



HAL
open science

L'influence d'un environnement créolophone sur les pratiques langagières du français par les enfants de 5 ans à l'école

Chloé Prugnieres

► **To cite this version:**

Chloé Prugnieres. L'influence d'un environnement créolophone sur les pratiques langagières du français par les enfants de 5 ans à l'école. Linguistique. 2023. dumas-04342271

HAL Id: dumas-04342271

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04342271>

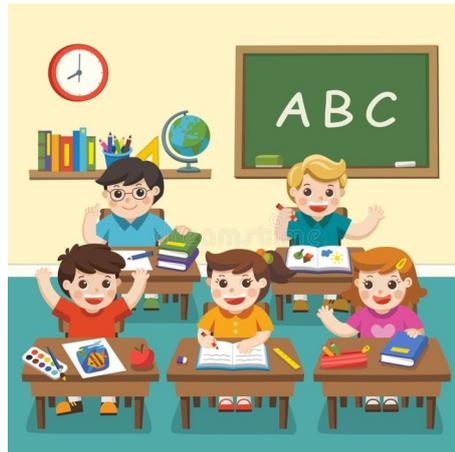
Submitted on 13 Dec 2023

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

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

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
Département lettres et sciences humaines (LSH)

L'influence d'un environnement créolophone sur les pratiques langagières du français par les enfants de 5 ans à l'école



Mémoire présenté en vue de la validation de la deuxième année de
Master Sciences du Langage

par
PRUGNIERES Chloé

sous la direction du
Maître de conférence Audrey Noël
Session 2023

Table des matières

Résumé.....	4
INTRODUCTION.....	5
I. Objet social.....	8
1. Choix du sujet.....	8
2. Idées reçues sur le sujet.....	9
II . Objet scientifique.....	12
1. Le langage : le support des langues.....	12
2. Le développement du langage.....	14
2.1_Définition.....	14
2.2 Le rôle des parents/entourage sur le développement du langage des enfants.....	15
2.3_ Hypothèse à La Réunion	18
3. La pratique langagière à l'école.....	19
3.1 Définition de la notion : « Pratique langagière ».....	19
3.2 L'évaluation de l'oral.....	21
3.3 L'histoire de l'école.....	22
3.4 L'aspect sociolinguistique à l'école.....	23
a. Définition de sociolinguistique.....	23
b. La sociolinguistique à l'école.....	25
4. Développement langagier d'un enfant bilingue.....	29
4.1 Le bilinguisme : définition.....	29
4.2 Ma définition d'un enfant « créolophone ».....	30
4.3 Les contacts de langues.....	32
a) L'alternance codique.....	33
b) Les calques.....	34
c) Les emprunts.....	34
d) Alternance codique dans le cadre scolaire.....	35
4.4 Interlecte.....	36
5. Le lexique du créole réunionnais.....	36
6. Éléments morphosyntaxiques.....	38
6.1 La morphosyntaxe créole et française.....	39
a) La syntaxe.....	39
b) Le système verbal.....	41

III . Objet d'enquête	47
1. Choix du lieu d'enquête.....	47
2. Type d'enquête et méthodologie.....	48
a) Démarches d'enquête.....	48
b) Méthodologie.....	50
c) Public observé.....	53
1. Choix.....	53
2. Profil langagier.....	54
3. Difficultés rencontrées.....	59
4. Questionnaire en ligne destiné aux deux enseignantes.....	60
5. Présentation des résultats.....	63
5.1 Analyse des données de la Classe 1 : GS3 et de la Classe 2 : GS2.....	64
a) Observation lexicale en situation d'interaction : présentation.....	64
b) Observation lexicale en situation d'interaction: analyse.....	67
5.2) Observation morphosyntaxique.....	77
A.1) Lecture : analyse du discours des enfants avec un EFL créole.....	77
A.2) Lecture : analyse du discours des enfants avec un EFL français.....	83
B.1) Vacances : analyse du discours des enfants avec un EFL créole.....	85
B.2) Vacances : analyse du discours des enfants avec un EFL français.....	90
C) Maître/maîtresse : analyse comparative du discours des enfants avec un EFL créole et français.....	92
ANNEXE.....	107

Remerciements

Merci à ma directrice de recherche, Noël Audrey, de m'avoir accompagné tout au long de ma recherche et de m'avoir consacré du temps pour répondre à mes questions et me donner ses conseils avisés.

J'adresse également mes remerciements aux membres de mon jury, Wallian Nathalie et Noël Audrey, ainsi que tous les professeurs du Master Sciences du Langage qui m'ont guidé par le biais de leurs connaissances et de leurs conseils.

Merci à l'équipe pédagogique de l'université de m'avoir aidé dans les démarches administratives ainsi que dans les difficultés que j'ai rencontrées lors de la recherche de mon lieu de stage.

Merci au directeur ainsi qu'aux deux enseignantes de m'avoir accueilli dans leur établissement pour que je puisse mener à bien mes enquêtes de terrain.

J'adresse également mes remerciements à mes proches qui m'ont soutenu économiquement et moralement ; encouragé et accompagné tout au long de mes recherches.

Résumé

A la Réunion, un département français, plusieurs langues coexistent, notamment le français, mais aussi le créole réunionnais, une langue régionale qui est parlée par la majorité de la population. Le français étant la langue officielle du pays selon l'article 2 de la Constitution, elle est aussi la langue d'enseignement dans toutes les écoles de l'île. Cela implique que les enseignants qui ont pour obligation de suivre les normes du français standard, doivent évaluer le langage de leurs élèves. Pour cela, je me suis demandée si les enfants produisaient des discours interlectaux ou des discours proches du français standard, mais je me suis également demandée quelles modifications lexicales et morphosyntaxiques il était possible de relever entre le discours des enfants avec un entourage « créolophone » et celui des enfants avec un entourage « francophone », lorsqu'ils parlent français à l'école. Ainsi, dans ce mémoire, je m'intéresse à l'influence que peut avoir un environnement créolophone sur les pratiques langagières des enfants lorsqu'ils sont à l'école. Pour cet effet, j'analyse les pratiques langagières des enfants de cinq ans en salle de classe, dans des situations particulières qui s'apparentent grandement aux activités qui sont proposées par les enseignants en maternelle, pour parvenir à faire parler un maximum les enfants de manière spontanée. Les résultats de cette recherche font ressortir des différences lexicales et morphosyntaxiques notamment au niveau contextuel, positionnel, mais peu de différences au niveau flexionnelle (désinence des verbes). Ces différences sont établis suite à l'analyse du discours oral d'un enfant qui grandit dans un foyer où son entourage parle majoritairement en créole réunionnais, et le discours des enfants qui grandissent dans un environnement où la langue la plus parlée est le français. Dans ce mémoire, je nomme cet indicateur : EFL qui se traduit par : l'environnement familial langagier. Celui-ci a été déterminé suite aux réponses qu'ont données les parents des enfants interrogés, au questionnaire intitulé : « la langue de la maison ». Cette recherche illustre donc l'influence d'un environnement créolophone sur les discours oraux des enfants de cinq ans, lorsqu'ils sont en classe, par l'introduction de lexique et parfois de tournures syntaxiques du créole réunionnais lors de leurs pratiques langagières du français, lorsqu'il sont en salle de classe.

INTRODUCTION

Dans ce mémoire, je vais aborder l'influence du créole réunionnais sur la pratique langagière des enfants lorsqu'ils sont à l'école. Avant toute chose, il est bien de placer le contexte linguistique. Ce mémoire se déroule à l'île de La Réunion, un département et région d'outre-mer français situé à l'ouest de l'Océan Indien qui compte environ 868 800 habitants (INSEE La Réunion, 2023), un territoire sur lequel coexistent plusieurs cultures et plusieurs langues, ce qui lui donne le statut de territoire plurilingue. Il s'agit d'un territoire dépendant de la France métropolitaine, ce qui peut expliquer sa langue officielle qui est le français, langue qui sera également « la langue de l'enseignement et de la République ». En effet, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) a proclamé le français comme la langue officielle de l'État français depuis 1539 (Evenou, 2018 : 2). On pourrait alors parler d'une idéologie qui laisse peu de place au plurilinguisme, notamment à l'île de La Réunion où seul le français obtient le statut de langue officielle alors même qu'elle est une langue difficilement parlée par certains habitants de l'île.

De plus, à La Réunion, le français et le créole coexistent depuis des siècles mais ont tous deux des statuts différents : ainsi le créole réunionnais est souvent considéré comme un « patois » ou un « dialecte » et possède le statut de langue vernaculaire (Raffestin, 1978). En d'autres termes, le créole réunionnais sera plutôt utilisé au sein de la famille, des amis et donc en dehors du travail. En revanche, la majorité de la population réunionnaise parle le créole réunionnais, une langue souvent reconnue comme la « langue maternelle » d'une grande partie des Réunionnais, autrement dit il est considéré que beaucoup d'entre eux ont comme première langue « héréditaire » le créole et ont très peu, voire pas du tout parlé français avant d'entrer à l'école. Selon les données de l'INSEE en 2010, huit Réunionnais sur dix ne parlaient que créole durant leur enfance parmi ceux qui étaient âgés, en 2010, de 16 à 64 ans ; ce qui représente aujourd'hui les personnes âgées de 29 à 73 ans (INSEE & Christian Monteil, 2010). En ce qui concerne l'école, la pédagogie à La Réunion n'a donc pas toujours été très adaptée car elle plaçait le créole comme une « langue régionale optionnelle », ce qui est toujours le cas en secondaire, ce qui plaçait le français comme « la première langue », et ce dans toutes les matières. De plus, après la départementalisation de La Réunion en 1946, l'usage du créole a été interdit dans le domaine scolaire car il a été reconnu comme une entrave à la réussite (Geoffroy, 2021). Aujourd'hui, le créole est autorisé dans l'enseignement, notamment en maternelle. Toutefois, il reste peu utilisé contrairement au français

qui sera la langue utilisée dans les livres d'activités ou de lecture. On pourrait comparer cette situation à celle d'étudiants francophones qui auraient pour obligation d'apprendre les maths et les sciences en anglais. C'est d'ailleurs un fait qui peut être étudié comme une cause d'échec scolaire à La Réunion, un taux qui s'élevait en 2014 à 25 % à La Réunion contre seulement 19 % en France métropolitaine (Marie, 2014).

On pourrait croire que ces faits créent un grand nombre de conflits linguistiques, car le sentiment diglossique (Prudent, 1981) avec la domination du français et la considération du créole comme langue minoritaire est bien réel. Mais le sentiment hégémonique¹ (Blanchet, 2013) de la part des Réunionnais est d'autant plus présent. Bien que certains d'entre eux considèrent le créole comme une langue qui doit être parlée et conservée diachroniquement, ils considèrent qu'il peut également être un frein à leur réussite scolaire et professionnelle. A contrario, le français tel qu'il est décrit par l'éducation française, sera pour eux une langue « prestigieuse », qui va contribuer à leur réussite et à celle de leurs enfants. Ces représentations découlent notamment de la mise en place du français comme la langue officielle du territoire français. Mais cette situation qui peut être parfois « hégémonique » avec l'acceptation d'une domination linguistique dans le but de construire un meilleur avenir, peut se traduire chez d'autres Réunionnais par une grande insécurité linguistique (Blanchet et al., 2014). Cela signifie que les enfants, tout comme les adultes, auront parfois du mal à s'exprimer, non inéluctablement par manque de culture lexicale ou syntaxique, mais tout simplement parce qu'ils auront peur de « mal s'exprimer » ou de s'exprimer dans un français qu'ils vont parfois eux-mêmes considérer comme « incorrect » car il est différent du français qui est parlé dans la France hexagonale.

Or, les langues sont vivantes et sont exprimées par des locuteurs partout dans le monde. Elles entrent toutes en contact à partir du moment où les locuteurs eux-mêmes ne sont pas isolés dans différentes communautés linguistiques. Ainsi, les alternances codiques, les calques et les emprunts (Moreau, 1997 : 32, 64, 136) sont des faits tout à fait naturels. L'alternance du français et du créole réunionnais l'est d'autant plus étant donné qu'ils ont plus de 90 % de lexique en commun. Toujours dans ce contexte sociolinguistique, on peut citer Prudent, un sociolinguiste martiniquais, qui rappelle que nous avons tous un répertoire langagier, ainsi nous ne parlons pas que du français

1 « A la différence d'une domination, coercition qui reste perçue comme une (op)pression exercée par d'autres et souvent de l'extérieur (même si on ne la conteste pas), une hégémonie (Gramsci, 20073; Marcellesi, Bulot et Blanchet, 2003) est une domination non perçue comme telle, intégrée aux fonctionnements sociaux supposés « normaux », acceptée par les acteurs sociaux, y compris ceux qui peuvent, d'un autre point de vue, en être considérés comme des victimes. Elle n'est plus vécue comme une domination car les acteurs sociaux sont convaincus que « c'est pour leur bien » et/ou que « ça ne peut pas être autrement ». » (Blanchet, 2013)

standard ou régional, ou que du créole acrolectal ou basilectal. Au contraire, lorsque nous nous exprimons, nous le faisons par rapport à un vécu et un contexte linguistique qui nous est personnel.

Tous ces rapports au français et au créole à La Réunion vont parfois créer un certain inconfort mais également provoquer un questionnement identitaire chez certains individus. Cette insécurité linguistique va aussi se traduire par la crainte de s'exprimer dans une langue par peur d'être jugé, ce qui peut souvent être le cas ici à l'école, puisqu'il s'agit d'un cadre scolaire qui est soumis aux normes d'un français standard. Mais que ce soit en français ou dans une autre langue, il est très rare de parler le « standard », de parler une langue en respectant au mieux les règles et les normes de référence, en reproduisant des phrases tout en respectant chaque norme qui ont permis de la structurer : la double négation est un exemple qui peut parfaitement illustrer cela, on dira plutôt « *J'ai pas faim* » et très rarement voire pas du tout « *Je n'ai pas faim* » à l'oral ; et ce même si la règle de double négation est connue du locuteur. L'insécurité va alors se baser sur une idéologie presque « inexistante ». La suppression de l'adverbe de négation « ne » à l'oral par les francophones, bien qu'il soit obligatoire à l'écrit pour que l'énoncé soit qualifié de « correct », montre bien qu'un langage peut difficilement être qualifié de « correct ».

En ce qui concerne le créole, il s'agit d'une langue davantage orale dont les normes sont très discutées ce qui les rendent alors par définition presque inexistantes. Des formes écrites existent mais sont également rares et très discutées. Peu de créolophones savent écrire ou lire le créole réunionnais car il n'est pas toujours proposé à l'école contrairement au français, qui paradoxalement, sera obligatoire.

Il sera donc intéressant dans ce mémoire, d'étudier les pratiques langagières, c'est-à-dire l'usage de la langue par les enfants créolophones de La Réunion lorsqu'ils sont à l'école, lorsqu'ils sont dans un endroit où tous les adultes doivent parler français et où les consignes données ne sont pas exprimées en créole. Je précise utiliser le verbe « maîtriser » à plusieurs reprises. Ce mot désignera dans ce mémoire, l'aisance d'un locuteur lorsqu'il s'exprime dans sa langue et non la gestion parfaite d'une langue étant donné que cela ferait référence à une standardisation, ce qui pour moi n'est pas possible.

Notre problématique s'articule de la manière suivante :

« Quelles différences lexicales et morphosyntaxiques constate-t-on entre un enfant « créolophone » et « francophone » de 5 ans lorsqu'il parle français à l'école ? » .

Pour répondre à cette problématique, nous détaillerons dans une première partie l'objet social, partie qui contient les motivations de mes recherches ainsi que les représentations qui se font à ce sujet.

Dans une seconde partie, nous développerons plusieurs éléments théoriques nécessaires à la bonne compréhension du sujet. Cette partie est assez dense mais définit au mieux les notions en relation avec les pratiques langagières à l'école. Elle se subdivisera en 6 parties qui détailleront les faits du langage, l'acquisition langagière, les pratiques langagières à l'école ainsi que les notions en rapport avec les contacts de codes différents. En fin de partie, nous mettrons en commun le lexique et la morphosyntaxe du français et du créole réunionnais tout en tenant compte des emprunts lexicaux qui pourront être fait par les enfants « créolophones » à l'école lors de leurs expressions en français. Nous y aborderons également un descriptif du fonctionnement de l'école en France mais aussi à La Réunion basé sur les normes de l'éducation française.

Dans la troisième partie, j'aborderai les grandes lignes de mon objet d'enquête, le panel visé ainsi que le déroulement de mon enquête avec les détails du corpus. En effet, dans cette partie, je développerai et argumenterai les résultats de mon enquête de terrain. J'aborderai également les difficultés auxquelles j'ai été confrontée ainsi que ses avantages sur mon développement personnel et mon projet professionnel, car j'ai pour objectif de devenir professeur des écoles sur le territoire réunionnais.

I. Objet social

1. Choix du sujet

J'ai pris beaucoup de temps avant de trouver un sujet qui puisse réellement me plaire. La seule chose dont j'étais sûre, c'était que je voulais faire un travail de recherche en rapport avec les enfants. Ainsi, ces recherches m'aideraient à mener à bien mes projets à venir, à savoir devenir professeur des écoles.

J'ai alors commencé à me demander ce que j'avais envie d'étudier, mon panel était trouvé, mais le sujet de recherche ne me venait pas en tête. J'ai donc écouté ce qu'on m'a conseillé, à savoir : observer le langage de chaque personne dans mon entourage. J'ai alors pu constater que certains enfants ne savaient pas prononcer certaines consonnes, cela a commencé à m'interpeller. Ensuite, je me suis remémorée mes séances de stages en école maternelle. A cette époque, je

relevais beaucoup de « fautes » de langues de la part des enfants de 4 ans. Bien entendu par le terme « faute » je me réfère à la morphosyntaxe, au lexique et les jugements puristes d'un français standard, engendrées par les normes de l'éducation française, car pour moi effectuer un mélange de différentes langues dans un seul et même énoncé n'est pas « faux », mais peut juste être difficile à comprendre pour les locuteurs n'ayant la capacité que de déchiffrer une seule des deux langues parlées. Mais cela reste toutefois rare puisque l'alternance codique est un phénomène qui est présent dans toutes les langues parlées, sauf peut-être les langues isolats (Grinevald, 2006: 2) qui comme le nom l'indique, sont isolées (avec les locuteurs) et peuvent donc difficilement connaître un mélange avec d'autres langues :

« En fait, le chiffre de souches le plus élevé du monde entier, qui est celui de l'Amérique du Sud et qui correspond à la richesse des langues amazoniennes, est dû à une grande quantité d'isolats de cette région du monde, langues donc pour lesquelles aucun lien à d'autre(s) langue(s) sœur(s) ne peut être établi et qui représentent à elles seules des familles indépendantes ».

Au début, j'ai pensé que ces erreurs étaient dues au fait qu'ils aient un petit retard de langage, ni plus ni moins. Mais ensuite, dans les cours de récréation, j'en entendais davantage. Je me suis tout de suite dit que cela ne devait pas dépendre directement de l'enfant, mais plutôt de son environnement, car il s'agissait dans ce cas-là, du point commun entre chacun des enfants de l'école. De plus, grâce à mes séances de cours en sciences du langage, je comprends bien aujourd'hui que le contact du créole avec le français peut être un des facteurs justifiant le langage des enfants créolophones lorsqu'ils s'expriment en français. J'ai alors tout de suite eu l'envie de mettre l'accent sur ce phénomène de contact pour pouvoir, par la suite, en parler à mon entourage et pourquoi pas continuer à réduire les représentations du créole à l'école.

C'est ainsi que m'est venue l'idée d'étudier en quoi ce contact codique pouvait expliquer le discours de certains enfants qui s'avère différent de ce qui serait attendu par les maîtres et maîtresses d'école lorsqu'une question leur est posée. C'est pour cela que je vais analyser l'influence du créole réunionnais sur les pratiques langagières du français par les enfants à l'école. J'ai alors décidé de me focaliser sur les enfants de maternelle et plus précisément ceux de la grande section, puisqu'ils ne savent pas encore lire ou écrire (pour la plupart) et seront donc plus spontanés ; mais ils ont tout de même un langage plus développé et un lexique plus riche que les enfants de petite ou de moyenne section.

2. Idées reçues sur le sujet

Les plus grandes idées reçues à propos du langage des enfants de moins de 6 ans à La Réunion, sont souvent les mêmes : lorsqu'un enfant a du mal à s'exprimer à l'école, notamment en français, on a tendance à le qualifier d' « enfant en difficultés », autrement dit un enfant qui a un retard langagier, ou encore, et le plus souvent, d'enfant victime du langage de son entourage, un entourage qui devrait alors arrêter de parler créole pour favoriser l'apprentissage du français à leurs enfants et ainsi participer à leur « réussite ». Ainsi, la représentation qui revient le plus souvent est que si un enfant a du mal à s'exprimer en français, c'est parce que ses parents et son entourage l'ont induit en erreur en lui parlant une autre langue que le français qui est souvent considéré comme « la langue de la réussite », « la langue du monde du travail », mais qui est avant tout la langue de l'enseignement.

Comme nous le dit Pierre Boutan (Boutan, 1996 : 27) :

« Langue de la République, langue de la Patrie, langue de la Science, de la Technique et des Arts, langues des livres et des journaux : comment s'étonner que les familles souhaitent de plus en plus voir leurs enfants la posséder ? ».

Boutan fait référence à l'omniprésence de la langue française ainsi que son rapport de « force » sur les autres langues, mais aussi son statut de langue « véhiculaire » : langue connue d'un groupe et utilisée pour les échanges. Ce genre de représentations comparatives entre « langue de réussite » et « langue minoritaire », se nomme : l'hégémonie (Blanchet, 2013). Il sera même possible d'entendre de la part du créolophone, fier de sa langue et de sa culture, que « le créole est un patois, et qu'on n'a pas besoin de ça à l'école », ou encore « A koi i serv le kréol ? An tou ka pa pour gagn in travay » (*A quoi le créole sert-il ? En-tous-cas, il ne sert pas à trouver un travail*). On peut également retrouver, lors d'un petit sondage sous forme d'interview à La Réunion, le discours d'une grand-mère à qui on demande quelle est sa langue d'usage et qui répond avec fierté « *Moi, c'est le créole, créole pur* », en revanche, elle poursuit en français en disant « *Je préfère que mes petits enfants parlent français* » (TV5MONDE, 2017). Ces discours rapportés sont assez paradoxaux, car ils viennent de locuteurs créolophones, mais ils définissent parfaitement l'hégémonie, l'acceptation de la surpuissance et la domination d'une langue en dépit d'une autre sans forcément en être conscient, mais simplement en agissant pour obtenir ce qu'il y a de « meilleur » pour soi et son entourage.

Les diagnostics langagiers (la mauvaise expression des élèves en français) sont en majorité relevés par les professeurs des écoles (qui passent environ 28 heures par semaine avec leurs élèves)

mais il s'agit souvent de diagnostics relevés en fonction de la norme du français standard dédiée à l'éducation que les enfants ont pour objectif d'atteindre s'ils sont sur un territoire français, des normes qui sont donc imposées par l'État et que les professeurs ont pour obligation de suivre. Pour ma part, je n'ai jamais entendu les professeurs ou les parents qui ont été concernés par ce phénomène de mélange de langues par les enfants, affirmer qu'il était tout à fait « normal » d'avoir un discours « mixte », de ne pas être au même niveau langagier que les enfants francophones, ou du moins qui ont pour langue préférentielle le français. Bien entendu, par francophone dans ce mémoire, je ferai référence aux gens qui parlent un français régional car le créole une langue vernaculaire (Raffestin, 1978) de l'île qui se mélange au français, mais aussi parce que le « français standard » est très normé et ne peut exister qu'à l'écrit. C'est souvent pour cela qu'on dit que le sentiment diglossique (Prudent, 1981) est très présent sur l'île mais pas la diglossie (Ferguson, 1959) en elle même :

« La langue française en s'imposant comme langue valorisée lui promet une mobilité sociale verticale. Le créole, de l'autre côté, est dévalorisé et le stigmate d'infériorité hante tout créolophone. » (Gaurav, 2020 : 5)

Cela signifie que l'omniprésence du français dans le monde du travail et des études lui donne un statut de « mobilité verticale », d'ascension positive au niveau social mais également professionnel, tandis que le créole, parlé le plus souvent que dans les familles ou entre amis, est inférieur, ce qui va parfois créer un problème identitaire chez les locuteurs créolophones. Aujourd'hui, le créole s'intègre petit à petit dans les médias, la représentation hégémonique est de ce fait souvent inconsciente et peu identifiable, mais elle existe encore aujourd'hui. Ces idées viennent souvent du fait que l'humain ait tendance à juger les faits sans vraiment prendre en considération tous les phénomènes environnants et l'aspect pragmatique du langage. En effet, lorsqu'un professeur va relever une difficulté langagière chez un enfant et en faire part à ses parents, il n'est qu'en mesure de décrire les faits et encore plus s'il n'a aucune connaissance sur le sujet. En revanche, il sera d'autant plus nécessaire pour l'enfant, que son entourage étudie tous les faits qui peuvent justifier ses difficultés, et ce, avant de faire des conclusions hâtives. Il y a des facteurs à prendre en compte comme la dimension sociétale, c'est-à-dire les phénomènes de variations, mais aussi les alternances codiques, notamment du français et du créole. Mais il est bien de rappeler qu'à La Réunion, il y a plein d'origines : des origines africaines, indiennes, chinoises, des métropolitains français et encore pleins d'autres origines venant des D.O.M (Dumont, 2021). Il s'agit donc d'un territoire très riche culturellement, très métissé, mais c'est un territoire qui est également riche linguistiquement, ce qui peut justifier qu'il y ait donc beaucoup d'alternances codiques possibles,

mais dans ce mémoire, je vais me centrer sur le mélange du français et du créole des enfants lorsqu'ils sont dans un cadre scolaire.

II . Objet scientifique.

1. Le langage : le support des langues

Dans cette partie, je vais confronter des auteurs sur la définition du mot « langage », mais je vais également parler de la « langue », un concept qui va inclure « les langues » et non juste une langue précise.

Le langage est un phénomène qui nous est très utile, voire indispensable pour nous exprimer, pour parvenir à nous faire comprendre ou encore pour exprimer nos émotions. Il est avant tout nécessaire, pour l'avancée de mon travail, de définir ce qu'est le « langage ». Tout d'abord, si on s'en tient à une définition du dictionnaire, cela désigne une :

« Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques » (Définitions : langage - Dictionnaire de français Larousse, s. d.) .

Il s'agirait donc bien ici d'une capacité humaine qui permet la communication entre chaque être humain. Cette définition rejoint celle de Bénédicte de Boysson qui affirme que le langage est « un système structuré de signes verbaux arbitraires permettant de s'exprimer et de communiquer » (Boysson-Bardies, 2003 : 8). En effet, cette définition met l'accent sur le caractère arbitraire du langage. Cela signifie donc que le langage n'est pas établi suivant une logique ou une norme précise, résultant de l'intervention humaine consentie, comme il pourrait souvent être le cas pour les langues. Au contraire, ce serait plutôt une activité qui ne dépend pas de nous, une action cognitive, qui est tout à fait innée (Thiberge, 2012). On peut encore ajouter que le langage est « la faculté de constituer une langue » (Ferdinand de Saussure et al., 1995:26). On peut ainsi évoquer le cerveau comme la base du langage puisque celui-ci existe grâce à l'activité cognitive qui s'opère au niveau cérébral. Le langage peut donc être considéré comme le précurseur naturel d'une relation sociale, car c'est grâce à lui qu'il est possible à l'Homme d'échanger, d'établir la communication, que ce soit de manière verbale ou non. Bien qu'il en existe bien d'autres, ces deux définitions vont être suffisantes pour la lecture de ce mémoire car elles mettent en exergue le langage comme un outil

universel qui va rendre possible la verbalisation des pensées, des émotions. Il va donc rendre possible le contact de langues et tous les phénomènes qui y sont reliés pour des motivations différentes comme des effets de style ou encore pour atténuer ou mettre l'emphase sur le discours exprimé.

En ce qui concerne l'île de La Réunion, le contact créole-français est très présent voire même inévitable. Il est même possible de dire qu'à La Réunion le langage permet l'expression de nombreuses langues, notamment le français, le créole ou encore des langues provenant des locuteurs de territoires voisins, on pourra par exemple retrouver du créole réunionnais, du français, du chinois, du tamoul ou encore du malgache (Leclerc, 2016). Ainsi, on peut affirmer que ce contact de langue n'est que le fruit du pouvoir du langage. De plus, la langue peut parfois relever le caractère identitaire du locuteur. C'est souvent ce paramètre qui va potentiellement créer des conflits linguistiques, on aura tendance à privilégier plus une langue plutôt qu'une autre, et donc à privilégier plus une culture, une origine, à une autre. Ainsi, lorsqu'on voudra s'exprimer dans une langue dite « prestigieuse », on va parfois se sentir en pleine insécurité si l'on ne parvient pas à la parler comme les locuteurs natifs ; on aura peur de faire des erreurs, et peur des remarques puristes. On va alors moins parler cette langue, on peut donc dire que le statut des langues influe beaucoup sur la fréquence de leur utilisation. La plupart du temps, à La Réunion, cette insécurité linguistique s'opère entre le français et le créole, avec la représentation du créole comme une langue « minoritaire » et le français comme une langue « prestigieuse ». Cette représentation est souvent expliquée par l'enseignement du français comme première langue à l'école, mais aussi comme la langue dite « officielle », un statut dont est dépourvu le créole. C'est d'ailleurs un sujet de débat sur l'île, car un bon nombre des habitants souhaitent une reconnaissance du créole comme une véritable langue. C'est pour cela qu'a été organisée en octobre 1983 la première « semaine créole » écrite « Somiin kréol » dans les médias de l'île. Cette manifestation a été créée dans le but de conserver le patrimoine et la culture créole, mais surtout dans le but de construire une reconnaissance politique plus importante du créole réunionnais, mais aussi pour construire un sentiment « d'identité » que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Linfo.re, 2022) .

Au cours de ce mémoire, je vais porter l'attention sur le développement du langage des enfants créolophones et je vais davantage me focaliser sur le langage verbal, avec l'étude des signifiants et des signifiés en français et en créole. Ainsi, je comparerai à certains moments les signifiants et les signifiés créoles à ceux du français.

Selon Chomsky (1969 : 43) :

« Pour apprendre une langue, l'enfant doit dès lors être en possession d'une méthode propre à élaborer une grammaire, à partir des données linguistiques primaires ».

Ainsi pour parvenir à produire des énoncés « corrects », chaque enfant disposerait dès sa naissance, d'un système lui permettant de regrouper des règles de façon naturelle et intuitive, grâce aux outputs de son entourage, un discours dit « agrammatical », car même les locuteurs natifs se « trompent ». Cette idée de théorie innée rejoint celle de Thiberge (2012). C'est pour cela qu'un enfant est capable, au cours de son évolution, de comprendre des phrases et de les reformuler, sans aucune réflexion directe de sa part, mais plutôt grâce à la capacité du langage à recevoir les inputs des pairs. De plus, selon Labov, Chomsky ajoute que « les difficultés de la performance empêchent le locuteur de faire preuve de toute sa compétence » (Labov, 1976 : 263). La compétence telle qu'elle est définie par Chomsky désigne l'ensemble de système de règles dans une langue donnée pour un locuteur. Elle rejoint donc la définition de la compétence linguistique de Cellier (1985) comme étant « le savoir linguistique de tout individu dans une communauté ». La performance, elle, fait référence à l'application individuelle de la « compétence » et donc des règles. Autrement dit, selon Chomsky, l'importance et la difficulté des normes nuiraient à l'exploitation totale de la compétence que possèdent tous les individus, car ceux-ci consacraient plus de temps à comprendre la construction de la règle plutôt que d'exploiter l'ensemble d'entre elles afin de produire des outputs riches et performants. En réalité, on pourrait affirmer que ces difficultés nuisent à la performance, comme cela serait le cas avec les normes d'un français standard pour un créolophone, qui, lors de ses expressions langagières en français sera parfois moqué et dénigré étant donné qu'on attend de lui qu'il puisse produire des énoncés qui respectent des règles langagières, une certaine performance qu'il n'a pas forcément acquis durant son enfance puisqu'il était plutôt exposé aux règles d'une autre langue qui peuvent parfois différer du français ; et c'est le cas avec les locuteurs du créole réunionnais. En revanche, sa performance en créole pour une même règle sera parfois plus élevée, ce qui illustrera une « compétence » pleinement exploitée.

2. Le développement du langage

2.1 Définition

On entend par développement du langage un processus physique et psychique indispensable à l'évolution langagière de chaque individu. Ce processus commence dès la naissance : le nourrisson pleure ou fait des grimaces soit parce qu'il veut quelque chose, soit pour exprimer un inconfort. Mais c'est généralement vers ses 2 ans qu'un enfant est capable de parler (LOISY, 2001 : 1). Il s'agit donc de la mise en place du langage et de son exploitation par la suite. L'enfant, dès son plus jeune âge, va apprendre certains mots, il va également prendre conscience des émotions, les différentes façons dont il va pouvoir les exprimer, par exemple à travers le langage, le langage verbal avec des sons ou des mots, à travers le langage corporel avec des gestes ou des mimiques, puis en grandissant il va apprendre le langage écrit. Au début de son développement, l'enfant va apprendre davantage la peur, la joie et la colère. Lorsqu'il sera en mesure de l'exprimer verbalement, il utilisera des intonations diverses, à l'écrit, il apprendra à l'école comment matérialiser cette intonation, c'est-à-dire avec la ponctuation.

2.2 Le rôle des parents/entourage sur le développement du langage des enfants

Tout d'abord, je voudrais rappeler que l'emploi du mot « parent » dans cette partie va concerner tout l'entourage de l'enfant. On pourrait penser que l'entourage n'a pas grande importance sur le développement langagier de l'enfant. Or, il va jouer un rôle crucial, car chaque membre va être considéré comme un exemple par l'enfant. De plus, comme précisé dans la partie (II.1) les enfants possèdent une base langagière « innée » mais elle ne suffit pas à la construction d'un langage. On peut alors prendre humoristiquement l'exemple de Mowgli, un personnage de fiction qui représente un enfant né dans une jungle et entouré d'animaux, ce qui explique pourquoi il ne sait pas parler bien qu'il soit un humain. Mais il existe des cas bien plus concrets, notamment celui des « enfants sauvages » qualifiés ainsi de par leur développement éloigné des humains et proche des animaux. Selon plusieurs études, notamment d'anthropologues, d'historiens ou de spécialistes en médecine, les « enfants sauvages » ne savent pas parler (Domenach, 1964). C'est d'ailleurs grâce à la découverte d'un enfant sauvage dans une forêt en France métropolitaine que le médecin Jean Itard (Domenach, 1964 : 1214) a découvert « les lois fondamentales de l'acquisition » à savoir que c'est en parlant qu'on apprend à parler et que les outputs de son entourage sont d'une importance capitale dans l'acquisition du langage d'un enfant. De plus, ce médecin ajoute que

l'acquisition du langage ne peut plus se faire lorsque l'Homme atteint un certain âge, ici en l'occurrence, 12 ans.

En effet, l'enfant va beaucoup apprendre par imitation. Lorsque l'enfant imite l'adulte au cours des jeux, il reproduit non seulement la gestuelle, mais aussi tous les outputs qu'il a reçus. C'est ce que rappelle Geneviève Mottet (1975) dans son article reprenant les termes de Piaget :

« Or, il faut attendre que l'enfant, grâce aux effets de l'imitation, ait été rendu capable de représentation sémiotique : alors seulement se déclenchent les premières activités verbales ». (Mottet, 1975)

En effet, dans son article, Piaget (1962) défend l'imitation comme étant une forme de reproduction réalisable grâce à la « représentation », qu'il définit lui-même comme la « différenciation des signifiants et des signifiés », le signifié se rapportant au sens du mot et le signifiant à sa forme (Diki-Kidiri, 2002). Ainsi, l'imitation telle que le définit Piaget, est nécessaire au développement du langage. Selon cette approche, un enfant serait donc capable d'apprendre juste en observant son entourage et en reproduisant ce qu'il a observé, de cette manière, il relie des mots à des situations et favoriserait ainsi son apprentissage.

En revanche, Vygostki (Lecomte, 2016), chercheur en psychologie du développement, va mettre en avant l'approche cognitive. Selon son raisonnement, le langage se construit à travers des échanges verbaux. En clair, apprendre à parler nécessite de parler. De plus, il ajoute que l'enfant est capable d'apprendre un certain nombre de choses seul, mais que cela ne suffit pas au développement total de son langage, il parle donc de « zone proximale de développement » (Lecomte, 2016) qui est un seuil maximal que l'enfant peut atteindre si on lui offre de l'aide. Il est donc intéressant de relier ces deux approches, car ainsi, l'enfant imitera l'adulte qui par la suite, félicitera ou corrigera son langage tout en lui apportant des notions morphosyntaxiques sur le temps des verbes ou le genre (par exemple) grâce à des « feed-back » (Bosc-Miné, 2014) de valorisation ou encore constructifs. C'est par l'interaction avec leurs parents lors de ces « feed-back » que les enfants vont gagner en confiance, apprendre du vocabulaire, mais surtout améliorer leur langage. L'entourage, bien qu'il n'en n'est pas conscient, contribue de manière intégrante à l'acquisition du langage des enfants. Cette participation sera d'autant plus importante dans la période préscolaire (avant 3 ans) et s'enrichira avec les méthodes et les attitudes pédagogiques des enseignants en classe.

Les parents disposent également d'un bagage langagier assez riche : ils comprennent comment fonctionne la syntaxe et la grammaire. Lorsqu'ils vont parler, ils vont respecter des règles de grammaire sans en être totalement conscient.

« Autrement dit, la grammaire est dans la langue lorsque l'on parle. Elle est faite d'un nombre limité de procédés qui peut rester une abstraction tant qu'il n'a pas été appris sur les bancs de l'école, ni nommé ou visualisé dans des manuels d'enseignement ». (Gillette Staudacher-Valliamée, 2004 : 27)

L'enfant sera donc exposé (sauf dans les familles où les échanges verbaux sont faibles) à une multitude de règles lorsqu'il entendra les outputs de son entourage. Il va d'abord, sans établir un processus de réflexion préalable, répéter ce qu'il a déjà entendu de manière mécanique :

« Comme nous l'avons déjà mentionné, les marqueurs syntaxiques utilisés au début du développement du langage sont vraisemblablement mémorisés comme des formes lexicales figées et non pas produits par un système de règles ». (Parisse & Maillart, 2004:23)

Au début de la construction de son langage, l'enfant a donc besoin de son entourage pour pouvoir produire des énoncés. Il utilisera ces « formes figées » avant l'école, puis il apprendra en détail comment fonctionne sa langue, on pourra alors affirmer que « l'enseignement permet la conscience grammaticale » (Parisse & Maillart, 2004). En effet, en ce qui concerne la langue : il n'y a pas d'enfant qui parle une langue totalement différente et incomprise de ses parents, car ce sont eux qui lui permettent, au début de leur développement, de parler. Bien entendu, cela est possible pour les enfants qui ont été séparés de leurs parents très jeunes, dans le cas des adoptions par exemple, il sera possible pour l'enfant d'apprendre une autre langue que celle de ses parents biologiques, mais pour la parler, il aura besoin d'être exposé aux « formes figées » de celle-ci, qui seront exprimées par son nouvel entourage. Ce cas-là nous montre également que la notion de « langue maternelle » peut être ambiguë, on pourrait alors plus s'appuyer sur la notion de répertoire de Prudent (1987) et parler plutôt de « répertoire premier ».

De plus, on détermine différentes étapes de construction du langage d'un enfant en fonction de son âge (toutefois, il s'agit d'une estimation, car des différences pourront être constatées étant donné que chaque individu est différent). Selon Georger (2011), quatre stades de développement sont à relever :

- le **stade prélinguistique** : l'étape des premiers mots de l'enfant jusqu'à dix-huit mois
- le **stade holophrastique**: par l'expression d'une phrase entière en utilisant qu'un seul mot. Un stade qui interviendrait jusqu'aux deux ans de l'enfant.
- le **stade syntaxique**: « l'enfant acquiert la syntaxe par l'analyse des régularités des structures qu'il entend ». C'est donc dans ce stade-ci que se trouvent les témoins de ma recherche.
- le **stade avancé** : qui commence approximativement vers les 5 ans.

On remarque alors qu'en maternelle, soit depuis l'âge de 3 jusqu'à 5 ans, les élèves sont dans le stade syntaxique. C'est à ce moment-là qu'ils apprennent à formuler des phrases et à dépasser le stade holophrastique, une période qui nécessite donc l'intervention des paires de plus de 5 ans qui ont une syntaxe très développée. Par ailleurs, un enfant multilingue n'exploitera pas les langues de la même manière. En effet, comme le formule Georger (2011), il y a les compétences passives et actives qui entrent en jeu (cf. 4.2) :

« Les élèves ont des compétences passives et actives en créole, et une certaine compétence passive en français (le fruit des médias et surtout de la télévision, et de la pratique de classe des enseignants). Lors des situations de communication dans des séances de langage, même si le maître intervient en français, les productions des élèves s'effectuent en créole. Exiger l'emploi du français conduirait au mutisme ou à des productions très limitées ». (Georger , 2011 : 188)

Cela indique donc que les élèves ont une grande capacité à comprendre, mais aussi à parler en créole, en revanche, cela va se compliquer pour un grand nombre d'entre eux lorsqu'il va falloir produire des énoncés en français, puisqu'ils vont certes, pouvoir comprendre la langue étant donné qu'elle est présente tout autour d'eux, mais ils ne la pratiquent pas dans la vie de tous les jours. Néanmoins, l'école demande aux enfants réunionnais de produire des énoncés français ce qui peut alors créer une grande insécurité ou encore un « mutisme » de la part de l'enfant qui ne se sent pas en confiance à cause d'un manque de pratique de la langue (d'autant plus en maternelle). Les parents ont alors un rôle très important, car c'est grâce à eux que les enfants ont une compétence à la fois passive et active en créole, car ils échangent tout le temps (pour la plupart) en créole. Certains parents vont échanger également en français et vont donc contribuer à faire acquérir à l'enfant une certaine compétence active aussi (en plus du créole) en français.

2.3 Hypothèse à La Réunion

Selon moi, à La Réunion, qui est une île pluriculturelle et plurilingue, il y a une forte idéologie de l'entraide et de fêtes qui font maintenant partie intégrante de la tradition réunionnaise et est, de ce fait, perpétuée chez une grande partie de la population réunionnaise. Ainsi les enfants sont très souvent entourés soit par des amis soit par la famille. Je pense alors que leur acquisition en créole réunionnais est assez rapide d'autant plus qu'une grande partie des familles réunionnaises sont souvent nombreuses (pas toutes) et permettent alors aux enfants d'être exposés à des répertoires langagiers différents : celui des adultes mais également celui de ses frères et sœurs, ou de ses amis. Cet esprit très convivial va permettre aux enfants d'être exposés à pleins d'outputs différents. De plus, comme indiqué dans l'introduction, il s'agit d'un territoire pluriculturel où différentes origines s'entremêlent et de ce fait différentes langues également. Ainsi, même si la famille de l'enfant parle créole, il aura éventuellement la possibilité d'être exposé à d'autres langues durant son enfance extra et préscolaire. C'est d'ailleurs le cas pour certains enfants qui ont entendu le français à travers la télévision ou encore à travers les échanges verbaux qui ont eu lieu autour d'eux, mais qui n'ont jamais parlé le français avant l'école.

Ainsi, la majorité de leurs inputs sont en créole réunionnais et non en français. C'est sans doute une raison qui peut expliquer son manque d'aisance lorsqu'il est à l'école et son habitude à parler créole même dans l'enceinte de l'établissement scolaire (un fait qui était autrefois puni).

3. La pratique langagière à l'école

3.1 Définition de la notion : « Pratique langagière »

Avant de se focaliser sur les pratiques langagières à l'école, il est nécessaire de définir la notion dans un contexte général. Comme nous l'indiquent les termes de l'expression, il s'agit de l'usage de la langue :

« Nous définissons les "pratiques langagières" comme les manifestations résultantes dans les activités de langage de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs... qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles et de groupe ».(Bautier-Castaing, 1981: 4)

Selon Bautier, la pratique langagière se traduit par la prise en compte de paramètres « extralinguistiques » comme : la culture ou la psychologie d'un individu, et même d'un groupe

d'individus. Cette notion peut être reliée avec les études de Prudent (1981) sur le macrosystème de communication, car elle prend en compte l'histoire et le contexte linguistique de chaque individu. Ainsi, ces « facteurs » culturels et personnels interviennent dans le langage de chacun et forment ce qu'on appelle les pratiques langagières. Les pratiques langagières sont donc pluridisciplinaires et sont de parfaits exemples de la sociolinguistique, car elles vont révéler l'hétérogénéité du langage :

« La question centrale est ici celle des frontières et de la clôture : nous concevons les pratiques langagières non pas comme prédéterminées par une homogénéité (la langue, une langue « en elle-même » ou à l'inverse « le social »), mais au contraire comme nécessairement mêlées, et pour lesquelles les locuteurs, en fonction des différents niveaux discursifs et des diverses instances d'énonciation (familiale, historique, politique, sociale, idéologique, etc.) ». (Canut, 2001:3)

Les pratiques langagières peuvent donc se définir comme des usages de la langue dans différents contextes de la vie quotidienne de chaque individu : « (les pratiques langagières) sont fondamentalement diverses parce qu'elles sont intimement liées à des pratiques sociales elles-mêmes diverses ; le vocabulaire, les choix discursifs et les procédés de textualisation s'adaptent aux caractéristiques de l'interaction sociale » (Bautier & Berger, 2001 : 121). Il s'agit donc d'un fait réel qui devrait être pris en compte par l'école pour favoriser la compréhension des cours.

Des personnes partageant le même code linguistique (comme première langue de socialisation), ne connaissent pas obligatoirement les mêmes mots s'ils n'ont pas rencontré « le contexte » qu'y s'y prête au préalable, comme par exemple en fonction de leur culture ou de leur passé.

A l'école, les pratiques langagières vont se diversifier. En effet, en fonction du contexte, les enfants auront tendance à adopter un langage différent, mais le contexte familial va également être un facteur déterminant dans leur pratique langagière.

« Ici est posée la question non seulement du passage difficile pour certains élèves de l'habitus langagier familial à celui de l'école mais aussi la question du sens même de l'école et du savoir que ces pratiques langagières familiales diverses structurent ». (Bautier & Bucheton, 1997:13)

A La Réunion, cet écart entre « habitus familial », c'est-à-dire la manière de se comporter et de parler, et « pratique langagière » à l'école, va pouvoir s'expliquer par le fait qu'un grand nombre de ses habitants parle le créole dans le cocon familial, ou du moins une base de créole auxquelles s'ajoutent des éléments du français régional. Par la suite, vers leurs 3 ans, les enfants vont se

retrouver face à un français standard qui va correspondre aux normes de l'éducation française mais qui est différent de leurs habitudes langagières. Ils essaieront alors au mieux de rejoindre les deux pôles « habitus » et « école » en créant leur propre langage. Mais il sera alors difficile pour eux d'atteindre une certaine compétence relative au français standard qui va être utilisé pour évaluer leur langage verbal ou écrit à l'école.

« La Troisième République découvrait ainsi une France où le français demeurait une langue étrangère pour la moitié de ses citoyens ». (Boutan, 1996:25)

Comme l'indique Boutan, la France est pluriculturelle mais aussi plurilingue, le français n'est pas « la » langue parlée par tous, ce qui va alors accentuer les écarts exposés par Bautier précédemment. En revanche, il peut être résolu avec des années d'apprentissage en école, toutefois certains élèves, malgré 32 heures en moyenne à l'école pendant une semaine, verront leurs difficultés persister si leur cadre socio-culturel est faible.

3.2 L'évaluation de l'oral

A l'école, l'oral fait partie d'un des nombreux critères d'évaluation. Il est d'autant plus au cœur de l'enseignement en maternelle, car les enfants ne savent pas encore produire des phrases complexes à l'écrit : leur production écrite se résume à écrire la date, certains chiffres et leur prénom. En effet, les enseignants ont pour obligation d'évaluer le langage des enfants (cf. 3.3). Il s'agit donc d'une charge assez importante pour les enseignants, car comme indiqué précédemment, l'oral est omniprésent et encore plus en maternelle. Dans son article, Garcia-Debanc (1999) affirme que beaucoup d'enseignants jugent cette tâche « difficile, voire « périlleuse » ». (Garcia-Debanc, 1999)

Elle évoque également 10 raisons qui peuvent justifier ce jugement négatif, j'ai retenu dans ce mémoire seulement trois d'entre elles, celles qui m'interpellent le plus :

- « son caractère transversal » : en effet, l'oral est présent partout et ce, depuis leur naissance. Certains enseignants trouvent donc compliqué d'en faire « un outil d'apprentissage ».
- la complexité de l'oral : en effet, les pratiques langagières sont régies par plusieurs paramètres comme la prosodie, les pauses ou encore la syntaxe.
- la personnalité de l'enfant : on remarque alors qu'en 99, il y avait des enseignants qui prenaient en compte la personnalité (notamment la timidité) qui n'est pas significative d'un langage faible, mais surtout les « habitudes culturelles » propres à chaque enfant.

Pour ces raisons et d'autres encore, les enseignants favorisent alors les poésies ou des lectures orales pour évaluer leurs élèves, des situations qui ne prennent pas en compte les caractéristiques de l'oralité :

« C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de « prestations orales », comme la récitation ou la lecture orale, qui n'engagent pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. » (Garcia-Debanc, 1999)

3.3 L'histoire de l'école

L'école existe depuis le moyen-âge, autrement dit depuis que l'écriture existe. En revanche, elle était réservée aux personnes de haut rang social. Au tout début, c'était un lieu d'enseignement ni mixte ni laïque (Boutan, 1996 : 25). Ce n'est qu'en 1881 qu'elle est devenue laïque (Boutan, 1996:11). Jules Ferry a décrété l'école publique et obligatoire de 6 à 13 ans à partir de 1882. (Evenou, G., 2018)

En 1850, l'État met en place une loi très précise dans l'article 29 :

« Le français sera le seul usage dans l'école. Le maître s'efforcera, par des prescriptions, par de fréquentes explications, et surtout par son exemple, de former les élèves à l'usage habituel de cette langue » (Boutan, 1996 : 74) .

Cela explique alors que les enseignements en établissements scolaires se font aujourd'hui en français, et qui plus est, que la majorité des professeurs parlent français avec les élèves même lors de brèves apartés, car ils ont pour obligations de « donner l'exemple » en parlant, eux aussi, le français.

« Dès lors, l'emploi d'une autre langue nuisait à la cohésion sociale et menaçait l'unité nationale. » (Evenou, 2018 : 5)

D'après les recherches D'Evenou, Chargée de mission plurilinguisme francophonie chez le Ministère de la Culture et de la Communication, l'emploi de tout autre langue que le français à l'école était non seulement interdite, mais était également considérée comme nuisible au bon fonctionnement de toute la nation française. Aujourd'hui, cela n'est pas considéré comme « nuisible à la nation », mais tout est mis en place pour qu'on considère le français comme la langue « parfaite » qui doit être parlée par tout le monde, notamment avec son omniprésence dans le monde du travail, ce qui conduit indirectement à laisser de côté sa première langue de socialisation. A La

Réunion, rares sont les écoles qui proposent le créole comme langue d'étude (avant le lycée), contrairement à l'anglais, par exemple qui est enseignée obligatoirement dans toutes les écoles françaises publiques. Un fait qui peut paraître paradoxal (si l'on ne se focalise qu'au niveau social et non législatif) si on prend en compte le fait que très peu de français ont des origines anglophones, contrairement au créole réunionnais qui est parlé par plus de 50 % de la population réunionnaise. Toutefois, l'anglais va être choisi en France, car il y a obligation d'enseigner une langue étrangère dans les écoles et que l'anglais est une langue véhiculaire qui est utilisée partout dans le monde (à différents degrés).

Aujourd'hui, l'école maternelle accorde la priorité au langage (Boisseau, 2020). De ce fait, les adultes présents au sein de l'établissement scolaire auront pour objectif principal de veiller à avoir un langage syntaxiquement « correct », similaire aux textes écrits d'un français standard et donc au plus près des normes qui ont aidé à construire l'intercompréhension des francophones pour favoriser l'appropriation et l'enrichissement du langage de l'enfant. Selon le site officiel du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, l'école maternelle offre un cycle « unique d'enseignement » qui s'articule en trois grands axes : « s'adapter aux jeunes enfants », « préparation aux apprentissages fondamentaux et développement du langage » et enfin « apprendre le vivre ensemble » (Ministère de l'éducation et de la jeunesse, 2023). Le premier axe est assez paradoxal dans les faits, car il est tout de même imposé dans chaque école maternelle française d'enseigner en français (selon les textes de loi), et lorsque ce n'est pas totalement le cas, notamment dans les classes bilingues, le français est tout de même obligatoire puisque la loi l'oblige. Il est évident qu'il est difficile de s'adapter à toutes les particularités linguistiques relatives à chaque enfant, mais il serait plus réel de préciser qu'il s'agit d'une adaptation davantage comportementale pour éviter d'englober tous les domaines dans un seul et même axe. De ce fait, le terme « s'adapter à l'enfant » est un terme généralisé aux enfants scolarisés en maternelle d'autant plus au niveau comportemental, mais ne prend pas totalement en compte les variations et la multiplicité langagière qui a lieu sur les territoires français.

3.4 L'aspect sociolinguistique à l'école

a. Définition de sociolinguistique

Avant toute chose, il est judicieux de décomposer la structure du signe. On a d'une part « socio » relatif à la société et donc à l'Homme (*Littre- sociologie - définition, citations, étymologie, s. d.*). Puis le mot « linguistique » : « qui a rapport à la linguistique, à l'étude comparative et philosophique des langues. Études, travaux, découvertes, recherches linguistiques » (*Littre -*

linguistique - définition, citations, étymologie, s. d.) qui montre alors qu'on se réfère au domaine de la linguistique. Ainsi dans un premier temps et de manière générale, on peut dire que la sociolinguistique est une branche qui concerne les échanges linguistiques entre chaque individu.

Mais plus précisément, qu'est-ce que la sociolinguistique ? Si on se réfère à Henri Boyer (2001 : 9), la sociolinguistique se différencie de la linguistique structurale établie par Ferdinand de Saussure (Ferdinand de Saussure et al., 1995), elle serait même née de la critique des travaux descriptifs de Saussure sur la linguistique générale. C'est-à-dire une linguistique très structurale. Ferdinand de Saussure étudie donc la langue « en elle-même et pour elle-même », comme un tout qui n'a pas besoin de la société pour fonctionner :

«La langue, distincte de la parole, est un objet qu'on peut étudier séparément. Nous ne parlons plus les langues mortes, mais nous pouvons fort bien nous assimiler à leur organisme linguistique. [...]la langue ainsi délimitée est de nature homogène ». (Ferdinand de Saussure et al., 1995 : 31-32)

La sociolinguistique s'oppose à ce jugement, car elle va justement mettre en avant l'hétérogénéité de la langue. Ainsi, contrairement à tout élément structuré et fixe dans le temps, la sociolinguistique prend en compte les variations des « langues vivantes » qui ont lieu diachroniquement et synchroniquement. En d'autres termes, les sociolinguistes prennent en compte le contexte dans lequel la langue est utilisée. On peut ainsi affirmer que la théorie de Saussure est plus ou moins faussée, car la langue connaît bien des évolutions, des changements dans le temps et dans une même communauté linguistique qu'il faut prendre en compte, c'est ce qu'on appelle la variation diachronique. On peut donner un exemple du créole réunionnais :

an nik → gayar → dos → an forme .
= *en forme*

Ici pour désigner son état physique ou encore décrire une situation « agréable », on voit que le locuteur « créolophone » disait plutôt « an nik » dans le passé et dirait plutôt « an forme »² aujourd'hui. De plus, Boyer ajoute qu'il s'agit « d'une science de l'homme et de la société », ce qui rejoint parfaitement la structure étymologique du mot. Il est totalement en accord avec le sociolinguiste William Labov, qui s'oppose à la théorie saussurienne stipulant que la langue est « homogène » :

² Je tiens à préciser que je vais souvent donner des exemples du créole réunionnais et qu'une traduction en français sera donnée systématiquement en dessous de l'expression, en italique.

« Qui plus est, ils s'obstinent à rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques et refusent toute explication fondée sur des données « extérieures », tirés du comportement social ». (Labov, 1976 : 259)

Il est alors évident que pour Labov, tout comme Boyer, le caractère social est un point important voire même impossible à ignorer lorsqu'on parle de la langue. Une théorie plutôt évidente étant donné que chaque individu a sa propre manière de s'exprimer et qu'une langue ne peut pas être exprimée, partagée et diffusée s'il n'existe de locuteurs. Au contraire, c'est grâce aux échanges sociaux qui ont lieu entre les locuteurs, qu'une langue est diffusée et est donc ainsi « vivante ». De plus, la situation de communication entre en jeu, on peut citer les plus populaires : les variations lexicales qui se font connaître aujourd'hui avec les deux signes « chocolat » et « chocolatine » qui ont pour même signifiant une pâtisserie typiquement française ; ou encore en créole réunionnais la variation syntaxique lorsqu'on exprime le passé avec « té » avant le verbe ou encore l'ajout du suffixe « é » qui va représenter la désinence à la fin du verbe. Ces deux exemples montrent bien que les variations existent au sein d'une seule et même langue.

En revanche, selon Saussure (1995), le caractère homogène est une valeur inhérente aux structures, autrement dit, dès qu'on est face à une variation dans la langue, cela signifie tout simplement qu'il s'agit d'une autre langue. Or, une seule et même langue peut être parlée de différentes manières en fonction des personnes qui la parlent. A La Réunion, bien que ce ne soit pas des données exhaustives, le sud est réputé pour parler en « lu » (qui fait référence au pronom personnel « lui ») tandis que les « cafres », au nord, emploient plutôt « li », pourtant ces personnes parlent bien une seule et même langue : le créole réunionnais.

En résumé, un sociolinguiste va analyser une langue dans son contexte, la considérer comme inhérente aux relations sociales et non analyser la langue comme si le contexte social n'y avait aucun impact.

Dans ce mémoire, je vais me focaliser sur ce type de linguistique purement descriptive, je ne vais pas adopter une attitude puriste de « grammairienne ». Au contraire, je vais prendre en compte les aspects pragmatiques et les phénomènes langagiers relatifs aux contacts de langues, ainsi que la grammaire normative, mais seulement du point de vue de la norme scolaire dans le but de comparer la syntaxe de la « langue standard » à celle de la langue régionale de l'île de La Réunion (le créole réunionnais, officiellement reconnu comme langue régional en 2001 (Noël, 2015)). De plus, comme le dit Gillette Staudacher-Valliamée (2004) : « la grammaire est dans la langue lorsque l'on parle », de ce fait même si je ne ferai pas de jugement puriste, la grammaire sera un bon

indicateur pour me permettre de différencier le créole du français lorsque les enfants parleront, bien que ces deux langues ont un fonctionnement plutôt similaire.

b. La sociolinguistique à l'école

L'école est un cadre scolaire, qui va prendre en compte les éléments qui doivent être acquis par les élèves, en fonction de la norme académique. Ainsi, on peut affirmer que l'école adopte une attitude plutôt prescriptive que descriptive. En effet, contrairement aux linguistes, le personnel de l'éducation a pour objectif de se focaliser sur « la bonne manière de parler ». Ils ne vont pas toujours prendre en compte les variantes qui rôdent autour du langage, mais ils vont analyser si l'enfant parle un « bon » ou un « mauvais » français sans prendre en compte « sa première langue ».

L'école se focalise plus sur la compétence que la performance de Chomsky (1969), car elle observe si l'enfant a maîtrisé ou non une règle (qu'elle soit d'ordre grammaticale, morphosyntaxique ou encore lexicale). Or, selon moi, si on s'éloigne de ce regard puriste de la langue, on peut affirmer qu'une expression codique est « correcte » à partir du moment où les interlocuteurs parviennent à se comprendre. Toutefois, il n'est pas exclu qu'au sein d'une seule et même communauté linguistique, il existe « un ensemble de structures normatives, même lorsque leur parlars s'avèrent hautement variables et stratifiés » (Labov, 1976 : 268) comme par exemple le fait de mettre un sujet avant un substantif dans une phrase déclarative. On peut même dire qu'une langue a besoin d'un minimum de règles grammaticales pour qu'elle puisse être correctement comprise par son entourage, en revanche, il faut éviter la stigmatisation dès lors où le locuteur effectue une variante syntaxique.

Par ailleurs, Staudacher-Valliamée (2004) définit la grammaire selon deux réalités : la composition d'un ouvrage résumant les règles et exceptions d'une langue, et le « noyau dur » déclenché par la verbalisation :

« Ce terme désigne en effet un noyau de procédés linguistiques que l'activité verbale déclenche entre interlocuteurs d'une même communauté ». (Gillette Staudacher-Valliamée, 2004)

A l'école, on va plutôt se servir de la première réalité en consultant et apprenant des points de grammaire du français standardisé.

« Les enfants surpris à parler dans leur langue maternelle étaient d'ailleurs affublés du « symbole », le symbole de la honte, souvent matérialisé par un sabot

que l'on portait autour du cou pour montrer le manque de « civilisation » des élèves incriminés ». (Evenou, 2018 : 5)

L'école a longtemps été remplie d'une idéologie monolingue dans le passé, qui a par la suite contribué au sentiment d'insécurité linguistique et de manque de confiance en soi nuisant ainsi à l'apprentissage ; nuisant également aux résultats d'évaluations, qui servent de support factuel pour déterminer les aptitudes d'un enfant à l'école. Ainsi dès leur plus jeune âge, et ce pendant très longtemps, les enfants étaient presque victimes de leur première langue de socialisation, on leur faisait comprendre que celle-ci était « mauvaise » voir même handicapante pour leur avenir, les incitant ainsi à oublier leur « langue maternelle » au profit de la langue prestigieuse de la scolarisation : le français. Aujourd'hui, ces représentations sont moins violentes et moins présentes, mais toujours pensées, notamment à La Réunion où il sera souvent demandé à l'enfant de répéter ce qu'il a dit en français ou encore de cesser de « faire honte » à la maîtresse en parlant créole. Des représentations qui vont tout de même différer d'un enseignant à un autre.

Toutefois, les enseignants essaient de plus en plus de prendre en compte cet aspect hétérogène et certains vont même essayer de mettre en place des activités multiculturelles qui appellent alors un multilinguisme. Par exemple, certains enseignants, en maternelle, participent à cette hétérogénéité et donc à l'amélioration de l'acquisition langagière des enfants à travers la lecture d'histoires mais également l'écoute de musiques. C'est le cas dans deux écoles maternelles au Tampon notamment celle du 12^e km et du 17^e km³, un point plutôt positif pour l'acquisition langagière des enfants en maternelle. On peut notamment citer la chanson « Je vais à l'école » de Jacqueline Farreyrol, qui est une musique chantée en deux langues, le créole réunionnais et le français, un concept qui rappelle fortement la pédagogie adaptative ou « didactique adaptée » (Robert Chaudenson & Organisation intergouvernementale de la francophonie, 2007 : 74) : il s'agit d'un projet qui a été financé par l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), et créé en 2007 par Robert Chaudenson (spécialiste du créole à La Réunion) dont le but principal est d'enseigner la « langue cible » : le français, tout en prenant en compte la « langue de départ », la langue locale à savoir : le créole réunionnais. Le but de cette didactique consiste à mettre en avant les similitudes puis les divergences entre les deux langues (Lebon-Eyquem, 2014) .

3 Je n'ai pas pu vérifier dans les autres écoles de l'île donc ces deux écoles ne sont pas données à titre exhaustif

La chanson « Je vais à l'école », est construite de la manière suivante : tout d'abord, une phrase est chantée en français, puis elle sera aussitôt répétée en créole réunionnais, comme nous pouvons le voir sur ce couplet avec une des variétés du créole réunionnais en gris :

*« Je vais à l'école, "moin mi sava l'école"
J'ai pris mon cahier, "moin l'a prende mon cahier"
J'ai mis mes souliers, "moin l'a mette mon soulier" » .
(Jacqueline Farreyrol, 2014)*

Ainsi, avec ce genre de méthode, les enfants majoritairement « unilingues français » auront la possibilité d'en apprendre davantage sur le créole et ceux qui sont « majoritairement unilingues créole » auront alors plus de facilité à comprendre le fonctionnement de la langue française.

De plus, on constate aujourd'hui de nombreuses améliorations au niveau de la reconnaissance du créole réunionnais dans l'enseignement. En 2021, l'Assemblée nationale adopte une loi permettant l'enseignement « immersif » en créole réunionnais :

« Ajouté par le Sénat, l'alinéa 2 de l'article 4 de la proposition de loi prévoit ceci : « Un enseignement immersif en langue régionale, sans préjudice de l'objectif d'une bonne connaissance de la langue française ». Cela signifie qu'il est désormais légal à La Réunion d'enseigner toutes les matières à l'école dans la langue créole et non plus exclusivement en français ». (Marchal, 2021)

D'autre part, dans l'école où j'ai pu faire mon stage, une école de maternelle non-bilingue, les enseignantes m'ont montré leur support. Parmi eux, on retrouvait la chanson de Jacqueline Farreyrol, un livre de comptines en créole : « Gro Babouk Anlèr » qui reprend des comptines françaises (ex : au clair de la lune) mais qui sont traduites en créole réunionnais, et pour les mathématiques les enseignantes utilisaient également la chanson « Ticoulitintin » du groupe réunionnais Pat'Jaune, pour apprendre à compter. Il existe également des livres de mathématiques qui ont été créés par des enseignantes réunionnaises en maternelle, Katty Lauret Lucilly et Florence Miranville : « Mon kari volay » (*Mon cari de poulet*) qui est un livre de mathématique bilingue français/créole qui détaille la recette simplifiée d'une recette traditionnelle de La Réunion pour apprendre de manière ludique à compter jusqu'à 5.

On peut donc affirmer que la prise en compte de l'hétérogénéité et du plurilinguisme à l'école connaît une nette amélioration depuis 1850. En revanche, toutes les écoles ne prennent pas en compte cette cohabitation linguistique pour faciliter l'apprentissage du français, puisque

beaucoup d'écoles continuent à enseigner uniquement en français : sur 530 établissements scolaires (en primaire) seulement 37 classes bilingues français-créole (TV5MONDE Info, 2021) optent pour un enseignement bilingue en créole réunionnais et français en maternelle, en 2021 (même si cela reste une très grande avancée compte tenu des représentations négatives du créole réunionnais il y a 20 ans). De plus, cette année même (2023), après La réunion du Conseil académique de la langue et culture régionale (CALCR), la rectrice de l'académie de La Réunion, Chantal Manès-Bonnisseau, propose un « plan stratégique pour développer la prise en compte du créole » (Le Quotidien, 2023) avec un « parcours renforcé » dans 7 écoles de l'île. En revanche, le créole ne sera pas langue d'enseignement, mais sera une langue enseignée optionnellement : LVR (Langue vivante régionale). Il sera même impossible que le créole devienne la langue d'enseignement étant donné que l'article 2 de la Constitution reconnaît la langue française comme la langue d'enseignement sur tous les territoires français (dont fait partie La Réunion).

En effet, la langue de l'enseignement de la France métropolitaine est la même que celle des écoles réunionnaises, étant donné que La Réunion est une région d'outre-mer depuis 1946 qui dépend de l'État français, elle doit alors respecter la loi française et accepter le français comme langue officielle et langue d'enseignement. Autrement dit, dans l'hexagone et sur l'île, les enseignants s'expriment en français dans les écoles et ont même pour consigne de parler le français le plus standard. L'enseignement d'une langue étrangère se fera dans la langue cible mais avec des interruptions de français, soit pour expliquer, soit pour définir. Or, comme indiqué précédemment, La Réunion est un territoire plurilingue et la majorité de sa population parle le créole réunionnais, ce qui signifie aussi que la majorité des élèves ont comme première langue de socialisation le créole et peuvent ainsi rencontrer des difficultés de compréhension en français. Une langue n'existant pas « en elle-même et pour elle-même », le créole qui est parlé sera un créole riche en variations et en alternance codique, notamment avec le français, c'est ce qui va lui donner ce statut de « créole acrolectal », car il se rapproche beaucoup du français.

4. Développement langagier d'un enfant bilingue

4.1 Le bilinguisme : définition

Si on se focalise sur la formation du signe, on retrouve le préfixe « bi » qui a l'habitude de désigner deux choses différentes. Quant au suffixe « linguisme », comme vu précédemment dans la partie 3 (3.3.a), il vient du mot « linguistique » qui fait référence à la comparaison de langues. Le

bilinguisme serait donc la liaison de deux codes linguistiques différents. En revanche, il ne faut pas confondre le fait de parler deux langues et le fait d'être « équilibré », c'est-à-dire maîtriser deux langues au même niveau et dans n'importe quel domaine. En effet, lorsqu'un individu est bilingue, il peut parler deux langues, mais il ne maîtrise pas nécessairement les deux codes de la même manière :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » . (Coste et al., 1997 : 11)

Si on prend le cas du bilinguisme créole réunionnais-français, on peut affirmer qu'il est tout à fait normal et naturel que l'enfant bilingue n'apprenne pas ces deux langues de la même manière, d'autant plus s'il apprend une seconde langue de manière guidée. En effet, l'enfant bilingue « maîtrisera » plus rapidement la première langue dans laquelle il s'est exprimé, une langue qui est souvent qualifiée de langue maternelle. En revanche, il peut être capable de comprendre et lire très rapidement un texte français, mais avoir plus de difficulté à le faire avec un texte en créole. Cela s'explique par le fait que le créole n'est pas enseigné à l'école, ainsi ils n'ont que les bases orales de la langue, des bases qu'ils ont acquises grâce au discours des pairs. A La Réunion la langue dite « maternelle » serait le plus souvent le créole réunionnais, mais on trouve tout de même une bonne partie de la population dont la langue maternelle est le français et la seconde langue le créole. En revanche, même si l'enfant ne maîtrise pas ces deux langues au même moment, et à la même hauteur, il est possible d'affirmer qu'il s'agit d'un enfant bilingue puisque qu'il est capable de comprendre les deux langues. De ce fait, une personne bilingue peut arriver à comprendre une langue orale, mais avoir des difficultés à l'écrire. C'est d'ailleurs le cas pour les locuteurs créolophones à La Réunion. Un fait qui peut s'expliquer par le fait que le créole n'a pas de graphie normée, bien qu'il s'écrive depuis 1836 notamment avec les fables de Louis Héry, l'histoire de l'écriture du créole est complexe et se présente sous différentes formes comme l'écriture Tangol (2001) ou l'écriture KWZ.

Évidemment qui dit « bilinguisme » dit aussi contact de langues. Comme l'a dit Weinreich (in Georges, 1976), le contact de langues ne se fait pas dans un endroit précis mais bien chez l'individu lui-même, car les premiers vecteurs de paroles sont les personnes elles-mêmes.

« Weinreich insiste sur ce point, que le lieu de contact de langues, c'est-à-dire le lieu où se réalisent des interférences entre deux langues — interférences qui

peuvent se maintenir, ou disparaître — est toujours un locuteur individuel ».
(Georges, 1976 : 12)

4.2 Ma définition d'un enfant « créolophone »

Il faut savoir que je me considère moi-même comme un enfant créolophone. En effet, si on part des dires généraux à La Réunion, un enfant créolophone est un enfant qui parle créole. Mais dans cette appellation, on comprend que l'enfant ne communique que dans une seule langue, or, les contacts de langues sont des phénomènes très présents, d'autant plus à La Réunion, car le créole partage 95 % du lexique français :

« Dans les aires créolophones par exemple, la considérable osmoticité entre français et créoles fait que presque tout lexème français peut être « créolisé » et que, dans l'autre sens, la quasi-totalité des termes créoles peut apparaître en français. S'ajoutent à cela les problèmes que suscite le fait que 95 % du « matériau lexical » créole est d'origine française. » (Chaudenson, 1993 : 391-392) » (Lebon-Eyquem, 2004 : 49)

Il est alors difficile d'affirmer qu'un enfant né à La Réunion ne parlera par la suite que le créole, d'autant plus aujourd'hui, étant donné que l'école (obligatoire) se fait en français et que l'emploi d'un lexique identique aux deux langues (français/créole réunionnais) est très fréquent.

Selon moi, un jeune créolophone à La Réunion, est un enfant dont la première langue de socialisation est le créole réunionnais, mais celui-ci peut toutefois avoir la capacité, à des niveaux différents, de s'exprimer dans d'autres langues comme le français, le malgache, le chinois, le tamoul, et même d'autres langues présentes à travers leurs interlocuteurs respectifs. A contrario, un enfant « francophone » désignera, dans ce mémoire, un enfant qui vit et grandit dans un foyer où la langue majoritairement utilisée lors des échanges enfant-entourage, sera le français régional.

En ce qui me concerne, et d'après ma définition, je suis créolophone, car ma première langue de socialisation est le créole, mais je parle également le français, l'espagnol et l'anglais à des niveaux de compétences différents comme les compétences actives faisant référence à ce que l'on dit, mais aussi les compétences passives qui cette fois-ci concernent ce que le locuteur va comprendre dans une langue précise. Cela peut signifier par exemple qu'une personne puisse comprendre une langue mais avoir des difficultés à la parler : c'est souvent le cas pour une partie des Réunionnais (d'autant plus ceux qui ne sont pas allés à l'école), qui comprennent très bien le français, mais ont du mal soit à le parler, soit à produire un énoncé « unilingue français ». Les

niveaux de compétences peuvent également concerner les personnes qui parviennent à parler une langue à une certaine fréquence, mais ne parviennent pas à l'écrire ou encore, ont des difficultés pour la lire ; un phénomène qui a le plus souvent lieu avec les langues qui sont majoritairement orales et qui n'ont pas une seule et même graphie officielle comme le créole réunionnais par exemple. De plus, si les règles de fonctionnement de cette langue ne nous sont pas enseignées à l'école, il sera difficile de pouvoir « maîtriser » cette compétence.

Dans ce mémoire, c'est à cette « catégorie de personnes » que je vais m'intéresser. Mon observation va donc s'orienter sur l'expression des enfants à l'école en maternelle, dont la première langue dans laquelle ils se sont exprimés est le créole réunionnais, et ce, même s'ils parleront le français ou une autre langue à l'école.

D'après les travaux d'Adelin (2008) la notion qui se rapproche donc le plus de ma définition est celle de la « prédominance ». En effet, un enfant dominant en créole serait donc un enfant qui emploie « quasi exclusivement des indices grammaticaux » du créole, manifesterait une « résistance au changement de code de l'interlocuteur » et ferait « beaucoup de mélanges lorsqu'il bascule dans le code faible » qui serait donc ici le français. En revanche, dans ce mémoire, il me sera difficile d'évaluer, pour les enfants « dominants » en français, s'ils font beaucoup de mélanges lorsqu'ils basculent en créole. De plus, les données que j'obtiendrai sur la langue la plus parlée à la maison seront identifiées par les parents qui n'ont pas vraiment de connaissances linguistiques sur les discours interlectaux. De ce fait, même s'ils qualifient l'enfant de « francophone », celui-ci est peut-être dominant en créole et non en français. C'est donc pour cette raison que tout au long du mémoire, j'emploierai « créolophone » et « francophone » comme étant la langue préférentielle des enfants en dehors de l'école.

4.3 Les contacts de langues

Lorsqu'une personne est exposée à un large éventail codique, elle aura tendance à faire des mélanges, soit par alternance codique soit par des emprunts et des calques dans chacune des langues, notions définies par Marie-Louise Moreau (1997). De plus, les enfants auront tendance à faire plus de mélange que les adultes, car ils sont déjà à une étape de leur vie où ils doivent construire leur langage.

Par ailleurs, il est important de préciser que ces contacts de langues ne sont pas toujours très « visibles » ; de même comme l'oral connaît plus de variation que l'écrit :

« Si la langue écrite connaît, depuis le milieu du XIXe siècle au moins, une norme grammaticale de référence explicite et quasiment fixe, tel n'est pas le cas de l'oral. La variété des usages y est première et la norme, implicite, mouvante et toujours difficile à dégager, seconde ». (Laks, 2002)

En effet, il existe à l'écrit une norme dite « de référence », une norme qui a besoin d'être respectée pour que les membres d'une même communauté linguistique puissent parvenir à se comprendre, de plus l'oral est plus spontanée tandis que l'écrit l'est beaucoup moins, car on a la possibilité d'accorder un temps de réflexion plus important et produire un texte, à l'oral ces moments de réflexions sont stigmatisés et vont être souvent considérés comme un handicap chez le locuteur concerné. En revanche, l'oral ne connaît pas de norme « fixe ». En effet, Laks (2002) définit l'oral comme une unité « mouvante », très variable. Ces variations sont souvent causées par les différentes situations de communications auxquelles un locuteur peut faire face, le passage de l'oral à l'écrit connaît souvent des modifications de ce fait, il sera plus simple de distinguer deux langues différentes à l'écrit, mais en ce qui concerne le créole réunionnais, il ne possède pas une seule graphie déterminée (cf. 4.1) et il existe une graphie étymologique qui va se rapprocher fortement de l'écriture du français standard. En effet, que ce soit lors d'une alternance codique, un emprunt ou un calque, la segmentation du créole réunionnais et du français (par exemple) vont parfois se faire de manière très subtile, car il sera parfois possible de rencontrer un simple changement phonétique avec l'adoption d'une intonation différente, ou encore l'utilisation d'un lexique présent à la fois dans la langue A et la langue B, ce qui va souvent être le cas lors du mélange français-créole puisqu'ils ont beaucoup de lexiques communs (cf. 4.2) .

a) L'alternance codique

Selon Gumperz, l'alternance codique, également appelé « code switching » est un phénomène qui met en relation plusieurs langues dans un seul et même énoncé, par un seul et même locuteur :

« Elle peut se définir selon J.J Gumperz, comme la juxtaposition , à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » . (Moreau, 1997)

Elle peut se manifester sous différentes manières :

*alternance interphrastique : lorsqu'il y a alternance codique à l'intérieur d'un tour de parole par un seul et même locuteur, ou lors d'un dialogue avec un interlocuteur. Lorsque celui-ci va

parler, il va alterner différents codes. Cette catégorie regroupe généralement les propositions complètes ou les paroles rapportées. Exemple :

Je lui ai dit que je ne voulais pas en manger. **Lu té pu bon !**
Elle s'est énervée.

* alternance intraphrastique : contrairement à l'alternance interphrastique, celle-ci ne concerne pas de propositions complètes avec un sujet et un verbe. De plus, le deuxième code utilisé fait partie du syntagme du premier :

Elle ne joue que **ek son kayamb.**
*Instrument en paille
typiquement créole.*

* alternance extraphrastique : enfin, cette alternance-ci renvoie à l'intégration d'expressions d'une langue A, dans un énoncé en langue B. Elle est isolée et peut être enlevée sans engendrer de modifications de sens. Elles sont souvent considérées comme des ajouts oraux :

Je l'ai vue hier, **ôté**, elle m'avait l'air triste.
« oh là là »

b) Les calques

Les calques, comme le nom l'indique, reprennent un terme dans une langue B et la traduit dans la langue A . Ils peuvent même inclure à certains moments, des transpositions syntaxiques qui peuvent paraître étranges à certains locuteurs de la langue A (langue de traduction).

Je vais docteur .

Dans cet exemple, on retrouve bien une traduction mot à mot de l'expression en créole réunionnais : « *Mi sava doktè* ». On remarque alors qu'il y a absence de la préposition « chez », naturellement employé lors de discours en français. Toutefois, ce locuteur a traduit mot à mot lorsqu'il a basculé en français, d'où l'absence de la préposition qui n'existe pas, ou très rarement (dans cette expression-là), en créole réunionnais.

c) Les emprunts

Les emprunts sont des « adoptions » de lexiques d'une langue B dans une langue A, sans qu'il n'y ait cette fois-ci de traduction. Ces mots ou expressions peuvent être repris et subir des glissements de fonctions dans la langue d'adoption.

J'ai **amaré** mes chaussures.

Ici, on retrouve un locuteur majoritairement « créolophone » qui emploie le verbe français « amarrer ». La langue B serait donc le français et la langue A : le créole réunionnais. Toutefois le mot adopté dans la langue B : « amarrer », signifie « fixer une amarre » ou encore « attacher un navire » selon le dictionnaire en ligne Larousse. Selon Chaudenson, le terme « amaré » signifie en français : « lier, fixer, attacher un cordage ou une chaîne en lui faisant faire plusieurs tours. » (Naze, 1983 : 60). Cela peut donc sembler étrange au locuteur majoritairement « francophone » puisqu'il emploierait un tout autre lexème. Il y a donc ici un changement morphosémantique et donc un néologisme verbal (Naze, 2011). Dans certains cas, l'emploi du verbe « amarer » sera qualifié d'archaïsme français, étant donné que le mot n'a plus ce sens là :

« Le créole contemporain a conservé un certain nombre de verbes avec le(s) sens et les emplois qu'ils avaient autrefois en français. » (Naze, 1983 : 39)

Ce peut être le cas par exemple avec : « *Goyavié la i amar la bouche* », où « amar » va signifier ici une astringence (Naze, 1983: 60). En revanche, dans le premier énoncé, on a gardé cette idée de « fixation », de nouer deux choses, car en créole réunionnais, ce mot fait référence au fait d'attacher quelque chose. On remarque également qu'il est assez difficile dans cette phrase, de repérer le créole réunionnais (notamment à l'oral), étant donné que tous les mots font partie intégrante de la langue française de France.

d) Alternance codique dans le cadre scolaire

L'alternance codique se résume donc par un mélange de codes différents lors de l'expression d'un ou plusieurs locuteurs. Mais ce processus peut se réaliser de manière consciente, pour créer un effet stylistique, mais il peut également se faire de manière inconsciente parfois par manque de lexique dans la langue B : à ce moment-là, le locuteur aura tendance à emprunter des lexèmes de la langue A pour se faire comprendre et se comprendre lui-même :

« Plus précisément, l'alternance codique révèle chez les élèves la capacité d'introduire un élément d'une langue dans une autre, de maintenir le contact et la poursuite de la conversation, et de solliciter des aides verbales auprès de personnes plus compétentes. » (Anciaux et al., 2019)

De cette manière, ce locuteur aura établi une « réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à l'autre et le transfert de connaissances » (Anciaux et al., 2019). Ce

phénomène va donc permettre un développement des compétences métalinguistiques, autrement dit de l'analyse de la langue.

Cependant, comme nous le dit Prudent (1987, in (Lebon-Eyquem, 2004)), les notions précédemment citées relèvent d'une analyse dichotomique qui va séparer très clairement et de manière assez nette, deux langues différentes. En plus, comme je l'ai déjà signalé, le créole et le français sont deux langues très proches et difficiles parfois à repérer dans les énoncés qu'il appelle « interlectaux », où deux langues vont être mélangées mais où il sera difficile d'établir une frontière :

« Nous refusons donc de reprendre à notre compte et sans précautions adjectivales fermes le vieux concept colonial de diglossie qui masque plus de problèmes qu'il n'en résoud, et nous nous en tiendrons pour l'heure à la notion de zone interlectale ». (Lebon-Eyquem, 2004 : 59)

4.4 Interlecte

A La Réunion, ces notions (4.3) sont difficilement identifiables, car les langues qui entrent le plus en contact (français et créole) ont 90 % de lexique commun. La frontière d'une langue à l'autre n'est pas toujours évidente (cf. 4.3.d) .

En effet, Prudent (1981) va donc proposer de parler d' « interlecte », un phénomène qui va considérer les langues comme perméables, « mélangeables ». Ce rapport entre les langues va donc être perçu, à travers cette notion, comme étant hétérogène. Néanmoins, il reconnaît que « certains énoncés vont ressembler plutôt à du français qu'à du créole, mais il estime que les énoncés interlectaux sont bien plus nombreux ». (Georger, 2006 : 29)

Selon Georger (2006 : 30), les locuteurs vont se servir des deux systèmes langagiers en les mélangeant pour ainsi créer un autre système appelé « diasystème », totalement hétérogène. En d'autres termes, nous disposons tous d'un « répertoire langagier » qui se compose alors de lectures réparties en différents micro-systèmes : le micro-système créole et le micro-système français et leurs variations comprises. Et ces deux systèmes réunis vont former ce que Prudent appelle le « macro-système de communication » (Georger, 2006 : 30). Par la suite, « en fonction de leurs compétences linguistiques », les locuteurs vont se rapprocher d'un pôle français ou créole en fonction de la

situation de communication. Le locuteur va donc se balader dans son répertoire langagier de manière inconsciente, ou non (comme lorsqu'il veut s'octroyer l'image reliée à la langue, par exemple se donner un statut prestigieux en se rapprochant du français) en employant un type de lecte plutôt qu'un autre. Prudent met donc en avant le fait qu'il est possible de parler de plusieurs manières une seule et même langue.

5. Le lexique du créole réunionnais

Le lexique de manière générale, est défini comme étant un :

« Ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. (Le lexique s'oppose à la grammaire, ensemble des règles permettant de former des phrases à partir des unités lexicales.) » (Larousse, s. d.) .

Il s'agit donc « d'unités » respectives à une communauté linguistique. De plus, « unité » rappelle alors la définition d'un « morphème » (Noël, 2015) qui est la plus petite unité de sens.

Les morphèmes sont donc les plus « petites unités de sens », mais un mot ou lexique, peut être représenté par plusieurs morphèmes, c'est le cas par exemple des mots composés tels que « pomme de terre ».

En ce qui concerne le français et le créole réunionnais, on sait maintenant que ces deux codes ont plus de 90 % de lexique en commun. Cependant, il y a tout de même un petit pourcentage de différence, et cela s'explique en autres par des méthodes de construction de mots en créole réunionnais.

Pour comprendre un peu son fonctionnement, on peut avant tout évoquer l'histoire du lexique créole réunionnais :

« Historiquement, le lexique du créole réunionnais s'est formé à partir du français dialectal parlé par les colons au XVIIe siècle. On estime que les apports étrangers sont faibles (moins de 10 % du lexique), et sont relativement restreints à certains champs sémantiques ». (Noël, 2015 : 358)

On constate alors que le lexique du créole réunionnais vient principalement du français, ce qui explique que la grande majorité des lexiques sont identiques phonologiquement et significativement bien qu'il existe parfois de faux amis, et donc l'existence d'un signifié différent lorsqu'on bascule en créole réunionnais, comme avec le mot « cachalot » qui désigne un animal marin en français, et un gros camion en créole réunionnais, c'est ce qu'on peut appeler des « changements

d'appartenance catégorielle » (Noël, 2015), par exemple par une extension ou restriction de sens lors du passage du français au créole réunionnais. Par ailleurs, certains lexique réunionnais ont une construction morphologique spéciale (Noël, 2015) :

- La composition : qui consiste à relier plusieurs morphèmes pour « former un autre composé » (Chaudenson, 1972 : 38) : *kazanpay* → une maison de paille/paillote

- La suffixation : comme son nom laisse à penser, est un processus d'ajout de suffixe notamment à un substantif, ce qui peut également être qualifié de dérivation impropre : *défrizaz*.

- La préfixation : par l'ajout d'un préfixe au morphème comme « ar » qui indique une répétition de l'action, « dé » qui indique une séparation : *arfé* → refaire

- Le redoublement : par la répétition de morphèmes : « bel bel », qui a pour objectif d'atténuer, accentuer ou répéter quelque chose en fonction du contexte dans lequel il est énoncé.

La formation du lexique du créole réunionnais se fait alors principalement par l'ajout d'affixes, des phénomènes de compositions ou par redoublement. De cette manière, il sera plus aisé de remarquer un lexique réunionnais dans un énoncé interlectal.

6. Éléments morphosyntaxiques

Dans cette partie, je vais aborder des éléments de la grammaire du créole réunionnais ainsi que ceux du français standard, des données qui vont être nécessaires à l'analyse comparative de mon corpus. Comme le précise Watbled (2001) dans sa thèse, je vais décrire et expliquer des éléments morphosyntaxiques en comparant le fonctionnement du créole réunionnais et du français standard en prenant en compte la variation et l'hétérogénéité des langues.

Comme indiqué dans la partie (4.2), le français et le créole réunionnais partagent plus de 90 % de lexique commun. Il sera alors difficile de mettre en exergue la différence de l'usage de la langue à l'oral et le français standard très normatif si je ne me focalise que sur le lexique. C'est pour cela que je vais également vérifier la différence syntaxique et morphosyntaxique du créole réunionnais et du français.

La syntaxe peut être définie comme l'agencement des mots dans une phrase. Elle comporte deux parties : une composante syntagmatique qui regroupe l'ensemble des règles de bases qui forment la structure sous-jacente, et une catégorie syntaxique unie par des relations et représentée par des symboles (Cellier, 1985) .

La morphosyntaxe, elle, concerne la morphologie des mots dans la phrase. Elle décrit par exemple les flexions verbales, l'auxiliation ou encore les indices préverbaux (Watbled, 2015). Elle

décrit également l'agencement syntaxique de certains mots en fonction d'autres (comme par exemple un adjectif et le substantif qu'il qualifie). La morphologie d'un mot va donc pouvoir modifier son sens, comme c'est souvent le cas pour un verbe qui tantôt aura une désinence au présent et tantôt une désinence au conditionnel. On peut compléter cette définition par celle établie par Parisse (2009), qui illustre les éléments analysables lorsqu'on parle de morphosyntaxe :

« La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. »

6.1 La morphosyntaxe créole et française

Dans cette partie théorique, je vais évoquer quelques points grammaticaux qui différencient le créole réunionnais du français, je vais donc évoquer certaines règles du fonctionnement linguistique:

*« Cette grammaire essaie de rendre compte de la **compétence** des sujets parlant d'une même communauté linguistique, c'est-à-dire des **règles implicites** dont ils se servent pour communiquer ». (Cellier, 1985)*

Ce sont ces éléments grammaticaux qui vont me permettre de distinguer « les énoncés créoles » des « énoncés français » et de repérer les « énoncés interlectaux ».

a) La syntaxe

La syntaxe créole est assez similaire à celle du français donc je ne vais étudier que les éléments très prototypiques, en ce qui concerne la morphosyntaxe, je vais étudier la morphologie des mots dans la phrase.

Certes, il est parfois facile de repérer une syntaxe typique d'une langue ou d'une autre, mais il est aussi difficile parfois de pouvoir détecter le code linguistique qui y est relié, c'est à ce moment que l'on peut parler de mésolecte (Prudent, 1981) .

En revanche, il est tout à fait possible de trouver des formes « inconnues » des deux systèmes, c'est d'ailleurs ce que Mérida et Prudent(1984) traduisent par un « télescopage acro-basilectale », soit un mélange au sein même d'une structure ou d'un mot où l'on retrouve de forte similitude entre le

système acrolectal et basilectal, l'acrolectal se définissant comme étant « la variante de la langue minorée (ici le créole) la plus proche de la langue dominante (ici le français) » (Naze, 1983) ; tandis que le basilectal lui, fait plutôt référence à la « variante la plus éloignée » (Naze, 1983).

*« Enfin, une forme originale (idiosyncrasique ?) apparaît au milieu de l'argumentation de Vaka, il s'agit de rantouwné, ni française (s'en retourner), ni créole (ritounen), elle est probablement produite par un télescopage acro-basilectal, ou même par plusieurs mots basilectaux se présentant « en même temps » en surface. Ces phénomènes, fréquents selon nous en situation interlectale, débouchent sur des hyper-corrections, des formes hyper-basilectales, ou encore sur des formes parfois incompréhensibles et de ce fait inclassables à l'analyse » .
(Prudent & Mérida, 1984)*

Ainsi, ce que Prudent qualifie de « télescopage acro-basilectal » pourrait s'apparenter au néologisme lorsqu'on parle de lexique. Celles-ci se justifieraient par l'intention du locuteur, de corriger ses erreurs et avoir un langage irréprochable : l'hyper-correction.

La syntaxe comporte deux parties (Cellier, 1985) : la composante syntagmatique qui se définit par un ensemble de règles formant la structure sous-jacente, et les catégories syntaxiques qui cette fois-ci sont schématisées par des symboles et unies par **des relations** dans la structure sous-jacente :

P = SN1 + V + SN2 avec **P** : phrase, **SN** : syntagme nominal, **V** : verbe

Tout d'abord, Cellier (1985) évoque le lexique comme un facteur potentiel, en créole réunionnais, d'organisation de la phrase ainsi que la création « de formes particulières ». En effet, en créole réunionnais certains lexèmes ne demandent pas un accord en genre et en nombre obligatoire, de son déterminant avec l'adjectif respectif, reprenons l'exemple de Cellier (1985) :

Une kaz → Mon kaz lé gran

On remarque alors qu'avec un adjectif, l'article relié au substantif peut subir un changement, ainsi, il remet en cause le genre lexical en créole réunionnais. Cependant, la forme rencontrée ci-dessus « mon kaz », est une forme plutôt basilectale du créole. Aujourd'hui on peut entendre certains locuteurs dire « ma kaz », mais si on garde l'adjectif grand, on dira en effet « Ma kaz lé gran ». Il n'y a donc pas de règles d'accord en genre et en nombre en créole. Par ailleurs, contrairement au français, il est possible de trouver la présence, en créole réunionnais, d'un nom

commun noté (**N [+com]**) sans déterminant. Cellier (1985 : 63) indique donc que cela est possible, car « le système complexe de l'article » est réduit à un indice nominal noté (**Ind[n]**) .

Parfois, l'absence de déterminants en réunionnais peut être due à une volonté de distinguer un concept d'un objet, mais peut également servir à marquer un pluriel comme dans « *Marmay lé la?* ». Ce pluriel, en créole, peut être marqué par le pluralisateur « bann » (Gillette Staudacher-Valliamée, 2004) qui peut être employé avec un marqueur démonstratif « la ».

Ce « la » est très souvent utilisé dans les discours en créole réunionnais (et interlectaux), cependant, il n'a pas toujours la même fonction syntaxique. Staudacher (2004), relève 4 fonctions pour distinguer les homophones :

- déterminant nominal défini
- le démonstratif « là » post-posé au substantif
- adjectif comme « *lé la* », ou adverbe de temps ou de lieu « *Ala nou là* »
- « là » phathème : interjection servant à ralentir le discours et s'accorder un temps de répit : « *Mi vien, moin-là* ».

Bien que je ne vais pas m'attarder sur des éléments phonologiques lors de mes analyses, on peut noter que la phonologie peut également être un point important dans la syntaxe, car, l'absence de phonèmes traduits par les graphèmes « ch » et « j » peut parfois conduire à une « confusion sémantique » lorsqu'on passe du créole réunionnais au français (Cellier, 1985) :

zone → jaune

Tousser → toucher

En effet, parfois en créole, pour dire le mot jaune, on dira /zon/, et non pas /ʒon/ comme en français. Cela implique donc des confusions comme lorsque l'enfant veut dire qu'il a touché quelque chose qui pourra être compris comme le verbe français « tousser » car il l'a prononcé de la même manière. De plus, cela pourra l'induire en erreur dans sa scolarité, notamment en élémentaire où il apprendra à produire des phrases écrites.

b) Le système verbal

Dans cette partie, je me réfère principalement aux travaux de Patrice Naze qui a établi une synthèse assez complète du système verbal du créole réunionnais. Le fonctionnement du système verbal en créole réunionnais n'est pas le même qu'en français. En effet, en créole réunionnais et selon le point de vue de certains linguistes, on ne parle pas de conjugaison (Cellier & Chaudenson, 1985). Watbled (2021) lui, affirme qu'il existe un système flexionnel mais il confirme également qu'il n'y a pas de conjugaison en créole réunionnais car « la conjugaison typique suppose aussi que le verbe soit porteur de marqueurs de personne » mais « qu'il n'existe pas de personne verbale » en créole réunionnais. De même, comme l'affirme Patrice Naze (1983), on ne parlera pas de base verbale (base du verbe sans la terminaison) étant donné que le « système désinentiel » possède un « caractère figé » (Naze, 1983). Ainsi, selon Naze (1993), en créole réunionnais, on évoque plutôt les termes « formes longues » et « formes courtes » :

INFINITIF	FORME LONGUE	FORME COURTE
PARLER	kozé	koz

Parfois, il sera possible de rencontrer des verbes qui vont être dupliqués, comme c'est le cas par exemple pour le verbe « éparpiller » qui va donner : *fanfané*. D'après Naze (1983), ce phénomène sera employé par le locuteur pour atténuer l'action ou encore, montrer une certaine répétition du geste. On peut également supposer que l'emploi de cette duplication va créer un effet de spontanéité, comme si son emploi permettait d'actualiser l'action.

Dans la forme longue des verbes, on repère facilement une « désinence » qui vient marquer le temps du verbe. Si on reprend l'exemple du verbe « parler » ci-dessus, on distingue le temps : le passé. Toutefois, bien qu'on retrouve parfois le schéma : [SV = **base verbale** + **désinence**] notamment avec la forme longue des verbes, il sera également possible de retrouver une autre formation du syntagme verbal : [SV = **marqueurs pré-verbeaux** + **verbes**]. Il s'agit donc bien là d'une variation du créole réunionnais qu'il faut prendre en compte .

Dans une comparaison faite entre le syntagme verbal en français et en réunionnais, Cellier (1985) repère alors une différence phare entre ces deux codes au niveau du système verbal : la structure régressive. En effet, il affirme qu'en réunionnais, la structure est « totalement progressive » tandis qu'elle ne le sera que très rarement en français. Cela signifie alors qu'en créole réunionnais, l'information lexicale suit l'information grammaticale et non l'inverse comme c'est le cas en

français, notamment lorsqu'on retrouve la désinence (information grammaticale) après l'information lexico-sémantique (la **base lexicale**) :

français : Je **travillais**.

réunionnais : Moin té (i) **travay**.

Cellier (1985) ajoute à cela, que les « formes longues » ou « courtes » en réunionnais ne sont pas « des règles syntagmatiques du système verbal » mais s'utilisent plutôt par rapport à un contexte. C'est d'ailleurs pour cela que pour l'expression d'un même temps, il sera possible de retrouver le verbe sous deux formes différentes. Par exemple dans : « *Moin la manjé.* » / « *Moin la manj un kari.* », on retrouve en français « j'ai mangé » dans les deux cas, en revanche la présence d'un complément, ici, va favoriser l'utilisation de la forme courte.

De plus, contrairement aux nombreuses flexions verbales qui s'effectuent dans le système verbal français, lorsqu'on repère une terminaison sur un lexème verbal en créole réunionnais, celui-ci restera le même à toutes les personnes (Naze, 1983). Par ailleurs, les verbes (sous leurs formes longues ou courtes) ne s'accordent pas en nombre et en personne. Il sera d'ailleurs possible, notamment chez les jeunes enfants majoritairement, d'entendre un verbe qui ne s'accorde pas avec le sujet lorsqu'ils essaient de produire un énoncé français.

Exemple du fonctionnement du système désinentiel résiduel selon Patrice Naze(1983)

PRONOM	VERBE
mi	manjé
ti/vi	manjé
li/èl i	manjé
ni	manjé
zot i	manjé
zot i	manjé

Dans le tableau ci-dessus, on remarque parmi les pronoms personnels, la présence d'une forme plutôt basilectale du pronom « vous ». Actuellement à La Réunion, le créole ayant tendance à être plus acrolectale que basilectale, on retrouve plus souvent « nou » que « ni ». De même, il est bien de noter que certaines variations peuvent être repérées à ce niveau-là, notamment une

transformation du « li » en « lu » dans certaines zones géographiques de l'île. En créole réunionnais, ces pronoms personnels peuvent être utilisés à la place d'un nom, mais peut servir également de prédicat (Gillette Staudacher-Valliamée, 2004). Le prédicat étant « l'élément syntaxique autour duquel s'organise la phrase et par rapport auquel les autres éléments constitutifs marquent leurs fonctions ». (Gillette Staudacher-Valliamée, 2004). On peut également reprendre les termes de Watbled (2016) qui affirme que le prédicat peut être défini comme étant « ce qui est dit du sujet » :

Sa la fatig nout tout → Cela nous a tous fatigué.

Au niveau du caractère transitif des verbes, on remarque très souvent l'effacement de prépositions notamment « de » ou encore « à » même après un verbe transitif avec le trait [+ destination]. En effet, la structure sous-jacente d'un groupe verbale (**GV**) serait la suivante :

$$GV \rightarrow V + \begin{cases} (SN) \\ (SP) \end{cases}$$

Le « **V** » fait référence au verbe, « **SN** » au syntagme nominal et « **SP** » le syntagme prépositionnel. Ainsi, il sera fort probable de constater en créole, la juxtaposition de deux syntagmes nominaux au lieu de la juxtaposition d'un syntagme nominal et syntagme prépositionnel. Ainsi, un syntagme prépositionnel en français pourra être représenté par un syntagme nominal en créole puisqu'il y aurait dans le premier cas, présence d'une préposition comme on peut le voir dans l'exemple suivant avec le verbe « profiter » :

LANGUE	STRUCTURE DE SURFACE	STRUCTURE SOUS-JACENTE
Français	elle profite de ses vacances	GV → V + SP
Créole	èl i profite sé vacances	GV → V + SN

Lorsqu'on parle de verbe transitif en français, on entend la présence d'un complément d'objet (direct ou indirect) après le verbe. Cependant, contrairement au créole, lorsqu'un verbe est suivi d'un complément d'objet indirect en français, il y a obligatoirement la présence d'une préposition.

Au-delà de la particularité du trait transitif du verbe, on repère une particularité du créole pour les traits [- avoir] ou [+ avoir] (Naze, 1983). De fait, lorsqu'en français on utilisera impérativement l'auxiliaire être ([- avoir]), en créole réunionnais, on utilisera plutôt le trait

fondamental (Naze,1983 : 13) : [+ avoir]. En d'autres termes, certains verbes français seront employés en créole réunionnais, mais ils auront un fonctionnement verbal différent. On peut le schématiser de la manière suivante : *Je suis tombée* → *Moin la tombé*.

C'est un phénomène qu'il est intéressant de notifier, car dans les discours mésolectaux d'enfants réunionnais, on retrouvera très souvent l'emploi de l'auxiliaire « avoir » plutôt qu' « être » lorsqu'ils essaient de produire des énoncés français. De même, lorsqu'un enfant « créolophone » tel que je l'ai définie dans la partie (4.2), produit un énoncé français (un français qu'on qualifierait donc de français régional), on rencontre souvent la présence d'une petite particule avant le verbe. Celle-ci est ce qu'on appelle un indice pré-verbal « i ». Watbled (2016) préfère le terme « marqueur prédicatif », étant donné que ce marqueur n'a pas de valeur aspectuelle, contrairement à « té », marqueur de passé. Selon lui, le marqueur prédicatif va permettre de « séparer le sujet du prédicat », préciser que le « syntagme prédicatif est tensé » et que ce qui suit « à sa gauche est sujet d'une proposition finie ». Son emploi peut être facultatif, mais il est très présent dans le système verbal réunionnais. Très souvent, on pourra le retrouver combiné au pronom « moin » qui donnera alors : moin + « i » ⇒ mi. En revanche, son emploi « est incompatible avec celle de (avoir) » (Naze, 1983). Une fois de plus, le phénomène de variation est à prendre en considération lorsqu'on parle de la règle de fonctionnement de l'indice pré-verbal, puisque la grammaire du créole réunionnais voudrait que l'on dise :

Moin lé malad. (1)
Je suis malade

Plutôt que la forme suivante :

Mi lé malad.(2)

avec « mi », qui représente la combinaison de « **moin** + **i** », ce qui inclut donc la présence de l'indice pré-verbal. En revanche, que les locuteurs réunionnais utilisent la forme (1) ou la forme 2, ils peuvent se comprendre.

Patrice Naze (1983) propose donc ce qu'il appelle la « règle de réécriture de l'auxiliarité », un vocable qui désigne à la fois l'aspect, la modalité ainsi que la temporalité d'un verbe, de la manière suivante :

Aux → **T**(temporalité) + **M**(modal)

Le modal (M), va prendre en compte la modalité aspecto-temporelle d'un verbe qui ne peut « apparaître dans l'énoncé que par l'intermédiaire des verbes qu'elles déterminent » (Ginette Ramassamy, 1985). On peut alors citer « l'inventaire des modalités aspecto-temporelle » (Ginette Ramassamy, 1985:105):

- /la/
- /lapo/ + variantes (ex : /lépou/, /pou/, /apré/, /pré/, etc)
- /i sa /
- /té/ ou /té i /
- /va/

Le modal comprend également l'aspect du verbe qui prend en compte la valeur « accomplie » ou « non accomplie » d'un verbe. Ginette Ramassamy (1985) conclue donc en disant :

« De ce fait, les marques aspectuelles expriment le dynamisme du procès. Leurs valeurs caractérisent les différentes phases de son déroulement ».

On peut alors prendre l'exemple du progressif, qui comme son nom l'indique, donne un certain dynamisme à l'action en lui attribuant une progression.

Selon Naze (1983), celui-ci s'exprime avec « èt » traduit par « être » en français et suivi de 3 formules différentes :

- (a)pré
- antrinn
- po(u)

Parmi ces 3 formes de progressives, la deuxième est celle que l'on qualifierait « d'acrolectale » puisqu'elle se rapproche fortement de la formule du progressif français à savoir : « en train de », où la préposition « de » du français se retrouve nasalisée et représenté en créole par la doublure de consonne « n ». Un phénomène que Staudacher-Valliamée définit de la manière suivante : « L'archiphonème consonantique est de réalisation nasale longue ». (Staudacher-Valliamée, 1992)

De plus, contrairement au français standard, l'expression de l'accompli (procès terminé par rapport à un temps donné) se réalise par l'emploi du morphème « fini » : *Ma la fine trap aèl* (Je l'ai déjà récupérée.). On remarque alors ici, que le marqueur « la » joue presque le rôle d'une copule. Toutefois, les copules peuvent être effacées lors de l'expression du progressif : « *Moin fine dir aou* » (Cellier, 1985 : 89).

Pour l'emploi de certains verbes, Naze (1983) a déterminé des archaïsmes français (amaré). C'est un phénomène qui peut être intéressant dans mes analyses de corpus, puisque le signifiant d'un mot « identique » (si on utilise la même graphie française) en créole et français peut avoir un signifié différent.

III . Objet d'enquête

1. Choix du lieu d'enquête

Comme stipulé dans le titre de mon mémoire, j'ai décidé de mener mon enquête dans une école de maternelle avec des enfants de grande section qui ont donc, en moyenne, entre 5 et 6 ans. Tout d'abord, cela m'était moins contraignant d'enquêter dans une école pour pouvoir trouver des enfants que je ne connaissais pas et sur une durée supérieure à 4 heures par jour. De plus, ayant toujours été consciente de la présence d'un mélange du français et du créole depuis que je suis petite avec mon entourage, j'ai trouvé intéressant d'observer sur quels points on pouvait retrouver la présence d'un pôle créole lors des conversations majoritairement françaises des enfants. De plus, je me suis demandée si les pratiques langagières d'un enfant de 5 ans à l'école pouvaient être influencées par son environnement langagier dans son cocon familial, autrement dit, est-ce qu'un enfant « créolophone » chez lui aura plus tendance à effectuer des mélanges qu'un enfant qui parle français avec ses parents ? Ou si au contraire, un enfant qui parle tout le temps français chez lui va essayer davantage d'introduire des mots créoles dans son discours.

J'ai donc choisi d'enquêter dans une école au Tampon, car il s'agit là de ma commune de résidence. En ce qui concerne le choix du secteur, cela ne dépendait pas de mon ressort étant donné que ce sont les inspecteurs d'éducation qui nous donnent ou non, l'autorisation d'intégrer une école. Après plusieurs recherches et demandes, j'ai pu intégrer l'école maternelle du 17^e km, qui est à l'écart de la ville mais qui reste tout de même bien urbanisée. Cette école compte 8 classes, dont 4 en grande section (GS), 2 classes de petite section (PS) et 2 classes de moyenne section (MS). Parmi ces classes, il y en a une en double niveau : moyenne-grande section. J'ai donc enquêté dans les deux classes de grande section dont les professeurs étaient volontaires : « madame L. », de la classe **GS2** et « madame C. », de la classe **GS3**. Je nommerai donc ces deux professeurs « madame L. » et « madame C. » tout au long de mes analyses. J'ai commencé mon enquête le 15 décembre et l'ai terminé le 16 février. J'ai donc réparti ce temps de manière équitable dans les deux classe :

- **madame C.** : du 15 décembre au 31 janvier , dans la GS3.

- **madame L.** : du 2 au 16 février dans la GS2.

Lors de mes recherches sur le plan théorique, une citation de Georger en 2011 m'a interpellée. J'ai alors voulu vérifier si ce phénomène de stigmatisation était toujours aussi fort à l'école maternelle :

« Les énoncés interlectaux ne doivent plus être de ce fait stigmatisés, mais au contraire être érigés en objet d'étude afin d'assurer l'élève dans l'évaluation de son répertoire, et de lui permettre, dans un second temps, de mieux cerner les normes du français standard ou du créole correct » . (Georger, 2011 : 357)

Grâce à mon observation participante, j'ai pu constater sur mon terrain d'enquête, que les énoncés interlectaux ne sont plus « stigmatisés », mais ils ne sont pas non plus utilisés pour aider à comprendre le français standard. En effet, lors de mon enquête, j'ai remarqué que les professeurs ne blâmaient pas l'enfant lorsqu'il parlait créole ou lorsqu'il produisait un énoncé interlectal. Le professeur se contentait simplement de reprendre les termes de l'enfant dans le français normé (standard). Pour en connaître davantage sur leur ressenti, j' ai demandé l'avis aux deux professeurs qui m'ont accueilli, sur leur ressenti vis-à-vis de la présence du créole à l'école. Toutefois, cette observation n'est pas représentative de toutes les écoles maternelles de La Réunion.

2. Type d'enquête et méthodologie

a) Démarches d'enquête

J'ai posé plusieurs demandes dans différentes écoles. Une école ne m'a autorisé l'accès à l'école uniquement si j'avais une convention de stage, car ils favorisent plutôt les stagiaires issues de filières de master d'éducation. J'ai donc fait mon enquête pendant la période de stage demandée en deuxième année de master.

Pour mener à bien mon enquête dans les règles, j'ai imprimé des autorisations d'enregistrements que j'ai rédigées (cf. annexe, 1), pour pouvoir filmer et enregistrer les élèves avec l'accord des parents. Cette autorisation était donc destinée aux parents et pour la rendre officielle, je l'ai également faite signer par le directeur de l'établissement qui m'accueillait. Les vidéos, elles, permettent d'établir un lien entre l'énoncé prononcé et la personne qui est en train de parler. Au vu

du sujet que j'ai choisi et du panel établi, il me fallait obligatoirement l'accord des parents des élèves de la classe ; l'accord des élèves , des instituteurs, mais aussi des inspecteurs académiques.

Une fois l'école trouvée, j'ai aussitôt pris contact avec le directeur de l'école, mais également avec les enseignantes : je me suis présentée et je leur ai fait part de mon projet d'enquête. J'ai donc réglé la partie administrative avec le directeur de l'école et j'en ai profité pour lui faire signer mes demandes d'autorisations d'enregistrements destinées aux parents pour donner encore plus de crédibilité à ma démarche et ainsi éviter un sentiment craintif et méfiant de la part des parents. Initialement, je voulais rencontrer les parents et leur faire part de mon projet de vive voix et instaurer ainsi une confiance, malheureusement les réunions de parents d'élèves s'étaient déroulées la semaine avant ma venue. J'ai donc résumé les grandes lignes de mon projet sur la demande d'autorisation (cf. annexe, 1) .

Comme je veux analyser les pratiques langagières d'enfants de 5 ans, je voulais intégrer pendant mes 120 heures de stage, deux classes de grande section. J'avais au départ pour objectif de n'en trouver qu'une. Toutefois, suite aux nombreux conseils reçus, j'ai trouvé judicieux d'élargir à au moins deux classes, car au vue de mes projets d'enquête, je n'allais pas avoir beaucoup de réponses positives pour les enregistrements au sein d'une seule et même classe.

Alors une fois ma convention de stage signée, j'ai pu officiellement intégrer l'école et rencontrer les élèves. Je suis donc arrivée dans l'école en décembre, 2 jours avant les vacances scolaires. Comme il ne me restait que deux jours (après l'acceptation de ma demande) pour enquêter avant les vacances, j'ai opté pour une pré-enquête. Celle-ci m'a permis de distribuer mes autorisations, mais aussi de me présenter aux enfants. Mon maître de stage m'a laissé la parole, je me suis alors présentée (mon nom, mon prénom et mes études) et je leur ai expliqué les raisons de ma présence et ce que je prévoyais de faire. Ces deux jours m'ont donc permis d'instaurer une relation de confiance avec les enfants. De plus, j'ai pu observer personnellement le langage des enfants et établir quelques hypothèses sur leur langue préférentielle, j'ai également pu cerner les enfants qui avaient un trouble du langage ou du comportement que j'ai donc volontairement « rayés » de ma liste de public à interroger. Néanmoins, pour éviter toute incompréhension, j'ai distribué le papier à tous les élèves. Enfin, la pré-enquête m'a beaucoup servi dans des projets d'enquête, car elle m'a permis de prendre conscience de la difficulté de mes projets et de procéder à des changements comme il a été le cas pour la situation d'interaction sur le lexique (cf. III.3).

En ce qui concerne le choix de ma méthode de récolte de corpus, j'ai décidé d'enregistrer les élèves d'une part, car les enfants de maternelle parlent très vite et ont beaucoup d'imagination, et d'autre part, pour pouvoir réécouter les pratiques langagières du français au préalable.

Mon observation porte sur deux indicateurs principaux : le lexique et la morphosyntaxe. Je vais donc m'intéresser davantage au signifiant qu'au signifié. Toutefois, en plus des éléments syntaxiques et lexicaux que je vais analyser lors des pratiques langagières du français en classe, je vais également porter mon attention sur leurs attitudes (à l'aise ou insécure) pendant leurs jeux lors des récréations. De cette manière, je vais également avoir un aperçu de la langue qu'ils utilisent pendant les jeux avec leurs camarades et repérer ainsi s'il y a un changement lors de leurs discours en classe et dans la cours de récréation. Je précise que mes méthodes d'enquête se feront bien en classe mais dans des situations particulières où je me retrouve seule avec un enfant.

De plus, comme on peut le voir sur la demande d'autorisation (cf. annexe, 1), j'ai prévu une section où je propose aux parents de se porter volontaires pour répondre à mon questionnaire. J'ai donc créé un questionnaire de 5 minutes (cf. annexe, 2), ne contenant que onze questions, sur la plateforme « Google Form ». Ne voulant pas prendre trop de temps libre aux parents et solliciter le plus de réponses positives possibles, j'ai donc réfléchi aux questions les plus simples et les plus complètes qui puissent me fournir assez d'informations sur la langue qui est la plus parlée chez l'élève concerné ainsi que la langue qui est la plus parlée à la maison en leur demandant leurs situations langagières à la maison lorsqu'ils sont entre adultes, mais également lorsqu'ils sont avec leurs enfants. Toutefois, cette question peut amener à faire poser des questions. En effet, tout comme un enfant ne réfléchit pas forcément aux règles grammaticales lorsqu'il parle, les parents peuvent ne pas être totalement conscient de quelle langue ils parlent le plus souvent avec leurs enfants lorsqu'ils sont à la maison ou dans des lieux publics autres que l'école. En conséquence, j'ai voulu aider au mieux les parents à déterminer quelle était la langue prédominante dans leurs cocons familiaux. Je n'ai donc pas juste demandé quelle langue ils parlaient, mais j'ai créé des situations d'interactions dans mes questions comme par exemple : « **Lorsque je m'adresse à mon conjoint(e), je parle ?** », ou encore : « **Lorsque mon enfant est avec ses cousins ou ses grands-parents, il parle?** ». Ces questions sont majoritairement accompagnées de réponses à choix multiple avec une rubrique « autre » qui leur permettent de faire un ajout d'information .

b) Méthodologie

Étant donné que j'observe plutôt des indicateurs lexicaux et morphosyntaxiques, j'ai choisi quatre méthodes d'enquêtes dans le but de faire parler un maximum les enfants tout en restant dans

ce cadre scolaire, en salle de classe, et avoir ainsi un maximum de corpus d'analyse pour déterminer quelles différences de langue on constate entre un enfant majoritairement « créolophone » et un autre majoritairement « francophone ».

En premier lieu, j'ai opté pour un questionnaire afin d'en connaître un peu plus sur l'environnement culturel de l'enfant en dehors de l'école, les données obtenues sont surtout à titre informatif pour que je puisse ouvrir mon champ de recherche. Cependant, les résultats obtenus seront ceux que m'ont donné les parents à travers le questionnaire (cf. annexe, 2). Il est donc important de préciser que la détermination de la langue la plus parlée sera identifiée par rapport aux dires des parents et non pas par rapport à une enquête approfondie de ma part à leur domicile.

Pour analyser d'une manière plutôt ciblée le lexique, j'ai élaboré deux méthodes d'enquête. Tout d'abord, j'avais pour objectif de relever la prise de parole des enfants en classe lors des moments de regroupements autour du professeur des écoles, j'ai alors nommé cette enquête « prise de parole ».

Puis, je me suis inspiré du jeu « memory », qui, comme nous l'indique la traduction en français, est un jeu de mémoire. Ce jeu comporte des images présentes par paires, faces cachées, que les joueurs doivent retrouver. J'ai donc imprimé au préalable des images qui allaient potentiellement faire ressortir un lexique prototypique du créole réunionnais. En effet, chacun son tour, les enfants devaient retourner deux cartes dans le but de retrouver une paire. Lorsqu'ils y parvenaient, ils devaient dire à leurs camarades ce qu'il y avait sur l'image.

Lors de ma pré-enquête, j'ai eu l'occasion d'observer le langage des enfants ainsi que leur prise de parole en classe. Cela m'a donc permis de voir que les enfants ne parlent pas beaucoup dans une journée en classe. De plus, lorsque le maître/maîtresse leur donne la parole, ils ne parlaient pas plus de 30 secondes. J'ai alors remis en question ma première méthode d'enquête qui était de noter les énoncés produits par les enfants lorsqu'ils prenaient la parole en classe lors des moments de regroupements. De même, les enfants ont parfois du mal à laisser parler leur camarade, de ce fait, il n'était pas possible pour moi d'enregistrer un enfant sans en enregistrer un autre. J'ai donc modifié mon observation nommée : « prise de parole en classe », en notant seulement quelques tournures lexicales (lorsqu'ils prenaient la parole en classe) qui appartenaient plutôt au lexique du créole réunionnais.

D'autre part, pour avoir matière à analyser les éléments morphosyntaxiques ainsi que le système verbal des discours des 8 élèves, je me suis tout d'abord demandé comment j'allais pouvoir leur faire produire des phrases complexes tout en restant dans un domaine ludique pour ne

pas ennuyer l'enfant. Ma pré-enquête a été très utile à ce niveau-là. En effet, je voyais souvent les enfants dans le coin lecture se raconter des histoires sans même savoir lire. C'est donc là que m'est venue l'idée de la « lecture ». J'ai choisi dans ma bibliothèque personnelle, deux livres contenant peu de textes et de grandes images. De plus, j'ai choisi deux livres pour enfants pour éviter de choquer certains d'entre eux. Je leur ai donc invité, chacun leur tour, à inventer l'histoire du livre en se basant sur ce qu'il voyait à travers les images. Ils décrivaient alors l'image en faisant des phrases plus ou moins longues que j'allais pouvoir analyser par la suite. Ainsi, grâce à cette méthode, il m'est possible d'observer la construction syntaxique que font les élèves lorsqu'ils sont en classe (bien que mes enquêtes se font dans des situations particulières en salle de classe). Je me focaliserai davantage sur les enfants qui parlent créole avec leur entourage pour observer au mieux l'influence du milieu créolophone sur leur pratique langagière à l'école.

Ensuite, pour observer davantage la morphosyntaxe, j'ai opté pour un entretien non-directif (Berthier, 2016 : 73) avec les enfants que j'ai nommé : « Vacances ». Lors de cet entretien, j'enregistre donc l'enfant, je lui pose juste une question : « Tu as fait quoi pendant les vacances? », puis je l'écoute parler tout en revenant sur un point qu'il a cité si des moments de silence apparaissent, mais également pour que l'enfant ait davantage envie de parler en me voyant réceptive. J'ai donc organisé mon discours à partir du thème des vacances sans préparer de questions au préalable. Il s'agit d'un entretien où je m'intéresse de jure à la forme qu'au fond, j'accorderai donc plus d'importance au signe.

Enfin, j'ai fait une enquête « bonus ». Je l'ai nommé ainsi, car lorsque je l'ai imaginé, je savais que les enfants allaient pour la majorité, avoir des difficultés à comprendre la petite situation d'interaction que j'ai nommé « maître/maîtresse ». Pour cette observation, j'ai écrit un petit texte dans lequel je mélange volontairement du lexique et de la syntaxe française et créole. Lors de l'échange avec l'enfant, je lui précise que je suis une maîtresse d'école. Ensuite, je lui demande de m'arrêter à partir du moment où il pense que je devrais parler d'une autre manière et ainsi, s'il repère une coquille, il doit m'arrêter et la « corriger » en me disant ce qu'il pense que j'aurais dû dire. De cette manière, je peux repérer un minimum si les enfants ont des représentations précises du professeur, mais je peux également remarquer s'il est capable de déterminer lorsqu'on bascule du créole réunionnais à du français et vice-versa. C'est un exercice difficile que je leur demande, c'est pour cela que je le qualifie de « bonus » car les résultats obtenus ne sont pas forcément représentatifs de l'influence de la langue qu'il parle chez eux.

c) Public observé

1. Choix

Dans cette partie, je vais expliquer les raisons pour lesquelles j'ai choisi ces 6 élèves + 2 sur les 44 élèves au total. Je précise que les noms qui seront cités ne sont pas les vrais noms des enfants, car cette enquête s'est réalisée de manière anonyme, comme il était précisé dans le formulaire de demande aux parents.

Tout d'abord, j'ai récolté les formulaires d'enregistrement que j'ai distribués aux parents au début de mon enquête (cf. annexe, 1). Avant toute chose, j'ai classé chaque formulaire dans un dossier concernant la classe observée (GS2 ou GS3). Parmi ces feuilles, je séparais celles qui m'autorisaient d'enregistrer l'enfant de celles qui ne me l'autorisaient pas. De cette manière, j'ai pu garder les enfants que je pouvais enregistrer pour faciliter la récolte de données. J'ai par la suite tout reporté sous forme de tableau dans un cahier pour faciliter mes choix (cf. annexe, 3). Le sexe de l'élève n'est pas une variante que je souhaite absolument vérifier, seul l'environnement familial langagier était important dans mes choix.

Ensuite, j'ai porté davantage mon regard sur la rubrique verte (cf. annexe, 1) pour savoir quels parents étaient volontaires pour répondre à mon questionnaire en ligne. Une fois de plus, j'ai procédé à un tri pour ne garder que les parents volontaires étant donné que mon sujet porte sur l'environnement créolophone de l'enfant et qu'il me fallait donc un minimum d'informations pour savoir quelle était la langue préférentielle de l'enfant (en-dehors de l'école). Comme je voulais que les deux conditions précédemment citées soient réunies, j'ai obtenu 3 élèves dans une classe puis 5 dans l'autre, sur 44 élèves au total. J'ai donc obtenu de justesse le nombre d'enfants que je voulais enquêter.

Dans la GS2, j'ai choisi de garder 2 élèves qui parlaient créole à la maison et 2 autres qui parlaient français. Bien entendu, cette affirmation a été faite avant la récolte des réponses du questionnaire « langue de la maison » (cf. annexe, 2). Lorsque j'ai fait mon choix définitif, j'ai volontairement enlevé un enfant qui avait des problèmes de langage et qui voyait souvent une orthophoniste. Ensuite, parmi les élèves qu'il restait, j'ai donc choisi 2 enfants dont la langue la plus parlée à la maison est le créole réunionnais: Gabriel et Kassi. Lors de ma pré-enquête, j'ai eu l'impression que Kassi était plutôt timide et ne parlait pas beaucoup, j'ai donc décidé de choisir un enfant en plus : Rafael. Puis, j'ai choisi 2 autres enfants qui parlaient majoritairement français : Timéo et Kaïs. Parmi les enfants qui avaient un environnement familial langagier français, il y en

avait deux qui étaient enfants de professeurs des écoles, je n'ai donc choisi qu'un seul, d'autant plus que sa mère travaillait dans l'établissement dans lequel j'enquêtais.

Dans la GS3, j'ai tout d'abord choisi 2 enfants, dont un qui a un environnement familial langagier majoritairement « créolophone » et serait donc dominant en créole (Adelin, 2008) puis une autre dont l'environnement familial langagier est majoritairement « francophone ». Cette fois-ci, j'ai plutôt fait un choix stratégique parmi les 5 qui ont été « retenus ». J'ai donc choisi : Jazz et Luc qui ne semblaient pas être timides. Cette fois encore, parmi les 5 enfants, il y en avait 1 qui ne parlait pas beaucoup, puis un autre qui avait de petits problèmes de comportement. J'ai pu observer ces caractéristiques grâce à mes deux jours de pré-enquête.

J'ai choisi en tout 6+2 élèves à observer dans l'école. Le « +2 » fait référence aux deux élèves supplémentaires que j'ai décidé d'observer après mes débuts d'enquêtes :

- Rafael, un enfant que j'avais l'autorisation d'enregistrer, mais dont les parents n'étaient pas volontaires pour le questionnaire. J'ai tout de même voulu le garder, car j'ai remarqué qu'il parlait créole en classe avec certains discours interlectaux. Bien que je n'ai pas eu d'information sur son environnement familial langagier, j'ai émis la forte hypothèse que la langue qu'il parlait à la maison était le créole. Ensuite, comme je n'avais pas plus d'informations, j'ai été très attentive à la langue utilisée par la mère lorsqu'elle déposait puis récupérait son enfant le soir. J'ai alors constaté qu'elle parlait également créole. De plus, lors de nos échanges, je lui ai demandé « *Comment maman dirait si tu ne rangeais pas tes jeux ?* », il m'a répondu : « *El i di a moin : range o je !* ».

- Maelle : je l'ai ajouté à mon panel qu'au milieu de mon enquête, puisque j'ai obtenu les réponses à son questionnaire assez tardivement comparé à Jazz et Luc. Son profil langagier m'a intéressé, car sa mère m'a précisé par message téléphonique que dans la famille (parent + fratrie), elle était la seule « qui parlait français ». J'ai alors décidé de l'interroger elle aussi afin d'observer son discours.

2. Profil langagier

Dans cette deuxième sous-partie du « public observé », je vais établir le profil langagier de chaque enfant à partir des résultats obtenus par le biais du questionnaire. Le premier critère que je vais prendre en compte pour déterminer ce que j'appelle « l'environnement familial langagier » sera : « la langue la plus parlée à la maison », soit la deuxième colonne des tableaux suivants.

Pour cela, j'ai transposé les réponses aux questionnaires dirigés aux parents dans un tableau. Grâce à celui-ci, nous aurons des informations nécessaires pour qualifier « l'environnement langagier » (à la maison) de chaque enfant.

Dans ce tableau, on retrouve des lettres, j'indique ci-après à quoi elles se rapportent :

M= à la Maison

E= à l'École

D= en l'aidant avec ses Devoirs

P= dans des espaces Publics (plage, médecin, salle d'attente, etc)

a= autres (avec des informations supplémentaires pour la 3^e colonne)

C= Créole réunionnais

F= Français

Je commencerai par afficher le profil langagier des enfants de la GS3, puis je continuerai avec les enfants de la GS2.

Grande section 3

- **Jazz** :

Enfant	Langue la plus parlée à la maison	Quand les parents parlent créole avec l'enfant					Langue parlée, par l'enfant, à la maison	Langue parlée entre conjoints			Langue employé par le parent quand quelque chose le déplaît			Langue de l'enfant avec les cousins et grands-parents			
		M	E	D	P	a		C	F	a	C	F	a	C	F	a	
Jazz	français	X			X	X	Français et créole	X				X				X	

Selon les réponses, Jazz parle à la fois créole réunionnais et français à la maison, mais la langue la plus parlée chez elle reste le français. Cependant, lorsque ses parents discutent entre eux, ils parlent créole. Jazz a donc bien un environnement familial langagier français avec, tout de même, la présence du créole. De plus, pour la deuxième question (colonne 3), le parent a coché « maison », « espaces publics » et « autre » en précisant : « *Un peu partout. Je parle français créole tout au long de la journée* ». Mais on remarque tout de même que le parent n'a pas coché les deux cases faisant référence au domaine scolaire : **E** et **D**.

- **Luc :**

Enfant	Langue la plus parlée à la maison	Quand les parents parlent créole avec l'enfant					Langue parlée , par l'enfant, à la maison	Langue parlée entre conjoints			Langue employé par le parent quand quelque chose le déplaît			Langue de l'enfant avec les cousins et grands-parents		
		M	E	D	P	a		C	F	a	C	F	a	C	F	a
Luc	créole	X	X		X		Français et créole	X			X			X		

Au vu des réponses, Luc a un environnement familial langagier créole. La langue la plus parlée à la maison serait donc le créole réunionnais même s'il parle parfois en français à la maison. Ses parents parlent créole entre eux et avec lui, notamment à la maison, à l'école, mais aussi dans les espaces publics.

- **Maelle :**

Enfant	Langue la plus parlée à la maison	Quand les parents parlent créole avec l'enfant					Langue parlée , par l'enfant, à la maison	Langue parlée entre conjoints			Langue employé par le parent quand quelque chose le déplaît			Langue de l'enfant avec les cousins et grands-parents		
		M	E	D	P	a		C	F	a	C	F	a	C	F	a
Maelle	créole	X				X	Français	X			X					X

Le profil de Maelle est assez intéressant, car son environnement familial (langagier) montre que la langue la plus parlée à la maison est le créole, toutefois, contrairement à Jazz ou Luc et d'après les réponses des parents, elle ne parle que français à la maison. De plus, dans la partie où je demande aux parents quand est-ce qu'ils parlent créole avec leur enfant (3e colonne), ils ont écrit :

« Ont s'expriment en creole mais Maelle nous répond toujours en français , elle ne parle pas le creole »

Comme j'ai envoyé le lien du questionnaire par message, ses parents avaient mon numéro et m'ont écrit :

« Voilà j'ai répondu au questionnaire ... a noter que Maelle parle uniquement le français, son papa son frère et moi même parlons en créole mais elle elle s'exprime uniquement en français. »

Elle reste donc dans une lecture en français la plupart du temps, même si on lui parle en créole. Cela peut parfois se justifier par l'hégémonie (Blanchet, 2013) qui peut être perçue par l'enfant (sans avoir en avoir conscience), ou par une certaine insécurité linguistique (Blanchet et al., 2014) .

Grande section 2

- Kaïs :

Enfant	Langue la plus parlée à la maison	Quand les parents parlent créole avec l'enfant					Langue parlée , par l'enfant, à la maison	Langue parlée entre conjoints			Langue employé par le parent quand quelque chose le déplaît			Langue de l'enfant avec les cousins et grands-parents		
		M	E	D	P	a		C	F	a	C	F	a	C	F	a
Kaïs	Français	X					français		X			X			X	

Une fois de plus, d'après les réponses obtenues de la part des parents, Kaïs a un environnement familial langagier français. Les parents parlent parfois créole réunionnais à la maison, mais l'enfant lui, ne parle qu'en français. D'ailleurs, ses parents précisent, dans la rubrique « autre », qu'ils parlent parfois créole à la maison avec leur enfant mais que la majorité du temps, ils parlent en français.

- Timéo :

Enfant	Langue la plus parlée à la maison	Quand les parents parlent créole avec l'enfant					Langue parlée , par l'enfant, à la maison	Langue parlée entre conjoints			Langue employé par le parent quand quelque chose le déplaît			Langue de l'enfant avec les cousins et grands-parents		
		M	E	D	P	a		C	F	a	C	F	a	C	F	a
Timéo	français	X	X	X	X		Français et créole	X			X			X		

Timéo aurait un environnement familial (langagier) français, car la langue la plus parlée chez lui serait donc le français et que l'enfant parle parfois en français. Cependant, les parents de Timéo parlent très souvent en créole réunionnais que ce soit entre eux ou avec l'enfant. De plus, Timéo parle en créole lorsqu'il s'adresse à ses grands-parents ou à ses cousins. Son environnement (familial) langagier est assez difficile à déterminer étant donné que ses parents déterminent le français comme étant la langue la plus parlée chez eux, mais qu'ils parlent tout de même très souvent en créole à la maison, à l'école et dans les espaces publics.

Comme je prends la langue la plus parlée à la maison comme critère numéro 1 pour déterminer la langue de « l'environnement familial », Timéo aurait donc un environnement familial langagier français.

- Gabriel :

Enfant	Langue la plus parlée à la maison	Quand les parents parlent créole avec l'enfant					Langue parlée , par l'enfant, à la maison	Langue parlée entre conjoints			Langue employé par le parent quand quelque chose le déplaît			Langue de l'enfant avec les cousins et grands-parents			
		M	E	D	P	a		C	F	a	C	F	a	C	F	a	
Gabriel																	
	créole	X					français	X			X				X		

D'après la prise en compte du premier critère, à savoir la langue la plus parlée à la maison, Gabriel a un environnement familial langagier créole. Ses parents parlent créole entre eux, mais aussi avec lui, mais uniquement lorsqu'ils sont à la maison. Toutefois, Gabriel parlerait français à la maison avec ses cousins et ses grands-parents. Son profil se rapproche donc beaucoup de celui de Maelle (GS3) car son entourage parle en créole mais que lui ne parle qu'en français.

- Kassi :

Enfant	Langue la plus parlée à la maison	Quand les parents parlent créole avec l'enfant					Langue parlée , par l'enfant, à la maison	Langue parlée entre conjoints			Langue employé par le parent quand quelque chose le déplaît			Langue de l'enfant avec les cousins et grands-parents			
		M	E	D	P	a		C	F	a	C	F	a	C	F	a	
Kassi																	
	créole	X					français	X				X			X		

Kassi a un environnement familial langagier créole. Ses parents parlent créole entre eux, et parlent en créole avec elle seulement à la maison. Lorsque quelque chose énerve les parents, ils vont plutôt parler en français. Quant à Kassi, elle parle majoritairement en français à la maison, avec ses cousins et ses grands-parents.

- Rafael :

Comme indiqué dans la partie (2.c.1), les parents de cet élève n'ont pas souhaité répondre à mon questionnaire. Toutefois, tout laisse à penser qu'il parle majoritairement créole à la maison étant donné qu'il ne produit que très peu d'énoncés en français ou d'énoncés interlectaux. De plus, sa mère et un de ses grands-parents ont également parlé créole avec lui en sortant de l'école.

3. Difficultés rencontrées

Lors de ma demande non-officielle, pour intégrer l'école, l'inspecteur était d'accord pour m'accueillir, en revanche entre temps il y a eu un changement d'inspecteur et cette fois-ci, on me demandait absolument une convention, ce qui a retardé l'échéance, d'où le fait d'avoir commencé seulement 2 jours avant les vacances scolaires. J'ai alors pensé que cela pouvait être idéal pour faire une pré-enquête et distribuer les formulaires aux parents. Mais lors des dernières semaines d'école avant les grandes vacances (juillet/ décembre), très peu d'enfants viennent à l'école : ces deux jours, il manquait 6 enfants. C'est ce qui fait que j'ai dû redistribuer des demandes à la rentrée en janvier. Je n'ai donc pas pu choisir mon public pendant les vacances comme j'avais prévu de le faire. Pour autant, j'ai quand même envoyé le formulaire d'enregistrement aux parents qui m'avaient rendu le formulaire avant les vacances.

D'ailleurs, la récolte des questionnaires n'a pas été facile. En effet, 3 jours après la rentrée de janvier, je n'avais pas récupéré tous les formulaires distribués aux parents. C'est pour cela que l'enseignante m'a aidé lors de ma deuxième période de stage, en envoyant un mail aux parents (le mardi) pour leur demander de retourner les formulaires (le jeudi suivant).

Malheureusement, les retours de formulaires ne faisaient pas tout, j'ai reçu plus de réponses négatives que de réponses positives quant aux enregistrements. Très peu de parents étaient volontaires pour les enregistrements et/ou vidéos. Lorsqu'un parent m'autorisait à enregistrer l'enfant de manière tout à fait anonyme, il ne voulait pas être recontacté et je n'avais donc pas leur avis sur la langue qu'ils employaient chez eux pour communiquer.

C'est d'ailleurs lors de ces premiers retours que j'ai décidé de ne récolter mon corpus qu'à travers des enregistrements. Les enregistrements m'ont également mis face à des difficultés, notamment lors des retranscriptions. Effectivement, certains enfants faisaient parfois des pauses plus ou moins longues, je devais donc attendre et réécouter les moments de blanc, cela ne m'a pas fait gagner du temps pour continuer avec mes analyses.

A côté de cela, lors de ma pré-enquête, j'ai décidé de modifier mes méthodes d'observation lorsque je me suis retrouvée face aux difficultés.

Tout d'abord, les enfants parlent très vite et n'arrivent pas vraiment à se contrôler lorsqu'ils ont envie de dire quelque chose. Ainsi, enregistrer un enfant revient à enregistrer la classe. De même, noter ce que l'enfant disait de manière spontanée et avec un débit de parole assez rapide aurait été peu productif pour l'enquête.

Ensuite, pour le choix d'une situation d'interaction (**cf. III.2.a**) pour observer le lexique, j'ai

vite rencontré des difficultés. En premier lieu, les enfants n'attendaient pas leur tour pour dire ce qu'ils voyaient sur l'image. En second lieu, comme c'est un jeu qui mêle chance et mémoire, certains enfants ne retrouvaient pas les paires correspondantes et ne pouvaient donc pas décrire l'image. Ainsi, je me suis retrouvée avec des enfants qui avaient décrit 5 images et d'autres qui n'en avaient décrit aucune. J'ai donc gardé l'idée des images, mais j'ai procédé d'une manière différente (cf. 2.b).

Lors de l'enquête « lecture » (cf. III.2 b), j'ai eu du mal à me faire comprendre. De fait, le premier enfant avec lequel j'ai fait cette enquête ne comprenait pas ce que je lui demandais. J'ai donc dû adapter mon langage, le plus simplement possible. De plus, j'ai compris que les enfants ont souvent besoin d'exemples pour comprendre. J'ai donc décrit la première de couverture des deux livres pour leur montrer ce que je voulais qu'ils fassent par la suite.

Ces difficultés m'ont permis de me remettre en question et de comprendre la difficulté ainsi que les paramètres que doivent prendre en compte les enseignants pour parvenir à se faire comprendre dans une classe. De plus, j'ai appris à adapter mon langage face à des enfants en employant une prosodie plutôt élevée tout en faisant en sorte qu'il y ait un enjeu pragmatique à chacune de mes activités.

4. Questionnaire en ligne destiné aux deux enseignantes

Dans cette partie, je vais présenter les réponses des deux enseignantes qui m'ont accueilli dans leur salle de classe. J'ai envoyé un questionnaire en ligne aux deux enseignantes qui m'ont accueilli (cf. annexe, 4) pour obtenir davantage de réponses sur la place du créole à l'école. Assurément, ces données ne sont pas représentatives de tous les enseignants, mais vont permettre de comprendre le ressenti ainsi que la réaction de ces deux enseignantes lorsqu'elles sont face à un discours créole ou un discours interlectal.

Je leur ai donc posé 17 questions avec la possibilité d'ajouter des informations dans une rubrique supplémentaire. Le point de vue de ces enseignantes est intéressant car il est parfois différent, ce qui illustre un aspect sociolinguistique et montre alors que la relation d'une personne avec une langue cible peut varier d'une personne à une autre en fonction de son âge, son sexe, ou encore sa culture.

La première question de mon questionnaire : « **Comment évaluez-vous le langage des enfants à l'école?** » n'a pas été perçue comme je l'avais formulé. A travers cette question, j'attendais que les deux enseignantes m'expliquent à quel moment elles évaluent le langage des

élèves. L'une d'entre elles a répondu : « *Bon dans l'ensemble* », l'autre a répondu : « *Lors des dictées à l'adulte, des conversations quotidiennes, de leur capacité à retenir et à réutiliser le vocabulaire précis étudié en fonction d'un thème, d'un projet* ». Ainsi, on comprend que l'évaluation du langage prend en compte la réutilisation d'un vocabulaire appris en classe. De ce fait, un lexique précis sera attendu de la part des enseignants à des moments précis. Par ailleurs, dans la question 5, je leur demande si un mélange codique de la part d'un enfant peut jouer sur le « résultat » de son évaluation, j'ai alors eu deux réponses différentes : « *non, ça dépend de son articulation et de la structure de la phrase : compréhension, ...* » et : « *Cela dépend, si c'est sur une structure précise de phrase à retenir oui certainement* ». Ainsi, on constate que l'évaluation du langage des élèves par les enseignants ne prend pas toujours en compte la langue préférentielle de l'enfant à partir du moment où le lexique a été appris en classe.

De plus, une enseignante a précisé évaluer le langage lors « *des conversations quotidiennes* », mais au vu des réponses à la question 2 : « **Est-ce que vous évaluez leur langage en prenant en compte leurs discours dans la cour de récréation ou lors des temps d'accueil ?** », on constate que cela ne prend pas en compte les temps de jeu aux récréations, mais prend plutôt en compte les moments de discussion lors des temps d'accueil, qui correspondent aux moments de jeux le matin (avant la deuxième sonnerie) en attendant l'arrivée de chaque élève de la classe. Il s'agit donc d'un moment où l'enfant va parler de manière spontanée, à travers un discours qui sera exprimé (la plupart du temps) dans la langue préférentielle de l'enfant car il ne va y voir aucune contrainte étant donné qu'il est train de jouer avec ses amis, sans la présence de l'enseignant, il s'agit donc d'un temps qui s'apparente fortement au temps de récréation.

En ce qui concerne la présence du créole et les mélanges codiques (question 4), chacune des deux enseignantes considère qu'il n'y en a pas beaucoup dans leur classe et sélectionnent alors la réponse : « *Oui, très peu* ».

Je leur ai également demandé si elles pensaient que le créole peut être un frein à l'école (question 6), une fois de plus les réponses sont différentes : « *Non* » et « *Oui, si la distinction créole français n'est pas faite* ». La présence du créole est donc perçue de manière différente d'un enseignant à un autre et cela se démontre également lors des réunions parents-professeurs. En effet, dans la question 3 : « **Lors des réunions de parents, quelle langue parlez-vous?** », les avis sont divergents : « *Les deux, selon les parents* » d'une part, et « *Toujours en français* » d'autre part. Il n'y a donc plus vraiment de règle qui oblige les enseignants à parler uniquement en français dans un établissement scolaire, cela va dépendre de l'enseignant lui-même.

Toujours en ce qui concerne la présence du créole en classe, dans la question 7, je demande

aux enseignantes quel est leur réaction face à un enfant qui parle en créole en classe, un phénomène qui je le rappelle, était interdit dans les années 1946. J'ai alors obtenu les réponses suivantes : « *Je lui demande de reformuler avec l'aide des autres élèves ou la mienne, car souvent si l'élève parle en créole c'est qu'il ne sait pas en français.* » et : « *Ça dépend de ce qui est attendu et évalué* ». Cette dernière est assez vague, faute de ma part qui aurait pu évoquer une situation particulière pour aider à la compréhension de ma question. En revanche, la première réponse illustre un accompagnement de l'élève et non une punition comme cela aurait été le cas auparavant, mais aussi une grande prise de conscience de la part de l'enseignant qui considère la difficulté de l'enfant à s'exprimer en français. Lors de mes propres observations à ce sujet, j'ai vu qu'une enseignante laissait toujours l'enfant terminer sa phrase, puis elle la répétait en français, et demandait à l'enfant de la répéter à son tour.

Puis, j'ai évoqué une situation particulière : les sorties scolaires. J'ai alors questionné les deux enseignantes de la manière suivante : « **Lorsque vous faites une sortie scolaire, laissez-vous les enfants parler créole avec vous ?** », et elles ont choisi les réponses suivantes : « *Oui* » pour l'une et « *Je le laisse parler et le répond en français* » pour l'autre. Dans les deux cas, lorsque les enseignantes se retrouvent en dehors de l'établissement scolaire avec leurs élèves, elles laissent les enfants parler en créole sans leur demander de reformuler en français. Ainsi, on remarque que les limites visibles de l'établissement scolaire engendrent un fonctionnement un peu plus strict au sujet de la langue utilisée (notamment du créole réunionnais) puisqu'en dehors de l'école, même si l'enseignant a autant de responsabilités vis à vis des enfants, il ne va pas réagir de la même manière. D'ailleurs, à la question **12 a** : « **Parlez-vous parfois le créole réunionnais en classe?** », l'une des enseignantes affirme parler « *souvent* » créole en classe et une autre a répondu « *Non* ». Ces réponses peuvent avoir plusieurs explications : l'enseignante ne parle pas créole réunionnais, l'enseignante estime qu'il ne faut pas parler en réunionnais en classe, ou encore, l'enseignante pense que parler la même langue que l'enfant va l'aider à comprendre ce qui est enseigné.

De surcroît, pour la question **13** : « **Souhaiteriez-vous que le créole prenne une place plus importante à l'école?** », une enseignante affirme : « *je pense qu'il est déjà présent* » et justifie sa réponse en disant : « *Le créole est présent par les actions que les enseignants mettent en place : valorisation de la culture, lecture d'album, comptine, rentrée des classes en chansons,* ». L'autre enseignante répond : « *Je pense que cela dépend des élèves et de leurs besoins.* ». En effet, le créole est très présent dans ces deux classes que ce soit à travers des livres comme *Le lou té i rèv loséan* d'Orianne Lallemand et Eléonore Thuillier, ou des chants notamment celui de Jacqueline Farreyrol avec *Je vais à l'école - Mi sava l'école*.

Pour conclure, on peut affirmer que ces deux enseignantes ne sont pas contre la présence du créole à l'école. De même, elles sont conciliantes et accompagnent les élèves lors de leurs expressions en français. Toutefois, lorsqu'un lexique ou une structure a été vue en classe, l'enfant doit l'adopter telle qu'elle a été vue en classe en français et non plus en réunionnais.

5. Présentation des résultats

Mon corpus a pour principal objet d'observation : le langage d'enfants de grande section. Comme indiqué dans la partie (III.2), j'ai observé 2 classes différentes. Les données qui vont suivre se composent donc essentiellement d'observations de ma part en fonction de l'enregistrement de ces enfants⁴ et le rapport avec la langue qu'ils utilisent chez eux.

Je mettrai en lien les données de chacune des enquêtes pour pouvoir, en fin d'observation, établir une conclusion et de ce fait, réfuter ou confirmer les hypothèses indiquées dans la partie (III.1), qui représentent les questionnements de ma recherche et qu'il me semble utile de rappeler :

* Un enfant « créolophone » fait plus de mélanges codiques (au niveau du système verbal et du lexique) qu'un enfant « francophone » lorsqu'ils sont en classe.

* Difficulté à prendre la parole en classe pour les enfants qui ont un environnement familial langagier créole (= « créolophone »).

* Emploi de lexique créole avec intention de produire des énoncés français.

Ma conclusion ne sera pas représentative de tous les enfants de grande section à La Réunion, mais elle fera état d'un résumé et d'une analyse globale des observations que j'ai pu faire avec ces 8 enfants (au total).

Pour retranscrire mon corpus, notamment les mots en créole ou encore, une syntaxe qui me semble plutôt se rapprocher de la syntaxe du créole réunionnais, ma retranscription se fera avec la graphie 2020 : officiellement appelée « graphie cadre » et localement désignée « Lékritir 2020 », une graphie qui combine à la fois les graphies 77, 83 et 2001. (Académie de La Réunion, 2020)

⁴ Ces enregistrements se sont faits de manière anonymes, c'est pour cela que je désignerai ces enfants par d'autres noms (cf. 2.c).

5.1 Analyse des données de la Classe 1 : GS3 et de la Classe 2 : GS2

Dans cette partie, je vais procéder en premier lieu à l'analyse du lexique employé par mes enquêtés en GS3 et en GS2, notamment lors de la situation d'interaction « Memory » mais aussi lors des 3 autres enquêtes. En second lieu, j'analyserai des éléments de morphosyntaxe lors des discours recueillis par les enquêtés pendant les enquêtes : « Lecture », « Vacances » et « Maître/maîtresse ».

a) Observation lexicale en situation d'interaction : présentation

Pour parvenir à différencier de manière plus simple et plus claire le lexique choisi par les enfants dans l'activité que j'ai nommée « lexique », j'ai décidé de reporter les données dans un tableau (page 64) :

- Les cases jaunes représentent le lexique que l'enfant ne connaît pas. En effet, parmi les photos que j'ai choisies, certaines d'entre elles étaient méconnues des enfants notamment par rapport au fait que le concept n'existe plus ou est très rare aujourd'hui, comme c'est le cas par exemple avec la charrette, ou encore parce qu'il s'agit d'un objet que l'enfant n'utilise pas comme : le fer à repasser.

- Ensuite, lorsqu'un tiret apparaît dans le tableau, cela signifie que l'enfant donne exactement le même lexique français que je prévoyais d'entendre par rapport à l'image que je leur montrais. Ces mots sont inscrits dans la colonne bleue à gauche du tableau. Dans le cas contraire (expression d'un lexique différent), ce que l'enfant a dit sera inscrit dans le tableau.

- La langue indiquée en dessous du prénom représente la langue la plus parlée à la maison.

- Les cases vertes, elles, représentent le lexique que l'enfant connaît puisqu'il en a donné une définition, mais dont il n'est pas parvenu à retrouver le mot exact.

On remarquera que ce tableau représente le lexique de 8 enfants. Pour rendre la comparaison de lexique plus simple, j'ai décidé de mettre en avant le lexique utilisé par les enfants des 2 classes (GS2 et GS3) dans un seul et même tableau. Les trois premières colonnes représentent la GS3 et les 5 dernières représentent les enfants que j'ai observés dans la GS2.

Résultats de l'activité « lexique »

LEXIQUE (français)	Jazz français	Kais français	Timéo français	Luc créole	Maelle créole	Rafael ~créole	Gabriel créole	Kassi créole
Portail	-	-	-	baro	-	-	-	-
Longani	longani							
Haricots	-	petits pois	-	zariko	-	ti poi	-	grin
Patate	Pomme de terre	Pomme de terre	Pomme de terre	Pomme de terre				
Aigle	-	-	-	papang		-	-	zoizo
Couverture	-	-	-	couette	-	kouvèrt	-	-
Un ananas	-	une an..	-	-	-	-	-	-
Fer à repasser	-				-	-	-	
Une abeille	-	-	-	-	-	-	-	-
Boîte de conserve	-	<i>oubli</i>	-	mok		-	-	
ouvrir	-	-	rouvèr	ouvèr	-	rouvèr	-	-
Se moquer	-	-	-	moukaté	-	moukat a i	se batay	se batay
Curcuma		-	-	safran				
Canne à sucre	<i>oubli</i>	bambou			bambou			
Un arrosoir	-	-	-	-	-	-	-	zarozoir
Chaussure	-	-	-	-	-	-	-	sabo
Champ								
Araignée	-	-	-	-	-	-	-	-
Cocotier		noix de coco		pié koko	arbre avec des cocos	-	-	
Une herbe	-	-	zèrb	zèrb	zèrb	zèrb	zèrb	zèrb
Aliments					graines			
Gourde	-	bouteille	bouteille	bouteille	bouteille	boutèy lo	-	bouteille
Tôt	-	-	-	-	gran matin	-	-	-
Sali	-	sali	taché	gomé	gomé	gome a i	gomé	gomé
Clémentine	mandarine	mandarine	orange	zoranj	mandarine	mandarine	mandarine	orange

Tout d'abord, lorsqu'on observe le tableau dans sa globalité, on constate qu'il y a relativement autant de mots « français » représentés par les tirets, que de mots réunionnais qui sont directement inscrits dans le tableau.

Puis, on remarque que certains lexiques ont été modifiés par tous les enfants, notamment le mot « patate » qui sera décrit comme étant une « pomme de terre » par chacun des enfants. Ceci est un phénomène peu étrange étant donné que même en France métropolitaine où le français est la langue la plus parlée, il sera très probable d'entendre le morphème « pomme de terre » à la place de patate, car il ne s'agit pas d'un lexique typique du réunionnais⁵. Toutefois, à La Réunion, la culture demande souvent une distinction entre la patate, qui représente un tubercule sucrée souvent nommée « patate douce », et la pomme de terre, qui cette fois-ci représente un tubercule salé. L'emploi de « patate » ou « pomme de terre » va donc principalement dépendre de la culture de l'enfant.

Pour le lexème « clémentine », on constate également un changement de lexique⁶. Ils décrivaient l'image de la clémentine, soit comme une « mandarine » qui est une espèce d'agrume, soit par le mot « orange » qui a été cité « zorange » par Luc. Avant tout, il est utile de rappeler que la clémentine est une espèce hybride entre l'orange et la mandarine, en revanche, à La Réunion, lorsqu'on voit une clémentine, on aura plutôt tendance à la désigner « mandarine ». C'est ce qu'ont fait Jazz, Maëlle, Gabriel, Rafael et Kaïs. Luc, qui a un environnement familial langagier créole, a opté pour « orange », mais il l'a prononcé en créole réunionnais « zorange », il a donc utilisé un lexique « français »⁷ avec une phonologie réunionnaise avec l'ajout du graphème « z ». Kassi et Timéo ont choisi le mot « orange ».

Pour ce lexème, si on raccorde l'environnement familial langagier (EFL), on constate que seule une enfant « créolophone » a employé un lexème « français », mais certains enfant avec un EFL français ont employé le lexème habituellement employé par des réunionnais créolophones : la mandarine. De plus, il est difficile de dire si l'enfant a été « influencé » par son environnement familial langagier ou si sa culture personnelle ne lui permettait pas de différencier une orange d'une clémentine.

5 Fait référence au créole réunionnais

6 « changement » : l'enfant a employé, de manière spontanée, un lexique différent de celui auquel je m'attendais dans une salle de classe .

7 noté entre guillemet car ce lexique fait également parti du lexique réunionnais, mais vient du français "orange

Un autre mot s'est démarqué : salir. Très souvent, lors de leurs expressions orales, les enfants décrivent le fait de salir quelque chose par le morphème « gommer ». Or, il s'agit d'un faux-ami du français puisque le verbe gommer en français va plutôt signifier l'inverse, à savoir effacer une surface. Or, lorsqu'il est employé en réunionnais, il désigne le fait de salir quelque chose ou de se salir soi-même. Il s'agit ici d'un exemple de formes sémantiquement non attestées en français standard à l'école.

Ensuite, pour le morphème « herbe », j'ai volontairement demandé aux enfants l'utilisation de l'adjectif démonstratif « une » : « *Ici tu vois quoi ? C'est une... ?* ». Mon but ici était de voir quel lexème ils allaient employer juste après. Ils m'ont alors répondu « une herbe », ou pour certains, « une zerbe ». Une fois de plus, seuls Jazz et Kaïs ont utilisé le lexique auquel je m'attendais à savoir « une herbe » .

Certaines données ne seront pas analysables comme celles représentées par les cases jaunes : champ, longani, curcuma et aliments, car il y a plus de 5 cases jaunes, ce qui signifie que la majorité des enfants ne savaient pas de quoi il s'agissait. Cependant, pour les lignes majoritairement jaunes avec la présence de certains mots, il sera intéressant de relier l'EFL⁸ de l'enfant qui a décrit l'image au mot qu'il a utilisé pour pouvoir analyser si l'EFL détermine son choix de morphème lexical.

Dans la partie suivante, je vais procéder à une analyse comparative afin de lier l'influence d'un EFL sur les choix lexicaux de l'enfant dans la salle de classe.

b) Observation lexicale en situation d'interaction : analyse

Maintenant et étant donné que le but de cette activité est d'analyser l'influence de l'environnement familial langagier (EFL) de l'enfant sur ses choix lexicaux, je vais établir des comparaisons entre le lexique employé par les enfants « créolophones » et le lexique qui est employé par les enfants « francophones ».

On regroupe alors Luc, Maelle, Rafael, Gabriel et Kassi qui ont un environnement familial langagier créole d'un côté, et Jazz, Kaïs et Timéo qui ont un environnement langagier français d'un autre.

Pour une analyse claire, j'observerai l'emploi de chaque mot (et donc chaque ligne du tableau) en fonction de l'EFL de l'enfant qui l'a employé.

⁸ Cette abréviation sera utilisée au fil de la rédaction pour désigner : l'Environnement Familial Langagier.

Portail : seul Luc, qui a un EFL créole a employé le mot « baro » qui est un faux-ami phonétique du mot français « barreau » qui fait référence à l'ordre professionnel des avocats. En réunionnais, cette appellation est utilisée pour désigner l'entrée de la cour extérieure d'une maison, ce qui serait plutôt nommé par « portail » par un locuteur qui a pour langue préférentielle le français. C'est d'ailleurs ce qu'ont fait tous les enfants avec un EFL français. Mais on constate que, excepté Luc, les enfants qui ont un EFL créole ont également utilisé le mot français « portail ».

La conclusion pour l'emploi de ce lexème par rapport à l'EFL des enfants est donc plutôt ambiguë, mais l'emploi du mot français « portail » par les enfants qui ont un EFL créole peut également s'expliquer par le fait que les réunionnais ont également emprunté ce lexique au français et ce mot est alors très utilisé par les locuteurs majoritairement créolophones. Mais si on observe le profil du seul enfant qui a employé un lexique créole : on remarque que la langue la plus parlée chez lui est le créole réunionnais, mais aussi qu'il parle créole à la fois à la maison et avec sa famille (grands-parents, cousins).

Haricot : une fois de plus, Luc a utilisé un lexème différent : « zarico », qui s'est construit par rapport au mot français « haricot » en y ajoutant le phonème /z/ en début de mot. L'adoption du phonème /z/ est très fréquente en réunionnais.

Ensuite, on relève le morphème « petit pois » employé par Kaïs , qui va être « traduit » par Rafael par « ti pois ». Ces deux morphèmes lexicaux ont été employés par deux enfants avec un EFL différent : Kaïs qui a un EFL français a dit : « petits pois », tandis que Rafael, qui a un EFL créole, a dit : « ti pois ». La différence codique se note ici par l'adjectif qualificatif « petit ». De plus, Kassi, qui a un EFL créole, a choisi le mot « grain » pour décrire l'image : celui-ci désigne en créole une grande catégorie de légumineuses contrairement au mot français où « grain » va plutôt faire référence aux pépins de fruits ou encore à la semence de céréales.

En conclusion, pour ce lexème, on remarque que tous les enfants avec un EFL français ont utilisé le mot « haricot » ou un mot français « petits pois ». En ce qui concerne ceux qui ont un EFL créole, seuls Maelle et Gabriel ont également employé le mot « haricot ». De même, lorsqu'on regarde leur profil langagier établi dans la partie (III.2.c.2), on remarque également qu'il s'agit des enfants dont la langue la plus parlée à la maison est le créole réunionnais, mais qu'il s'agit également des enfants qui parlent français chez eux. Il est alors fort probable que ces deux enfants ont pris l'habitude d'employer un lexique français la majorité du temps.

Patate : lors de la présentation de ce lexème dans la partie précédente, on remarque une modification de la part de chaque enfant. Ils l'ont tous nommé « pomme de terre », cela peut s'expliquer par le fait qu'à La Réunion, la majorité des réunionnais nomme ce tubercule pomme de terre. L'EFL a donc un rôle très important sur la désignation que les enfants font d'un objet ou d'un concept lorsqu'il se trouve en classe. On peut alors émettre l'hypothèse que chacun de ces enfants était présent à La Réunion depuis le début de la construction de leur langage et a acquis ce vocabulaire-ci pour désigner ce qu'en France on nommerait (majoritairement) : « patate ». On peut alors affirmer que pour ce lexème, quel que soit l'EFL de l'enfant, la culture réunionnaise laisse son empreinte dans les discours francophones régionaux.

Aigle : à La Réunion, il n'y a des aigles que dans les parcs animaliers, ce rapace ne vole donc pas en toute liberté sur l'île. Le seul rapace qui existe « librement » est le papangue, un oiseau endémique de l'île de La Réunion qui s'apparente fortement au physique de l'aigle et qui est nommé « Busard de Maillard » en français. C'est donc pour cela que je voulais observer quel vocabulaire les enfants allaient employer pour désigner l'aigle.

Le profil des enfants avec un EFL français se distingue clairement avec la désignation du rapace par le mot « aigle ». En revanche, pour les enfants avec un EFL créole, seul Luc a appelé l'aigle « papangue » et il est encore une fois, le seul qui parlerait créole à la maison et avec sa famille. Cependant, Kassi, qui parle français à la maison avec un EFL créole, a décrit l'aigle par « zoizo » un terme très créolophone avec à nouveau la présence du phonème /z/ devant le mot français « oiseau ».

On peut alors conclure avec ce mot, que les enfants avec un EFL français ont bien désigné le rapace par le mot français, toutefois certains enfants avec un EFL créole l'ont également fait, mais il s'agit des enfants qui parlent français chez eux et qui ont peut-être eu la volonté, en classe également, d'employer un vocabulaire français.

Couverture : on remarque ici, que les enfants avec un EFL français ont utilisé le même morphème lexical français : « couverture ». De même, une fois de plus, les enfants avec un EFL créole et parlet français à la maison, ont également choisi ce morphème lexical. Luc et Rafael, eux, ont évoqué une *couette* pour l'un et une *couverte* (écriture étymologique) pour l'autre. Ils ont tous les deux un EFL créole et on suppose que Rafael parle également créole à la maison puisqu'il le fait constamment à l'école. Luc a bien choisi un mot français « couette », cependant, ce lexique est très souvent utilisé à La Réunion pour désigner les « couvertures épaisses ». Le mot « couverte »,

employé par Rafael, est un lexème réunionnais qui désigne les couvertures en général. Ainsi, contrairement au lexique choisi par Luc pour désigner la couverture, celui qui a été choisi par Rafael est prototypique du créole réunionnais.

En conclusion, les enfants avec un EFL français ou un EFL créole et qui parlent français chez eux, auront plutôt tendance à employer un lexique français, ce qui n'est pas le cas des enfants qui ont un EFL créole et qui parle le créole chez eux.

Un ananas : l'ananas est un fruit très connu et consommé à La Réunion. Il n'est donc pas très étonnant que tous les enfants que j'ai interrogés le connaissent.

Kaïs est le seul qui a modifié le déterminant devant le substantif « ananas ». Mais il est judicieux de préciser qu'au début, Kaïs, qui a un EFL français, avait dit le mot « ananas » sans déterminant, ensuite lorsque je lui ai demandé : « *Une ou un ananas ?* », il a hésité et a dit en premier lieu « *un* » puis il l'a tout de suite rectifié en disant « *nan une* ». Toutefois, en ce qui concerne le lexème en lui-même, tous les enfants interrogés m'ont dit « ananas » et non « zanana » comme il serait fort probable d'entendre de la part d'un enfant avec un EFL créole étant donné qu'il s'agit du lexique réunionnais utilisé pour désigner ce fruit.

Fer à repasser : En créole réunionnais, il sera possible d'utiliser ce morphème, mais la plupart du temps, on le désignera par le mot « karo ». Dans le tableau, on repère beaucoup de cases jaunes, ce qui signifie que certains enfants ne connaissent pas l'objet. Ce qui peut justifier par le fait qu'il s'agisse d'un objet que les enfants n'utilisent pas. En revanche, ceux qui ont dit quelque chose ont utilisé le morphème « fer à repasser », qu'ils aient un EFL créole ou français. Parmi ceux qui ont un EFL créole, aucun d'entre eux n'a nommé l'objet « karo ». De plus, si on compare les lexiques inscrits dans le tableau, c'est Luc qui emploie le plus de lexique créole et cette fois-ci, il ne connaissait pas l'objet.

Une abeille : ce lexique a été utilisé par tous les enfants interrogés, quel que soit leur EFL (créole ou français). Cependant, les enseignantes m'ont dit qu'elles étaient dans la période d'enseignement du lexique du jardin. Cela peut justifier le fait que l'EFL ne s'est pas démarqué pour ce vocabulaire étant donné qu'ils ont tous appris qu'on nommait cet insecte « abeille » d'après les normes du français standard et non pas « in zabèy » dans un créole acrolectal ou encore une variante basilectale : « in mousamyèl ».

Le verdict est le même pour le lexème « **araignée** » qui a été exprimé par chacun des enfants, qu'ils aient un EFL créole ou français.

Boîte de conserve : pour ce mot-ci, je leur ai montré une boîte de conserve vide, qui va être souvent utilisée à La Réunion pour un jeu : le chamboule tout, ou encore comme un récipient utilisé pour nourrir les animaux. Dans les deux cas, on pourra entendre en réunionnais le mot « mok » pour le désigner.

Lorsqu'on observe les réponses, on remarque que les enfants avec un EFL français ont nommé l'image avec le lexique français « boîte de conserve » à l'exception de Kaïs qui a répondu « *Je sais ce que c'est mais j'ai oublié le mot* ». Maelle et Kassi, qui ont un EFL créole, ne connaissaient pas le mot. Enfin, Rafael et Gabriel, qui ont aussi un EFL créole ont choisi les mots : « boîtes de conserve ». Parmi les enfants avec un EFL créole, seul Luc a donné le lexème réunionnais : « mok ».

En guise de conclusion pour ce lexique, on peut affirmer que les enfants avec un EFL français ont choisi le terme français « boîte de conserve ». En revanche, pour les enfants avec un EFL créole, on aperçoit que seul un des enfants qui parle aussi créole à la maison (Luc), a choisi un lexème du créole réunionnais, tandis que les autres ont gardé les mêmes termes français que les enfants avec un EFL (Environnement familial langagier) français.

Ouvrir : Pour ce verbe, j'ai imaginé une petite histoire autour de l'image (qui représentait un enfant avec une bouteille). Cette histoire faisait référence à un enfant qui a soif et qui souhaite boire l'eau de sa bouteille mais n'arrive pas à l'ouvrir. Je leur ai alors demandé ce qu'ils allaient demander à la maîtresse à ce moment-là.

Pour les enfants avec un EFL français, on voit que Kaïs et Jazz ont évoquer le verbe français « ouvrir », tandis que Timéo, qui a un EFL français, mais qui parle créole chez lui et avec sa famille, a utilisé le verbe créole : « rouvèr »⁹. Il en est de même pour Rafael qui lui a un EFL créole. Leur réponse se rapproche fortement de celle de Luc, qui a lui aussi un EFL créole, mais n'a pas prononcé le phonème /r/ au début du mot. Il a donc fait un mélange entre la forme française « ouvrir » et une forme en créole réunionnais « rouvèr » ce qui a donné « ouvèr ».

D'autre part, Maelle, Gabriel et Kassi qui ont le même profil langagier (un EFL créole mais

9 Le verbe est inscrit dans le tableau par une écriture étymologique.

parle français à la maison) ont utilisé le même verbe français que les enfants avec un EFL français à savoir : « ouvrir ».

Se moquer : pour ce lexique, j'ai demandé aux enfants : « *Que vois-tu sur cette image ?* », une image qui représentait un enfant assis par terre et triste face à deux autres enfants qui rigolaient et le pointaient du doigt.

Pour les enfants avec un EFL français : chacun des trois enfants (Jazz, Kaïs et Timéo) ont décrit l'image en disant que les enfants sont en train de « se moquer ». Ils ont donc utilisé un lexique français qui n'existe pas en réunionnais.

Pour les enfants avec un EFL créole : seule Maelle (qui parle français chez elle) a utilisé le verbe français « se moquer ». En revanche, les 4 autres enfants ont utilisé un autre terme. Gabriel et Kassi ont dit : « se bataillent », il s'agit d'un lexique français qui a été emprunté en créole réunionnais. Toutefois, en créole réunionnais, il y a un indice pré-verbal devant le verbe « batay » au présent : « i batay » et non un pronom réfléchi. De plus, on remarque un mélange de la forme française « se bagarrer » et le terme français mais aussi créole : « batay », ce qui donne « se bataillent* » si on traduit en français. Luc et Rafael, eux, ont utilisé le verbe réunionnais « moukaté » qui est la traduction réunionnaise de « se moquer ».

En conclusion, pour ce verbe, on relève l'adoption d'un pronom antéposé au verbe avec un lexique réunionnais (se batay) pour certains enfants avec un EFL créole ; et l'adoption d'un lexique réunionnais pour les autres. Ceux qui ont un EFL français ont tous choisis le même verbe : se moquer.

Arrosoir : l'arrosoir est un outil de jardinage, de ce fait, compte tenu de la période d'enquête, il s'agit d'un vocabulaire qui a été vu en classe lors de l'apprentissage du lexique du jardin. Ainsi, tout comme le mot « abeille », on ne remarque pas de changement lorsqu'on observe le lexique choisi par un enfant avec un EFL français et un EFL créole. Cependant, Kassi qui a un EFL créole, a utilisé un lexique créole « zarozoir » qui peut également se prononcer « larozoir » en fonction du locuteur réunionnais.

On peut donc affirmer que Kassi, qui a employé un autre mot que celui qui a été appris en classe, peut donc avoir un résultat moindre que ses camarades pour l'évaluation du langage, car, comme nous l'avons vu avec les réponses des enseignantes dans la partie (III.4), lorsque le vocabulaire a été appris en classe, il doit être répété de la même manière (en français) et non en créole.

Chaussure : on remarque une similitude entre les enfants avec un EFL créole et ceux avec un EFL français. En effet, ils ont tous utilisé le lexème « chaussure » pour décrire l'image, excepté Kassi qui a choisi le lexème « sabot » qui désigne un type spécial de chaussure en français, mais aussi en créole. Pour ce lexique, on peut donc conclure qu'ils ont tous employé un mot français.

Cocotier : le cocotier est un palmier qui produit un fruit : la noix de coco. Lorsqu'on observe le tableau, on note que parmi les enfants avec un EFL français (Jazz, Kaïs et Timéo) seul Kaïs a su donner un mot : « noix de coco ». Il a donc désigné le cocotier par son fruit. C'est un peu ce qu'a fait Maelle (avec un EFL créole) qui a décrit « un arbre avec des cocos ».

Parmi les enfants avec un EFL créole, seul Kassi n'a pas trouvé de mot pour décrire l'image. En revanche, Rafael et Gabriel ont utilisé le lexème français « cocotier ». Luc, lui, a utilisé le lexique composé du créole réunionnais : « piékoko » propre au principe de dérivation lors de la création de lexique en créole réunionnais. En effet, en réunionnais, les arbres se disent « pié d'boi » (Chaudenson, 1972), et les arbres fruitiers sont composés du morphème « pié », suivi du fruit qu'il décrit, ici : « koko ».

Maelle et Luc ont donc procédé au même raisonnement en décrivant l'arbre et son fruit, sauf que Maelle l'a fait en français et Luc en créole.

Herbe : lors de la présentation des résultats, on a pu constater qu'après l'adjectif démonstratif : « une », la majorité d'en eux ont utilisé le lexème créole « zerb », qui est très rarement utilisé avec un déterminant en réunionnais. De même, en plus des enfants avec un EFL créole, on remarque que ce lexique réunionnais (« zerb ») a également été employé par Timéo, qui a un EFL français. Autrement dit, seuls Jazz et Kaïs ont utilisé un lexème français : « herbe ».

Somme toute, l'EFL créole se démarque plutôt clairement à travers ce lexique réunionnais étant donné que tous les enfants avec un environnement familial langagier créole ont utilisé « zerb ». En revanche, pour les enfants avec un EFL français, Timéo s'est démarqué en utilisant le même lexique réunionnais, une fois de plus si on observe les différences de son profil langagier à celui de Jazz et Kaïs, on voit qu'il est le seul qui parle créole à la maison mais aussi avec sa famille (grands-parents, cousins).

Gourde : considérons en premier lieu les enfants avec un EFL français : parmi ces trois enfants, seul Jazz a utilisé le lexique français « gourde ». Kaïs et Timéo ont également employé un lexique français, mais qui existe aussi dans le lexique du créole réunionnais : bouteille. De même, lorsqu'on considère les lexèmes choisis par les enfants avec un EFL créole, on remarque qu'ils ont

tous choisi le mot « bouteille » excepté Gabriel qui lui a choisi le mot français « gourde ». Rafael a même complété par « lo » qui se traduit en français par « l'eau ». En revanche, on comprend qu'il a voulu utiliser un lexique du créole réunionnais en disant « bouteille » car il ajoute le lexème « lo » sans y antéposer le relatif « de » qui est très souvent supprimé lors du passage du français au créole réunionnais.

Pour résumer, que ce soit les enfants avec un EFL français (Kaïs, Jazz, Timéo) ou les enfants avec un EFL créole (Rafael, Luc, Kassi, Gabriel, Maelle), le mot « bouteille » est le premier mot que la majorité des enfants ont choisi pour désigner la gourde. Cela peut s'expliquer par le fait que le mot bouteille est un synonyme de « gourde » et qu'il existe aussi bien en français qu'en créole.

Tôt : ce mot peut être traduit en créole réunionnais par l'expression « bonèr » ou encore « gran matin ». Lorsqu'on observe le tableau, on repère une similitude entre les enfants avec un EFL français et créole, qui ont utilisé le mot « tôt » pour décrire la situation sur l'image. En revanche, seule Maelle, qui a un EFL créole et parle français chez elle, a cité l'expression créole « gran matin ».

La réponse de Maelle illustre alors bien le fait qu'elle parlerait français dans un environnement (familial) majoritairement créolophone, ainsi, elle entend et acquiert certains lexiques du créole réunionnais bien qu'elle ne le parle pas forcément (d'après les réponses au questionnaire distribué à ses parents).

Salir : ce lexème peut se traduire par « gommé », qui, comme indiqué dans la partie (III.5.1a), se définit d'une autre manière en français, et « sali » qui est la forme acrolectale du mot en créole réunionnais.

Les enfants avec un EFL français ont utilisé un lexique différent qui reste tout de même un mot français : « sali » et « taché ». En revanche, les enfants avec un EFL créole ont tous utilisé le même mot : « gommé », qui lorsqu'il est considéré dans ce contexte-ci (avec l'image) avec le sens de « salir », est prototypique du créole réunionnais.

On peut donc affirmer qu'avec ce lexème, on remarque une nette influence d'un EFL créole sur le choix lexical des enfants en classe.

Clémentine : ce mot n'existe pas en créole réunionnais. Un locuteur réunionnais va plutôt désigner cet agrume par « mandarine ».

Dans le tableau, on aperçoit qu'aucun enfant n'a choisi le vocabulaire clémentine pour décrire l'image. Par ailleurs, que ce soit de la part d'enfants avec un EFL français ou d'enfants avec

un EFL créole : le mot mandarine a été employé. En effet, tout comme Jazz et Kaïs (EFL français) Maelle, Rafael et Gabriel ont affirmé voir des mandarines.

Toutefois les trois autres enfants ont choisi le lexique « orange » avec la traduction en créole réunionnais de la part de Luc (EFL créole) avec l'ajout du phonème /z/ avant le lexème français.

Il est alors possible d'émettre la conclusion suivante pour ce mot : les enfants interrogés ne connaissent pas forcément le mot « clémentine » et vont alors employer un autre mot lorsqu'ils voient de petits agrumes oranges.

Certains des lexiques que j'ai choisis étaient méconnus des enfants (longani, champ, aliments) c'est pour cela que je ne procéderai pas au même type d'analyse global. D'autres lexiques comme « curcuma » et « canne à sucre » ont été décrits par un mot précis par deux enfants à chaque fois. Je vais donc analyser quel enfant a choisi le mot en créole réunionnais et relier cela à son profil langagier.

Tout d'abord, le mot « curcuma », sera habituellement nommé « safran » en créole réunionnais. A noter que le mot « safran » existe en français, mais ne représente pas exactement la même épice. A La Réunion, on appelle en réalité le curcuma : « safran ».

Par ailleurs, on observe cette différence lexicale dans le tableau. En effet, Kaïs et Timéo qui ont tous les deux un EFL français, ont nommé l'épice : « curcuma ». En revanche, Luc, qui a un EFL créole et parle créole chez lui, a nommé l'épice : « safran ».

Lorsqu'on relie l'environnement familial langagier des enfants au mot qu'ils ont utilisé : on remarque que les enfants avec un EFL français ont utilisé le « bon »¹⁰ mot français pour décrire curcuma, tandis qu'un enfant avec un EFL créole, a choisi le « mot créole »¹¹ : safran, pour décrire le curcuma.

Ensuite, pour le mot « canne à sucre », deux enfants ont nommé la canne à sucre « bambous » et un autre enfant (Jazz) précise avoir oublié le nom de la plante. Pour ce lexème, il était fort probable d'entendre « kann » en créole réunionnais sans le complément d'objet indirect « à sucre ».

10 Cela fait référence au fait que le curcuma et le safran sont deux épices différentes mais que j'ai montré le curcuma aux enfants et non le safran.

11 « safran » est aussi un mot français, cependant en créole réunionnais on emploiera que ce mot-là et rarement le mot curcuma.

Ce qui est intéressant, c'est que les deux enfants qui ont choisi le mot bambou ont un EFL différent : Kaïs a un EFL français et Maelle un EFL créole. Cependant, ils ont tous les deux choisi un lexique français qui fait référence à une plante physiquement apparentée à la canne à sucre : le bambou. On peut émettre des hypothèses qui justifient la méconnaissance du nom de cette plante : les enfants sont encore petits et connaissent moins de vocabulaire qu'un enfant en élémentaire (par exemple) ; les enfants habitent dans des endroits très urbanisés loin des champs de canne à sucre et ne l'ont donc peut-être jamais vu ou n'ont jamais demandé ce que c'était même après l'avoir vu.

Luc, qui a un EFL créole, ne connaissait pas le mot, mais m'a dit « *mon tonton m'a donné ça pour manger* ». Je pense donc qu'il a oublié le mot exact mais qu'il connaît cette plante tout comme Jazz.

Conclusion : lexique

Pour conclure, on peut affirmer que l'environnement familial langagier d'un enfant peut influencer sur ses choix lexicaux lorsqu'il se trouve en classe. En effet, les mots que j'avais préalablement choisis (colonne bleue du tableau), ne diffèrent en majorité que pour les enfants avec un EFL créole. Cela s'explique donc par le fait que l'enfant a l'habitude d'entendre et de relier certains lexiques à des images précises. Ainsi, lorsque son entourage, notamment les plus âgés, emploie un lexique précis pour désigner un objet ou un concept, l'enfant va le réutiliser de manière spontanée, et c'est peut-être ce qui s'est passé pour le mot « mandarine ».

Cependant, on a vu que parmi les enfants qui avaient un EFL créole, deux enfants nommaient souvent l'image avec le même lexique que les enfants avec un EFL français ou un autre lexique français qui s'en rapprochait. Il s'agit principalement de Maelle et Gabriel, et lorsqu'on regarde leur profil langagier, on remarque qu'ils ont certes un environnement familial langagier créole, mais qu'ils parlent français à la maison et avec leur famille. Cela peut donc correspondre au fait que ces enfants souhaitent parler français, car ils se sentent mieux lorsqu'ils s'expriment en français plutôt qu'en créole.

Toutefois, Kassi, qui a le même profil langagier que ces deux enfants, a employé plus de lexique créole qu'eux. Il est bon de préciser à nouveau que son profil langagier a été établi, tout comme les autres enfants, par analyse des réponses au questionnaire consulté par ses parents. Kassi fait peut-être beaucoup de mélanges interlectaux, ce qui pourrait laisser ses parents déterminer qu'elle parle français à la maison. Lorsqu'on compare les lexiques, on repère une ressemblance avec Luc qui lui a un EFL créole et parle créole avec sa famille. Effectivement, il a utilisé une grande majorité de lexique créole pour décrire les images.

Pour les enfants avec un EFL français, on constate qu'ils ont utilisé beaucoup de lexiques français, parfois les mêmes que ceux inscrits dans la colonne bleue du tableau, et parfois des lexiques synonymes français. Parmi ces trois enfants, c'est Timéo qui s'est le plus démarqué en employant (rarement) un lexique créole : « rouvè », « zèrb ». Si on observe le profil langagier de ces trois enfants (Jazz, Timéo et Kaïs), on aperçoit que Timéo est le seul à parler créole chez lui, mais aussi avec sa famille. Il produirait donc plus de discours en créole réunionnais que Jazz et Kaïs.

Enfin, pour le lexique, on peut affirmer que l'environnement familial langagier, et donc que le code linguistique employé par la famille d'un enfant peut jouer un rôle important sur son propre vocabulaire, toutefois, cela ne l'empêche pas d'acquérir un vocabulaire français lorsqu'il arrive à l'école, comme on a pu le voir notamment avec le lexique du jardin où tous les enfants avaient donné le même lexique.

5.2) Observation morphosyntaxique

Pour observer la morphosyntaxe à travers le discours des enfants, j'ai réalisé les 3 activités suivantes :

- a) « lecture » : à l'aide des images des livres, les enfants m'ont raconté 2 histoires.
- b) « vacances » : chaque enfant m'a raconté le déroulement de ses vacances.
- c) « maître/maîtresse » : que je considère comme une activité bonus pour observer ce que les enfants perçoivent, à leur âge (5 ans), comme un énoncé « correct » ou « incorrect » en classe, tout en comparant leur perception par rapport à leur EFL (Environnement familial langagier).

L'analyse morphosyntaxique en fonction de l'EFL de chaque enfant se fera dans cet ordre respectif.

A.1) Lecture : analyse du discours des enfants avec un EFL créole

Parmi les enfants qui ont un environnement familial langagier créole, on retrouve : Luc, Rafael, Maelle, Gabriel et Kassi. Maelle, Gabriel et Kassi ont l'habitude de parler français chez eux contrairement à Luc et Rafael qui parlent à la fois en français, mais également en créole.

On remarque en premier lieu que dans chaque histoire, les enfants ne suivent pas le modèle français du constituant négatif : « Nég » (Cellier, 1985 : 132) :

Nég → (Ne) + adv. négation.

L'effacement de l'adverbe « ne » peut cependant être fréquent à l'oral, mais il est reconnu comme

« incorrect » par les normes scolaires de l'écrit en français. Dans la formule du constituant, le « ne » est entre parenthèses, car elle représente la règle du constituant négatif à l'oral :

Luc : « Il xxx était pas ankrinn xxx brosser ses dents. »

Rafael : « Romain xxx i ve pa mangé parce que il xxx a pas faim. »

Kassi : « Il xxx veut pas manger parce que il xxx a pas faim. »

Gabriel : « Je vois qu'il xxx veut pas manger, ben parce que il xxx aime pas. »

Maele : « Ses parents ils xxx sont pas contents parce que il a pris et il a mis dans son verre. ».

L'absence de l'adverbe a été noté par des croix dans les exemples ci-dessus. Comme l'adverbe « ne » est facultatif à l'oral, il est possible que ces enfants ne l'utilisent pas parce qu'ils s'expriment à l'oral et ne savent pas encore lire. Cependant, « en créole réunionnais, on n'utilise jamais l'adverbe « ne » » (Cellier, 1985 : 134) lorsque les verbes sont employés à la forme négative, car les adverbes sont « amalgamés au pronom personnel » (Gillette Staudacher-Valliamée, 2004) et plus précisément au sujet. On peut prendre l'exemple de Rafael qui produit principalement des énoncés en créole : « *Et non, lu la pa ataché* ».

Ensuite, deux d'entre eux, lors de la construction des syntagmes verbaux, vont utiliser l'indice préverbal « i » du créole réunionnais juste avant un verbe :

Luc : « Romain **i ouvr** le rideau. »

Rafael : « Ensuite Taram et le monsieur té kour parce que le vieux nogre **i suiv** azot. »

Il s'agit des deux enfants qui ont un EFL créole et parlent également créole chez eux. Maele, Gabriel et Kassi, qui eux ne parlent pas créole chez eux, n'ont pas utilisé la structure du verbe avec l'indice préverbal « i ». Le fait de parler créole à la maison joue donc un rôle sur la construction des verbes, notamment en français. On peut donc affirmer qu'ils respectent la construction verbale de la langue qu'ils parlent le plus (spécialement au présent).

Il sera également fréquent de retrouver, dans les énoncés des enfants, une absence d'accord au niveau du syntagme nominal (SN) : No + GN en français qui donne la structure : SN → (D) + N en créole réunionnais (Cellier, 1985 : 38), où le déterminant et l'accord en nombre ne sont pas obligatoires :

Luc : « Là, je vois l'eau **dégoutant**. »

Rafael : « Zot la vu **in rivièr**. »

Kassi : « Je vois xxx la sorcière la tenu et le cochon est en trann de tomber lui, il est tombé dans la rivière. »

Gabriel : « Je vois que le cochon regarde le dragon avec la **bouche ouvèr**. »

Maelle : « Taram il voit une forme de naruto dedans la rivière. »

Pour le substantif « rivière » qui demande un déterminant féminin en français, on remarque que Kassi et Maelle ont respecté l'accord contrairement à Rafael qui lui, a gardé la forme créole « in rivièr » ou le morphème « in » est un simple indice nominal (Cellier, 1985). Au cours de leurs récits, Kassi et Maelle ont toujours fait l'accord en genre entre le déterminant, le substantif et son adjectif. Gabriel faisait l'accord la majorité du temps, sauf ici où il emploie l'adjectif créole « ouvèr » qui peut également se dire « rouvèr », au lieu d'employer l'adjectif féminin « ouverte ».

Parfois, on retrouvera des phrases qui sont jugées agrammaticales (en français standard, ou en créole) par les institutions scolaires, et donc pas les enseignants :

Luc : « Et le papa et la maman **i va le mèt puni!** »

→ On observe que l'accord du verbe « aller » avec le sujet « le papa et la maman » ne s'est pas fait : cela peut se justifier par l'absence d'accord en créole réunionnais. On pourrait également émettre l'hypothèse suivante : en français on dit « va » ou « vont » si on accorde avec le sujet, et « sa » en créole réunionnais : l'enfant a donc mélangé les règles grammaticales des deux langues ce qui a donné « va ». De même, on voit l'influence de son EFL à travers la construction du verbe avec l'indice préverbal « i » ainsi que la conjugaison du verbe « mettre » qui donne « mèt » en créole réunionnais. Dans un français standard, il sera plutôt demandé de reformuler de la manière suivante : « Et le papa et la maman vont le mettre puni. ».

Au niveau de la forme de certains lexiques et donc de la morphologie lexicale, on observe une construction qui n'existe pas dans aucuns des codes linguistiques étudiés :

Rafael : « Na des **nogres** té voi l'ombre. », « Et ensuite Taram **té kour** plus vite pour échapper **les nogres** .»

→ En français, lorsqu'un déterminant comme « un » est devant un lexème commençant par une voyelle, on fait la liaison. Toutefois, comme ils ne savent pas encore lire, ils ne connaissent pas forcément cette règle : ils vont donc l'appliquer de manière inconsciente pour certains, ou mémoriser le mot comme une « forme lexicale figée et non un système de règles » (Parisse & Maillart, 2004 : 23). C'est ce qu'a fait Rafael, qui n'a pas fait la liaison (à l'oral) entre l'article défini « des » et le substantif « ogre ». Il a gardé la même forme lexicale : « un ogre » et pense donc

que le lexique qui décrit la créature est « nogre » et non « ogre », d'où l'emploi du mot sous cette forme agrammaticale derrière n'importe quel article.

Par ailleurs, presque à toutes les occasions, les enfants oublient d'élider le « e » final de « parce que » juste avant les pronoms :

Luc : « Après son papa il va le mettre puni parce **que il** a lancé l'eau sur le chat. »

Kassi : « Le papa regarde Romain parce **que il** se dit qu'est ce que Romain fait. »

Gabriel : « Là le père il rigole, parce **que il** voulait le faire peur. »

Maele : « Ses parents ils xxx sont pas contents **parce que** il a pris et il a mis dans son verre. »

En créole réunionnais, il est tout à fait correct de ne pas faire de liaison entre un pronom personnel à début vocalique comme « èl », et la conjonction de subordination « parce que ». Cela explique donc pourquoi ces enfants, qui entendent des discours en créole réunionnais chez eux, ne respectent pas la règle grammaticale suivante du français standard : l'élision du « e » final de la conjonction « parce que » devant « ils », « elles », « on », « un/e » et « à ».

Pour donner du dynamisme à leur récit, les enfants ont employé à plusieurs reprises le progressif, qui fait ici référence à la morphologie lexicale car les enfants avec un EFL créole vont modifier la forme de l'expression. En créole réunionnais, il sera possible de retrouver plusieurs allomorphes pour exprimer le progressif. Cette possibilité de variantes s'est opérée dans le discours des enfants avec un EFL créole :

Luc : « Il est **ankrinn** de mèt de l'eau partout. »

Rafael : « Et son papa la rouv la porte xxx salle de bain, là lu **kann** brosse ses dents et là lu la jèt lo par la fenêtre. »

Kassi : « Je vois un dragon qui est **en trann de** le faire mal le cochon. » « Parce que il est **en trann mèt** ses pieds sur le cochon. »

Gabriel : « Il est en train de prendre un verre après il reverse. »

Maele : « Il était en train de marcher le cochon et après, il a pris le cochon avec ses pattes. »

Luc a utilisé une forme acrolectale du créole réunionnais « antrinn » (Naze, 1983) mais par rapport à ses problèmes de langage, il a modifié le phonème /t/ en /k/. Ensuite, on remarque que Rafael a utilisé le morphème « kann », une variante qui ne se trouvait pas dans les travaux de Naze et Ramassamy. Toutefois, elle a été utilisée à plusieurs reprises par Rafael. Il se peut donc qu'il

s'agisse d'une nouvelle variante du progressive depuis la rédaction des travaux de ces linguistes. Kassi utilise plusieurs variantes dans son discours : « en trann de » et « trann mèt ». Elle utilise une variante acrolectale qui ressemble beaucoup à « en train de » en français, cependant, elle n'utilise pas toujours la préposition « de » après « trann » ce qui se rapproche donc un peu plus de la forme progressive du créole réunionnais qui positionne le verbe juste après la formule progressive. Enfin, Gabriel et Maelle, qui parlent français chez eux, ont utilisé la formule du français « en train de ». Kassi parle également en français chez elle, mais elle a fait un mélange des deux codes linguistiques tout en gardant une structure proche de celle du français.

On retrouve la présence du créole réunionnais à travers l'emploi des adverbes de lieu comme « dessus », « sur », « dedans », « en haut », « par terre ». Les enfants avec un EFL créole vont soit utiliser l'adverbe au « mauvais endroit » (selon les règles morphosyntaxiques du français), soit utiliser un lexème créole :

Luc : « Parce que y'a les jeux **atèr**. » ⇒ par terre. « C'était pour lancer l'eau **su** lui. »

Rafael : « Romain té kann remplir lo, lu té vers **su** le chat. »

Kassi : « Il est en trann de peindre, il va chercher de la peinture pour dessiner **sur** le tapis. »

Gabriel : « Il voulait peindre la fleur **dedans** la cuisine. »

Maelle : « Son papa il est très content de Romain, parce que il prend l'eau **dans** le robinet. »

« Taram il voit une forme de naruto **dedans** la rivière. »

Lorsqu'ils utilisent l'adverbe « sur », Rafael et parfois Luc, choisissent l'adverbe en créole ce qui demande alors la suppression du graphème « r » à la fin du mot. Ensuite, pour désigner l'intérieur de quelque chose en français, il est possible de dire « dedans », toutefois, il joue presque un rôle de pronom, car lorsqu'on l'utilise, on sait déjà de quel objet on parle : *Regarde dedans*. En revanche, en créole réunionnais, on peut utiliser « dedan » suivi du syntagme nominal auquel il est rattaché, comme l'a fait Gabriel avec « dedan la cuisine ». Maelle, elle, n'emploie pas beaucoup d'adverbes en créole réunionnais, en revanche, elle fait parfois une surgénéralisation de règles comme dans l'exemple ci-dessus : elle sait qu'en français on ne dit pas « l'eau robinet », elle a donc utilisé l'adverbe « dans » au lieu de la préposition « du » avant le syntagme nominal « le robinet ». Cela marque donc une modification de la morphologie contextuelle (Parisse, 2009).

Dans les exemples précédents ainsi que dans le discours des enfants avec un EFL créole, on repère, à plusieurs reprises, l'absence de prépositions dans le syntagme prépositionnel lorsqu'ils s'expriment en français :

Luc : « Il pense xxx ses parents : la maman et le papa. »

« Là il antrinn xxx attrape le cochon . »

Rafael : « Et son papa la rouv la porte xxx salle de bain »

« Il donne un coup, le cochon a sauté dans le lait **de une** vache »

→*hypercorrection*

Kassi : « Romain est en trann xxx découper et xxx rêver. »

Gabriel : « Il met de l'eau par terre. »

« Après je vois un cochon en colère, parce que il a envie xxx faire peur **à le** canard. »

Maelle : « Il prend **l'eau** xxx robinet et il met dans le verre pour verser sur le chat. »

Tout d'abord, avec Luc, on note l'oubli de la préposition « à » qui doit relier le syntagme nominal et le syntagme prépositionnel. Comme on l'a signalé dans la partie théorique, les verbes transitifs en créole réunionnais connaissent parfois la suppression de prépositions, ce qui peut transformer la structure sous-jacente : « **GV** → **V** + (**SP**) » en « **GV** → **V** + (**SN**) ». Par exemple, dans le premier exemple de Luc, le syntagme prépositionnel français est « pense **à ses parents** », et s'est transformé en un syntagme nominal suite à l'omission de la préposition, un phénomène très fréquent en créole réunionnais.

On pourrait également relever l'absence de la préposition « de » à plusieurs reprises pour certains dans l'expression du progressif « en train de », mais ils l'ont exprimé en créole réunionnais par le doublement du graphème « n » qui représente la plupart du temps, la préposition française « de » contracté ou la fin d'un mot français se terminant par « dre » : antrinn → en train **de**. De même, cette absence de préposition ne s'est pas faite de manière répétitive par tous les enfants, comme on peut le voir par exemple avec Gabriel qui utilise bien la préposition dans le groupe nominal partitif (Cellier, 1985 : 68) « *de l'eau* » mais pas dans le groupe verbal « *envie faire* ». Il ne met pas de préposition avant le verbe, mais il ne l'oublie pas devant un syntagme nominal.

Enfin, on relève des hypercorrections : l'enfant sait qu'en français on utilise des prépositions, en revanche, il n'a pas encore appris comment les employer d'où l'absence de l'élision du « e » juste avant l'article indéfini « un », ou encore la juxtaposition de la préposition « à » avec un article défini « le » qui n'existe ni en français ni en créole réunionnais, c'est un phénomène que Prudent (1984) a qualifié de « télescopage acro-basilectal ». Gabriel a compris qu'il fallait utiliser une

préposition, lorsqu'il parle en français, devant « *canard* » mais n'a pas su lequel employé, notamment la préposition « au ».

A.2) Lecture : analyse du discours des enfants avec un EFL français

Comparons maintenant cette analyse, au récit oral qu'ont fait les enfants avec un EFL (environnement familial langagier) français. Il s'agit donc d'analyser le discours de Jazz, Kaïs et Timéo.

Tout d'abord, comme les enfants avec un EFL créole, les enfants qui ont un EFL français n'emploient pas forcément l'adverbe « ne » pour exprimer la double négation, à l'oral :

Jazz : « Il a baissé le pied et il xxx fallait pas baisser. »

« Les chats xxx aiment pas quand on les mouille. »

Kaïs : « Il xxx veut pas manger parce qu'il xxx aime pas. »

« On a un cochon qui est en colère derrière lui parce **que il** embête son ami. »

Timéo : « Je pense qu'il xxx a pas aimé les petits pois. »

« [...] ça c' xxx est vraiment pas bien ! »

Pour le moment, ces enfants sont en grande section et ne savent pas (pour la grande majorité) produire des énoncés écrits. A l'écrit, cela ne sera pas accepté par l'enseignant qui a pour objectif d'évaluer l'enfant. Cependant, à l'oral, l'adverbe n'est pas obligatoire et les enfants ne l'ont donc pas employé.

Ensuite, dans l'activité « lecture », aucun d'entre eux n'a utilisé d'indice préverbal « i » ou « té ». On peut donc conclure¹², par l'intermédiaire de ces données, que les enfants qui parlent français chez eux et qui ont un EFL français, n'utilisent pas d'indices préverbaux prototypiques du créole réunionnais.

Pour l'élide, qui est la suppression de la dernière lettre d'un mot, on observe le même phénomène chez les enfants avec un EFL créole et français. En effet, ils ne font pas l'élide du « e » de « parce que » devant les pronoms à initial vocalique et « à » : lorsqu'ils parlent, on entend le phonème /ə/ à la fin du mot et juste avant le pronom :

Jazz : « Et après le cochon il est étonné parce **que il** est tombé dans le lait »

12 Il s'agit-là d'une conclusion établit de manière non exhaustive, mais représentative des enfants enregistrés dans ces deux classes.

Kaïs : « On a le cochon, il est surpris parce **que il** voit des têtes de mort dans la marmite. »

Timéo : « Il y a un dragon avec Taram et Taram a peur, parce **que il** y a le cochon dessous sa patte. »

Les enfants font sans doute cette erreur¹³, car ils n'ont pas encore appris cette règle grammaticale puisqu'ils sont en maternelle. De plus, en créole réunionnais, on ne fait pas l'élide, à l'oral, de la conjonction de subordination « parce que ». Dans le français régional (oral) on entendra souvent le phonème /ə/ devant les pronoms personnels sujet commençants par une voyelle, « un/e » et « à ».

Pour ce qui est de l'expression du progressif, contrairement aux enfants avec un EFL créole, Jazz, Kaïs et Timéo ont tous les trois employé la formule du français « en train de » :

Jazz : « La fille elle **est en train de** coudre un short. »

Kaïs : « On a un monsieur avec un chat et une bougie qui **est en train de** fondre, avec du bois et une marmite et deux livres. »

Timéo : « Taram avec un bout de bois, il est **en train de** faire fuir une oie. »

Une fois de plus, on peut affirmer, grâce à ces données, qu'avoir un environnement familial langagier créole favorise un emploi de formulation du progressif en créole réunionnais ou encore, l'invention d'une formule, de la part de l'enfant, qui ressemble à la fois au créole réunionnais et au français comme : « **en trann + verbe** », que j'ai noté de cette manière pour montrer le mélange des deux codes. En créole réunionnais, on aurait plutôt écrit de la manière suivante : « antrann+ verbe ».

Comme l'activité consistait principalement à décrire ce qu'ils voyaient, beaucoup d'adverbes de lieu ont été prononcés par les enfants quel que soit leur EFL. Cependant, leur utilisation ne s'est pas effectuée de la même manière :

Jazz : « Après Romain il pensait à ses parents, et il pensait aussi d'aller dans sa douche et de prendre un verre et de mettre, de remplir l'eau **dedans** le verre et renverser **par terre** dans la salle de bain. »

Kaïs : « Il est sous la douche, nan dans le bain : il renverse de l'eau par terre. »
« On a un monsieur avec un chien et une chaîne **dessus** son bras. »

Timéo : « Il y a beaucoup de monde et Taram il est en haut. »

13 « erreur » : faisant référence aux critères d'évaluations de la grammaire à l'école.

Jazz a utilisé l’adverbe français « dedans » de la même manière que Gabriel (EFL créole). Effectivement, elle a placé le syntagme nominal auquel se réfère « dedans », juste après l’adverbe. Or, l’adverbe de lieu « dedans » n’unit pas deux éléments comme le fait la préposition « dans ». Kaïs, qui a un EFL français et parle français chez lui, l’a également fait avec l’adverbe « dessus » ou encore « dedans » mais ne l’a pas fait avec l’adverbe « par terre ». On suppose donc que l’existence des adverbes en créole réunionnais et en français va créer un mélange de fonctionnements grammaticaux dans le discours des enfants. Comme « par terre » n’existe pas en créole réunionnais, Kaïs fait mieux la différence avec l’adverbe créole « atèr » lorsqu’il s’exprime en français à l’école.

L’utilisation des prépositions est assez complexe en français. De plus, en créole réunionnais, l’emploi de préposition n’est pas obligatoire, ce qui engendre l’effacement de la préposition « de » dans les pratiques langagières des enfants avec un EFL créole lorsqu’ils s’expriment en français en classe. Cette omission est également observable chez les enfants avec un EFL français, toutefois, on constate davantage d’hypercorrection de leur part que d’omission :

Jazz : « Il pense **de** découper du papier et **de** dessiner sur le mur. »

« Et y’avait toujours xxx la fumée avec le soleil. »

Kaïs : « [...] il renverse de l’eau par terre. »

Timéo : « Ensuite, Romain il a décidé aller dehors et puis il a fait une bêtise, il a renversé la tasse et puis il a bu de l’eau. »

En effet, Jazz, qui parle français chez elle et avec sa famille, peut parfois oublier la préposition : « (de) *la fumée* », mais elle l’emploie également au mauvais endroit, notamment après le verbe à caractère transitif : « penser à ». Kaïs et Timéo n’ont pas oublié de l’employer. De plus, si on compare avec certains enfants avec un EFL créole, Kaïs et Timéo on bien employé la préposition « de » dans le groupe nominal partitif « de l’eau ». Seul Rafael a omis la préposition, car il parle majoritairement en créole réunionnais lorsqu’il essaie de s’exprimer en français, c’est pour cela qu’il a dit : « *Romain té kann remplir lo* », « *lu la jèt lo par la fenêtre* ».

B.1) Vacances : analyse du discours des enfants avec un EFL créole

A travers cette activité, les enfants m’ont parlé pendant 5 minutes chacun. Ils m’ont détaillé leurs vacances de décembre. Ils ont donc produit un discours plus spontané, sans inspiration d’image comme cela a été le cas avec l’activité « lecture ». Je vais donc principalement analyser les flexions verbales, l’auxiliation ainsi que l’utilisation ou non de particules préverbaux.

L'analyse va se dérouler en deux parties, comme pour l'activité « lecture ». Nous analyserons dans un premier temps le syntagme verbal du discours oral des enfants avec EFL créole, et le récit de vacances des enfants avec un EFL français dans un second temps.

Tout d'abord, on observe une généralisation de la règle : avoir + participe passé pour exprimer une action achevée dans le passé, une règle acquise par les enfants de manière non-guidée. Cependant, ils n'ont pas encore appris que son utilisation n'est pas « omnisciente ». En effet, ces enfants, avec un EFL créole, confondent souvent l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » en créole réunionnais avec le fonctionnement de l'auxiliaire « avoir » en français. En français, l'auxiliaire « avoir » va connaître une flexion ainsi qu'un système désinentiel avec des affixes (Cellier, 1985 : 78) (ex : **as** pris, **avons/avez** pris), en créole réunionnais, notamment pour l'expression du passé, on retrouve 3 formes, dites formes tensées (Watbled, 2013) : *la, navé, lavé*. Les enfants qui construisent leur langage dans un environnement majoritairement créolophone et dont l'entourage parle créole (réunionnais), auront tendance à utiliser le même auxiliaire créole pour un verbe donné lorsqu'ils s'expriment en français :

Luc : « Je **lavé** parti à la luge. Y'avait un toboggan en plus! » /

« Après, **j'ai parti manger** au restaurant là-bas. » /

« **J'ai parti** faire du quad là-bas, mais mon papa il a dit « nan ». »

Rafael : « J'ai joué à la trottinette, j'ai joué avec un peu mon vélo sans roues. J'ai joué dans ma chambre, **j'ai parti** dehors pour jouer. » /

« **J'ai parti** au cinéma, fait très longtemps **ma parti** au cinéma, **ma parti** voir avatar, manger des kitkat ball, des pop corns et voilà! Après, **j'ai retourné** chez moi. »

Kassi : « Après je suis partie à la piscine, c'était chaud. Après **j'ai rentré** à ma maison, j'ai mangé un Mcdo. »

Gabriel : « Aussi **chui parti** aussi prendre un chien. Moi j'ai un chien, c'est papa qui l'a pris c'était une surprise. »

Maelle : « Maman et moi on **avait parti** à la boutique. Ma maman, **elle avait parti** faire une soirée pyjama et elle a pris des masques. »

Lorsqu'on analyse ces exemples, on remarque que Luc, Rafael et Maelle, soit les 3 enfants qui ont un EFL créole avec des parents qui parlent créole à la maison et « un peu partout », ont utilisé l'auxiliaire « avoir » devant le participe passé du verbe « partir ». Cela rappelle fortement le fonctionnement du verbe « partir » en réunionnais qui se construit, pour l'antériorité, avec l'auxiliaire avoir et non l'auxiliaire être comme en français, on peut donc affirmer qu'ils ont

confondu l’auxiliaire « avoir » avec l’auxiliaire « être ». De plus, on peut voir que Luc et Rafael utilisent parfois l’auxiliaire « avoir » sous deux formes typiques du créole réunionnais qui font partie de la morphosyntaxe lexicale (Parisse, 2009) : « *lavé* » ou encore « *ma* » qui correspond normalement à la contraction du pronom personnel « *mwin* » avec un auxiliaire du futur flexionnel en réunionnais : « *va* » (Watbled, 2016), toutefois, ici, il représente plutôt la contraction du pronom « *mwin* » avec la forme tendue de l’auxiliaire avoir au présent « *la* », ce que Ginette Ramassamy, (1985) nomme « assimilation régressive de /wen/ par/ a / de /la/ ».

Maelle n’a pas fait d’accord en nombre (sujet au pluriel) : « *maman et moi on avait* ». En effet sur l’affixe de l’auxiliaire, elle a utilisé la désinence de la troisième personne du singulier au lieu d’utiliser la désinence respective à la première personne du pluriel. Cela peut donc laisser penser qu’elle a voulu produire un énoncé en français avec des « bases » de créole réunionnais, qui se note notamment avec la similitude homophonique de « *lavé* » et « *l’avait* », ou encore le simple fait qu’en créole réunionnais, on ne fait pas d’accord en genre et en nombre en fonction du sujet.

Certains mots sont soulignés dans ces exemples : ce sont les formes du passé conjuguées en français qui seraient acceptées et jugées « correctes » par les enseignants qui sont soumis aux normes du français standard. Gabriel et Kassi ont utilisé l’auxiliaire « être » avec le participe passé « partir » tout comme en français. Lorsqu’il l’employait en début de phrase, Gabriel utilisait la contraction familière du syntagme verbal, en français : « je suis ».

L’accord des adjectifs est un phénomène qui relève de la flexion adjectivale (Parisse, 2009). En créole réunionnais, on ne fera pas forcément d’accord entre un substantif et son adjectif. C’est peut-être ce qui s’est passé avec Luc : « *Là, je vois l’eau **dégoutant*** ». En français on dira « *dégoutante* » dans ce contexte-ci, et non « *eau dégoutant* ».

Ensuite, pour l’expression du passé qui relève de la morphosyntaxe à la fois lexicale mais aussi positionnelle (Parisse, 2009), on distingue deux profils différents : un enfant qui utilise la forme longue des verbes en créole réunionnais (sous la forme tendue), ou encore l’utilisation du marqueur préverbal « *té* » ; puis les autres enfants qui construisent leur récit, utilisent un passé composé en français, ou comme indiqué dans le paragraphe précédent, un passé composé « *mal utilisé* » avec une confusion des auxiliaires « être » et « avoir ».

Luc : « **J’ai parti** faire du quad là-bas, mais mon papa **il a dit nan**, il a dit *oui* mais il y avait plein de monde, donc on **a parti** faire du bateau. »

« Les pétards ça lance, faut allumer après faut lancer, c’est mon dada **la fé**. »

Rafael : « **Navé** même des télés su fauteuil tout ! **Mi té** derrière et **ma allumé** pou **vèy** un dessin animé. Je xx xx rappelle pu quoi **j’ai vèyé**. »

« Li **té navé** des rayons noirs, avec son bonnet son pompon dedans et, son costume **té** rouge et blanc. »

Kassi : « Et je suis partie à ma maison, j'ai regardé la télé. Aussi, j'ai regardé des musiques, et aussi, j'ai joué avec ma maman à cache cache, elle m'a prêté son téléphone et *Liam* mon grand frère, il m'a prêté sa switch. »

Gabriel : « Ben **chui parti** à la plage, **chui parti** voir les crabes, j'ai dormi aussi dans la tante. J'étais avec 2 *Camil*. »

Maelle : « Après, **j'avais parti** à Cilaos et avec ma marraine, ma marraine et ma marraine, **j'ai** trois, après avec ma mamie, ben on **avait parti** faire du bateau, à Cilaos. »

Ils utilisent en grande majorité le passé composé avec des morphèmes en français « *j'ai* ». Cependant, Rafael a utilisé beaucoup plus d'imparfait, car il a recours à plus de descriptions que ses camarades. De même, on constate qu'il utilise les verbes en créole réunionnais sous la forme longue tensée du verbe *avoir* : « *navé* » qui exprime le passé imparfait (Watbled, 2016) ou encore la particule « *té* » qui est la variante réduite du verbe « *lété* » (Watbled, 2021), et se présente ici comme étant le verbe « *être* » fléchi en créole réunionnais. Luc utilise également une construction verbale en créole réunionnais, notamment avec « *dada la fè* » qui exprime le passé perfectif en créole réunionnais par la présence de l'auxiliaire /la/ qui crée alors une expression aspectuo-temporelle (Watbled, 2016).

Luc utilise la forme du passé composé en français, mais il utilise également le passé perfectif avec l'auxiliaire « *la* » : « *la fè* » ou encore « *ma allumé* » avec le pronom *ma* qui représente la fusion de « *mwin* » et « *la* » où /la/ est auxiliaire. Rafael a également utilisé un verbe qui existe en français comme « *véyé* », mais qui n'a pas le même sens en créole réunionnais (dans ce contexte de discours). Ici, « *véyé* » correspond au verbe *regarder* en français. Au niveau morphologique, on repère la base verbale « *vey* » à laquelle s'est ajoutée le suffixe « *é* ». Il a fait de même avec le verbe « *gagner* » : « *Nan, je gagn faire xxx vélo sans roues.* », où la structure périphrastique « *gagn fèr* » en créole réunionnais correspond à « *réussir à faire* » en français ; il s'agit donc là de formes homophones.

On peut donc affirmer que pour l'expression du passé, notamment pour l'imparfait, en créole réunionnais, il sera possible de retrouver des variantes différentes avec l'emploi de la forme flexionnelle par l'ajout du suffixe /e/ qui est la forme acrolectale, ou encore l'emploi de la particule « *té* » qui est la forme basilectale. Parmi les enfants que j'ai analysés, seul Rafael a utilisé (une

seule fois) la forme basilectale pour l'expression de l'imparfait : « li té navé », car dans « *Mi té* », « té » est la forme tensée du verbe « être » au passé imparfait, et non une simple particule.

Lorsqu'ils empruntent des verbes pronominaux du français, on constate qu'ils oublient parfois d'utiliser le pronom personnel « se », ou son équivalent en fonction de la personne reliée au prédicat :

Luc : « J'ai parti **xxx baigner** dedans. »

Rafael : « C'est le 19 août andiré parce que mi coné pas **mi rapèl** pu le chiffre. »

Kassi : -

Gabriel : « Mon grand-frère s'appelle *Camil*. » /

« Et aussi j'ai parti quelque part mais je **xx xx rappelle** pu. »

Maelle : « Mais avant, on a parti **xxx brosser** les dents. »

Kassi n'a pas utilisé de verbe pronominal dans l'activité « vacances », mais elle a bien employé des pronoms réfléchis dans l'activité de lecture : « *Parce que il a fait mal à Taram alors il s'excuse le chien*. ». Cependant, elle fait une hypercorrection en reprenant le sujet qu'elle avait déjà signalé par le pronom personnel sujet « il ». Ensuite, le verbe pronominal « se rappeler » en créole réunionnais, n'est pas pronominal, c'est ce qui explique pourquoi Rafael et Gabriel n'ont pas utilisé le pronom réfléchi « me » : Rafael, car il a construit un syntagme verbal en créole et Gabriel, parce qu'il n'a pas encore appris la règle de la pronominalisation en français et que son entourage, qui parle principalement en créole réunionnais, ne pronominalise pas les verbes. Maelle et Luc ont également oublié le pronom « se » avec les verbes sous leur forme non tensée : « *baigner* » et « *se brosser les dents* ».

Pour la pronominalisation, c'est-à-dire pour la morphosyntaxe contextuelle : les « formes obligatoires comme les clitiques et les mots purement grammaticaux » (Parisse, 2009), on constate également une confusion des pronoms personnels COI (Compléments d'Objet Indirect) avec les pronoms COD (Compléments d'Objets Directs) pour certains d'entre eux :

Luc : « Il va **le baisé** un koud baton. »

« Après il a renversé de l'eau sur lui. »

Rafael : « Taram lu té kach **alu** pour pas voir **aèl**. »

Kassi : « [...] elle m'a prêté son téléphone et *Liam* mon grand frère, il m'a prêté sa switch. »

« Et le vieux pépé est en trann **le dire** "voilà". »

Gabriel : « Moi j'ai un chien, c'est papa qui l'a pris c'était une surprise. »

Maelle : « [...] on allait **le prendre** parce que dada et moi, on voulait tellement un chien et papa il avait pris un chien. »
« J'avais peur donc j' xx xx avais pas fait. »

Les exemples de Luc et Rafael ainsi que le deuxième exemple de Kassi, viennent de l'activité « lecture » étant donné qu'ils n'ont pas utilisé de pronoms d'objets dans la situation d'interaction « vacances », de plus comme nous parlons du syntagme verbal dans cette partie, j'ai décidé de reporter ces exemples dans cette partie-ci.

Cellier (1985) précise qu'en créole réunionnais, l'absence de pronom « se traduit parfois par l'absence de pronom ». C'est peut être ce qui s'est passé pour Maëlle qui n'a pas employé de pronom dans son deuxième exemple où elle aurait dû employer le pronom personnel complément COD en français : « en » pour que la phrase soit grammaticalement correcte en français standard. Toutefois, elle n'oublie pas toujours le pronom et lorsqu'elle en utilise, elle ne fait pas de confusion entre les pronoms COD et COI.

Pour conclure l'analyse de la pronominalisation, on peut affirmer que Maelle et Gabriel qui ne parlent qu'en français à l'école et en dehors malgré l'omniprésence du créole chez eux, sont les seuls qui n'ont pas confondus les pronoms COD et pronoms COI. Rafael, lui, utilise la structure syntaxique du créole réunionnais qui place les pronoms COI et COD après les verbes.

On peut donc conclure que le discours de l'entourage a un « impact »¹⁴ sur les pratiques langagière des enfants lorsqu'ils sont à l'école, car ils n'apprennent pas encore les constructions verbales en maternelle et vont donc retenir les structures syntaxiques et tenter au mieux de les traduire en français lorsqu'ils sont à l'école, puisqu'ils ont compris qu'il leur est demandé de parler en français.

B.2) Vacances : analyse du discours des enfants avec un EFL français

Maintenant, nous comparons les données de la partie précédente à la construction morphologique des verbes dans le discours des enfants qui ont un EFL français. Nous analyserons donc le syntagme verbal dans le discours de : Jazz, Kaïs et Timéo.

On a pu voir que la majorité des enfants avec un EFL créole confondent l'emploi de l'auxiliaire *avoir* et *être* notamment pour l'expression du passé composé (passé perfectif en créole réunionnais).

Jazz : « [...] ils étaient partis dans un autre pays, c'est pour ça qu'il nous a laissé la

14 Le mot *impact* est employé ici comme un effet produit et non un dégât négatif.

piscine, et, dans les vacances mes cousins et ma cousine, ils avaient école. »

Kaïs : « J'ai fait un stage de piscine. Et j'ai fêté Noël chez ma mamie, j'xx ai fêté au Floralys. »

« On est parti à Croc Parc, on est parti au parcours de santé : on a regardé ce qu'on avait dedans. »

Timéo : « En fait, j'ai allé avec mon papa à la plage et aussi en fait, j'ai allé à la boutique avec mon papa, j'ai rencontré *Lola*, et puis une autre boutique, après, j'ai croisé une moto [...] »

Contrairement aux enfants avec un EFL créole, Jazz et Kaïs ont utilisé l'auxiliaire *avoir* avant le verbe *partir*. Dans la globalité de leurs discours, ils n'ont pas fait de confusion d'auxiliaire lorsqu'ils employaient le passé composé. En revanche, Timéo, qui parle français et créole à la maison, a fait le même type de confusion que les enfants avec un EFL créole qui parlent également créole à la maison, notamment juste avant le verbe *aller* ou *sortir*.

Au niveau de la morphologie de l'auxiliaire, les enfants avec un EFL créole et ceux avec un EFL français ont utilisé la forme en français à la première personne : « ai/a » et non pas la forme tensée du créole réunionnais : « la ».

Pour l'expression du passé en général, seuls Timéo et Jazz ont employé le plus-que-parfait en plus de l'imparfait ou du passé composé :

Jazz : « Et, ma maman, elle avait dit qu'elle va camper, après elle a annulé le camping, mais après, on avait un camping pour Noël, y'avait la pluie mais on a quand même pas annulé. »

Kaïs : « On a fait un passeport, le thème c'était Disney et j'ai fêté mon anniversaire là-bas. »

Timéo : « [...] mon papa m'avait attrapé. »

Kaïs ne s'est pas beaucoup exprimé pour cette activité, de plus, il utilisait le même verbe à plusieurs reprises ce qui réduit l'extension de l'analyse. En revanche, Jazz et Timéo ont beaucoup parlé et ont tenté d'employer des structures verbales peu courantes chez de jeunes enfants, comme par exemple l'emploi du plus-que-parfait. Toutefois, comparé à Kaïs, on remarque une mauvaise concordance de temps, un fait plutôt logique étant donné qu'ils n'ont pas encore appris cette règle et contrairement à Kaïs, Jazz et Timéo sont plus souvent en contact avec le créole réunionnais puisque leurs parents parlent parfois créole (entre conjoints) mais aussi en dehors de la maison. Les parents

de Kaïs, eux, parlent français entre eux et ont peut-être des constructions verbales (le syntagme verbal) plus riches et en français.

Enfin, pour l'emploi des verbes pronominaux ou encore la pronominalisation avec l'emploi de pronom COI qui concerne la morphosyntaxe contextuelle (Parisse, 2009), on observe une absence du pronom chez les enfants avec un EFL créole mais pas chez les enfants avec un EFL français :

Jazz : « Et aujourd'hui il a dit qu'il va être gentil, il est venu sur moi et il m'a fait mal à l'épaule, après je lui ai dit de sortir, après il s'est mis plus bas pour pas se mettre ... »

Kaïs : « Si, je l'ai vu: j'ai eu 3 batmans, une robbin et un joker. »

Timéo : « [...] après j'ai croisé une moto, et je voulais acheter et puis mon papa m'a acheté la moto. »

« Il m'a dit rien et moi je l'ai dit merci. » → *Pronom COI*

Jazz a bien effectué la pronominalisation à l'aide d'un pronom réfléchi pour le verbe « se mettre ». Timéo et Kaïs n'ont pas utilisé de verbes pronominaux dans cette activité, cependant, ils ont effectué des pronominalisations à l'aide de pronom COD ou COI. En effet, ils ont employé la pronominalisation avant le verbe : « m'a dit » et non après : « a dit à moi* », comme Rafael aurait pu faire lorsqu'on observe certains passages de son discours dans l'activité lecture : « trap aèl », qui se traduit en français par « l'a attrapé », où le pronom COD se place avant le verbe à l'inverse du créole réunionnais. De même, contrairement aux enfants avec un EFL créole, Jazz et Kaïs n'ont pas confondu les pronoms personnels COD avec les pronoms personnels COI. Sauf, Timéo qui, comme ses camarades avec un EFL créole, pouvait confondre le pronom « lui » avec le pronom COD : « le », ce qui entraîne une modification morphologique du système verbal où « je lui ai » construit le syntagme verbal agrammatical suivant « je l'ai » puisque le verbe dire qui suit se réfère « à une personne » et non quelque chose, on parle donc ici de morphologie contextuelle et positionnelle.

Ainsi, pour la morphosyntaxe contextuelle (Parisse, 2009) avec l'utilisation des pronoms, on remarque que les enfants avec un EFL créole qui parlent créole en dehors de l'école, vont faire des confusions grammaticales lorsqu'ils vont s'exprimer en français puisqu'en créole réunionnais, les pronoms COI et COD sont toujours postposés au verbe : « *mwin la di alu*. ».

C) Maître/maîtresse : analyse comparative du discours des enfants avec un EFL créole et français

Dans cette partie, je vais mettre en exergue les différences de jugements (correct/incorrect) des éléments morphosyntaxiques que font les enfants à travers cette activité. Les termes en gras,

dans le texte ci-dessous, illustrent les éléments issus du créole réunionnais, les phrases en italique représentent les questions qu'a posées le/la maître/sse à l'élève :

Mwin maîtresse! « *Vas-y Chloé* » : Alors tu **la** dis que **xxx** faut bien **réspekt** les consignes. En premier, tu as dit qu'on va compter 2 par 2 et **que faut** continuer jusqu'à 20. C'est **pou** ça, si quelqu'un **xxx** a pas compris il faut qu'il le dise tout de suite. Après on va travailler les nombres en autonomie. **Toute moune** aura un certain nombre de cubes devant **lu** et **xxx** faudra qu'il compose un nombre que tu as dit. Et aussi, tu **la** dit que **xxx** faut pas **dégréiné** avant que tu ne l'aie vu parce que tu vas nous noter. Et tu as dit que si on fait les kaplas, on doit pas laisser **chapé** tout seul parce que ça va faire trop de bruit et on pourra **pu** jouer avec.

« *Tu peux me lire ces pages là?* » : Oui, Romain **la fé** plein de bordel. **Lu la mi** tous ses jeux **atèr**. Et là, **lu** voulé prendre son batman **anlèr**. Du coup, **lu la pri** un tabouret et il **a monté** dessus. Ses parents **i sa crié** dessus **lu**.

« *Tu as fait quoi pendant les vacances Chloé* » : Moi **j'ai parti** à la plage. **Té navé** un tas de gens. Après je suis partie à la piscine. L'eau **té cho!** Le maître nageur nous a **amontré** les règles. Après, mes cheveux étaient tout **dégréiné**.

Pour l'analyse, j'évoquerai les remarques que m'ont fait chacun d'eux (les termes qu'ils ont décidé de modifier) et je ferai une analyse générale dans la conclusion. Je commencerai par les 5 enfants qui ont un environnement familial langagier créole, puis je continuerai avec les 3 autres enfants qui ont un environnement familial langagier français.

Luc :

Il n'a pas changé le pronom personnel sujet : « lu », mais seulement la partie assez basilectale du créole : « *toute moune* » qu'il a rectifié en « tout le monde ». Enfin, dans la phrase « ses parents i sa crier dessus lu », il n'a rectifié que le syntagme verbal par : « va crier ». Il ne fait donc pas d'accord en nombre entre le sujet et le verbe. Cependant, il rectifie le syntagme initié par l'indice préverbal en le rectifiant par un verbe existant à la fois en français et en créole : « va ».

Rafael :

Rafael m'a repris uniquement lorsque j'ai dit « *té navé* » et l'a modifié par « y'avait ». Après tous les petites interactions que j'ai eues avec Rafael, je vois qu'il n'a pratiquement pas modifié l'énoncé, car l'énoncé que j'ai écrit ressemble énormément à sa façon de parler en classe, à savoir un langage métis qui va venir mélanger à grande échelle, le créole réunionnais et le français. En revanche, il faut également prendre en compte le fait qu'il n'ait pas totalement bien compris la

consigne puisqu'il m'a répondu : « fo dir sa maman aranj » lorsque je lui ai parlé de « *cheveux dégrainé* », mais on remarque qu'il a bien compris ce que cela signifiait.

Kassi :

Kassi, qui ne parle qu'en français, a procédé à beaucoup plus de modifications que Luc ou Rafael qui eux, parlent créole et français à la maison. Les changements qu'elle a souhaité faire sont les suivant¹⁵ :

Mwin maîtresse! : **moi** maîtresse

C'est pou ça si quelqu'un xxx a pas compris il faut: c'est **pour** ça.

Toute mounne aura un certain nombre de cubes devant lu : Tout le monde.

Et aussi, tu la di que faut pas dégréné : t'as dit dégrainer, faut dire ... **dégrainer**.

Lu la mi tous ses jeux atèr : c'est : **tu** as mis **par terre**

Ses parents i sa crié dessus lu : ses parents **va** crier **sur** lui.

Té navé un tas de gens: **y'avait** pleins de gens.

L'eau té cho ! : L'eau **était** chaud.

On remarque alors que Kassi modifie les pronoms personnels, sauf lorsqu'il s'agit d'un pronom personnel complément d'objet. En effet, à la cinquième ligne, Kassi a modifié « lu » par « tu » : elle trouvait que « lu » n'était pas à dire à une maîtresse en classe, mais elle l'a traduit par le « mauvais pronom », car le pronom correspondant en français serait plutôt : « il ». En revanche, elle a gardé le « lu » à la troisième ligne, qui représente ici un pronom personnel COD. Ensuite, on observe un mauvais accord en genre et en nombre, notamment à la sixième et huitième ligne où elle traduit « ses parents i sa crié » par « ses parents **va** », ou encore, l'eau « té cho » par « l'eau était chaud ». Elle relève donc « des erreurs »¹⁶ plutôt au niveau du syntagme verbal et non au niveau du syntagme nominal. Enfin, au niveau de la morphologie lexicale, elle modifie en traduisant le substantif « mounne » en créole réunionnais par « le monde ». Pour le verbe « dégréné », elle suggère une modification, mais elle n'a pas réussi à en trouver une ; ce lexème est présent en deux fois dans le texte, mais elle ne m'a fait une remarque uniquement pour le verbe et non l'adjectif dans « étaient tout *dégréné* ».

15 Pour des raisons stylistiques et une meilleure compréhension, je n'ai pas mi de guillemets, mais les écritures noires en caractère romain représentent, mot à mot, la rectification de l'enfant interrogé.

16 Je rappelle qu'il s'agit du ressenti de l'enfant vis-à-vis des mots à utiliser lorsqu'on doit parler avec un enseignant.

Gabriel :

C'est pou ça : ...rigole..., c'est c'est pour ça

Oui Romain la fé plein de bordel : Romain a fait du bordel.

Lu la mis tous ses jeux par terre : Il a mis tous ses jeux par terre.

Et là, lu voulé prendre son batman en l'air : il voulait ; et toi t'as dit en l'air, c'est en haut!

Té navé un tas de gens : faut dire que navé beaucoup de gens

L'eau té cho! : L'eau té super chaud.

Le maître nageur nous a amontré : nous a montré

Tout d'abord, on peut noter que Gabriel a trouvé la morphosyntaxe de mon texte assez étrange, puisqu'il s'est mis à rigoler. Ensuite, comme Kassi, il a souhaité modifier la préposition « pou » par « pour », mais il a également traduit les adverbes de lieu énoncés en créole réunionnais par leur traduction en français : « en haut » et « par terre ». Il a également modifié certains syntagmes verbaux en modifiant le pronom personnel « lu » par « il ». Au niveau de la morphologie lexicale, il n'a modifié que le verbe « amontré » qui n'existe pas en français. Comme Kassi, on voit qu'il opère beaucoup de changements de morphologie contextuelle (Parisse, 2009) avec des modifications lexicales notamment sur la forme des verbes et des adverbes.

Maelle :

Mwin maîtresse : Moi

Toute moune aura un [...] cube devant lu : Tout le monde a un cube devant lu

Romain la fé plein de bordel : Romain a fait plein de bordel

Lu la mis tous ses jeux atèr : Il a mis tous ses jeux par terre

Lu voulé prendre son batman anlèr : il voulait prendre son batman en haut.

Ses parents i sa crié dessus lu : Nan : ses parents a crié sur lui.

Té navé un tas de gens! : Nan, il y'avait plein de gens.

L'eau té cho! : L'eau était chaud.

Après mes cheveux étaient tout dégréné : Mes cheveux étaient... dégréné

Les modifications de Maelle ressemblent beaucoup à celles qu'a faites Gabriel, notamment au niveau de la morphologie contextuelle avec les groupes verbaux : elle traduit l'auxiliaire « la » du créole réunionnais par « a », et le pronom personnel « lu » par « il », en revanche, lorsque « lu » est pronom COD, elle n'a pas fait de modifications. Comme Kassi, Luc et Rafael, elle n'a pas fait d'accord en genre et en nombre dans les syntagmes nominaux : « eau chaud », « ses parents a crié ».

Pour la morphologie lexicale, elle a procédé aux mêmes modifications que Gabriel pour les adverbes de lieu.

Jazz :

Mwin maîtresse: Moi maîtresse

Toute mounne aura un certain nombre de cubes devant lu : devant lui

Romain la fé plein de bordel : Romain **a fait**

Lu la mi tous ses jeux atèr : Nan : il **a mis** tous ses jeux **par terre**.

Et là lu voulé prendre son batman anlèr : il faut dire: **Ella** essaye de prendre son batman **en haut**.

Ses parents i sa crié dessus lu : Ses parents **va crier sur lui**.

Moi j'ai parti à la plage : Nan, moi je **suis partie** à la plage.

Té navé un tas de gens ! : Nan **il y avait** un tas de gens.

L'eau té cho ! : l'eau **était chaud**.

Le maître nageur nous a amontré les règles : Il nous **a montré** les règles.

Comme ses camarades avec un EFL créole, Jazz ne fait pas d'accord entre « ses parents » et le verbe « aller ». Cependant, elle a modifié le syntagme verbal ainsi que l'adverbe « dessus » et le pronom COD « lui ». Ainsi, contrairement aux 5 enfants précédents, Jazz a modifié la forme du pronom personnel sujet par « il », et la forme du pronom COD par « lui ». A la cinquième ligne, on observe une confusion entre la conjonction de coordination « et », et le complément de temps « là », car elle l'a traduit par le nom propre « Ella ».

Kaïs :

Mwin maîtresse ! : moi

Toute mounne aura un certains nombre de cubes devant lu : **Tout le monde** lui

On doit pas laisser chapé tout seul : Nan : il faut pas laisser **tomber** tout seul.

Romain la fé plein d'bordel : Romain **a fait** du bazar.

Lu la mi tous ses jeux atèr : **il a mis** ses jeux **par terre**

Et là, lu voulé prendre son batman anlèr : **il voulait** prendre son jouet batman **en haut**.

Ses parents i sa crié dessus lu : ses parents **a crié dessus lui**

Moi j'ai parti à la plage : moi je **suis** partie à la plage.

Té navé un tas de gens : **il y avait beaucoup** de gens.

L'eau té cho ! : L'eau **était chaud** .

Le maître nageur nous a amontré les règles : le maître nous **a montré** les règles.

Après, mes cheveux étaient tout dégréné : Après mes cheveux étaient **dégréné**.

Kaïs, qui a un EFL français et parle français partout, est celui qui fait le plus de modifications. Il est le seul qui a modifié le verbe créole « chapé » présent dans le texte sous sa forme non tensée, par le verbe français « tomber ». Ensuite, comme Jazz, Kassi, Gabriel et Maelle ; il a modifié l’adverbe de lieu « atèr » par la locution prépositionnelle « par terre ». Puis, pour les règles d’accord, on observe qu’il n’a pas modifié le morphème lexical « a » par « ont », ou encore « chaud » par « chaude » au vu des sujets auxquels ils étaient rattachés. Pourtant, dans le corpus, on observait que Kaïs accordait bien tous les verbes avec le sujet. Il est donc nécessaire de rappeler qu’il s’agit ici d’un exercice difficile où les enfants corrigent quelque chose qu’ils n’ont pas encore appris de manière guidée. Enfin, comme beaucoup de ses camarades, il a été gêné par le verbe « dégréné », mais n’a pas non plus trouvé de terme équivalent et a donc répété le mot à l’identique.

Timéo :

Toute mounne aura un certains nombre de cubes devant lu : Nan y’a une **faute** là : il faut dire « tout le monde », et **devant lu** ça veut dire rien, mais **devant lui** ça veut dire quelque chose.

Et aussi tu la di que faut pas dégréné : il faut pas dire « dégréné » il faut dire... « égréner. »

On pourra pu jouer avec : on pourra **pas** jouer avec les kaplas.

Té navé un tas de gens : Nan, moi j’aurais dis : « **il y avait** des gens »

L’eau té cho ! : L’eau est **chaude** « *Oui mais si on dit hier* » : L’eau **était chaude**.

Timéo effectue des modifications et les qualifie de « fautes ». Comme avec chacun d’entre eux, on remarque que le lexique créole « dégréné » leur pose problème dans un contexte scolaire, mais qu’ils ne savent pas comment le traduire : cela peut être dû au fait qu’il n’y ait pas vraiment de correspondance avec un mot précis en français qui garde le même signifié : « dans tous les sens », et non l’équivalent que Timéo a donné « égrainer » qui peut se définir par : « détacher les grains d’un épi » selon le dictionnaire en ligne Larousse. Il a également modifié la forme de l’adjectif « chaud » par « chaude », puisque dans ce contexte et selon la règle d’accord en français, la présence du substantif féminin *l’eau*, oblige l’accord de l’adjectif au féminin.

Pour terminer l’analyse de cette activité, on peut affirmer que malgré la difficulté de l’exercice, les enfants ont tout de même réussi à faire quelques traductions et modifications morphosyntaxiques. Ils n’ont pas tous repris les mêmes mots ou reformulé les mêmes syntagmes verbaux, cependant, ils n’ont fait aucune modification sur les éléments qui étaient énoncés dans un français standard.

De même, contrairement au français, le pronom n’est pas obligatoire en créole réunionnais, et tous

les enfants, avec un EFL créole ou français, auraient apparemment¹⁷ trouvé juste de dire « que faut » plutôt « qu'il faut ». Il en est de même pour la double négation, qui n'est pas obligatoire à l'oral.

Il s'agissait dans un premier temps d'un exercice de réflexion, où les enfants devaient réfléchir à des règles qu'ils n'ont pas encore apprises de manière guidée, leurs modifications sont donc, en grande partie, le reflet des tournures syntaxiques de leur entourage, qu'ils ont acquis de manière non-guidée. Ensuite, cet exercice a montré que les enfants ont dès leur plus jeune âge des représentations vis-à-vis du langage à adopter lorsqu'ils sont à l'école, car le contexte « élève-enseignant » à bien été expliqué au début de l'activité, de ce fait, rien n'obligeait l'enfant à faire des modifications, comme par exemple Rafael, qui trouvait l'énoncé correct et n'a donc effectué que très peu de modifications.

Conclusion : morphosyntaxe

Parisse (2009) a défini différents types de morphosyntaxe : la morphosyntaxe contextuelle, positionnelle, lexicale et flexionnelle :

« On distinguera quatre niveaux de morphosyntaxe : lexical (racine des mots), flexionnel (terminaison des mots), contextuel (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé) et positionnel (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité). »

Dans mon corpus, on observe une majorité de modifications au niveau de la morphologie contextuelle, positionnelle et lexicale, entre les enfants qui ont un environnement familial langagier créole, et ceux qui ont un environnement familial langagier français. La morphosyntaxe flexionnelle n'est pas très présente entre les deux EFL, car je m'intéresse qu'aux productions orales des enfants en classe et que les formes du passé sous leurs formes longues ou non tensées en créole réunionnais ressemblent beaucoup à celles du français. Pour le présent, certains enfants avec un EFL créole ont employé le marqueur prédicatif « i » (Watbled, 2016) mais la forme orale (phonétiquement) du verbe en créole réunionnais sera la même également.

Pour la **morphologie contextuelle**, on remarque que les enfants avec un EFL créole ont employé à plusieurs reprises l'auxiliaire « avoir » conjugué au présent à la place de l'auxiliaire « être », tandis que les enfants avec un EFL français, et plus particulièrement Kaïs, qui parle français partout, ne faisait pas de confusion d'auxiliaire. Ensuite, les enfants avec un EFL créole

17 Comme l'exercice est difficile et demande beaucoup d'attention il est fort probable que dans un autre contexte ils auraient modifié en ajoutant le pronom personnel « il ».

faisaient beaucoup plus de confusions entre les pronoms personnels sujets et les pronoms compléments d'objets directs/indirects : *lui* et *le*. Au moment de choisir un adverbe de lieu, les enfants qui parlent créole à la maison et ont un EFL créole ont utilisé l'adverbe comme en créole, suivi de l'objet qu'il décrit « dedans la cuisine ». Les enfants avec un EFL français qui parlent créole pouvaient également confondre l'adverbe avec la préposition « dans ». En revanche, ceux qui parlent français chez eux et ont un EFL français utilisaient la préposition suivie d'un syntagme nominal.

Pour la **morphologie lexicale**, on relève principalement l'absence d'élision à la conjonction de subordination « parce que » devant *il, elle, on, à, un/e* dans le discours des enfants avec un EFL créole ou français. Seul Kaïs faisait l'élision à certains moments, mais il lui arrivait tout de même de dire « *parce que il* ». De même, on observe parfois l'emploi des homonymes (français-créole réunionnais) : « gagner », « dégrainer » dans les pratiques langagières des enfants qui ont un EFL créole. On peut aussi repérer des modifications pour l'expression de l'aspect duratif avec la locution « en train de » en français, qui a d'ailleurs était utilisée par tous les enfants avec un EFL français en plus de Gabriel et Maelle (qui ont un EFL créole, mais parlent français chez eux) sous cette même forme. En revanche, les autres enfants avec un EFL créole ont utilisé chacun, une variante du progressif en créole réunionnais, ce qui fait alors de leur discours des discours métisses qu'on ne peut ni classer comme étant des énoncés français, ni des énoncés créoles.

Enfin, pour la **morphologie positionnelle**, on relève principalement un emploi différent de l'adverbe « aussi » ou encore le pronom indéfini « rien » dans les pratiques langagières des enfants. En effet, les enfants qui parlent créole à la maison auront tendance à placer « aussi » avant le syntagme nominal : « *Aussi on a vu des poneys* » (*Luc*), alors que les enfants avec un EFL français qui parlent français chez eux ont tendance à le placer après le verbe : « *Il était en train de regarder les gens lui aussi* ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail portait sur l'influence d'un environnement familial langagier créole des enfants de cinq ans sur leurs pratiques langagières lorsqu'ils sont à l'école, dans une salle de classe. Pour cela, j'ai imaginé un questionnaire en ligne destiné aux parents des enfants de cinq ans afin de connaître quelle était la langue la plus parlée à la maison, dans l'entourage de l'enfant. Ensuite, j'ai procédé à de petites situations d'interactions avec les enfants afin de pouvoir analyser leurs pratiques langagières lorsqu'ils sont en classe pour repérer d'éventuelles modifications morphosyntaxiques une fois qu'ils se trouvent à l'école. Pour parvenir à déterminer ces modifications, il était alors nécessaire d'analyser les pratiques langagières des enfants qui parlent en français et qui ont un environnement dans lequel l'entourage parle majoritairement français.

J'ai donc construit mon observation autour des réponses au questionnaire que les parents ont fourni à travers la plateforme en ligne « GoogleForm ». C'est ainsi que j'ai déterminé l'EFL : l'environnement familial langagier de chaque enfant. Parmi les huit enfants observés, cinq d'entre eux avaient un environnement familial langagier créole (Luc, Rafael, Kassi, Gabriel et Maelle), et les trois autres avaient un EFL français (Jazz, Kaïs, Timéo).

J'ai alors pu constater des modifications morphosyntaxiques et lexicales entre les enfants qui grandissent dans un foyer avec des locuteurs majoritairement créolophones et ceux qui grandissent dans un entourage majoritairement francophone. Au niveau purement lexical, on a pu observer une préférence de vocabulaire en créole réunionnais pour les enfants avec un EFL créole, et un vocabulaire « français » pour les enfants qui ont un environnement familial langagier français. Ensuite, au niveau morphologique, on a pu distinguer en premier lieu, des modifications au niveau de la morphologie contextuelle, avec l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » sous sa forme tensée lors de l'expression du passé composé, pour les enfants avec un EFL créole, mais également une tendance à utiliser les adverbes de lieu en tant que prépositions de lieu : « dedans » au lieu de « dans ». Au niveau de la morphologie positionnelle, on observe que les enfants avec un EFL créole placent l'adverbe « aussi » en début de phrase, et le pronom indéfini « rien » après le syntagme verbal alors que les enfants avec un EFL français plaçaient cet adverbe en fin de phrase et le pronom avant ou à l'intérieur du syntagme verbal. Enfin, pour la morphologie flexionnelle, les enfants avec un EFL créole ne faisaient pas l'accord en nombre entre un sujet pluriel et son verbe, ou un adjectif et le substantif qu'il qualifie. Les modifications de morphologies lexicales d'un EFL à un autre, se sont faites remarquer avec l'expression de l'aspect progressif : « en train de » qui s'est

traduit sous différentes formes chez 3 enfants avec un environnement familial langagier créole. Certes, ces modifications illustrent l'effet d'un environnement créolophone sur le discours des enfants, mais il est bien de noter que les enfants qui ont un EFL créole sont tout de même capables d'acquérir des structures morphosyntaxiques du français standard, comme on a pu le voir avec certaines surgénéralisations ou hypercorrections de leur part.

Au vu de ces résultats, on peut affirmer que l'environnement créolophone influe sur les pratiques langagières des enfants, puisqu'ils produisent des énoncés bien plus mélangés, avec la construction de structures morphosyntaxiques différentes de celles du français (régional et standard), que les enfants avec un EFL français, mais également parce qu'ils choisissent d'employer un lexique créole lorsqu'ils voient un objet ou une situation qui se décrit d'une manière différente en français et en créole réunionnais comme pour le lexème : « salir » où tous les enfants avec un EFL créole ont choisi de décrire la situation par « gomé ». Cette analyse comparative a fait ressortir des différences, mais il est intéressant de constater qu'il y a tout de même beaucoup de similitudes lexicales et morphosyntaxiques avec les enfants qui ont un EFL français. Par ailleurs, l'environnement créolophone d'un enfant n'impacte pas sa prise de parole en classe, car les enfants avec un EFL créole prenaient autant la parole que Kaïs, Jazz ou Timéo.

Ce travail de recherche arrive donc à sa fin. Il serait intéressant par la suite, d'effectuer ce travail de recherche dans les familles, afin d'établir un profil langagier plus précis et de relever les modifications entre le discours de l'enfant à l'école et son discours chez lui.

Bibliographie

Académie de la Réunion. (2020). *DOCUMENT CADRE : Synthèse graphique pour le créole réunionnais Graphie du créole réunionnais : Contexte, cadrage et perspective*.

Anciaux, F., Forissier, T., Jeannot-Fourcaud, B., Picot, P., & Delcroix, A. (2019). Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises. *EJRIEPS*, 29. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2718>

Article L321-4—Code de l'éducation—Légifrance. (2019). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038902165/2021-04-29

Bautier, É., & Berger, G. (2001). *Pratiques langagières et scolarisation*. 193.

Bautier-Castaing, E. (1981). La notion de pratiques langagières : Un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. *Langage & société*, 15(1), 3-35. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1981.1308>

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.

Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4(2), 29-39.

Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>

Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle* (Nouvelle édition mise à jour). Éditions Retz Canopé Éditions.

Boutan, P. (1996). *La langue des Messieurs : Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. A. Colin.

Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Dunod.

Boysson-Bardies, B. de. (2003). *Langage, qu'est-ce que c'est ?* (1er édition). Odile Jacob.

Bretegnyer, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique . Approches sociolinguistiques et pragmatiques d'une situation de contacts de langues: la Réunion* [Theses, Université de la Réunion]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01517920>

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114(2), 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>

Buysens, E. (1969). La grammaire générative selon Chomsky. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 47(3), 840-857. <https://doi.org/10.3406/rbph.1969.2782>

Canut, C. (2001). Pour une nouvelle approche des pratiques langagières. *Cahiers d'études africaines*, 41(163-164), 391-398. <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.101>

- Cellier, P. (1985). *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français : (Réflexions pré-pédagogiques)*. Université de La Réunion.
- Chaudenson, R. (1972). *Le lexique du parler créole de La Réunion*. 1446.
- Chomsky, N., & Milner, J.-C. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Éditions du Seuil.
- Coste, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (1997). *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*: 50.
- Définitions : Langage—Dictionnaire de français Larousse*. (s. d.). Consulté 2 mars 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165>
- Diki-Kidiri, M. (2002). Le signifié et le concept dans la dénomination. *Meta*, 44(4), 573-581. <https://doi.org/10.7202/002566ar>
- Dumont, G.-F. (2021). Populations et peuplement des départements français d'outre-mer (DOM). *Les Analyses de Population Avenir*, 34(4), 1-24.
- Domenach, J. M. (1964). Review of *Les enfants sauvages, mythe et réalité, suivi de Victor de l'Aveyron* [Review of *Review of Les enfants sauvages, mythe et réalité, suivi de Victor de l'Aveyron*, par L. Malson & J. Itard]. *Esprit (1940-)*, 328 (5/6), 1213-1214.
- Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, 30(1), 11-30.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103(1), 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Gaurav, K. (2020). Dire le lieu, dire sa pluralité à la Réunion : Le(s) langage(s) et les imaginaires pluriels d'Axel Gauvin. *Synergies Inde*, 9, 75-87,174.
- Geoffroy, A. (2021). *Enjeux Socio-Culturels, Historiques Et Linguistiques De L'enseignement Du Créole En Guadeloupe : Outils Pour Un Apprentissage Intersectionnel Dès L'école Maternelle*. <https://doi.org/10.57709/22732365>
- GEORGER, F. (2011). *Créole et français à La Réunion : Une cohabitation complexe*. [file:///C:/Users/regin/Desktop/UNIVERSITE/MASTER%20SDL%20\(SCIENCE%20DU%20LANGAGE\)/M2/M2%20S1/aaaaa%20%20%20%20%20MEMOIRE%20%20%20%20aaaaa/2011lare0031_FGeorger.pdf](file:///C:/Users/regin/Desktop/UNIVERSITE/MASTER%20SDL%20(SCIENCE%20DU%20LANGAGE)/M2/M2%20S1/aaaaa%20%20%20%20%20MEMOIRE%20%20%20%20aaaaa/2011lare0031_FGeorger.pdf)
- Georger, F. (2006). *Créole et français : Deux langues pour un enseignement réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à La Réunion essai*. Ed. Tikouti.
- Georges. M. (1976). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Gallimard.
- Ghasarian, C. (2004). The language and the social status in Reunion island. *Hermes, La Revue*, 40(3), 314-318.
- Gillette Staudacher-Valliamée. (2004). *Grammaire du créole réunionnais*. Sedes Université de la Réunion.

Ginette Ramassamy. (1985). *Syntaxe du créole réunionnais : Analyse de corpus d'unilingues créolophones*.

Grinevald, C. (2006). *LES LANGUES AMERINDIENNES : ETAT DES LIEUX*. 20.

INSEE La Réunion. (2023). *Les infos clés sur la Réunion*. <https://www.insee.fr/fr/information/2018985>

INSEE & Christian Monteil. (2010, décembre 16). *Le créole encore très largement majoritaire à La Réunion—Revue économie de La Réunion—137 | Insee*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1292364>

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les Éditions de Minuit.

Laks, B. (2002). Description de l'oral et variation : La phonologie et la norme. *L'information grammaticale*, 94(1), 5-10. <https://doi.org/10.3406/igram.2002.2664>

Larousse, É. (s. d.). *Définitions : Lexique - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 3 mai 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lexique/46921>

Lebon-Eyquem, M. (2014). Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 4, Art. 4. <https://doi.org/10.4000/ced.358>

Lebon-Eyquem, M. (2004). *Paroles réunionnaises entre créole et français : Dynamique conversationnelle et productions interlectales*.

Leclerc, J. (2016, décembre 21). *Réunion*. <https://axl.cefan.ulaval.ca/afrique/reunion.htm>

Le développement du langage. (s. d.). Consulté 9 mars 2022, à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/dev_lang.htm

Le Quotidien. (2023, mars 29). Du créole enseigné de la maternelle au lycée dès la rentrée 2023. *Le Quotidien de la Réunion*. <https://www.lequotidien.re/actualites/societe/du-creole-enseigne-de-la-maternelle-au-lycee-des-la-rentree-2023/>

Littre—Linguistique—Définition, citations, étymologie. (s. d.). Consulté 26 mars 2022, à l'adresse <https://www.littre.org/definition/linguistique>

Littre—Sociologie—Définition, citations, étymologie. (s. d.). Consulté 26 mars 2022, à l'adresse <https://www.littre.org/definition/sociologie>

LOISY, C. (2001). *Le développement du langage*. http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/dev_lang.htm

Marie, C.-V. (2014). Contrepoint—Le défi de l'illettrisme et de l'échec scolaire dans les départements d'outre-mer. *Informations sociales*, 186(6), 125-125.

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. (2023). *Programmes et horaires à l'école maternelle*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>

Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : Les concepts de base*. Mardaga.

- Mottet, G. (1975). Les rapports du langage et du développement cognitif dans l'œuvre de Piaget. *Bulletin de psychologie*, 29(320), 36-44.
- Naze, P. (1983). *Grammaire comparée du créole réunionnais et du français : Le système verbal*. http://tel.univ.run.elgebar.univ-reunion.fr/M/lmMAI215_Naze.pdf
- Noël, A. (2015). *Création du BÉOCLER : Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais De la conceptualisation à l'expérimentation*.
- Parisse, C. (2009). *La morphosyntaxe : Qu'est ce qu'est ? - Application au cas de la langue française?*
- Piaget, J. (s. d.). *Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation (1962)*.
- Prudent, L.-F. (1981). DIGLOSSIE ET INTERLECTE. *Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L. F., & Mérida, G. J. (1984). ... an Langaj Kréyòl Dimi-Panaché... : Interlecte Et Dynamique Conversationnelle. *Langages*, 74, 31-45.
- Prudent, L.-F., Tupin, F., & Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école : Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.
- Raffestin, C. (1978). La langue comme ressource: pour une analyse économique des langues vernaculaires et véhiculaires. *Cahiers de géographie du Québec*, 22(56), 279-286.
- Regen, S. (2020). *La prosodie du langage adressé au bébé : Une comparaison entre le « baby talk » maternel et paternel et une analyse de sa variabilité*. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/59340/>
- Saussure, F. de, Bailly, C., Séchehaye, A., Riedlinger, A., & Mauro, T. D. (1995). *Cours de linguistique générale* ([Reproduction en fac-similé]). Payot.
- Staudacher-Valliamée, G. (1992). *Phonologie du créole réunionnais : Unité et diversité*. Peeters Publishers.
- Thiberge, M. (2012). Langage, langue et parole. *Empan*, 88(4), 69-75.
- Jacqueline Farreyrol. (2014, novembre 9). *Je vais à l'école—Mi sava l'école*. <https://www.youtube.com/watch?v=n4rULZE4F3s>
- TV5MONDE. (2017, septembre 22). #TDMF - *Quelle langue parles-tu à La Réunion?* https://www.youtube.com/watch?v=TWNi_i9oqvQ
- TV5MONDE Info. (2021, juin 1). *A La Réunion, une école maternelle en français et en créole*. https://www.youtube.com/watch?v=_KshKsE5S_8
- Watbled, J.-P. (2001). *Grammaire créole et grammaire française*.
- Watbled, J.-P. (2013). Principes et contraintes dans la construction des langues de contact : L'exemple des créoles de l'océan Indien. *Travaux du CLAIR / Travaux du Cercle linguistique d'Aix-en-Provence*, 24, 229-252.
- Watbled, J.-P. (2015). *Les particularités morphosyntaxiques du créole réunionnais*. 15.
- Watbled, J.-P. (2021). *Le système verbal du créole réunionnais : Principes syntaxiques et prosodiques*.

Watbled, J.-P. (2021). *Essais de créolistique indianocéanique*. Presses universitaires indianocéaniques.

ANNEXE

1. Demande d'autorisation destinée aux parents des enfants observés

UR | UNIVERSITÉ
DE LA RÉUNION

Demande d'autorisation d'enregistrer et filmer votre enfant (sans aucunes diffusion publics)

Bonjour, je me présente : PRUGNIERES Chloé, étudiante en Master 2 sciences du langage à l'université de Saint-Denis.

En tant qu'étudiante en master, j'ai pour objectif de clôturer un mémoire de recherche : « **L'influence d'un environnement créolophone sur les pratiques langagières des enfants de 5 ans à l'école.** »

J'ai pour projet d'enregistrer , échanger voir même filmer certains élèves de la classe (ces données resteront **privées** et ne me serviront que de support personnel pour la rédaction de mon mémoire). Je ne divulguerai pas les enregistrements ou les vidéos , je retranscrirai simplement certains discours (mots à mots sans modifications) de manière **totalemment anonyme**.

- J'autorise l'enregistrement de mon enfant(audio et visuel) sans aucunes divulgations externes Je n'autorise pas

.....
(☑) Veuillez préciser si vous n'autoriser que l'enregistrement audio en écrivant « *audio* »)

J'aimerais également échanger (très rapidement) avec certains parents volontaires pour remplir un questionnaire très rapide en ligne (5 minutes) . Vous pourrez changer d'avis à tout moment et ne plus être volontaire.

- Je suis volontaire pour un bref entretien/questionnaire et j'accepte d'être contacté Je ne suis pas volontaire et ne souhaite pas être contacté

Nom et prénom de l'enfant :

Numéro de téléphone du parent volontaire:

En signant ce papier, moi PRUGNIERES Chloé, je m'engage à garder ces enregistrements et ces vidéos personnelles et je les supprimerai une fois la recherche terminée.
Je vous remercie d'avance.

Vous pouvez me contacter à l'adresse suivante pour plus de renseignements (en précisant bien l'objet du mail) : 38002025@co.univ-reunion.fr.

Veuillez signer suivi de la mention « lu et approuvé » :

Signature des parents :

Signature de l'étudiante :

lu et approuvé

Signature du
directeur d'établissement :

2. Questionnaire destiné aux parents volontaires (à dérouler sur 3 pages)

☰

Nom du parent 

Réponse courte

☰ Réponse courte ▼

.....

.....

  Obligatoire 

Nom et prénom de l'enfant *

Réponse courte

.....

Adresse e-mail

Réponse courte

.....

Numéro de téléphone

Réponse courte

.....

Quelle est la langue la plus parlée à la maison? *

français

créole réunionnais

autre

Parlez-vous le créole réunionnais avec votre enfant? *

Oui

Non

Si OUI , quand parlez-vous créole avec votre enfant? (plusieurs réponses possibles)



Description (facultative)

Question

- A la maison
- A l'école (début et fin)
- En l'aidant avec ses devoirs
- Dans les lieux publics (plage, médecin, salles d'attentes)

Autre raison:

Réponse longue

Mon enfant parle: *

- créole à la maison
- français à la maison
- français et créole à la maison
- français , créole et une autre langue à la maison
- créole et une autre langue à la maison
- français et une autre langue à la maison
- AUTRE

...

Lorsque je m'adresse à mon conjoint(e), je parle : *

- Créole réunionnais
- Français
- AUTRE

Lorsque quelque chose me déplaît fortement et que je veux me faire entendre , je parle : *

- Créole réunionnais
- Français
- AUTRE

Lorsque mon enfant est avec ses cousins ou ses grands-parents, il parle: *

- Créole réunionnais
- Français
- AUTRE

4 . Questionnaire destiné aux deux enseignantes des classes observées : la GS2 et la GS2 (sur deux pages)

- 1) Comment évaluez-vous le langage des enfants à l'école?
- 2) Est-ce que vous évaluez leurs langage en prenant en compte leurs discours dans la cour de récréations ou lors des temps d'accueil?
- 3) Lors des réunions de parents , quelle langue parlez-vous?
 - Créole si on me parle créole
 - Français si on me parle français
 - Toujours en français
 - Toujours en créole
 - Autre
- 4) Constatez-vous beaucoup de mélanges codiques (de langues) lors de la prise de parole des enfants en classe?
 - Oui, beaucoup
 - Oui, très peu
 - Non, pas vraiment
 - Non
- 5) Si l'enfant fait beaucoup de mélange de langue, aura-t-il un "résultat" d'évaluation langagière inférieure à ceux qui n'en font presque pas?
- 6) Pensez-vous que parler créole à la maison puisse être un facteur de difficultés à l'école? (Veuillez justifier)
- 7) Lorsqu'un enfant parle créole en classe, comment réagissez-vous?
 - Je le reprends tout de suite
 - Je le laisse terminer et je le corrige
 - Je lui demande de reformuler sa phrase en français
 - Autre
- 8) Parlez-vous d'une manière différente lorsque vous parlez avec les élèves et vos collègues?
- 9) Accentuez-vous certains phonèmes lors de votre prise de parole en classe? (ex: rose / mauve, "é", "o")
 - Oui, toujours
 - Oui, j'essaie
 - Non
- 10) Constatez-vous un changement de langue d'usage de la part des enfants lorsque vous êtes en sortie scolaire? (passer du français au créole par exemple)
 - Oui
 - Non
- 11) Lorsque vous faites une sortie scolaire, laissez-vous les enfants parler créole avec vous ?
 - Oui
 - Non
 - Je le laisse parler et le répond en français
 - Je le corrige aussitôt
 - Autre

12.a) Parlez-vous parfois le créole réunionnais en classe?

Oui, rarement

Oui, souvent

Non

12.b) Si oui, à quels moments le faites-vous?

13) Souhaiteriez-vous que le créole prenne une place plus importante à l'école?

Oui

Pas vraiment

Autre

14) Veuillez justifier votre réponse à la question précédente.

15) Connaissez-vous des support scolaire en créole réunionnais? (livres, manuels, chansons, poésies, etc)

16) Les utilisez-vous au moins une fois dans l'année scolaire?

Oui, pas plus d'une fois

Oui, plus d'une fois

Je ne connais aucun support en créole réunionnais

Non, jamais

17) Vous pouvez ajouter des informations supplémentaires sur le langage à l'école si vous le souhaitez: