

La traduction dans les classes réunionnaises : pratiques efficaces ou illusions pédagogiques ?

Evelyne Adelin, Mylène Eyquem

► **To cite this version:**

Evelyne Adelin, Mylène Eyquem. La traduction dans les classes réunionnaises : pratiques efficaces ou illusions pédagogiques?. Pic-Gillard, Christine; Ponnau-Ravololonirina, H. Traduction-Trahison. Théories et pratiques La traduction en contextes multilingues, EPICA, pp.165–188, 2015, 978-2-905861-24-5. <hal-01501118>

HAL Id: hal-01501118

<http://hal.univ-reunion.fr/hal-01501118>

Submitted on 27 Sep 2017

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.

La traduction dans les classes réunionnaises : pratiques efficaces ou illusions pédagogiques ?

*Evelyne Adelin, MCF en Sciences du langage
Mylène Lebon-Eyquem, MCF en Sciences du langage
Université de La Réunion, LCF LIL EA 4549*

Introduction

La Réunion abrite une situation sociolinguistique originale qui voit se côtoyer deux langues structurellement et génétiquement proches, le créole, idiome majoritairement usité par les locuteurs natifs et le français qui bénéficie encore d'une position de prestige. Pour autant, dans les faits, l'analyse de conversations quotidiennes montre que les échanges endolingues des Réunionnais sont sensiblement marqués par des mélanges à géométrie variable, selon les idiolectes et les contextes.

Des configurations linguistiques « bilingues » complexes et originales sont ainsi attestées dans des situations de communication diversifiées et chez les locuteurs de toutes les générations (Lebon-Eyquem, 2004). Tant qu'elles se cantonnent à l'informel, à la quotidienneté et à l'humour, ces pratiques interlectales sont légitimées et leur statut communicatif, revendiqué. Dès qu'il en est question dans des sujets « sérieux » ou dans des espaces institutionnels, les attitudes se modifient, le discours devient plus tendu. L'école en particulier, pourvoyeuse d'une norme unique, le français, plutôt que de s'appuyer sur ces formes hybrides, sur ce déjà là, s'active de plus en plus à traquer ces usages qu'elle considère « impropres » et principales sources d'erreurs dans l'apprentissage de la langue. Une demande récurrente de la part des maitres est notamment de faire traduire l'énoncé créole ou « mélangé » en français, soit, en d'autres termes, d'inviter l'élève à réaliser « *une opération linguistique qui consiste en le maintien d'un invariant sémantique de l'énoncé source dans un nouvel énoncé* » (Pégaz-Paquet, 2009 : 3).

Cette tâche de traduction pédagogique interlinguale¹ est en fait souvent utilisée par les enseignants comme l'unique moyen de faire discriminer les codes français et créole par les élèves.

Il s'agit là d'un objectif pertinent si l'on considère que, selon les chercheurs en didactique des langues, cette compétence métalinguistique qui consiste à savoir distinguer les traits linguistiques caractéristiques des différents lectes utilisés en classe (notamment le français, le créole et les énoncés mélangés) est une base essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage, dès les débuts de la scolarisation en milieu bilingue [Tabouret-Keller (1969, 1997), Hagège (1996), Desprez (1997)]. Elle l'est d'autant plus lorsque les langues en contact sont structurellement proches comme c'est le cas à la Réunion (Prudent, Wharton, Lebon-Eyquem, 2008, 2010a et b).

Cependant, si les maîtres qui pratiquent des tâches de traduction dans leurs classes le font souvent en ce sens, les faits montrent qu'ils ont tendance à systématiser la demande de traduction sans réellement évaluer la difficulté qu'elle représente pour l'élève, ce qui fait perdre à cette activité toute son efficacité et peut même la rendre contre productive.

Cet article vise à mettre en lumière ces pratiques pédagogiques qui foisonnent dans l'espace de la classe réunionnaise. Nous nous proposons de montrer que lorsque l'exercice de traduction est adapté à la situation pédagogique et aux capacités des élèves, il pourrait effectivement s'avérer très judicieux pour l'acquisition du français en amorçant une réflexion sur les usages des apprenants et un début de comparaison des codes et des lectes en présence. Nous montrerons également, qu'au contraire et malheureusement trop fréquemment, ces pratiques peuvent s'avérer inopérantes lorsqu'elles se cantonnent à une activité « mécanique » ayant pour seul but de limiter « les confusions » entre le français, le créole et les formes interlectales. Nous confronterons le point de vue des pédagogues et celui des élèves qui indiquent souvent ne pas comprendre ce qui est exigé d'eux et surtout ne pas disposer des moyens de réaliser la consigne.

1 – Une mouvance des productions réunionnaises

La sphère énonciative réunionnaise est couramment décrite par les locuteurs eux-mêmes comme reposant sur un bilinguisme sociétal et individuel où deux lectes, créole et français, sont utilisés.

On peut certes reconnaître dans les productions des Réunionnais des traits prototypiques du créole et des traits prototypiques du français (ex : nature différentes des pronoms : **je** vs **mi**, **tu** vs **ou** ; place de ces pronoms, après le verbe en créole : « **mi di aou** » et avant le verbe en français : « **je te**

¹ Elle doit être différenciée de la traduction intralinguale qui consiste en une reformulation (Ceccarelli, 2009).

dis » ; non variation de la flexion verbale dépendamment des personnes en créole : **mi manj, ou manj, nou manj** vs variation flexionnelle en français : *je mange, tu manges, nous mangeons*)².

Cependant, comme nous le verrons *infra*, les recherches sociolinguistiques qui étudient les interactions langagières actuelles au sein de la communauté réunionnaises montrent que ces dernières ne se restreignent pas à des pratiques binaires mais bien plus souvent à des pratiques plurielles, dont les éléments linguistiques (et supralinguistiques) sont difficilement étiquetables comme créoles ou français. Lors de conversations quotidiennes, il est en effet fréquent à La Réunion d'entendre un énoncé où les deux lectes sont intimement liés, voire « (con)fondus », à l'exemple de celui de Mme A. (33 ans), ci-dessous. Autour d'un diner informel entre Réunionnais natifs, cette dernière donne ainsi son avis sur un sujet sensible, le favoritisme dont bénéficieraient les métropolitains :

Madame A : « in / **na** in ta kréol / sé *des* / sé *des* / **zot** i va pa ésèy mèt anou anlèr / **zot** i éséyra mèt nout tèt **dann goni** / bin akoz nou **lé** kom sa nou ? / ou koné mon **sèr** i travay la bank / **li** travay byin tou sa / son patron la / **lu** é kontan de **li** / mé **ou** vwa la ba Anjé la / **li giny** pa trouv in not travay/ **lé** kom sa / son kopine **la ni** isi / sé in zorey / *tout de suite ben* / *ben elle a été prise au Crédit Agricole* / **lé** pa normal té / pa normal »³.

(Hein / il y a beaucoup de créoles / ce sont des / ce sont des / ils ne vont pas essayer de nous mettre en valeur / ils essaieront de nous enfoncer / ben pourquoi nous sommes comme ça nous ? Tu sais / ma sœur travaille dans une banque / elle travaille bien / son patron / il est content d'elle / mais tu vois là bas à Angers/ elle n'arrive pas à trouver un autre travail/ c'est comme ça / sa copine est venue ici / c'est une métropolitaine / tout de suite ben /ben elle a été prise au Crédit Agricole / c'est pas normal / pas normal).

Sans entrer dans le détail de l'historique des théorisations des pratiques langagières réunionnaises, où l'on voit notamment les thèses d'un schéma diglossique puis celle d'un continuum implicationnel être remises en question (cf. pour cela, Lebon-Eyquem & Adelin, 2013), il faut savoir que

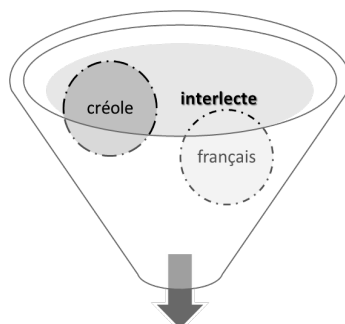
² Pour plus de détail, cf. Adelin & Lebon-Eyquem, 2010.

³ Nous utilisons l'italique et le gras pour transcrire ce qui nous paraît respectivement prototypique du français et du créole. Les éléments, non prototypiques, communs aux deux langues apparaîtront en casse traditionnelle, avec une graphie « créole » ou « française ». Nous convenons du caractère arbitraire et réducteur de ce système de transcription du fait du manque de normes standardisées en créole et du caractère oral de ces énoncés. De nombreux morphèmes, structures, lexèmes, etc. peuvent par ailleurs appartenir aux deux langues dans d'autres co-textes et contextes et une absence d'éléments linguistiques (par exemple, une préposition) ou supra-linguistiques, non codée ici, peut être signifiante sur le plan de l'interprétation.

les plus récentes recherches concernant les lectes utilisés à la Réunion⁴ ont généralement tendance à s'accorder sur deux points :

- **une perméabilisation de plus en plus étendue et acceptée des fonctions sociales des deux langues.** Alors qu'anciennement les situations d'énonciation étaient relativement (ou du moins, étaient perçues comme) binarisées et caractérisées par *soit* l'emploi du créole (sphère privée) *soit* l'emploi du français (sphère publique), on constate qu'elles sont de plus en plus couvertes concomitamment par l'une *et* l'autre langue. Concernant ce premier point, en effet, si on souligne que la prégnance du français est bien encore manifeste dans l'espace public (audiovisuel, école, administratif, église), on note également que les choses évoluent. Désormais, le créole a par exemple un accès officiel à l'école, sous statut de matière optionnelle. On peut également l'entendre à la télévision, lors d'un journal télévisé hebdomadaire. Parallèlement, le français s'est largement immiscé dans la sphère privée, notamment par le biais de la télévision, démocratisée, et du fait que, comme en Martinique (March, 1996), des mères cherchent à le transmettre à leurs enfants (Chevalier & Lallemant, 2000).
- **La réalité d'un « macro-système langagier » dynamique** (Prudent et Mérida, 1984), composant une sorte de camaïeu créolo-francophone, dont les couleurs, plus ou moins teintées de créoles, de français, voire de formes inédites, seraient utilisées « à la carte » par tous les locuteurs de la communauté. Finement décrit par son initiateur Martiniquais Lambert Félix Prudent (Prudent, 1981), ce macro-système est défini comme étant composé de deux pôles extrêmes qui correspondent à du créole et à du français prototypiques, mais également de formes intermédiaires « mélangées », « inventées », largement exploitées par les locuteurs, baptisées *interlecte*. Prônant une vision globale de la langue, appelée dans leurs contextes respectifs simplement le *martiniquais* et le *réunionnais*, ce concept rend compte des lectes d'une communauté créole comme solidaires d'un ensemble, « fondus » en un seul macro-lecte (cf. *figure 1*).

⁴ Cf. par exemple Simonin, 2002 ; Ledegen, 2003 ; Eyquem-Lebon, 2007 ; Adelin 2008.



Système de communication des Réunionnais, à la Réunion :
 = **MACRO-SYSTÈME**
 (Prudent, 1991)

= le « **RÉUNIONNAIS** »
 (Lebon-Eyquem, 2004, Georger 2004 et 2005).

Figure 1 : Schématisation du macrosystème réunionnais

De par la forte proximité génétique et structurelle des langues⁵ qui le composent, mais aussi de par son implantation « *dans un milieu traversé de conflits sociaux, raciaux, symboliques* » (Prudent, 1981), cet ensemble intimement « maillé/mayé » (Rapanoël, 2007) depuis les premiers temps de la colonisation et du processus de créolisation (Prudent, 1993) demeure non analysable à partir de canons structuraux pensés pour des langues sensiblement discrètes et non imbibées de conflits linguistiques. La théorie du macrosystème récuse en effet l'idée de trouver des règles et des structures dans la parole quotidienne. De fait, « *la parole se forgeant sur un viol permanent des contraintes grammaticales des deux codes* » (Prudent et Mérida, 1984 : 43), on peut dire, à l'instar de de Robillard, que ce macrosystème comportent des traits qui ne sont guère « *ordonnés, fonctionnalisés, sémantisés* » (De Robillard, à paraître). L'acceptation des formes produites par l'interlocuteur se fait alors sur la base de l'intercompréhension et de l'affect, sans cesse revisitée au fil de l'énonciation. Le discours de Mme A (cf. *supra*) en est un exemple :

- des éléments associés au créole acrolectal (ex : **lu**) côtoient ainsi ceux associés au créole basilectal (ex : **li**), confirmant bien le fait

⁵ Cette proximité s'explique par les liens intimes que les deux langues entretiennent, depuis les débuts de la colonisation de l'île, où la koiné à base de variétés d'oïl des colons français du XVII^e siècle a donné naissance au créole (Chaudenson, 2003). Ces liens sont resserrés par les échanges actuels entre l'ancienne colonie, devenue depuis département, et sa métropole.

- que la « zone interlectale n'obéit ni au basilecte nucléaire, ni à la grammaire acrolectale » (Prudent, 1981 : 26),
- un même énoncé peut tour à tour être perçu comme majoritairement créole (ex : « **bin akoz nou lé komsa nou ? / Ou koné mon sèr i travay la bank** ») ou majoritairement français (« *ben à cause nous lé comme ça, nous ? / Ou connais mon sèr i travaille la banque* », tant un grand nombre de lexies peuvent se superposer,
 - on voit également apparaître des variations insolites du type « **zot i va pa ésèy mèt anou anlèr** » [avant « **va** », l'indice préverbal « **i** » n'apparaissant généralement pas en créole et à la forme négativisée, le futur étant exprimé par la forme flexionnelle (« **zot i ésèyra** », même en créole basilectal)], etc.

Ces mélanges ne sont bien entendu pas uniquement le fait d'adultes. Les enfants également développent des répertoires langagiers imprégnés plus ou moins de créole et de français, tant en langage provoqué (ce qui peut donner un aperçu de leur interlangue, mais uniquement lorsque la langue cible est conscientisée par l'enfant), qu'en langage spontané (ils usent alors de formes qu'on pourrait qualifier de mélanges interlectaux, d'interlangue et/ou d'hypothèses langagières) :

Il en va ainsi par exemple de Tyler (5 ans et demi, en grande section), restituant à la demande de l'évaluateur une histoire racontée plusieurs fois en français par ce dernier⁶ :

parce que li parle pas en créole // li parle en anglais // je rappelle pu // il bouche son nez et li mèt sa bouche comme ça / li la pou dit un mauvais zafèr / le chien saute su li / li la lance le chien après li la tombe par terre après li té crie/après le ti garçon la dit excuse parce que li la fait mal le chien/ le ti garçon le caresse/et après li remette son main su son nez /

Il en va aussi de Chamira et Samuel (en grande section de maternelle) qui ont une conversation libre autour d'un jeu de construction :

S : Regarde ce que j'ai construit // Un château.

C : Le shato la fine kasé.

S : Je vais konstrui un autre truc // Je vais construire in fusée.

C : In fuzé ?

⁶ Les traits prototypiques sont soulignés et respectivement en gras pour le créole et en italique pour le français. Les éléments pouvant appartenir au créole ou au français sont laissés en casse traditionnelle, avec une graphie « créole » ou « française ».

S : **Wi komsa**

C : La grande aiguille est sir le onze / la grande aiguille est sur le onze.

S : Oui mais l'autre aiguille est pas sur le onze.

C : Non mais il faut que c'est la grande aiguille toute seule qui est sur le onze.

S : **Alé mi refé // gad sa / gad sa / la mon plu gran shato**

C : **Gad Samuèl mon gran shato**

S : **Non / mi sa fé fuzé // ma la pri le truk ma la parti avec**

C : Té Samuel / tu fais rire // Samuel tu fais vraiment rire // Tu connais tu fais vraiment rire ? [...]

S : Regarde ce que j'ai construit // Un château.

C : Le château est déjà cassé.

S : Je vais construire un autre truc // Je vais construire une fusée.

C : Une fusée ?

S : Oui, comme ça.

C : La grande aiguille est sur le onze / la grande aiguille est sur le onze.

S : Oui mais l'autre aiguille est pas sur le onze.

C : Non mais il faut que c'est la grande aiguille toute seule qui est sur le onze

S : Allez, je refais// regarde ça/ regarde ça/ voilà mon plus grand château

C : Regarde Samuel mon grand château !

S : Non / je vais faire une fusée // j'ai pris le truc je suis parti avec

C : Té Samuel / tu fais rire // Samuel tu fais vraiment rire // Tu connais tu fais vraiment rire ? [...]

Pour rendre compte du caractère non homogène des compétences langagières des enfants réunionnais, souvent à tort considérés comme une « masse créolophone », Adelin (2008) qui a travaillé auprès d'une centaine d'enfants réunionnais de grande section de maternelle afin d'élaborer un référentiel d'évaluation de compétences linguistiques contextualisé, propose

de catégoriser les enfants dépendamment du caractère « dominant » ou « équidominant » de leur comportement langagier dans le langage spontané.

La dominance (« créole » ou « français ») se caractérise d'après ces critères par le fait que dans l'ensemble :

- L'enfant emploie quasi exclusivement des indices grammaticaux caractéristiques du système linguistique dominant.
- L'enfant manifeste une « résistance » au changement de code de l'interlocuteur. Il reste dans le code dominant, même si ce code n'est plus ou pas le code de son interlocuteur. D'ailleurs, s'il lui arrive de « basculer » dans le code faible, il reviendra très rapidement dans son code dominant.
- Quand il « bascule » (éventuellement) dans le code faible, l'enfant se met à faire de manière significative beaucoup de mélanges, alors que dans le code fort, son discours présente très peu de mélanges.

L'équidominance se caractérise par le fait qu'on ne peut reconnaître ni attribuer une dominance codique précise à l'enfant. Deux sous-profilés d'équidominants sont recensés :

1) les « bi-lingues » :

- l'enfant peut passer d'un énoncé en créole à un énoncé en français en mélangeant peu les codes,
- l'enfant manifeste dans son discours une relative stabilité codique lorsqu'il emploie un code ou l'autre,
- l'enfant adopte généralement le code de son interlocuteur (le discours présentera alors des caractéristiques davantage créoles ou françaises, voire mélangées, selon la dominance ou l'équidominance de son interlocuteur)

2) les « mix-lingues » :

- les indices grammaticaux prototypiques appartiennent tantôt à un code tantôt à l'autre. Et en réalité, il devient souvent très malaisé de déterminer les caractéristiques codiques dominantes,
- les mélanges ne sont pas liés aux changements de code de l'interlocuteur,
- les mélanges sont relativement fréquents.

Les quatre grands profils sont récapitulés dans le tableau 1⁷.

⁷ Les dominants créolophones étaient les plus nombreux dans l'échantillon des témoins qui a servi dans le travail de recherche en question, mené principalement à Saint-Benoit, une ville de 33 000 habitants, située sur la côte est de La Réunion.

	Indices grammaticaux prototypiques		Changement de code		
	créoles	français	Non spontané	Spontané	
				Contextualisé	Hors contexte spécifique
Dominance « créole »	>	Peu fréquents	oui		
Dominance « français »	Peu fréquents	>	oui		
Bi-linguisme	=	=		oui	
Mix-linguisme	=	=			oui

Tableau 1 : Profils langagiers des enfants réunionnais

La gestion de cette diversité du répertoire langagier de l'enfant n'est pas sans poser de problèmes en classe, notamment lorsqu'il s'agit d'interpréter les productions effectuées par les élèves, afin d'y apporter une remédiation adéquate.

Bien souvent en effet, et ce d'autant plus que la langue-cible visée n'est généralement pas conscientisée par l'élève lui-même, faute d'un enseignement/apprentissage systématique de la discrimination codique entre créole et français (Eyquem, 2010b, Adelin, 2008), l'enseignant n'est pas toujours en mesure de repérer si l'enfant s'exprime à partir de :

- Formes interlectales, caractéristiques de la « manière de parler » habituelle de la communauté bilingue réunionnaise (cf. *supra*). Pour l'enseignant, déterminer ce qui relève du français ou du créole ou corriger en fonction du français ou du créole est problématique.

(1) [ʁemi a plât flœʁ]
Rémi la plant fleur (a)
Rémi a planté des fleurs (b)

Dans l'énoncé (1) que nous avons transcrit phonétiquement, aucun indice grammatical ne prévaut pour déterminer si l'enfant vise (plus ou moins « consciemment ») le français ou le créole. (1) pourrait tout aussi bien être considéré comme un énoncé interlectal, acceptable dans le parler bilingue de la communauté. Il s'avère alors bien aléatoire de déterminer une langue cible pour analyser par exemple la structure du passé accompli dans ce code. Certes l'énoncé reste classé comme incorrect, que l'enseignant choisisse de se référer à des normes grammaticales françaises ou

des normes grammaticales créoles. Mais la nature de l'erreur varie selon le choix effectué. En effet, si on compare l'énoncé (1) avec l'énoncé de référence en créole (a), on pourrait penser que l'auteur de cet énoncé n'a pas maîtrisé ici l'auxiliaire **avwar** en créole ou/et qu'il l'aurait confondu avec l'auxiliaire *avoir* en français, encore que le marqueur de l'accompli créole **la** se prononçant souvent [a] chez les enfants créolophones devant les pronoms sujets (ex : **li a manj tout, nou a manj tout**), on puisse imaginer que l'élève a produit **a** devant un nom propre, par analogie. Mais si on compare (1) à l'énoncé de référence en français (b), on pourrait considérer que l'erreur porte alors sur l'emploi du participe passé, l'auxiliaire *avoir* étant dans ce cas-là correctement conjugué⁸.

- Essais langagiers intra-systémiques (en créole ou en français), caractéristiques des hypothèses langagières qu'effectue tout enfant en phase d'acquisition du langage, dans sa langue première :

« Il a coudé »
 (« il a cousu »)

« **Le zanfán té (i) na in loto** »
 [« **le zanfán lavé in loto** » (*l'enfant avait une auto*)].

- Formes « hybrides » provisoires, inter-systémiques, caractéristiques d'une interlangue dans le cadre de l'appropriation d'une langue cible (en l'occurrence, le français, en classe)

« *il regardait la feuille / euh / il / il té i kouré dans l'herbe* »

2 – ...qui complexifie l'acquisition langagière de certains enfants réunionnais

Notre principale théorie de référence du développement langagier, est l'approche dite « basée sur l'usage » de Michael Tomasello (2003) qui s'appuie sur des principes énoncés par le Modèle Unifié de Compétition de MacWhinney (2004). Elle envisage l'acquisition du langage comme un tout intégré et repose sur une conception fonctionnaliste. Elle prend en compte les apports de l'approche cognitive (se focalisant sur la modélisation des opérations mentales et des capacités cognitives impliquées dans l'acquisition du langage) ainsi que ceux de l'approche interactionniste (centrée sur la participation aux interactions sociales qui constituent le cadre optimal pour

⁸ L'absence d'article devant le substantif *fleurs* serait aussi considérée comme une erreur en français alors qu'elle ne l'est pas en créole.

apprendre à communiquer). Selon elle, toutes les langues du monde comprennent des structures linguistiques constituées par quatre types d'éléments (les mots, les marques morphologiques associées aux mots, l'ordre des mots (et celui des marques morphologiques) ainsi que l'intonation) qui se combinent entre eux pour véhiculer une signification. Seules diffèrent leur configuration et leurs fonctions pragmatiques et sémantiques selon les langues. Les diverses structures abstraites ne sont pas innées mais construites par l'enfant grâce à des capacités cognitives et sociales à partir de séquences concrètes qui sont récupérées dans le discours de son entourage, associées à des conditions d'usage et ensuite généralisées (Tomasello, 1995 et 1998). Un rôle primordial est attribué à l'enfant qui devient participant et créateur et qui construit de façon concomitante, les connaissances linguistiques et les règles complexes de leur usage social. Ainsi, à partir de la mise en relation des séquences mémorisées « c'est ici, c'est à moi, c'est papa », etc., un enfant élabore la construction présentative du type « C'EST + X » (X représentant un emplacement libre où peut s'insérer un élément nouveau). Le langage se développe également grâce à la répétition de l'expérience, aussi, ce sont les séquences sonores les plus fréquentes qui seront davantage susceptibles de se transformer en règles abstraites et d'être utilisées par l'enfant.

A La Réunion, les locuteurs mêlant fréquemment le français et le créole, un certain nombre d'enfants bénéficient d'inputs « métis » de la part de leur entourage c'est-à-dire d'énoncés « mélangés » avec des configurations diverses et imprévisibles et parfois de la même personne. En outre, comme nous l'avons mentionné *supra*, dans l'espace énonciatif, les langues en présence ne sont pas réparties fonctionnellement de façon stricte. Enfin, la catégorisation des productions et l'identification des deux codes en présence dans les énoncés réunionnais s'avèrent particulièrement complexes, même pour le linguiste, pourtant spécialiste de la description linguistique, car les frontières entre le créole et le français ne sont pas simples à définir. En effet, les outils de référence normatifs manquent singulièrement d'homogénéité. La plupart de leurs auteurs, même parmi les plus récents définissent des règles que beaucoup de locuteurs ne respectent pas et dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas. Les ouvrages grammaticaux concernant le créole s'appuient souvent sur un corpus comprenant des productions essentiellement basilectales afin de mettre en évidence les différences avec le français et, par conséquent, ne décrivent pas certaines règles de fonctionnement assez fréquentes du créole, qui plus est chez les enfants (Adelin, 2007 et 2008). La variation linguistique liée à l'âge, au sexe, à la profession et à l'appartenance à une région de l'île n'est pas toujours prise en compte. Ainsi, certains chercheurs (entre autres, Ginette Ramassamy, 1985) estiment qu'en créole, seuls moins de dix mots créoles comme « **la line** » (la lune), « **la sab** » (le sable) peuvent admettre uniquement un « *la* » postposé alors que pour certains Réunionnais, « **la** » a

la possibilité de se retrouver devant tous les noms créoles qui admettent un équivalent féminin en français comme « **la bièr, la tab, la chèn** » (la bière, la table, la chaise).

De fait, puisque chaque langue s'avère difficile à circonscrire, le principe favorisant le développement langagier en milieu multilingue, préconisé par Louis Ronjat⁹ (1913), c'est à dire « *une langue, une personne* », ne peut être respecté à La Réunion. Par conséquent, comme les enfants réunionnais ne disposent pas toujours de la possibilité de procéder à la discrimination des langues, les constructions abstraites dans une langue à partir des productions qui leur sont adressées se réalisent moins fréquemment, ce qui ne manque pas de perturber la maîtrise parfaite des règles de fonctionnement du français et du créole.

3 – Enjeux et difficulté de la traduction pédagogique

La traduction pédagogique interlinguale est considérée comme facilitant l'appropriation/l'acquisition langagière (Capelle, 1987 ; Martinot, 2000 ; Ceccarelli, 2009). Tout d'abord, elle relève d'une approche contrastive qui sollicite des compétences métalinguistiques et métacognitives. Elle permet la comparaison des deux langues en présence qui conduit au repérage des similitudes et des différences de leurs indices syntaxiques, morphosyntaxiques, lexicaux et phonologiques prototypiques. Aussi, cette polarisation des deux codes favorise la discrimination et l'identification de chacun d'eux ainsi que la découverte et le mode d'emploi pragmatique de leur contexte d'utilisation. Sur le terrain réunionnais, l'enfant a alors la possibilité d'effectuer des hypothèses sur le fonctionnement du français. Il élabore différentes stratégies pour restituer le sens d'un énoncé dans ce code et lorsqu'il réalise cette tâche en groupe, lors des échanges, les conflits socio-cognitifs qui sont créés permettent de modifier ou de réévaluer les hypothèses alors que les processus en œuvre. Enfin, l'enseignant, quant à lui, peut identifier les procédures utilisées par l'élève et évaluer les besoins afin d'apporter les médiations et remédiations nécessaires.

Cependant, si toutes les langues se valent, elles ne disposent pas des mêmes capacités à dire le monde. Selon Lambert Félix Prudent :

Les langues ne sont pas des nomenclatures prenant en charge chaque élément du réel. Ce sont plutôt des filtres élaborés de la pensée, des appareillages analytiques de la signification, des machineries symboliques extrêmement complexes destinées à rendre compte, fort imparfaitement de l'activité des humains qui occupent l'espace géographique et social qui les porte [...].

⁹ Selon Ronjat (1913), il est essentiel que « *chaque langue soit représentée par une personne différa différente. Que vous, par exemple, vous lui parliez toujours français, sa mère allemand. N'intervertissez jamais les rôles* ».

Toutes les langues de la planète Terre n'assument pas les mêmes missions communicatives, ne remplissent pas les mêmes fonctionnalités, et par conséquent ne se décalquent pas l'une par rapport à l'autre (Prudent, 2003 : 11).

Ainsi, le français :

ne sait pas dire les cinquante qualités de la neige des pays arctiques alors que l'Inuit le sait car une langue en pays froid doit savoir dire tous les états de la neige [...]. En revanche, l'inuit sera bien engourdi et maladroit pour dire « Je pense donc je suis » (Prudent, 2003 : 10).

C'est pourquoi, lors de la traduction créole/français dans un département français d'outre-mer, il est essentiel de tenir compte non seulement des particularités linguistiques des deux langues (y compris dans le duo français régional/français métropolitain, dans les couples de faux-amis), mais également des spécificités culturelles, parfois non partagées par tous les protagonistes de la classe, originaires de deux territoires distants de 10000 km (enseignants métropolitains/apprenants réunionnais ou apprenants réunionnais/ apprenants récemment arrivés de métropole).

Traduire s'avère donc particulièrement complexe : il ne s'agit pas de transposer des mots d'une langue à une autre et appliquer des règles syntaxiques et morphologiques. La traduction ne doit pas s'enfermer dans le « *transcodage qui équivaut à établir des concordances de mots, traduire à rechercher des équivalences de messages* » (Delisle, 1993 : 72). Selon les théories interprétatives qui font la part belle au constructivisme en impliquant tous les acteurs de la communication,

dans la définition de l'opération de traduction, on en était venu à faire abstraction de l'homme qui traduit et des mécanismes cérébraux mis en jeu, pour n'examiner que les langues et ne voir dans l'opération de traduction qu'une réaction de substitution d'une langue à l'autre (Seleskovitch et Lederer, 1984 : 294).

Gauvin (2003) relève ainsi deux grands types de procédés de traduction :

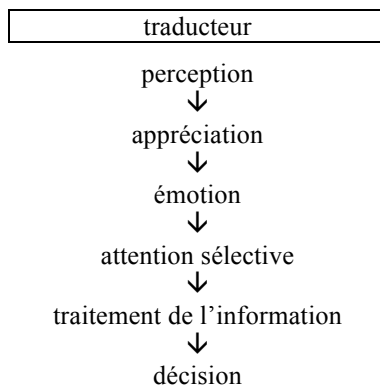
- Les procédés de traduction directe, comprenant :
 - La traduction littérale : où le passage d'un énoncé à un autre se fait mot à mot.
« **Mi ve salad** » >> « *je veux de la salade* »
 - L'emprunt : à l'oral, le terme est emprunté tel quel à l'autre langue (en subissant éventuellement un changement phonologique).
« **kari** » >> « *cari* »
« **in masalé cabri** » >> « *un massalé cabri* »
« **bishik** » >> « *bichique* »
 - Le calque : on procède à une « traduction telle quelle des termes d'un syntagme tout en gardant les relations qui existent entre les termes de ce syntagme »
- Les procédés de traduction oblique, comprenant :
 - La Modulation : on introduit dans le message une variation dans le point de vue (traduction globale de la phrase).
« **in liv lékol** » >> « *un livre de classe* »
 - La Transposition : on remplace une classe ou une catégorie linguistique par une autre en ayant soin de ne pas en changer le sens.
« **la pli i grinn** » >> « *il pleut à verse* »

Différentes opérations cognitives entrent en jeu dans l'acte de traduire et leur maîtrise dépend de l'âge de l'élève et de ces capacités d'abstraction :

Les différentes phases et les procédures associées	Obstacles
<p>1^{re} phase : compréhension de l'énoncé à traduire Il s'agit de s'approprier le sens de l'énoncé et pour ce faire, convertir les unités lexicales en sens afin de se constituer une représentation mentale du contenu. C'est ce que Séleskovitch et Lederer (1984) nomment la déverbalisation.</p> <p>Pour construire des hypothèses de sens, il faudra analyser l'énoncé (processus inférentiel faisant appel au raisonnement logique) en se servant des connaissances linguistiques associées à des connaissances extralinguistiques (connaissance du sujet traité et des facteurs circonstanciels de la communication, ainsi que les composantes paralinguistiques du texte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - une maîtrise insuffisante de la langue de départ, - des connaissances thématiques et contextuelles insuffisantes, - des difficultés de traitement de l'information implicite, - des difficultés à utiliser de façon concomitante plusieurs critères, - des difficultés à déduire et à abstraire.
LA DEVERBALISATION	
<p>Connaissances Linguistiques + extralinguistiques</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Analyse de l'énoncé</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Construction d'hypothèses de sens</p>	
<p>2^e phase : la réexpression (mise en mots des informations comprises). Elle se déroule en plusieurs étapes :</p> <p>1 – <u>Repérage des segments à traduire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification et comparaison des segments différents en créole et en français. - Hiérarchisation et sélection des segments importants en fonction de la rationalité, des valeurs et des croyances du traducteur : « Décider, c'est établir un équilibre délicat entre la puissance de l'émotion et la force de la cognition » (Berthoz, 2003 : 307). <p>2 – <u>Identification de(s) procédé(s) de traduction adéquat(s) : traduction directe ou oblique</u></p> <p>3 – <u>Réalisation des correspondances les plus pertinentes</u> pour rendre compte de l'énoncé en français.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la proximité structurelle des deux langues - une connaissance insuffisante des normes de fonctionnement des deux langues. - des difficultés à sélectionner des informations. - des difficultés à utiliser de façon concomitante plusieurs critères. - - une connaissance insuffisante des normes de fonctionnement des deux langues - une non maîtrise des différents procédés de traduction. - - une connaissance insuffisante des normes de fonctionnement des deux langues. - des connaissances culturelles insuffisantes. - des difficultés à utiliser de façon concomitante plusieurs critères.

Tableau 2 : les procédures des différentes phases de la traduction

Les différentes opérations cognitives mobilisées lors de la traduction sont les suivantes :



4 – La traduction dans les classes réunionnaises

4.1 – La méthodologie adoptée

Nos enquêtes sont de deux types concernant l'aspect linguistique et épilinguistique :

Des enregistrements (à l'aide d'une caméra et/d'un micro unidirectionnel) ont été réalisés auprès de 200 enfants de 3 à 11 ans, dans l'espace scolaire, lors de situations formelles d'apprentissage langagières prises en charge par l'enseignant et lors de situations informelles au cours desquelles les enfants échangent avec leur maître, comme lors de « l'accueil » du matin, par exemple.

Ces enquêtes ont été effectuées à intervalles réguliers durant 24 mois.

Des épreuves individuelles de traduction ont été également proposées dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel d'évaluation des compétences linguistiques en créole et en français (Adelin, 2008). Deux épreuves de traduction (du français au créole et du créole au français) ont été ainsi testées auprès d'un groupe d'enfants de grande section de maternelle¹⁰.

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de chaque enseignant et des parents de chaque enfant témoin afin de recueillir leurs opinions sur les langues en contact. Pour les maîtres, nous avons ajouté une

¹⁰ L'épreuve est présentée sous forme ludique à l'enfant, à travers la marionnette d'un animal. Celle-ci, animée par l'évaluateur, expose à l'enfant ne parler qu'une seule langue (ex : le créole) et vouloir apprendre à parler une autre langue (le français). L'enfant doit l'aider à traduire de courtes phrases (ex : **ma la manj inn banane** (*j'ai mangé une banane*)). Les critères évalués étaient des changements adéquats de marqueurs morpho-syntaxiques (ex : pronoms, temps, aspects, négation, interrogation...). Le test concernant cette épreuve a été effectué auprès de 6 enfants pour la traduction « créole vers français » et 8 enfants pour la traduction « français vers créole ».

série de questions qui avait pour but d'identifier leur parcours professionnel ainsi que les formations dont ils avaient bénéficié depuis leur titularisation. D'autres interrogations étaient destinées à mieux cerner leurs pratiques langagières au sein de la classe avec les élèves, en dehors de la classe et plus généralement dans la vie quotidienne.

4.2 – Les résultats des enquêtes

Nos enquêtes ont permis d'établir plusieurs constats qui mettent en évidence :

- a) Une grande fréquence des demandes de traduction de la part des enseignants.

La traduction s'avère très fréquente et constitue pratiquement la seule tâche proposée aux élèves pour favoriser la discrimination codique. Ainsi, en primaire, elle est pratiquée par 75% des enseignants et elle atteint les 80% en lors des séances de français (lecture, étude de la langue, production). Au niveau du secondaire, elle est liée à la matière enseignée : elle est davantage mobilisée chez les professeurs d'histoire et de géographie, de mathématiques ou de sciences (60 à 80%) que chez les enseignants d'autres matières (30 à 40%).

- b) Une conception « innéiste » de la traduction.

Il est intéressant de noter que la plupart des enseignants mesurent peu les enjeux et la complexité de la traduction : ils considèrent que la traduction n'est pas une pratique que l'on peut acquérir mais une capacité presque innée, que l'on réalise quotidiennement. Aussi fait-elle peu l'objet d'apprentissages et n'apporte pas autant de bénéfices qu'elle le devrait aux apprenants qui peinent pour réaliser cette activité. Cette posture de l'enseignant a pour autres conséquences les trois constats suivants (c, d et e).

- c) Des consignes peu claires.

Les enseignants précisent peu la consigne car ils estiment qu'elle ne présente aucune difficulté et qu'il est inutile de l'explicitier ou de la faire formuler par les apprenants afin de déterminer ce que ces derniers ont compris. Aussi,

- la consigne la plus fréquente dans 95% des cas est « redis ta phrase en français » ou sa variante « dis ta phrase ».
- On constate également une confusion entre reformulation (traduction intralinguale) et traduction (interlinguale) : les consignes sont ainsi identiques pour un énoncé à traduire en français [« **mi lans la boul** » (je lance la balle) et ~~pour~~ un énoncé en français à corriger (« **Les enfants sontaient malades** »)].

- Enfin, la consigne est la même pour un énoncé créole ou mélangé à traduire en français alors que la difficulté de la tâche est différente.

En outre, les critères de réussite de la tâche et les normes attendues ne sont pas précisés. De plus, lors de la correction de l'exercice, les enseignants ne proposent ou ne valident que l'énoncé qu'ils estiment acceptables et imposent souvent leur norme sans tenir compte des propositions des élèves et plus généralement des variations possibles.

Quant aux élèves, près de la moitié d'entre eux (45%) (chez les cycle 2 (CP et CE1), ce chiffre s'élève à 60%) ne comprend pas toujours la consigne et se construisent de fausses représentations de la tâche à réaliser. Ils ne parviennent pas souvent à évaluer de façon précise et rigoureuse leurs productions :

- certains apprenants ne saisissent pas pourquoi ils doivent modifier leur énoncé alors qu'ils estiment que son contenu est correct et ne voient pas qu'il faut se focaliser sur la forme : « *J'ai dit pareil Sophie et lété pas bon* » (j'ai dit la même chose que Sophie mais ce n'était pas bon).
- Pour d'autres, au contraire, pour que leur traduction soit validée, le contenu et la forme de l'énoncé doivent être systématiquement changés même si leur réponse s'avère satisfaisante au niveau sémantique : « *je dois changer les mots parce que c'est pas bon, je n'ai pas bien répondu* » (élève de CM1).

La plupart des apprenants ignorent les normes linguistiques à respecter et se demandent quel français est requis, s'il s'agit du français oral ou écrit ou encore celui parlé par l'enseignant ou par certains élèves.

Enfin, même si la tâche de traduction est réussie par certains élèves de grande section de maternelle (généralement les bi-lingues), pour la majorité d'entre eux, le métalangage utilisé n'est pas accessible, du fait notamment que la discrimination codique n'a jamais fait l'objet d'apprentissage et que les termes français et créole sont totalement énigmatiques. Aussi, il arrive que les énoncés ne fassent pas l'objet de traduction mais de reformulation qui ne respectent pas toujours le contenu initial du message : « **Mi sar pa jwé deor** » (*je ne vais pas jouer dehors*) est « traduit » par « **mi sa jwé deor** ou **amwin mi sa pa jwé deor** ». « Le soleil se lève » est « traduit » par « comment le soleil se lève » ?

d) Des objectifs peu explicites.

Une grande majorité d'enseignants (dans 95% des cas) ne consacre pas du temps à expliciter les buts et les enjeux de la tâche de traduction puisque selon eux, l'objectif visé est évident (il s'agit d'éviter les

« confusions » entre les deux codes). Cet implicite ne favorise pas l'appropriation de la tâche par les élèves. 60% d'entre eux (70% chez les cycle 2) véhiculent des idées fausses et fantasmes sur les enjeux de la traduction. Le plus souvent, il est mentionné que l'on traduirait en français pour faire plaisir à l'enseignant.

e) Des démarches et des procédures non étayées.

Les maîtres négligent l'explication de la démarche et des procédures pouvant être adoptées lors de la tâche de traduction, ce qui contribue à l'absence de clarté cognitive : les apprenants (80% chez les cycles 2, 70% chez les cycles 3) se demandent comment faire pour traduire, quelles stratégies cognitives mobiliser et que traduire, comme l'indique cet élève de CM1 :

« **mi koné pa koman fo di en fransé, mi koné i fo mèt bann mo an fransé mé mi koné pa koman i fo fé** » (Je ne sais comment il faut dire en français, je sais qu'il faut mettre des mots en français mais je ne sais pas comment il faut faire).

Comme, la plupart du temps, la réponse à leurs interrogations leur fait défaut, ils se découragent face à la difficulté de la tâche, surtout qu'ils disposent de peu d'outils méthodologiques ou d'autres moyens susceptibles de les aider :

« **lé difisil mèt an fransé moïn mi gagn pa** » (c'est difficile de mettre en français, moi, je n'y arrive pas) (élève de CE2).

« **Koman i mèt le mo an fransé ? Mi koné pa ? I fo rod dan out tèt mé dan ma tèt mi koné pa le fransé** » (comment on met le mot en français ? Je ne sais pas ? Il faut chercher dans ta tête mais dans ma tête je ne connais pas le français) (élève de 6^e).

f) Un discours épilinguistique reflet de l'idéologisation d'un conflit linguistique.

Beaucoup de remarques stigmatisantes sont produites par les enseignants qui n'évaluent pas toujours l'impact de leurs propos même si leurs intentions semblent bienveillantes puisqu'ils indiquent souhaiter la réussite de leurs élèves : « parle bien »,

il ne faut pas utiliser un français « makot »¹¹, « si tu ne parles pas correctement, tu ne réussiras pas », « laisse le créole pour la cour, pour ce qui n'est pas important », « il faut apprendre la belle langue », « le créole ne t'apportera rien ». La référence à des idéologies fortement ancrées dans la société réunionnaise, telles que « l'expression en créole nuit à l'acquisition du français » ou encore que « seule la maîtrise du français garantit la

¹¹ Terme créole connoté péjorativement et signifiant « sale », « mauvais ».

réalisation personnelle » ou que « le créole n'a aucune valeur », s'avère récurrente.

Or, le lexique fortement péjoratif utilisé conduit les élèves à ne plus oser prendre la parole. Certains se sentent dévalorisés en tant qu'apprenant et locuteur réunionnais ce qui peut entraîner chez eux des inhibitions :

« Je me sens pas à ma place », « **moin lé pa bon pou rien, mi konpran pa sak i fo fé, mi gagn pa é donk moin lé mové** » (« je suis bon à rien, je ne comprends pas ce qu'il faut faire, je n'y arrive pas et donc je suis mauvais ».) (élève de CM1).

« **dé foi mi di bin kosa mi fé la mi gagn pa kozé** » (« parfois, je me demande ce que je fais là puisque je ne sais pas parler ») (élève de CM2).

« **kan la fine di amoin sa mi koz pu moin** » (« quand on a fini de me dire ça, je ne parle plus, moi ») (élève de 6^e).

« **moin la peur fé ont amoin** », « **mi veu pa i ri amoin** » « **vo mieu mi fé silans** » (« j'ai peur de me faire honte, je ne veux pas que l'on se moque de moi, il vaut mieux que je fasse silence ») (élève de 6^e).

g) Quelques pratiques efficaces et des prises de risque judicieuses et efficaces.

Toutefois, tous les professeurs ne transforment pas la traduction en activité mécanique comportant peu d'intérêt pour l'acquisition langagière. Certains (malheureusement encore trop peu nombreux) parviennent à la rendre efficace et attractive et ce, en produisant des consignes claires, en précisant l'enjeu de la tâche, en engageant collectivement des analyses et des évaluations des réponses proposées, après avoir formulé des critères de réussite ainsi qu'une réflexion sur les procédures pouvant être mobilisées. Ils favorisent la construction d'outils (dictionnaire, lexique, référent) et l'absence de jugement de valeur sur les performances des élèves encourage ces derniers à s'engager dans l'activité et à progresser.

Certains maîtres prennent en compte la situation sociolinguistique réunionnaise et adaptent leur enseignement au contexte. Ils mettent alors en œuvre des stratégies didactiques s'appuyant sur « *une meilleure connaissance globale des réalités linguistiques et du rapport entre français et créole* » (Chaudenson, 2007 : 27). Ce faisant, ils adoptent en réalité les principes de la didactique adaptée prônée par Robert Chaudenson (2006, 2007, 2008). Partant de l'idée forte que la proximité des deux systèmes linguistiques en présence est un élément facilitateur de l'acquisition du français, ce dernier propose en effet une stratégie globale novatrice : il s'agit de prendre appui, dans un premier temps de l'apprentissage, sur les analogies ou homologues entre le français et le créole avant d'introduire peu à peu les divergences existant entre ces deux langues. Les activités de

traduction pratiquées en classe font en alors l'objet d'une progression en fonction du niveau de classe des élèves, de leurs compétences linguistiques et métalinguistiques ainsi que des éléments grammaticaux devant être mobilisés. Par exemple, lorsque les activités de traduction concernent plus spécifiquement le verbe, en CE1, il sera d'abord mis en évidence les traits communs en créole et en français au niveau de son fonctionnement, comme la présence de marqueurs postposés et parfois identiques à certaines personnes dans « je dormirais bien » et dans « mi dormiré bien » ou encore l'existence de marqueurs préverbaux plus ou moins homophones (« *elle est en train de rire* », « **el lé antrinn rire** »). Dans un deuxième temps, les divergences sont étudiées comme celles concernant les actions au présent, futur, imparfait et conditionnel (de l'indicatif en français) où le français admet plus de variations au niveau des formes verbales que le créole, en fonction des personnes sujets. Par exemple, en français, le verbe manger se décline au présent en « je mange, nous mangeons, vous mangez » alors qu'en créole, le verbe ne possède qu'une forme unique, « *mi manj, nou manj, zot i manj* ».

Ces pratiques, suivies d'effets positifs en termes d'appropriation et de réinvestissement langagiers, confirment surtout que pour qu'un apprentissage soit efficace, il faut tenir compte de la parole des élèves, de ce que ces derniers souhaitent signifier et des moyens linguistiques qu'ils utilisent pour le faire. C'est d'ailleurs le programme de « la pédagogie de la variation » proposé par Lambert Félix Prudent (1993). Selon les principes de cette dernière, lors de l'activité de traduction, les apprenants sont invités à réaliser un répertoire des différentes formes possibles. Toutes les productions dans toute leur diversité et leurs nuances sont alors susceptibles d'être appréhendées, considérées et instituées en objet d'étude et leur légitimité communicative posée par le maître. A cette occasion, on observe comment « *des sons, des moules intonatifs, des mots, des formes grammaticales et bien sûr des ponts sémantiques peuvent être fondus dans les énoncés interlectaux* » (Prudent, 2013). Les énoncés seront alors analysés, comparés et l'élève sera amené à opter pour la forme traduite la plus adaptée et à dégager une norme de communication, issue d'une conscience de la valeur de ses productions dans un marché interlectal complexe. Ainsi l'activité de traduction vise-t-elle à permettre à l'élève de communiquer en toute confiance, sans être repris systématiquement et de commencer à mener une réflexion sur l'organisation de son répertoire langagier. Bien peu d'enseignants sont formés à enseigner de la sorte alors que ceux qui s'y risquent parviennent à développer considérablement les compétences de leurs élèves (Lebon-Eyquem, 2010a).

Dans ces deux stratégies didactiques, les enfants apprennent, parallèlement à leurs pratiques « panachées », à discriminer les langues ou les variétés en présence en les « polarisant » en liaison avec certains

contextes marquants et à découvrir ainsi leur mode d'emploi pragmatique, ce qui comme nous l'avons indiqué, facilite l'acquisition langagière.

Conclusion

Contrairement aux idées reçues, la traduction interlinguale constitue une activité complexe, nécessite la mobilisation de nombreuses opérations cognitives et obéit à une démarche rigoureuse. Pour autant, notamment en développant les compétences de discrimination codique chez l'élève, elle peut permettre de faciliter sensiblement l'acquisition langagière en milieu de contacts de langues. Des maîtres réunionnais continuent d'ailleurs de la mettre en œuvre leurs enseignements. Malheureusement, les avantages indéniables de cette activité métalinguistique ne sont actuellement que trop rarement exploités à l'école, en raison de sa systématisation au sein des classes, des jugements stigmatisants qui accompagnent sa pratique, d'absence de mises en place de réelles situations d'apprentissage et d'étayage approprié. La traduction se transforme alors en activité souvent rébarbative, peu enrichissante, voire contre-productive puisqu'elle met à mal l'estime de soi de l'élève et plus largement du locuteur. Une formation des maîtres s'avère plus qu'indispensable pour la rendre efficiente en milieu scolaire afin qu'elle conduise non plus à l'exclusion du créole et de l'interlecte mais à un traitement concomitant des deux langues, français et créole, et au respect des particularités du macro-système tout entier, comme le préconise Lambert Félix Prudent :

La lecture de ces traductions vient nous rappeler qu'à la rencontre des langues et cultures créoles en contact avec la langue et la culture dominantes de l'école, il nous reste à bâtir une toute nouvelle approche pédagogique, non pas de l'exclusion de la forme gênante ou de la priorité accordée à l'insaisissable langue maternelle, mais bien de la complémentarité et du partenariat des langues fonctionnant de concert dans la société (2003 : 12)

Bibliographie

- Adelin E., « La convergence avec le français. Quel créole de référence à la Réunion ? », dans *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Langue et Développement, OIF, L'Harmattan, 2007, p. 171-183.
- Adelin, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion, 2008, 838 p.
- Adelin E., Lebon-Eyquem M., *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître - La Réunion, cycle 2 (CP-CE1)*, OIF, Direction de l'Éducation et de la Formation, Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue, 2010, 150 p.
- Berthos A., *La Décision*, Paris, Odile Jacob, 2003.

- Chaudenson R., *La créolisation : théorie, applications, implications*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Chaudenson R., « Compte rendu », in *Etudes créoles, Vers une didactique du français en milieu créolophone*, Actes du colloque du Cap-Vert, Fattier D. (coord.), vol. XXVIII, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 227-242.
- Chaudenson R., « Français et créoles français. De la description contrastive à la didactique adaptée », in *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Maïga A. (coord), Paris, L'Harmattan, 2007, p. 53-101.
- Chaudenson R., *Didactique du français en milieux créolophones : Outils pédagogiques et formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- Capelle M.-J., « Traduction pédagogique : réhabilitation, restauration, rénovation », dans *Retour à la traduction, Le Français dans le monde*, 1987, p. 128-136.
- Ceccarelli M., « L'activité de traduction : choix méthodologiques et pratiques de classe en Vallée d'Aoste », *Education et Sociétés Plurilingues*, n°27, décembre 2009.
- Chevalier, F., Lallemand, A., « Le créole en régression comme langue maternelle », *Economie de la Réunion*, 104, 2000, p. 8-40.
- Deprez C., *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, coll. « CREDIF », 1999, 207 p.
- Delisle J., *La traduction raisonnée*, PUO, coll. « Pédagogie de la traduction », 1993, 484 p.
- Fijalkow J., Downing J., *Lire et raisonner*, Privat, Toulouse, 1984.
- Gauvin A., *Petit traité de traduction créole réunionnais-français*, ILA, Université de La Réunion, 2003.
- Hagège C., *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris, 1997.
- Lebon-Eyquem M., *Paroles réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales*, Mémoire de DEA « Langage et Parole », Université de La Réunion, 2004, 230 p.
- Lebon-Eyquem M., *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*, Thèse de doctorat, Université de La Réunion, 2007, 519 p.
- Lebon-Eyquem M., « Analyse d'interventions pédagogiques en situation de contacts de langues : comment les enseignants traitent-ils les énoncés "mêlés" à La Réunion ? », dans *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris, CLD éditions, 2010a, p. 61-89.
- Lebon-Eyquem M., « Evolution et impact de l'école et de l'environnement social sur les usages de 4 enfants de 3 ans en milieu créole », dans *Actes du colloque CMLF 2010* sur le site : cmlf2010@ling.cnrs.fr, 2010b.
- Lebon-Eyquem M., Adelin E., 2013, « Productions et usages langagiers de pré-adolescents réunionnais : quatre exemples de profils », L'Harmattan, à paraître.
- MacWhinney B., « A Unified Model of language acquisition », in *Handbook of bilingualism : Psycholinguistic approaches*, Kroll, J.F., De Groot A.M.B. (éds.), Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 2-40.
- March C., *Le discours des Mères Martiniquaises, Diglossie et Créolité : un Point de Vue Sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1996.

- Martinot C., « Étude comparative des processus de reformulation chez les enfants de 5 à 11 ans », *Langages* n°140, C. L. N., 2000, p. 92-123.
- Pégaz-Paquet A., « Quand la reformulation s'invite à l'école... », *Cahiers de praxématique*, 52, 2009, mis en ligne le 01 janvier 2013.
URL : <http://praxématique.revues.org/1385>
- Prudent L.-F., « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, 1981, p. 13-38.
- Prudent L.-F., *Pratiques Langagières Martiniquaises : Genèse et Fonctionnement d'un Système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Rouen, 1993.
- Prudent L.-F., « Avant-dire » in *Petit traité de traduction créole réunionnais-français*, Gauvin A., Université de La Réunion, 2003.
- Prudent L.-F., « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », in *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Prudent L.-F., Tupin F., Wharton S. (éds.), Berne, Peter Lang, 2005, p. 359-378.
- Prudent L.-F., « Enseigner créole et français ensemble en outremer », dans *Contextualisations didactiques Approches théoriques*, Anciaux F., Forissier T., et Prudent L.F. (eds), L'Harmattan, coll. « Cognition et formation », 2013, p. 249-282.
- Prudent L.-F., Merida G., « An langaj kréyol dimi-panaché : interlecte et dynamique conversationnelle », dans *Langages*, 74, 1984, p. 31-45.
- Rapanoël S., *Les Langues à l'Ecole Primaire de La Réunion : des Représentations Diglossiques aux Pratiques Interlectales*, Thèse de doctorat, Universités de La Réunion et Grenoble 3, 2007.
- Ramassamy G., *Syntaxe du créole réunionnais*, Thèse de doctorat, Université Paris V, 1985.
- De Robillard D., « "Interlecte" : Outil ou point de vue épistémologique sur "la" linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? », in *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Simonin J, Wharton S (dir.), Lyon, Ecole normale supérieure de Lyon, coll. « Langages », 2013, p. 349-373.
- Ronjat L., *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913.
- Seleskovitch D., Lederer M., *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition, 1984, p. 294-308.
- Tabouret-Keller A., *Le bilinguisme chez l'enfant avant 6 ans : étude en milieu alsacien*, Thèse d'Etat, Strasbourg, 1969.
- Tabouret-Keller A., *La maison du langage*, Presses universitaires, Université de Paul Valéry, Montpellier 3, coll. « Série Langage et Cultures », 1997, 176 p.
- Tomasello M., « Language is not an instinct », dans *Cognitive Development* 10, 1995, p. 31-156.
- Tomasello M., *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 1998, 292 p.
- Tomasello M., *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, Massachusetts, England, Havard University Press, 2003.