entendu des phrases comme les suivantes [en Suisse]:

"Je suis vraiment trop faul pour sortir."

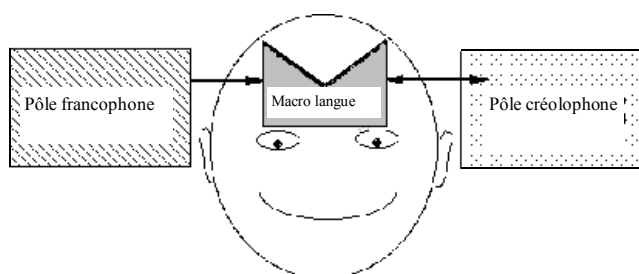
[...]

"Je suis parti à la gare et je suis arrivé le lendemain à neuf heures na estação de Pombal."

"Va chercher Marc and bribe him avec un chocolat chaud with cream on the top."

Ces énoncés sont authentiques. Ils ont été prononcés par des personnes on ne peut plus respectables. Pourtant, ils font peur. Tout le monde admettra que parler, à un moment donné, une variété spécifique de son répertoire signifie, pour le bilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction des systèmes de valeurs en vigueur dans la société; il peut tirer profit du capital symbolique associé à ces ressources, voire l'augmenter. Par contre, le "mélange", les "parolemezze i mezze", le "métissage" sont mal vus. Sur l'axe du prestige, les parlers hybrides occupent en effet en général une position très basse. Selon Pierre Cadiot (1987, 50), le mélange des langues "est considéré comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associée aux représentations sociales de l'impur, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue". On peut en effet voir là le reflet d'une "idéologie unilingue" répandue, selon laquelle tout en admettant qu'il vaut mieux parler une langue standardisée qu'une variété vernaculaire, toute variété vernaculaire "pure" est encore préférable à des mélanges, qui sont interprétés comme signe de décadence et comme preuve d'une personnalité instable et troublée ».

À La Réunion, comme la grande majorité du lexique du créole réunionnais provient du français, il est souvent difficile dans un énoncé interlectal de dire où se trouve la frontière entre le français et le créole, car « créole et français gomment leur frontière, ils s'enchaînent, alternent, se mélangent, s'interpénètrent » (Prudent, 2002 :200). Du fait de cette proximité linguistique entre le créole et le français, cette macro langue peut-être qualifiée de diasystème



Une représentation simplifiée du concept d'interlecte

À travers le concept d'interlecte, la créolistique fait appel et alimente la sociolinguistique interactionnelle qui rend caduque toute définition rigide d'une langue. Dans une telle situation complexe, qui relève du métissage sociolinguistique, on peut maintenant se poser la question de la « langue maternelle » aussi bien de la communauté que de l'individu et surtout la question de la pertinence de l'assignation d'une langue unique constitutive de cette langue dite maternelle.

1.2. La question de la langue maternelle de l'enfant réunionnais.

Dans le langage courant, la langue maternelle serait celle utilisée entre la mère et l'enfant. Pour le sociolinguiste cette définition est bien entendu trop simpliste et beaucoup trop éloignée de la réalité.

1.2.1. La langue maternelle.

Au cours de l'histoire la notion de langue maternelle a connu plusieurs définitions. Depuis plusieurs siècles le terme de langue maternelle connaît une large polysémie. Urbain (1982) tente de dégager la sociogenèse de la notion de langue maternelle en se référant à l'histoire des idées, au développement de la linguistique et à l'évolution sociale. Pour lui (Urbain, 1982 : 7) :

Il s'agit surtout, en remettant en cause son emploi ordinaire, d'interroger maintenant le règne d'une image persistante au cœur de la linguistique. La notion de *langue maternelle* est bien loin d'être aussi claire et aussi stable que le laconisme rassurant des dictionnaires pourrait le laisser croire. [...].

Qu'est-ce au juste que la langue maternelle ? Existe-t-elle seulement ? Ne s'agit-il pas plutôt d'une fiction théorique ? Et si elle existe vraiment, comment existe-t-elle ? D'où vient-elle ? Quel est son statut social ? Sa fonction ? Quel est son sens intrinsèque ? Et sur la base de quels principes ou dans quel(s) contexte(s) socio-historique(s) a-t-elle été différenciée puis perpétuée ? Cette langue a-t-elle seulement un sens et est-il *intrinsèque* ? Rien n'est évident en ce qui concerne en propre la langue maternelle.

Dès son plus jeune âge l'enfant n'apprend pas seulement une « langue » mais aussi son mode d'emploi pragmatique. En fonction de leurs fondements théoriques concernant la définition de la situation sociolinguistique les scientifiques définissent différemment la langue maternelle de l'enfant créolophone.

1.2.1.1. Langue maternelle et acquisition du langage.

Une question importante qui ne peut être évitée concerne l'acquisition du langage. Dès son plus jeune âge, certains diront même avant sa naissance, l'enfant développe son langage. De nombreux chercheurs ont élaboré des théories concernant l'acquisition du langage et bien que ne concernant pas spécifiquement les milieux plurilingues, ces théories fournissent des éléments de réflexion.

Pour Piaget, l'imitation, qui est une forme d'accommodation, dans un premier temps extérieure puis intériorisée, développe les capacités à la « fonction symbolique ». Pour lui, tous les enfants passent par un stade où ils se créent des symboles qui leur sont propres, et ce n'est que plus tard qu'ils arrivent à communiquer à l'aide de la langue sociale. A La Réunion, cette langue sociale est composée de français, de créole et du mélange des deux langues. A ce titre il peut paraître donc hasardeux de ne retenir que le « créole » (que l'on aura au préalable défini) comme langue maternelle unique de la communauté réunionnaise.

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

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

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

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

On peut se poser alors la question de savoir comment la vision sociolinguistique du contact de langues influence la définition de la langue maternelle de l'enfant réunionnais.

1.2.2. La langue maternelle de l'enfant réunionnais.

Selon les psycholinguistes Hamers et Blanc (1983 : 454) :

La langue maternelle d'un individu est le ou les codes linguistiques qui correspondent à la première expérience langagière de cet individu ; la langue maternelle d'une communauté est le code linguistique utilisé comme langue maternelle par la majorité des individus membres de cette communauté.

La langue maternelle pourrait donc être celle utilisée majoritairement dans la communauté. Les approches théoriques (voire même idéologiques) concernant la situation sociolinguistique de la communauté influencent la définition de la langue maternelle.

Langue maternelle et diglossie.

Le concept de diglossie avait eu du succès chez un large public en raison de sa schématisation simple du contact de langues. Ce concept a permis également de porter les revendications compréhensibles dénonçant la « domination » d'une langue nationale « impérialiste » à l'encontre d'une langue régionale dévalorisée, voire même niée pendant de très nombreuses années. La diglossie est donc souvent confondue chez un très large public avec le sentiment diglossique.

Les définitions ne sont pas neutres. De cette vision de la situation réunionnaise découlent des aménagements pédagogiques, des politiques de communication destinées au grand public, des plans de formation destinés aux enseignants où le « contact », « mélange » des langues doit être explicité et pris pédagogiquement en compte et non plus injustement stigmatisé. De nombreux chercheurs suisses ou canadiens travaillent depuis de nombreuses années sur les « parlars bilingues ». Pour Py (1991 : 130):

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

Si on retient le modèle diglossique, et en se basant alors sur de nombreuses études centrées sur l'enseignement bilingue, les solutions pédagogiques pourraient alors être celles concernant le bilinguisme consécutif. Pourtant on sait aujourd'hui que la situation est beaucoup plus complexe et que dès le plus jeune âge de l'enfant les langues s'emmêlent et s'emboîtent.

Langue maternelle et continuum.

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

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

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

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

L'incertitude quant à la pratique de la langue maternelle apparaît plus nettement encore quand il s'agit des performances, et notamment comme nous l'avons vu, dans le domaine morpho-syntaxique où l'on voit se manifester dans sa plus grande extension la diversité des allomorphes possibles à l'intérieur du continuum.

[...] De ce fait, et à partir de ces expériences contrastées de ce que l'on appelle langue maternelle, pourrait sans doute intervenir certain renversement de perspective. Si « la valeur » du langage relève de la parole et non de *telle ou telle* langue particulière, dans quelles limites la traditionnelle question de l'unicité absolue de cette langue au moment de l'acquisition garde-t-elle sa pertinence ?

Ne validant pas la théorie du continuum, d'autres approches privilégient l'approche interlectale.

Langue maternelle et macro système de communication.

Le concept de macro système de communication, qui interdit toute définition rigide de langue et de contact de langues, semble être le plus adapté pour cerner la notion de langue maternelle dans les aires créolophones.

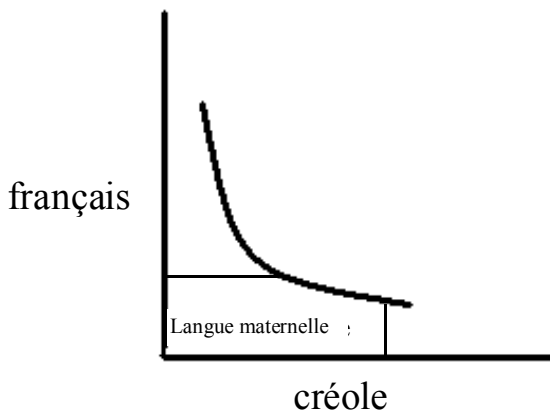
L'enfant réunionnais, pour construire son langage, subit les influences de la situation sociolinguistique de l'île. Le contexte dans lequel se met en place ce langage n'est pas unilingue et donc très tôt l'enfant est mis en contact avec « le créole », « le français » (voire avec d'autres langues) et aussi avec les énoncés interlectaux issus du contact de ces langues, à travers les échanges verbaux avec ses parents, ses pairs, et également à travers les médias comme par exemple la télévision. C'est donc en interaction avec son entourage que l'enfant construit son langage et les « règles sociales » d'utilisation de ce langage. Celui-ci ne peut donc pas être « déconnecté » de la situation sociolinguistique de la communauté.

Romani (2000) définit la langue maternelle des Antillais en prenant en compte le macro système de communication de Prudent. Pour lui (Romani, 2000: 212) :

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

Cette définition de la langue maternelle est difficilement contestable d'un point de vue scientifique mais reste difficilement accessible. Une schématisation (qui n'est qu'une représentation, et de ce fait reste très critiquable) peut permettre de vulgariser les concepts d'interlecte et de macro-système de de communication.

Dans un but de vulgarisation reprenons le schéma proposé pour l'interlecte (avec toutes les limites inhérentes à une représentation schématique) et transférons le à la définition de la langue maternelle de Romani.



L'école est en elle-même un contexte linguistique particulier. On peut alors se demander comment est (ou devrait être) abordée la question du contact de langues dans cette institution qui de près ou de loin touche la très grande majorité de la population.

1.3. Le contact de langues en situation scolaire.

Le locuteur réunionnais dans sa vie quotidienne utilise, consciemment ou pas, son macro système pour régler sa communication en fonction de différents facteurs. Le « mélange » des codes apparaît dans une multitude de « situations naturelles » dans la vie courante. Par contre, dans le milieu scolaire, là où la norme académique et prescriptive du français a été instituée depuis plus d'un siècle comme la seule cible à atteindre, et ceci principalement dans un souci d'unité nationale et républicaine, les mélanges ont encore (et semble-t-il auront encore pendant longtemps) la vie dure. Pourtant tous les mélanges de codes ne sont pas de même nature et tout pédagogue devrait être conscient des différents types de mélanges, et ceci principalement dans un but d'efficacité de l'enseignement.

Il est donc important ici de se poser dans un premier temps la question de la norme, ou plus exactement des normes. Dans un second temps nous verrons que même si les mélanges sont légitimes, ils ne dépendent pas tous de la même logique conversationnelle. Enfin sera abordée la question de la nécessité de la prise en compte du macro système de communication dans le milieu scolaire.

1.3.1. La question des normes.

Avant de viser les apprentissages fondamentaux il est indispensable que l'école mette en place des stratégies pour permettre à l'enfant de parler et comprendre, d'où la place centrale qu'occupe le langage à l'école maternelle où il est au centre de tous les apprentissages. Mais quelle norme prendre en compte ? Doit-on partir de l'étude de la grammaire scolaire (qui représente une norme souvent de l'écrit) ou de l'observation réfléchie des faits de langues, des usages langagiers des élèves?

Rey (1972) pose la question de l'adéquation entre « norme académique » et « norme de fonctionnement ». Pour lui le mot norme en lui-même est polysémique et peut à la fois faire référence d'une part à une situation objective et statistique relevant de l'observation (où les idées de moyenne, de tendance habituellement réalisées priment) et d'autre part à l'élaboration d'un système de valeurs relevant donc d'intentions subjectives (où l'idée de conformité à une règle est centrale). Cette polysémie engendre une ambiguïté au niveau de ce qui est « normal » ou « normatif ».

Le français et le créole réunionnais, les deux langues principales parlées à La Réunion, sont inégalement dotés au niveau de la construction de la norme. Le français possède une norme académique que les locuteurs respectent ou transgressent. Il est donc possible de comparer cette norme aux usages, autrement dit de mesurer la distance entre norme académique et norme de fonctionnement. Pour le créole la construction de cette norme est demandée par ne partie de la communauté, norme qui n'est pas forcément conforme aux usages qui diffèrent d'une part du fait de la variation du créole (comme pour toutes les langues) et d'autre part du fait de la situation de contact de

langues (comme dans toute situation où au moins deux langues se côtoient). La question de la norme du créole devient alors polémique et se retrouve ainsi ramenée sur le terrain politique. Pour Rey (1972: 8) :
L'attitude hypocrite du pouvoir lorsqu'il s'abrite derrière la « volonté de tous », volonté qu'il suscite, aménage et interprète, est une donnée permanente de la politique. La même attitude s'observe chez les puristes, quand ils prétendent incarner la volonté d'une instance sociale [...] en laquelle se retrouve le « bon usage », et se saluent les bons locuteurs.
On comprend dès lors que la « norme » ait mauvaise presse parmi les linguistes. Mais l'effacement du problème par une sorte d'écrasement entre les deux termes de dichotomies reçues (langue vs parole, système vs réalisations, compétence vs performance, analogie vs anomalie, etc.) ne résout rien.

Comment gérer la question de la norme du créole à l'école ?

A l'heure de l'introduction de l'enseignement du créole, ou à défaut de sa prise en compte dans les apprentissages, la nécessité de l'équipement normatif du créole se fait de plus en plus sentir. Des travaux sont réalisés depuis quelques années et concernent plusieurs domaines dont la syntaxe, la lexicologie et la graphie. L'enseignant confronté à des productions orales d'élèves créolophones doit se demander si celles-ci sont conformes ou pas à une certaine norme qui du fait de l'inexistence d'appareil normatif ne peut être qu'admise. La norme de la classe est donc fonction des connaissances, attitudes et représentations de l'enseignant. Une des solutions à adopter serait alors peut-être une certaine définition de la norme en fonction des séances pédagogiques.

Par moment, lors d'activités normatives, l'enseignant adopte une attitude puriste où le créole est considéré comme un système discret. En fonction de l'âge des élèves ces séances seront plus ou moins longues. Nous pensons qu'à l'école maternelle cette activité peut faire l'objet d'une séance d'une vingtaine de minutes par semaine ou toutes les deux semaines. Chez les élèves plus âgés des « leçons » de grammaire créole plus conséquentes peuvent être mises en place. Cette étude des langues permet de développer les compétences métalinguistiques de l'élève dès le plus jeune âge.

En dehors des ces séances normatives il serait illusoire de considérer le créole comme un système discret d'une part, et d'ignorer d'autre part la situation sociolinguistique de l'île caractérisée par le contact de langues. Autrement dit, l'enseignant doit alors d'une part être conscient de la situation polynomique du créole (c'est à dire dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique) et d'autre part des « parlars bilingues » qui représentent la norme de fonctionnement pour la majorité des enfants.

1.3.2. Mélange et mélange.

Le macro système de communication réunionnais montre que les mélanges de codes sont légions dans les situations de communication réunionnaises. Ces mélanges ne sont pas tous de même nature. L'interlecte, qui n'est pas une langue mais un mode de discours (donc influencé par la situation de communication) issu de « l'incapacité à » ou de « la non volonté de » respecter une grammaire canonique, nous conduit à tenter de faire des distinctions au niveau de la nature de ces différents mélanges.

1.3.2.1. Interlangue et interlecte.

Dans certaines situations, le locuteur « se joue » des normes des deux langues comme par exemple pour montrer de concert une loyauté nationale tout en revendiquant une identité régionale. Cela suppose une certaine maîtrise métalinguistique des deux codes permettant au locuteur de mettre en place une stratégie de communication qui est en fait un indice de capacité à faire une exploitation maximale de ses deux codes. Ce comportement peut se traduire par exemple par une alternance de codes de compétence qui, selon Hamers et Blanc, (1983 : 446) est « utilisée par un bilingue compétent dans les deux langues et employée comme stratégie de communication avec d'autres bilingues » et « ce code est une expression de la compétence du bilingue à faire appel aux ressources de ses deux codes dans une même interaction ».

Dans d'autres situations de la vie quotidienne, le locuteur peut « combler » un manque de compétence dans une des deux langues en faisant appel à la langue dans laquelle il possède cette compétence, ce que Hamers et Blanc (1983 : 446) nomment une alternance de codes d'incompétence qui est une « stratégie de communication utilisée par un bilingue dominant et qui consiste à faire alterner les codes en faisant appel à sa langue dominante pour suppléer un manque de compétence dans sa langue la plus faible ».

Cette « compétence » et cette « incompétence » font partie du macro système, tout comme le français standard et le créole correct, et le locuteur réunionnais puise dans toutes ces stratégies pour élaborer sa communication quotidienne.

Dans d'autres situations, comme par exemple dans les situations d'apprentissage normatives (qui devraient être conçues dans certaines activités ciblées, et jamais au dépend de la communication) à l'école ou sous le tutorat de son entourage pour ses acquisitions langagières et où le locuteur ne posséderait pas les « normes » (sans qu'elles soient forcément académiques) d'une des langues, voire même des deux langues, ce locuteur échafaude des hypothèses tâtonnantes. Il nous semble que ces énoncés, dans ces situations particulières où une « norme » est visée, procéderaient de ce que l'on nomme l'interlangue qui selon Hamers et Blanc (1983 : 453) sont « des étapes successives dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue dans lesquelles les productions langagières de l'apprenant représentent des approximations systématiques de la langue cible ».

Du fait de l'existence du macro système de communication, comment distinguer des énoncés qui relèveraient de l'interlecte d'énoncés qui relèveraient de l'interlangue ? L'interlangue n'est pas l'interlecte, mais l'interlangue est une partie de l'interlecte. Très souvent les deux notions sont confondues et les deux termes, surtout celui d'interlangue, sont utilisés pour désigner tout énoncé où se manifeste un mélange de langues, sans se pencher sur la nature de ces mélanges.

L'apprenant est un sujet social.

A un niveau scientifique, le terme d'interlangue est utilisé généralement dans des contextes d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Py a consacré une très large place à ce domaine dans ses travaux scientifiques. Gajo, Matthey, Moore et Serra (2004) proposent un parcours d'une trentaine d'années à travers les textes de Py. Un des avantages d'un tel ouvrage est qu'il permet de voir comment certains concepts ont évolué d'un texte à l'autre. Il nous semble que pour la notion d'interlangue, on constate le passage d'un positionnement centré sur l'étudiant en classe de langue à une intégration du concept à une compétence bilingue socialement située, qui sans le nommer, nous semble se rapprocher de l'interlecte.

Après un exposé théorique de différents travaux concernant l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive, qui butent sur certaines difficultés, Py (1975) conclut que dans ces domaines il n'y a pas de « recettes » permettant d'entreprendre une telle analyse de façon systématique. Quelques années plus tard (Py, 1980) l'auteur montre comment le modèle génératif-transformationnel ne peut être utilisé pour la description de l'interlangue et d'une manière générale comment « les instruments utilisés habituellement en linguistique descriptive ne sont pas adaptés à l'étude de l'interlangue » (Py, 1980 : 39). L'interlangue est alors décrite comme un ensemble de micro-systèmes ce qui permet de reconnaître une certaine autonomie et souplesse aux constituants de l'interlangue. Pour Py (1980 : 38) :

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

Py (1993) élargit ses investigations au contexte linguistique dans lequel se développent les processus d'acquisition (d'une langue étrangère) et étudie les liens existants entre trois pôles : le système, la norme et la tâche. Pour l'auteur, le système désigne l'interlangue qui est « l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant » (Py, 1993 : 42). La norme désigne l'ensemble des pressions extérieures qui s'exercent sur le système, et celles-ci peuvent être linguistiques et/ou sociales. La tâche concerne « toute activité communicative faisant appel à la langue cible, qu'il s'agisse d'interaction conversationnelle ou de production-interprétation d'autres formes de discours » (Py, 1993 : 42) et désigne l'efficacité communicative des énoncés produits ou interprétés. La mise en relation des trois pôles est fonction du contexte social où toute activité verbale se voit attribuer des valeurs symboliques. Py dresse donc des passerelles entre interaction et acquisition. Le sujet n'est pas uniquement un apprenant mais aussi un sujet social qui « gère » les pressions exercées par la norme aussi bien sur le système que sur la tâche. Pour Py (1993 : 45) :

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

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

On considère de plus en plus qu'il est impossible de concevoir le sujet uniquement comme un apprenant coupé de son contexte social. L'interlecte est un mode de discours issu de **l'incapacité à** ou de **la non volonté de** respecter une grammaire canonique, où le locuteur, dans une problématique du Même et de l'Autre, gère une certaine altérité linguistique.

De nombreux auteurs étudient ce mode de discours, qu'ils qualifient de bilingue, sans pourtant faire référence à l'interlecte. Selon Py (1992 : 99) :

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

Élargir la notion d'interlangue en dehors du cadre de l'acquisition ou de l'apprentissage, risque d'instaurer un flou où se mêlent processus d'apprentissage et compétence communicative. Ainsi Py (1990 : 131) ne distingue pas la logique de l'interlangue de celle du parler bilingue :

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

Les concepts d'interlecte et d'interlangue partagent une zone commune et sont complémentaires. Pour Prudent « d'une certaine manière l'interlangue est aussi une forme d'interlecte, mais qu'on pose dans une relation où c'est l'apprentissage qui explique l'apparition des formes erronées » (conversation personnelle avec Prudent en 2005).

Pour Py (1990 : 138) :

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

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

Tout le monde s'accorde à penser aujourd'hui que la recherche sur l'acquisition secondaire doit s'efforcer à l'image de ce qui se passe depuis longtemps dans certains secteurs de la linguistique générale d'intégrer au moins certains aspects de

l' « interparole » dans la définition de l'interlangue. De même que la pragmatique a démontré qu'on ne pouvait pas vraiment comprendre la langue à moins de faire intervenir certaines des modalités de sa mise en œuvre, de même il paraît nécessaire aujourd'hui de s'interroger sur les liens intrinsèques qui sans doute unissent d'une part les caractéristiques et le développement de l'interlangue, d'autre part les activités communicatives des apprenants.

1.3.2.2. Analyse de certains énoncés mélangés d'élèves réunionnais.

Même si le créole est très présent, et même très largement majoritaire, il n'occupe pas la quasi totalité de l'espace énonciatif, aussi bien au niveau de la production de discours (où une étude interactionniste nous montrerait que même dans un quartier soi-disant créolophone unilingue, la situation de communication dicte l'emploi du mode de discours), qu'au niveau de la réception du discours où la langue médiatisée reste pour le moment très majoritairement le français, malgré des progressions du créole depuis quelques années.

Le créole réunionnais ne bénéficiant pas d'instance normative officielle, pour un très large public l'usage devient la norme, autrement dit la norme de fonctionnement devient la représentation d'une certaine norme « académique ». C'est cette norme de fonctionnement qui est transmise dès la naissance à l'enfant. Au cours de son développement langagier, celui-ci intégrera et réinterprètera aussi bien les « normes » canoniques ou de fonctionnement ainsi que leurs modes d'emploi pragmatique.

Dès son entrée à l'école l'enfant fait l'objet de plusieurs ciblage langagiers. Certes il n'est pas nouveau de prétendre que même en dehors d'un contexte sociolinguistiquement complexe la langue de l'école est différente de la langue de la maison, à plus forte raison dans un quartier populaire. Néanmoins, à La Réunion la distance qui sépare le langage domestique et le langage scolaire est particulièrement grande. Au sein même de l'école, où en fonction des différents lieux (comme par exemple les coins jeux, le coin langage avec l'enseignant, la cours de récréation, la cantine) ou des différentes situations de communication (comme par exemple en fonction de la présence ou pas d'un interlocuteur adulte, d'un changement d'interlocuteur, du caractère ciblé ou libre d'une séance pédagogique) des changements de comportements linguistiques s'opèrent. C'est donc certainement dans le milieu scolaire que l'enfant utilise le plus souvent toutes les composantes de son système de communication.

Dans toutes les situations de communication, certains énoncés mélangés ou approximatifs pourraient sembler être des « erreurs » par rapport à une certaine norme des deux langues. L'objectif ici n'est pas de condamner celles-ci. L'approche sociolinguistique permet de distinguer norme académique et usages langagiers. L'objectif est ici de tenter de comprendre les mécanismes qui sont en jeu afin de mieux cerner le système de communication de l'enfant réunionnais. Portons une attention particulière aux énoncés qui ne relèveraient pas d'une « norme » du français et du créole en présentant uniquement des exemples de ces phrases interlectales et en tentant de faire la distinction entre ceux qui relèveraient de l'interlecte et ceux qui relèveraient de l'interlangue.

1.3.2.2.1. Énoncés qui relèveraient de l'interlecte.

Dans les situations où les élèves s'expriment sans se soucier du code utilisé, la parole est assez fluide. Caractéristique de la situation de contact de langues de La Réunion, les mélanges que l'on note sont de différentes natures, et pourraient relever de ce que l'on nomme dans certaines littératures d'alternance de codes, d'emprunts, de calques. La difficulté majeure est d'associer ces mélanges à une catégorie et certains d'entre eux pourraient être classés dans plusieurs catégories à la fois.

Les énoncés relevant de l'interlecte sont ceux qui ne respectent pas les grammaires canoniques du français ou du créole et qui fonctionnent tout de même dans une conversation quotidienne. La difficulté est donc d'attester une certaine organisation de ce que l'on pourrait appeler le parler bilingue réunionnais, attestation validée uniquement par notre sentiment de grammaticalité.

Énoncés mélangés qui relèveraient de l'interlecte.

Les mélanges que l'on note sont de différentes natures et pourraient relever de ce que l'on nomme chez certains linguistes « alternance de codes », « emprunts », « calques ». La difficulté majeure est d'associer ces mélanges à une catégorie alors que certains d'entre eux pourraient être classés dans plusieurs catégories à la fois. Il semblerait que, d'une manière générale, dans les phrases interlectales, les formes verbales respectent les « normes » du créole ou du français. Ces formes verbales correctes sont soulignées dans les exemples qui suivent.

Apré moin la parti mon maison.

Kosa ou la fé quand c'était les vacances.

J'ai vu in tornade.

L'énoncé « *apré moin la parti mon maison* » semble être un emprunt. Effectivement, en créole « maison » se dit « *kaz* » et donc la phrase « *apré moin la parti mon kaz* » peut être jugée plus correcte. Pourtant chez la majorité de ces enfants, le mot « maison » est employé et constitue pour eux la norme du bon usage, certains d'entre eux avouant même que leur mère leur demande de dire « maison » et non *kaz*, ce dernier étant jugé moins soutenu. Pourtant, les deux mots sont utilisés chez les élèves, et souvent par un même locuteur, sans que l'on puisse dégager de règles relatives à leur emploi. Ce type d'emprunt relève plus d'une logique interlectale qui connaît une certaine évolution historique où peu à peu des mots français viennent remplacer des mots créoles. Ainsi chez les élèves de l'école maternelle (et chez une très grande proportion de la population) l'usage de « maison » pour « *kaz* » à l'heure actuelle semble suivre la même logique que certains changements déjà attestés tels que « portail » pour « *baro* » ou encore « fer à repasser » pour « *karo* ».

« *Kosa ou la fé quand c'était les vacances* » pourrait être classé en tant qu'alternance de code car la phrase semble commencer en créole et se terminer en français. Pourtant une très grande proportion de la population emploie de façon tout à fait « naturelle » la variété « *kan sété lé vakans* » ou « quand c'était les vacances », alors qu'à la forme basilectale « *kan té vakans* » serait jugé plus correcte. Cet exemple peut être une alternance de code mais aussi la manifestation de la variation du créole. En l'absence de norme académique du créole, il est donc difficile de prétendre qu'une forme est « plus » créole qu'une autre, sauf à considérer que la forme la plus autonome, celle qui est plus conforme à une idéologie de déviance maximale, est plus créole, position non adoptée ici.

Pour la majorité des enfants nés au début des années 2000 ces formes interlectales font partie de la norme acquise dans les premières années de leur vie. On pourrait y voir là soit une certaine décréolisation, une disparition lente et progressive du créole par substitution du français aussi bien au niveau du lexique que de la syntaxe, soit une évolution du mode d'emploi pragmatique des deux langues, évolution forcément influencée par la mutation sociologique de la société réunionnaise qui s'occidentalise tout en maintenant un certain mode de fonctionnement traditionnel où la culture créole prédomine.

Certains énoncés semblent relever d'une autre catégorie que celle de l'interlecte car ils semblent être le résultat d'hypothèses tâtonnantes dans un processus d'apprentissage d'une langue cible ou d'un mode de discours. Ceux-ci sont donc provisoires et voués à disparaître au cours de l'évolution des compétences langagières du locuteur, contrairement aux énoncés interlectaux.

1.3.2.2.2. Énoncés qui sont des hypothèses tâtonnantes.

Nous rappelons que tout ce qui se parle à La Réunion au sens linguistique de masse appartient au macro système, que ce soit le français et le créole (avec leurs variations), et les formes interlectales qui découlent du contact de ces deux langues.

L'enfant, qui est en phase d'apprentissage, est soumis à au moins deux ciblage au niveau du langage, l'un scolaire (avec le français standard en général, et en plus le créole « correct » pour les trop rares classes mettant en place un dispositif Langue et Culture Régionales), l'autre social (c'est à dire le mode d'emploi pragmatique des langues de la communauté). Des énoncés ne sont pas conformes ni à la norme académique scolaire, ni à la norme de fonctionnement social, et qui semblent être des énoncés provisoires, donc appelés à disparaître avec l'acquisition des compétences aussi bien normatives que de communication.

Le fait de prendre comme définition de la langue maternelle de l'enfant celle de Romani qui fait une place centrale au macro système de communication contraint à se poser la question de la langue source et de la langue cible dans les énoncés qui seraient des **hypothèses tâtonnantes**.

Par prudence, nous assignons uniquement aux situations d'apprentissages l'analyse de l'interlangue. Dans le cadre scolaire, nous pourrions dire que l'interlangue est la manifestation de l'incapacité de l'élève à respecter la grammaire « canonique » du créole ou du français. D'un point de vue social, l'interlecte est aussi une « incapacité

à » et une « non volonté de » respecter ces grammaires. On peut se demander alors comment faire la distinction entre ces « non conformités » à la norme qui sont de nature très différentes.

Nous posons alors trois principes qui nous aideront à distinguer interlecte et interlangue :

- premièrement l'interlecte est une « stratégie » de communication alors que l'interlangue est un processus d'apprentissage ;
- deuxièmement, l'interlecte fonctionne dans le mode de discours réunionnais et pas l'interlangue ;
- troisièmement, l'interlecte peut être stable au moins à moyen terme alors que l'interlangue est provisoire et vouée à disparaître.

Interlangue vers le français :

J'ai *prann* une ptit déjeuné

J'ai venu, Je *na* mangé, Ja boire limonade

j'ai essuie moi / - je me suis essuyée après j'ai *mèt* mon linj

Monsieur *gard* moi j'ai *inn koma mon kaz*.

L'approximation la plus courante du français concerne la formation du passé composé, comme le montrent les énoncés "j'ai venu", "je *na* mangé", "ja boire".

Du fait de la construction du passé composé en créole avec *la*, les élèves rencontrent de nombreuses difficultés à utiliser de façon adéquate les auxiliaires pour le passé composé en français, comme par exemple dans le cas de "j'ai venu". Certes, même des enfants qui grandissent dans un contexte francophone font ce type d'erreur. Cependant, du fait du contact de langues de La Réunion, cette mauvaise utilisation du passé composé est plus systématique chez les élèves réunionnais.

«Je *na* mangé» et «ja boire» sont des étapes successives dans le passage de «*moin la*» à «j'ai». «Je *na*» témoigne d'une incapacité à employer la forme courte (j') du pronom personnel sujet de la première personne du singulier, ce qui conduit l'enfant à utiliser «je» en entier. De ce fait, l'enfant choisit «je *na*» qui semble plus correct que «je ai» ou «je suis mangé». «Ja» semble être une étape plus proche du français standard du fait de la contraction de «je *na*» en «ja». La séquence « j'ai essuie moi/ je me suis essuyée » montre la recherche de la forme pronominale correcte en français.

D'autres exemples comme « j'ai *prann* » ou « j'ai *mèt* » montrent une difficulté à employer le participe passé adéquat quand celui-ci est éloigné de l'infinitif du verbe. Dans ce cas, certains enfants font un emprunt au créole. Ainsi dans « j'ai *prann* » *prann* est choisi car au niveau phonétique il est proche de « prendre », alors que la forme correcte « pris » en est éloignée. La même logique est mise en oeuvre avec « j'ai *mèt* » où d'un point de vue phonétique *mèt* est plus proche de mettre, alors que la forme correcte « mis » semble trop éloignée pour être employée.

D'autres énoncés sont de « simples » emprunts lexicaux comme par exemple pour « *gard* moi ».

Dans certains cas, les enfants créolophones construisent leur langage et donc élaborent des hypothèses tâtonnantes vers le créole ou le mode de discours interlectal du milieu dans lequel ils vivent.

Hypothèses tâtonnantes dans la construction du langage en créole :

Té navé gato

Té nana in bato

Tavé bann ti poisson

Ni la parti dansé é apré ni la joué

Ma la alé kri maman

Mi té alé la plaj

Mi na bégné moïn

Na éténé

Dans les énoncés de cette catégorie d'hypothèses tâtonnantes, plusieurs erreurs relèvent d'une construction de « *navé* », le verbe avoir à l'imparfait, comme *té navé*, *té nana* ou *tavé*. Ces trois formes semblent être une surgénéralisation de la construction du passé inaccompli (« imparfait ») à la forme basilectale, c'est à dire *té* suivi du verbe. Cette erreur, non systématique, est une hypothèse tâtonnante car elle ne fonctionne pas comme une forme « adulte ».

Certaines contractions engendrent également des hypothèses tâtonnantes telles que *na éténé* et *ma la alé kri maman*.

La première, *na éténé*, est plus qu'une simple contraction. La forme correcte devrait être *nou la étinn*. On peut ici décomposer l'analyse de cette approximation en deux étapes. Premièrement on note la contraction de *nou la* par *na*, contraction courante à l'oral, et donc un énoncé du type *na étinn* n'est nullement étonnant. Par contre, la création d'une forme longue, forme qui n'existe pas pour ce verbe, mérite une attention particulière. Le mécanisme mis en œuvre ici correspond aussi à une surgénéralisation de certaines formes longues comme *nou la mangé*.

La forme correcte pour *ma la alé kri* est éventuellement *moïn la alé kri* mais surtout *moïn la parti kri* (je suis allé appeler). Sans se préoccuper ici du remplacement de *parti* par *alé*, ce qui est intéressant est l'utilisation de *ma* à la place de *moïn*. Dans cet exemple *ma* n'est pas une contraction de *moïn la* (*la* est présent dans l'énoncé). Du fait d'une habitude, devenue presque une norme pour de nombreux enfants, d'utiliser la contraction, *ma* tend à remplir les fonctions d'un pronom personnel sujet. L'utilisation de *ma* à la place de *moïn* est également liée aux représentations sociolinguistiques liées à *moïn*, comme pour les quatre prochains exemples.

Il est d'usage pour certains locuteurs d'employer *mi néna* ou *mi nana* à la place de *moïn nana* (j'ai) ou encore *mi lé* à la place de *moïn lé* (je suis). Cet usage s'explique soit par une surgénéralisation de l'utilisation de *mi* comme pronom personnel soit par une représentation considérant que *moïn* est socialement plus dévalorisé que *mi*.

Ainsi certains éléments tels que *ni la parti*, à la place de *nou la parti* (nous sommes allés), *ni la joué* à la place de *nou la joué* (nous avons joué), *mi té alé* à la place de *moïn la parti* (je suis allé) ou *moïn té sava* (j'allais), *mi na bégné moïn* à la place de *moïn la bingn amoin* (je me suis baigné) sont issus de cette utilisation de *mi* à la place de *moïn*.

Ni la parti et *ni la joué* sont une transposition simple de *mi la* à *ni la* et constituent une généralisation du mode d'emploi du pronom personnel sujet de la première personne du singulier au pronom personnel sujet de la première personne du pluriel. Ces énoncés connaissent une durée de vie assez longue, et même chez de nombreux locuteurs, deviennent la norme d'usage.

Mi té alé semble être une hésitation passagère entre l'accompli et le non accompli et de ce fait un mélange de *mi la alé* (que ce locuteur emploierait pour *moïn la parti*) et *mi té sava* (que ce même locuteur emploierait à la place de *moïn té sava*). Cette forme est donc une hypothèse tâtonnante relative à la construction de la forme passée en créole.

Mi na bégné moïn révèle deux approximations du créole. *Mi na bégné* (à la place de *mi la bégné*, même si la forme correcte est *moïn la bégné*) est une confusion de la forme courte à l'oral du verbe avoir (où *nana* est devenu *na*) et de l'auxiliaire être (*la*) qui est toujours employé pour le passé composé. L'utilisation de *moïn* à la place de *amoin* montre une confusion entre le pronom personnel sujet *moïn* et le pronom personnel objet direct *amoin*. Il semblerait que la durée de vie de ces approximations est limitée.

La situation sociolinguistique de la La Réunion ne peut être décrite comme la coexistence (harmonieuse ou conflictuelle) de deux langues, le créole réunionnais et le français. La réalité est plus fine, plus complexe. Les langues se mélangent, certains locuteurs maîtrisent aisément leur système de communication, d'autres rencontrent de grandes difficultés à adapter la partie adéquate de leur répertoire langagier à la situation de communication. A l'école comment utiliser ce système de communication complexe pour qu'il ne soit plus perçu comme un handicap, mais au contraire devienne une richesse qui sera favorable aux apprentissages linguistiques en général ?

Deuxième partie

La prise en compte de l'ensemble du système de communication de l'enfant réunionnais à l'école

Dans l'inconscient collectif, on entend souvent dire ou supposer que la situation réunionnaise est particulière (une « exception nationale ») par rapport à une certaine situation métropolitaine fantasmée servant de valeur étalon. Cette situation « régionale » est parfois vécue honteusement pour une certaine population, parfois sacralisée comme une résistance par des groupes plus restreints. Pourtant, même si elle connaît des spécificités, la situation réunionnaise est proche d'autres situations de contact de langues, que ce soit dans d'autres aires créolophones ou ailleurs. L'étude théorique de l'interlecte revêt donc un intérêt certain (qui a été depuis longtemps reconnu en créolistique et en sociolinguistique) au niveau scientifique.

Pourtant ce point de vue sociolinguistique a encore du mal à faire sa place chez les acteurs de terrain. Une approche interlectale vulgarisée permettrait de mettre en place des actions qui tiendraient réellement compte du « véritable » contexte sociolinguistique réunionnais.

De nombreux exemples de la mise en scène du mode de discours interlectal sont observables quotidiennement dans l'espace médiatique. Les humoristes locaux ont bâti leur fond de commerce sur le *moukataz* (raillerie) des énoncés interlectaux, les publicitaires gèrent la tension entre « identité culturelle » et « loyauté nationale », des écrivains réunionnais utilisent une expression française « habitée » par la langue créole.

De nombreux chercheurs en sociolinguistique, en didactique et sociodidactique, mettent en avant depuis de longues années la nécessaire prise en compte par le monde éducatif du système de communication de l'enfant dans les aires créoles. Cette prise en compte est souvent difficile par des acteurs (principalement les enseignants) qui ne bénéficient pas d'une formation minimale en sociolinguistique, formation qui leur permettrait cette prise en compte. Nous proposons ici une réflexion qui fait suite à la schématisation du macro système proposée plus haut en faisant appel à la psychologie cognitive et au développement du langage.

Remarque importante.

Le présent document n'a aucunement la prétention d'aborder le domaine des sciences cognitives. Pour notre argumentaire la théorie des stades a été choisie (par simple commodité) même si l'on sait que des travaux plus récents proposent une autre approche. Le seul objectif ici est de montrer que quelque soit la théorie des sciences cognitives privilégiée, elle doit s'inscrire dans le contexte sociolinguistique et culturel réunionnais pour optimiser les résultats attendus dans le contexte réunionnais.

2.1. Le macro système de communication et le développement de l'intelligence.

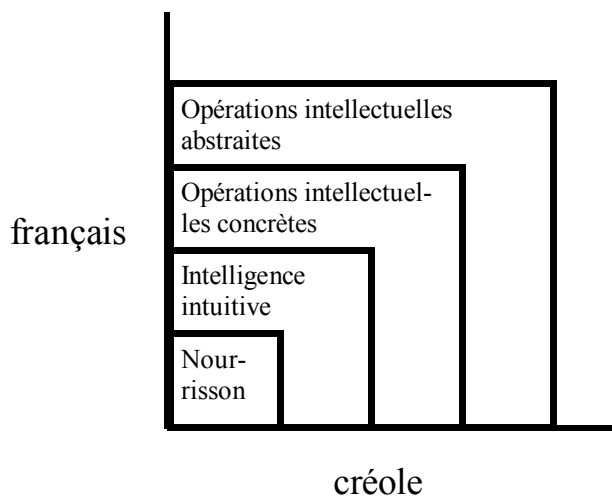
L'enfant réunionnais, depuis sa naissance, évolue et développe son intelligence à travers le langage, et ceci dans son macro système de communication. Même si l'intelligence apparaît avant le langage, celui-ci permettra en retour à l'enfant de franchir les différents stades de cette intelligence. L'enfant réunionnais, tout au long de son développement, est allocuté par des personnes qui évoluent elles même dans le macro système de communication réunionnais. A certains moments, il est soumis à une certaine norme du français (comme à l'école, à la télévision), à d'autres moments ses énoncés répondent à une grammaire ordinaire du créole, et dans les autres moments où l'on n'identifie ni du français correct ni du créole « correct », il oscille dans la zone interlectale pour « faire comme les autres Réunionnais ». La construction de son intelligence se fait donc à travers ces différents espaces discursifs.

Romani (2000: 304) s'inspire de Piaget pour situer les étapes du processus de développement de l'intelligence. L'objectif ici n'est pas de présenter et analyser les théories de Piaget mais de réinvestir une partie des ses recherches uniquement pour mettre en relief, très sommairement, les différentes étapes du développement de l'intelligence. Selon Piaget, le développement de l'intelligence passerait par quatre stades: le stade du nourrisson, le stade de l'intelligence intuitive, le stade des opérations intellectuelles concrètes, et enfin le stade des opérations intellectuelles abstraites.

La période du nourrisson, qui va de la naissance jusqu'à environs deux ans, est la période des constructions des catégories de l'objet et de l'espace, de la causalité et du temps. Lors du stade de l'intelligence intuitive, de deux à sept ans, grâce au langage, l'enfant reconstitue ou anticipe des actions passées ou futures. Dans le cursus scolaire français, ce stade correspond au cycle 1 (dit des apprentissages premiers) et au cycle 2 (dit des apprentissages fondamentaux).

Les deux autres stades, celui des opérations intellectuelles concrètes et celui des opérations intellectuelles abstraites, commencent à la fin de l'école primaire et se poursuivent jusqu'à l'âge adulte.

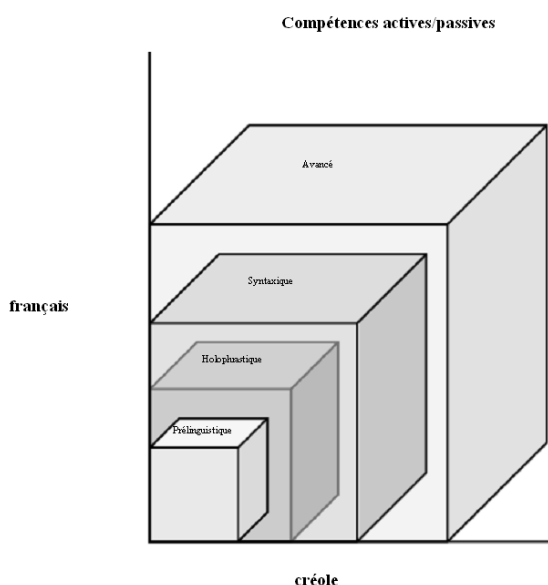
Un enfant réunionnais développe son intelligence dans la situation sociolinguistique dans laquelle il évolue. L'enfant réunionnais naît et grandit dans l'environnement complexe réunionnais. Il serait illusoire de considérer qu'il n'est pas influencé par les différents milieux qu'il côtoie. Le développement de son intelligence se fait donc à travers le macro système de communication, avec bien entendu des nuances relatives d'une part à la niche écolinguistique à laquelle il appartient et d'autre part le contexte familial dans lequel il évolue.



Contrairement à certaines idées reçues, l'enfant réunionnais ne développe pas son intelligence dans une langue unique. Une nouvelle fois est posée ici la question de la langue maternelle. C'est à travers elle, c'est à dire à travers le macro système de communication, que l'enfant franchit les différents stades cognitifs. En fonction du contexte éducatif dans lequel il évolue, l'enfant deviendra plus ou moins apte à distinguer dans son système de communication les énoncés en créole, en français, ou interlectaux. Cette capacité métalinguistique influencera fortement les acquisitions scolaires.

2.2. Le macro système de communication et le développement du langage.

On distingue en général quatre stades non rigides de développement dans l'acquisition du langage : le stade prélinguistique (composé de l'étape du babillage et de l'étape du premier mot) jusqu'à environ dix-huit mois, le stade holophrastique (jusqu'à environ deux ans), le stade syntaxique (jusqu'à environ cinq ans) où l'enfant acquiert la syntaxe par l'analyse des régularités des structures qu'il entend et le stade avancé (à partir de cinq ans environ). Aux alentours de cinq ans, un enfant a acquis l'ensemble de ce que l'on a coutume d'appeler sa langue maternelle, même si cette acquisition se poursuivra tout au cours de sa vie. L'enfant réunionnais passe par les stades de l'acquisition du langage à travers son système de communication complexe. Au moins une autre dimension doit être prise en compte et concerne la distinction entre les compétences passives et les compétences actives des locuteurs.



C'est donc dans ces trois dimensions que l'enfant réunionnais développe son langage. Bien entendu les différents schémas présentés sont réducteurs et méritent des développements plus affinés et complexes (cf. Georger 2011 pour plus de nuances).

2.3. Le macro système de communication à l'école.

La totalité des enseignants et des parents d'élèves sont animés par le désir de réussite scolaire, sociale, professionnelle, citoyenne de l'élève. Les polémiques soulevées par l'introduction du « créole à l'école » par exemple, montrent (en dehors des questions purement idéologiques) l'intérêt et les inquiétudes relatives à la pédagogie la plus efficace pour la réussite du citoyen de demain. Même si de nombreuses représentations relatives aux statuts des langues semblent changer progressivement du fait d'un appareil législatif récent en faveur du créole, les inquiétudes demeurent quant aux aspects pédagogiques.

Conformément au « mythe du handicap bilingue » présenté par Cummins en 1981, et cité par Hamers et Blanc (1983), on entend souvent dire que l'échec scolaire est principalement le fruit de la présence de la langue créole qui nuit à l'apprentissage du français seule langue d'accès au savoir. L'avenir du « créole à l'école » dépend de la mise en place d'une pédagogie de la réussite qui prenne en compte les deux langues de l'élève. Cette pédagogie ne peut ignorer le contexte du développement de l'enfant réunionnais.

2.3.1. Prendre en compte le développement langagier de l'enfant réunionnais en didactique des langues.

Une superposition des différents schémas (réducteurs) permet de visualiser comment l'enfant réunionnais développe ses compétences langagières. Aujourd'hui, la quasi totalité des interventions pédagogiques ignore ce

contexte de développement langagier. Tout est conçu comme si l'enfant ne se déplacerait que sur l'axe du français, représenté par l'axe des ordonnées. A l'école réunionnaise, où un macro système de communication est « déjà là », une réflexion pédagogique inspirée des analyses sociolinguistiques et sociodidactiques est de plus en plus urgente.

Comment prendre en compte le macro système de communication défini par Prudent dans le contexte bien particulier qu'est le contexte scolaire ?

Romani (1997) étudie les difficultés scolaires aux Antilles-Guyane en analysant les résultats aux évaluations nationales à l'entrée du CE2 et de la sixième. Il constate que « l'ensemble des élèves antillo-guyanais réalise un score inférieur aux 10 % d'élèves les plus faibles de métropole », que « les 10 % des meilleurs des Antilles-Guyane sont meilleurs que ceux de la métropole », et donc que « l'écart entre les meilleurs et les plus faibles élèves antillo-guyanais est considérable » (Romani, 1997 : 14).

Il propose alors une démarche qui prend en compte le système de communication de l'élève. Pour lui (Romani, 1997 : 37) « la démarche pédagogique devrait toujours partir de la production réelle de l'élève, et non de modèles à imiter ». Il propose de réfléchir à une pédagogie, la pédagogie de la variation, qui est centrée sur le système de communication. Bien entendu certains locuteurs sont plus créolophones (voire exclusivement créolophones) que d'autres, et certains locuteurs sont plus francophones (voire exclusivement francophones) que d'autres. De nombreux locuteurs ont des compétences passives dans une langue et des compétences passives et actives dans l'autre langue. Pour Romani (1994 : 90) « si l'on admet que les deux codes font bien partie de la langue maternelle, apprendre cette dernière, c'est aussi apprendre son mode d'emploi pragmatique ». D'un point de vue didactique, il propose de « fonder une pédagogie du français et du créole sur cette zone interlectale qui est au cœur de la langue maternelle » et de faire acquérir à l'apprenant « la maîtrise du système de variation » (Romani, 1994 : 92) et « le fonctionnement du système de communication » (Romani, 1994 :93). Cette pédagogie est basée donc non seulement sur une acquisition des « normes » des deux langues mais également sur une certaine déculpabilisation des formes interlectales qui ont été souvent taxées de fautes et ont freiné l'expression spontanée. L'élève devrait donc être capable de distinguer des énoncés qui seraient du français, du créole, et ceux qui seraient un « mélange » des deux. Selon Romani (1994 : 92) « cela suppose d'ériger ces parlers interlectaux en objets d'étude, de leur accorder en quelque sorte un statut, d'identifier leurs régularités lexicales et syntaxiques ». La pédagogie de la variation permettrait de faire acquérir aux élèves de meilleures compétences métalinguistiques ce qui serait profitable aussi bien à l'acquisition du français standard qu'à celle du créole correct. Elle permettrait également de ne pas séparer syntaxe et sémantique et donc ne pas « enseigner des formes vides, qui stigmatiseront les écarts sans permettre de les éviter » (Romani, 1994 :104).

Cette pédagogie n'est pas spécifique aux mondes créoles, et serait profitable à l'enseignement des langues en général, et donc même à l'enseignement du français, même en milieu monolingue. Pour Wharton (2002 : 80) :

Il faut [...] espérer que la didactique du créole ne répètera pas les mêmes erreurs qu'une certaine didactique du français ignorant ostensiblement les contacts entre les deux langues, et faisant fi des pratiques réelles des locuteurs. Une logique épistémologique (l'objet « langue » lui-même, construit théorique à des fins heuristiques) associée à une logique institutionnelle (le découpage disciplinaire des enseignements) et à une certaine logique didactique (isoler l'objet à enseigner) a conduit à définir une norme linguistique scolaire qui cloisonne les langues dans des horaires bien séparés. En vertu de ces principes, on n'a jamais vu d'un très bon œil les décloisonnements linguistiques, et les transgressions sont pénalisées (« créolisme », « interférences » ...). [...] La didactique du français « langue maternelle », en France et hors de France, est actuellement traversée par un courant qui revendique une place pour les langues « partenaires ».

Partant des productions des enfants, donc s'adaptant au milieu dans lequel elle opère, la pédagogie de la variation a le très grand avantage de s'appliquer à chaque milieu. Ceci implique une adaptation des politiques éducatives au contexte local, ce qui ne peut se faire sans une réelle prise de conscience des autorités compétentes. Comme le dit Py (1997 : 145) :

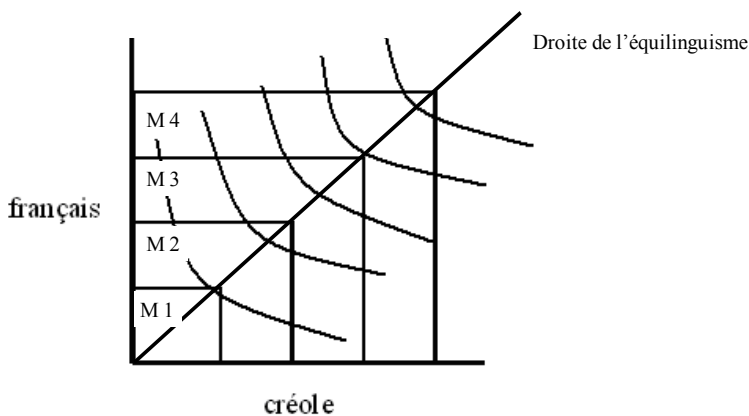
Cet accès à la légitimité de la marque transcodique place l'école devant un de ses défis permanents : la reconnaissance et l'intégration des savoirs qu'elle n'a pas inculquée elle-même.

La pédagogie de la variation insiste sur la nécessité de prendre en compte, et même de lui donner une place centrale, le macro système de communication en érigeant en objet d'étude toutes ses zones, soit le français standard, le créole correct, et le contact des deux langues. D'après le schéma concernant le développement langagier de l'enfant réunionnais, l'élève possède des compétences en français standard et en créole correct. L'objectif pédagogique devrait être de permettre à l'enfant de passer à une zone du système supérieure tout en lui garantissant une acquisition du français standard et du créole correct. Un des buts de cette pédagogie est aussi de transformer les « mélanges d'incompétences » en « mélanges de compétences ». Autrement dit, en fonction de la situation de communication, en distinguant les moments normatifs des moments où la communication est l'objectif principal, le locuteur joue avec l'étendue de son répertoire mais de façon consciente et volontaire.

Le statut des langues et les représentations individuelles et collectives sur ces langues jouent un rôle très important au niveau des acquisitions. Lambert, cité par Hamers et Blanc (1983 : 100), distingue deux formes de bilingualité en fonction du milieu socioculturel et des représentations individuelles : une bilingualité additive et une bilingualité soustractive. La bilingualité additive émane des communautés et des familles qui attribuent des valeurs positives aux deux langues. Dans ces conditions, les deux langues et les deux cultures agissent de manière positive sur le développement de l'enfant, et les deux langues apportent des outils de communication et de pensée complémentaires. La bilingualité soustractive émane des communautés et des familles où les deux langues sont en concurrence et qui valorisent la langue et la culture qu'ils estiment plus prestigieuse, au détriment de leurs propres valeurs socioculturelles et de leur langue maternelle. Donc l'entourage culturel et les représentations de cet entourage sur la culture et la langue (représentations positives ou négatives) influencent fortement le développement bilingue de l'enfant. Plus les deux langues seront valorisées dans le milieu de l'enfant, plus celui-ci développera une bilingualité harmonieuse. Lambert introduit donc une hypothèse d'interdépendance entre les statuts respectifs des deux langues pour le développement de la bilingualité.

A La Réunion, en plus de la valorisation du français et du créole, il est important de déculpabiliser les élèves auteurs d'énoncés interlectaux et de les reconnaître comme « normaux » dans la situation sociolinguistique. L'usage, qui doit perdre son statut de français ou de créole *makot*, doit donc trouver la place qui lui est due. L'école a donc un rôle important à jouer dans la mise en place des conditions qui favorisent une bilingualité additive, où le français le créole et le contact des deux langues doivent cohabiter harmonieusement.

Nous proposons une schématisation de la pédagogie de la variation. L'équilinguisme (qui ne représente qu'une vision théorique d'une égale compétence dans les deux langues) est représenté par une droite qui sépare le plan du schéma en deux parties égales. Cette droite n'est qu'un repère qui montre que les compétences langagières sont travaillées dans les deux langues. Au cours du parcours scolaire de l'élève une certaine répartition fonctionnelle des langues (qui reste à définir par les pédagogues) se mettra en place.



M 1, M 2, M 3 et M 4 représentent quatre stades du macro système de communication. Le stade M 4 peut représenter le macro système « idéal » avec une forte compétence en créole et en français. Arrivé à ce stade, du fait des niveaux atteints en français et en créole, le locuteur dispose d'une large palette du système pour sa communication quotidienne, tout en étant apte à respecter les normes du français et du créole quand la situation de communication l'exige. Les énoncés interlectaux ne sont presque plus alors « une impossibilité de » mais plutôt « une non volonté de » respecter la norme canonique.

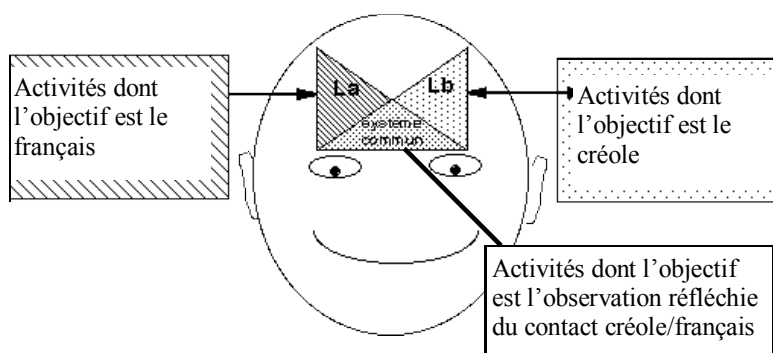
Pour permettre à l'élève d'atteindre le quatrième niveau du macro système, le pédagogue doit prendre soin de respecter chaque niveau intermédiaire en valorisant à chaque fois chaque composante du macro système (d'où l'adaptation de l'hypothèse de Lambert) à savoir le français, le créole et l'usage réunionnais. Dans une telle démarche pédagogique l'enseignement de la Langue et de la Culture Régionales est indispensable pour développer le pôle créole. Les démarches concernant l'enseignement du français avec les méthodes classiques ou voire une adaptation de la didactique du français sont utiles pour développer le pôle français. **Mais surtout une démarche sociolinguistique adaptée aux enfants, démarche qui exploite pédagogiquement le contact des langues, doit enfin trouver la place qui lui est due.**

2.3.2. Organiser la pédagogie de la classe en tenant compte du système de communication de l'élève.

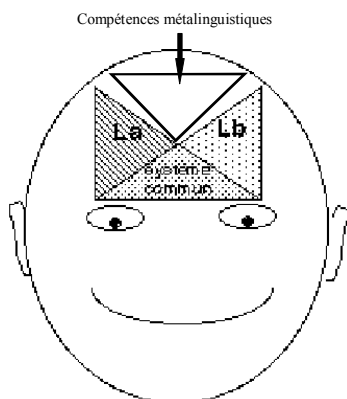
L'enseignant qui aurait suivi le raisonnement jusqu'ici (merci à lui d'avoir été aussi patient) se pose maintenant la question suivante : que faire en classe ? La réponse se trouve en partie dans le titre de cette section : organiser la pédagogie de classe en tenant compte du système de communication de l'élève.

La question du « créole à l'école » a (trop) souvent été limitée à celle de l'enseignement de la Langue et Culture Régionales, c'est à dire en le cloisonnant dans une matière qui vise à sauvegarder au niveau national les langues régionales de France sur le déclin. Cloisonner en deux matières distinctes d'une part le français, d'autre part le créole, revient à ne prendre en compte que les axes du schéma du développement langagier de l'enfant réunionnais, et donc à ne retenir qu'une partie du système de communication. Le piège serait alors de considérer comme « incorrecte » tout le champ interlectal car non conforme à la norme du français standard ou d'une certaine norme admise du créole. Il serait alors tentant pour un enseignant ne bénéficiant pas de formation en sociolinguistique de faire l'amalgame entre champ interlectal et mécanismes liés à l'interlangue. La zone de contact, zone de liberté pour le locuteur et zone d'où sont issus la majorité des énoncés quotidiens, devient alors une zone à éviter car non conforme à la norme étroite.

Pour ces différentes raisons la question du « créole à l'école » ne doit pas rester cloisonnée au dispositif LCR si l'on veut promouvoir une réelle pédagogie de réussite scolaire en prenant en compte le créole. Il est donc important que chaque composante du système de communication de l'élève trouve une place à l'école : une pour le français (dans les activités classiques d'enseignement du français, basé sur le programme du français), une pour le créole (dans les activités du dispositif LCR, basé sur le programme de la LCR) et enfin une pour une observation réfléchie du contact de langues (à partir d'énoncés oraux ou écrits des élèves, ou à partir d'énoncés observables dans la vie de tous les jours).



Cet aménagement pédagogique tient compte de chaque composante du système de communication de l'enfant. Bien entendu la place accordée aux activités centrées sur le contact des langues dépend de la fréquence de ce type d'énoncé dans la classe. Dès le cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) de l'école élémentaire l'élève est apte à analyser ces faits de langues. Cet aménagement favorise également le développement de compétences métalinguistiques (une réflexion sur les langues) qui favorisent tous les apprentissages linguistiques, notamment l'apprentissage des langues étrangères.



Si l'on veut promouvoir une pédagogie de la réussite chez l'élève réunionnais celle-ci ne peut se mettre en place sans toutes les composantes de son système de communication linguistique.

Conclusion

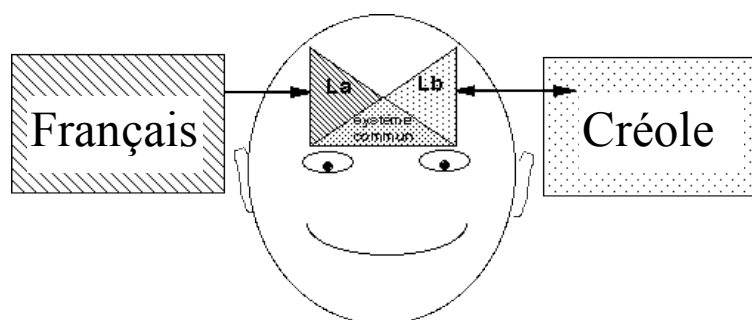
La première partie de cet ouvrage présentait les apports théoriques mobilisés. Ceux-ci concernaient le contact de langues à La Réunion, la question de la langue maternelle de l'élève et enfin certaines approches centrées sur l'apprentissage. L'approche privilégiée a été celle de l'interlecte de Prudent et en prolongement la définition de la langue maternelle retenue a été celle de Romani qui donne une place centrale au macro système de communication.

La seconde partie est une proposition didactique et pédagogique qui prône une pédagogie de la variation linguistique où chaque composante du système de communication linguistique de l'élève (le français, le créole, le contact créole/français) trouve une place à l'école.

3.1. S'il n'y avait que quelques éléments à retenir.

Certains lecteurs n'ont peut-être pas eu la patience de lire chaque page de cet ouvrage. La présente section a été élaborée spécialement pour ceux là pour « résumer » en quelques lignes l'idée qui a été défendue ici.

A l'école il est important de partir de ce que les pédagogues nomment le « déjà là » de l'élève. La très grande majorité des enfants réunionnais ont un système de communication langagier complexe composé du français, du créole, et du contact créole/français. Certains enfants sont principalement créolophones, d'autres sont principalement francophones, d'autres enfin ont d'autres langues en plus du créole et du français. Tous sont confrontés à la gestion à l'école du français, du créole, et du contact des deux langues.



Source : schéma inspiré de l'article de Georges Lüdi, Université de Bâle, « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », disponible sur internet.

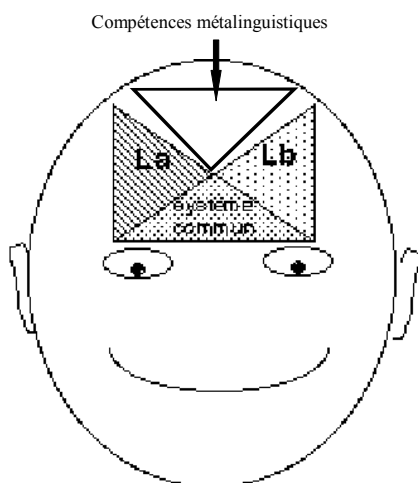
De très nombreux élèves ont du mal à gérer ce système de communication complexe, système qui n'est pas une spécificité réunionnaise (tous les enfants qui vivent dans un milieu où deux langues sont en usage ont ce système de communication).

Alors :

- soit on aménage une place pédagogique pour une seule composante (le français) du système de communication de l'élève et donc on instaure à l'école un bilinguisme soustractif;
- **soit on aménage une place pédagogique pour chaque composante (le français, le créole, le contact créole/français) du système de communication de l'élève et donc on instaure à l'école un bilinguisme**

additif (avec des effets positifs sur l'acquisition des deux langues de l'élève). C'est cette deuxième approche qui a été retenue ici.

-
- La prise en compte de l'ensemble du système de communication de l'élève réunionnais permet de développer une compétence métalinguistique (une réflexion sur les langues, une gymnastique intellectuelle sur les langues) qui sera profitable à tous les apprentissages linguistiques de l'élève.



Plus l'élève sera capable de gérer l'ensemble de son système de communication plus il sera à l'aise dans l'ensemble des apprentissages. Plus un élève est à l'aise dans deux langues (donc en développant des compétences métalinguistiques dans ces deux langues) plus facilement il apprend une troisième, une quatrième langue. A l'inverse, s'il n'est pas à l'aise dans les deux langues qui composent son système de communication premier, il n'apprendra pas efficacement une troisième langue. La question du « créole à l'école » ne doit donc pas être perçue comme un frein à l'apprentissage du français ou des langues étrangères.

3.2. Langage en situation de contact de « langues ».

La très grande majorité des Réunionnais gère dans les usages langagiers un double sentiment : une certaine loyauté nationale, et une certaine revendication culturelle locale. La problématique de l'Autre et du Même est omniprésente dans la très grande majorité des actes de paroles réunionnaises, de l'achat de la baguette de pain (ou de la barquette de *kari*) jusqu'aux cours de syntaxe française (ou créole). Cela n'engendre pas forcément un fort sentiment d'insécurité linguistique permanent. Le Réunionnais « moyen » se joue des normes rigides en tirant partie de ses connaissances des deux systèmes linguistiques disponibles (systèmes qui se pénètrent pour des raisons socio-historiques) pour en élaborer un autre, un diasystème, ou supersystème, c'est-à-dire un système d'un niveau supérieur à celui des systèmes homogènes et discrets.

Le mode de discours réunionnais où le contact créole/français occupe une large place représente alors un espace de liberté que les locuteurs défendent à l'heure où l'on tente de construire une norme du créole. Le Réunionnais ne montre pas la même allégeance linguistique qu'il a pour le français envers le créole réunionnais. Pourtant, des actions en faveur de la construction d'une norme (sans être pour autant rigide) pour le créole réunionnais semblent inéluctables si on veut le promouvoir, à l'école ou ailleurs.

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

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

Le défi de la communauté réunionnaise est de comprendre et d'assumer son contact de langues particulier. L'enseignement du répertoire et le développement du métalinguistique chez l'apprenant doivent alors occuper une place importante à l'école, conformément à la pédagogie de la variation.

Bibliographie

AUGER, Julie, 1997, « Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques », in Moreau, M-L, *Sociolinguistique, concept de base*, Bruxelles, Pierre Mardaga.

AUZIAS, JM, 1982, « Réflexions sociologiques sur le francitan », *Lengas n°11*.

BAVOUX, Claudine, 2002, « Représentations et attitudes dans les aires créolophones », in BAVOUX, Claudine (dir), et ROBILLARD, Didier (de) (dir), *Linguistique et créolistique. Univers créoles 2*, Paris, Anthropos, pp. 57-76.

BEC, P, 1952, « L'accent du Midi dans ses rapports avec le substrat occitan », *Annales de l'Institut d'Etudes Occitanes n°11*.

BOYER, Henri, 1988, « Le "francitan". Matériaux pour une approche des représentations et des fonctionnements sociolinguistiques d'un interlecte », *Lengas 23*, pp. 71-94.

CARAYOL, Michel, et CHAUDENSON, Robert, 1978, « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion », in GUENIER, Nicole et collègues, *Les français devant la norme*, Paris, Champion, pp. 175-190.

CASTELLOTI, Véronique, 2004, « Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 157-160.

COUDERC, Y, 1974, « Francitan », *Occitània passat e present, n°3*.

COUDERC, Y, 1976, « A propos du francitan », *Cahier n°3 du Groupe de Recherche sur la Diglossie*, Montpellier.

FERGUSON, Charles, 1959, «Diglossia», in *Word 15-2*, pp. 325-340.

GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, collection Langues et Apprentissage des langues, Ed. Didier, 288 p.

GARDY, Ph, 1977, « Le retour du francitan », *Lengas n°1*.

GEORGER, Fabrice, 2004, *Didactiser le contact créole/français. L'exemple d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*, Travail d'Etude et de Recherche de maîtrise de Lettres Modernes, Université de La Réunion, 156 p.

GEORGER, Fabrice, 2005, *Approche du système de communication linguistique de certains enfants réunionnais, Réflexion sur le langage en situation de contact de langues*, Travail d'Etude et de Recherche de DEA Langage et Parole, Université de La Réunion, 162 p.

GEORGER, Fabrice, 2006 a, "Le réunionnais au secours du créole et du français à l'école", in WHARTON S. (coord.), *Etudes créoles. Le créole dans l'école : paroles nomades*, vol. XXVIII, n°2, p. 119- 146

GEORGER, Fabrice, 2006 b, *Créole et français : deux langues pour un enseignement, Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*, Saint Paul, édition Tikouti, 150 p.

GEORGER, Fabrice, 2011, *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction du Professeur Lambert Félix PRUDENT, université de La Réunion, 530 p.

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, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 408 p.

- HUBERT-DELISLE, Marie-José, 1994, *Créole, école et maîtrise du français*, collection éducation/formation, Saint Denis, Association le français à l'école, 166 p.
- LÜDI, Georges, 1996, "L'enfant bilingue: Chance ou surcharge?", *Courrier de l'Education nationale* (Suisse), 101-123
- 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, 1981, « Diglossie et interlecte », in *Langages*, n° 61, GRECO, ERA 754, CNRS, Université de Rouen Haute Normandie, Larousse, pp. 13-38.
- PRUDENT, Lambert Félix, juin 1993, « Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole », Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences du Langage, Université de Rouen Haute-Normandie, 3 tomes, 679 p.
- 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.
- PY, Bernard, 1975, « A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 13 - 23.
- PY, Bernard, 1980, « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 25 – 39.
- PY, Bernard, 1990, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 127 – 138.
- PY, Bernard, 1991, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 127-138.
- PY, Bernard, 1992, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 95 - 106.
- PY, Bernard, 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 41- 54.
- PY, Bernard, 1997, « Pour un perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle, et SERRA, Cecilia, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Ed. Didier, pp. 139 - 148.
- REY, Alain, 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », in *Langue française n° 16*, pp. 4-28.
- 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.

TABOURET-KELLER, Andrée, 2001, « Traduction de la préface d'André Martinet à *Languages in contact* d'Uriel Weinreich », in *La linguistique*, vol. 37, pp. 29-32.

URBAIN, Jean-Didier, 1982, « La langue maternelle, part maudite de la linguistique ? », in GENOUVRIER, Emile (dir), et GUENIER, Nicole (dir), *Langue Française, langue maternelle et communauté linguistique*, numéro 54, Paris, Larousse, pp. 7-28.

WHARTON, Sylvie, 2002, « Le créole réunionnais dans le paradigme des langues régionales de France : mouvements institutionnels symboliques, ou planification glottopolitique ? », in R. TIRVASSEN (dir), *Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien*, Paris, L'Harmattan, pp. 67-82.

WHARTON, Sylvie, 2003, « Maîtresse ! Maman a gagné un bébé ! », in DAVID J. (Coord), *Le français aujourd'hui*, n°143.

Table des matières

Introduction

Première partie : les apports théoriques nécessaires

- 1.1. Littérature sur le contact de langues à La Réunion.
 - 1.1.1. La diglossie et le continuum.
 - 1.1.1.1. La diglossie.
 - 1.1.1.2. La remise en cause de la diglossie.
 - 1.1.1.3. Le continuum.
 - 1.1.2. Le conflit linguistique.
 - 1.1.3. L'interlecte.
 - 1.2. La question de la langue maternelle de l'enfant réunionnais.
 - 1.2.1. La langue maternelle.
 - 1.2.1.1. Langue maternelle et acquisition du langage.
 - 1.2.2. La langue maternelle de l'enfant réunionnais.
- 1.3. Le contact de langues en situation scolaire.
 - 1.3.1. La question des normes.
 - 1.3.2. Mélange et mélange.
 - 1.3.2.1. Interlangue et interlecte.
 - 1.3.2.2. Analyse de certains énoncés mélangés d'élèves réunionnais.
 - 1.3.2.2.1. Énoncés qui relèveraient de l'interlecte.
 - 1.3.2.2.2. Énoncés qui sont des hypothèses tâtonnantes.

Deuxième partie : la prise en compte de l'ensemble du système de communication de l'enfant réunionnais à l'école

- 2.1. Le macro système de communication et le développement de l'intelligence.
- 2.2. Le macro système de communication et le développement du langage.
- 2.3. Le macro système de communication à l'école.
 - 2.3.1. Prendre en compte le développement langagier de l'enfant réunionnais en didactique des langues.
 - 2.3.2. Organiser la pédagogie de la classe en tenant compte du système de communication de l'élève.

Conclusion

- 3.1. S'il n'y avait que quelques éléments à retenir.
- 3.2. Langage en situation de contact de « langues ».

Bibliographie

Table des matières