HAL
open science

Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ?

Mylène Lebon-Eyquem

To cite this version:

Mylène Lebon-Eyquem. Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ?. Cahiers de Linguistique, 2016, 41 (2), pp.139–156. hal-01501103v2

HAL Id: hal-01501103

https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501103v2

Submitted on 31 Aug 2018

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.

Quelle prise en compte par l'école réunionnaise

de la diversité des profils linguistiques de ses élèves[1] ?

Mylène Eyquem (LCF – Université de La Réunion)

Introduction

Située dans le sud-ouest de l'Océan Indien, à 800 km de Madagascar, La Réunion constitue avec l'île Maurice et l'île Rodrigues, l'Archipel des Mascareignes (Cf. figure 1).

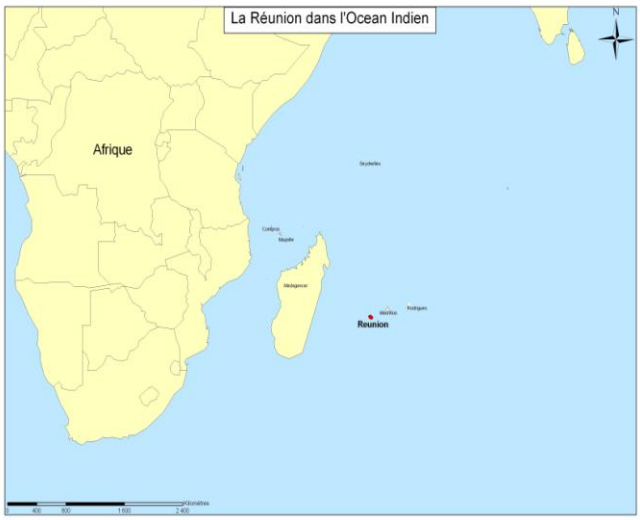


Figure 1 : carte situant La Réunion dans la zone Océan Indien

Outre leur profonde différence géologique, les îles voisines divergent économiquement, politiquement et sociologiquement. Alors que la Réunion devient département français en 1946, d'autres territoires insulaires accèdent à l'indépendance (Madagascar en 1960, Maurice en 1968). Son statut politique lui permettant de bénéficier des aides de l'hexagone et de l'Union Européenne, les routes, les infrastructures, la télécommunication et autres signes de technicité et de modernité ont fait leur apparition dans les trois ou quatre dernières décennies. C'est pourquoi, cette région ultrapériphérique constitue une sorte d'enclave « occidentale » et donne l'image d'une île prospère face à des espaces en détresse économique et politique comme Madagascar et la République Islamique des Comores et même face à l'île Maurice, distante seulement de 200 kms.

Toutefois, certains indicateurs la démarquent également de sa métropole. Son PIB ne constitue que 0,65 % du PIB français en 2005 et le taux de chômage réunionnais est 3 fois plus important que celui de la France hexagonale (24,5 % en 2008 contre 7,9 %).

Les particularités réunionnaises viennent du rythme accéléré des changements considérables survenus en un quart de siècle. Ces transformations majeures, profondes et brutales,

> « se traduisent par un « télescopage » de deux mondes sociaux, celui de la tradition et celui de la modernité, qui s'interpénètrent « ici et

[1] Les profils linguistiques ont été mis en évidence dans les travaux pionniers d'Evelyne Adelin (2008) sur lesquels nous nous appuierons largement.

maintenant » pour produire une forme originale de « modernité réunionnaise » (Watin, 2001 : 77).

Cette coexistence de deux modèles a conduit à un réaménagement spécifique à l'île qui engendre des contrastes dans plusieurs domaines, au niveau social et économique d'où cette « hybridation » entre croissance et fragilité.

Au niveau linguistique également, La Réunion se singularise aussi bien de la France hexagonale que des autres espaces insulaires proches. En effet, la majorité des Réunionnais s'exprime en français et en créole mais se sert également de nombreux énoncés mêlant ces deux variétés et qualifiés par les locuteurs eux mêmes, de « métis ». Sont alors constatés des phénomènes de contacts de langues classiques comme les alternances codiques mais aussi des stratégies beaucoup plus originales et imprévisibles.

Des enquêtes longitudinales ont été menées auprès d'une centaine d'enfants de 5 ans (Lebon-Eyquem, First language, à paraître) et suite aux travaux d'Evelyne Adelin (2008), ont fait émerger 5 grands profils linguistiques. Il s'agit de déterminer comment l'école réunionnaise, traditionnellement pourvoyeuse de la norme unique du français, gère les normes sociolinguistiques locales possédant une réelle légitimité pragmatique et appréhende la diversité linguistique. Comment prend-elle en compte ces différents profils au niveau des apprentissages ?

1 – Les productions réunionnaises : variabilité, originalité et fusion des codes

A La Réunion, lors de conversations quotidiennes, il est fréquemment constaté des énoncés où français (en police ordinaire) et créole (en gras) se mêlent, comme dans l'exemple ci-dessous. Lors d'un repas entre amis natifs, Madame A (27 ans) donne son avis sur l'utilisation des aides sociales par certains Réunionnais :

> Madame A : « **moin mi pans ke na de moun i fé nimport koi / oui zot i exajèr / zot i fé ninport koi èk larzan i donn azot / par exanp mon voizin /** moi je l'aime bien / c'est pas le problème **/ li travay pa / bin li fé pa rien/ li sava pa esay fé in nafèr / mi koné pa moin / kom ramas fèy / nétoy le kour de moun / non / li va pa fé rien /** moi je dis oui / on peut essayer de faire quelque chose de ses dix doigts **/ kosa i kout ali saroy de boi lé dann son kour / mé non / li utilizra tout larzan la donn ali pou asté téléphone / mèt parabol / bin moin lé pa dakor / pars ke larzan i donn ali sé nou qui pay / sé nou ki donn ali èk nout zinpo** (moi je pense qu'il y a des gens qui font n'importe quoi / oui ils exagèrent / ils font n'importe quoi avec l'argent qu'on leur donne / par exemple mon voisin / moi je l'aime bien / c'est pas le problème / il ne travaille pas / ben il ne fait rien / il ne va pas essayer de faire quelque chose / je ne sais pas moi / comme ramasser des feuilles / nettoyer la cour des gens / non il ne va rien faire / moi je dis oui / on peut essayer de faire quelque chose de ses dix doigts /qu'est ce que cela lui coûterait de transporter le bois qui dans sa cour / mais non / il utilisera tout l'argent qu'on lui donne pour acheter un téléphone / mettre une parabole / ben moi je ne suis pas d'accord / parce que l'argent qu'on lui donne c'est nous qui payons / c'est nous qui le lui donnons avec nos impôts).

Le français pouvant apparaître dans la sphère privée lors d'échanges amicaux comme ici, ou encore lors d'interactions parents-enfants (Carayol et Chaudenson, 1978), sa répartition fonctionnelle dans l'espace énonciatif réunionnais, telle qu'elle avait été décrite à la fin des années 60, ne s'avère plus strictement respectée. En outre, avec l'irruption à l'échelle locale

des Techniques de l'Information et de la Communication ainsi qu'avec l'explosion médiatique, le créole longtemps cantonné à la sphère privée, est de plus en plus attesté dans les espaces publics (Lebon-Eyquem, 2008).

Cette répartition fonctionnelle de deux langues en présence ainsi les mélanges constatés dans les productions réunionnaises avaient conduit certains linguistes dans les années 1970, à postuler l'existence d'un continuum, spécifique à l'île (Chaudenson et Carayol, 1978 : 183) se caractérisant par la présence d'un dia-système » : à l'un des deux pôles, un « acrolecte » avec des formes socialement valorisées relevant du français standard et l'autre, un « basilecte » correspondant au créole (1978 : 182). Entre les deux, une zone intermédiaire structurée en scalogramme a été mise en évidence.

Toutefois, à partir des années 2000, le relevé de productions métisses, de formes issues de « négociations » entre créole et français (sans hiérarchie, sans implication) invite plusieurs chercheurs (Georger, 2004 et 2005, Adelin, 2007, Ledegen, 2010, Souprayen-Cavery, 2010,) à remettre en question l'hypothèse de l'échelle implicationnelle.

L'extrait proposé ci-dessus en comporte un bel exemple : dans le même énoncé, la locutrice mêle variantes basilectales et acrolectales engendrant ainsi des formes qui ne respectent pas les règles du scalogramme. En effet, elle se sert par exemple, des variantes phonétiques basilectales [i] dans « li » (il) ou encore [s] dans « asté » (acheté)[2] et des variantes lexicales basilectales du léxème « transporter » (saroyé). Elle va les associer à une variante morphologique acrolectale (5ème ligne) constituée par le marqueur post verbal « ra » dans « utilisera » pour exprimer le futur non accompli. En créole basilectal, on aurait plutôt « **li va utiliz** » puisque selon Robert Chaudenson (1974), Pierre Cellier (1985) et Gillette Staudacher-Valliamée (2004), en créole basilectal l'aspect (ici le prospectif) est indiqué par des marqueurs pré-verbaux et « *l'information grammaticale précède toujours l'information lexicale* » (Cellier, 1985 : 64). Il est intéressant également de noter que les changements de codes ne sont pas liés à une fonctionnalité communicative particulière.

Cette contiguïté de variantes acrolectales et basilectales non admise dans le continuum (Chaudenson et Carayol, 1978) avait été observée, il y a plus de 20 ans, par Lambert Félix Prudent (1981) sur le terrain martiniquais. Si ce linguiste admet un système langagier comprenant deux pôles extrêmes qui correspondent à du créole et à du français prototypiques, il considère que les formes intermédiaires « mélangées » qu'il baptise « interlecte » sont très fréquentes. Il montre alors que la « zone interlectale n'obéit ni au basilecte nucléaire, ni à la grammaire acrolectale » (Prudent, 1981 : 26). Par conséquent, des termes relevant en principe du français peuvent tout à fait être insérés dans une syntaxe créole et des éléments morphosyntaxiques créoles sont susceptibles de se retrouver dans des énoncés en français créant ainsi des alternances codiques ou autres emprunts. Toutefois, il arrive que lors des « mélanges », les règles des deux codes en présence ne soient pas respectées, ce qui engendre des formes imprévisibles et variées.

C'est ce cadre théorique qui a été transféré au niveau local car il semble le plus approprié pour rendre compte du foisonnement et de la complexité des mélanges qui concernent les locuteurs de toute génération (Lebon-Eyquem, 2004, 2007). Pour les Réunionnais, l'interlecte ne se justifie pas uniquement parce qu'ils ne maîtrisent pas les langues en présence, cette manière de parler constitue un style, un nouveau flux textuel, un nouveau rythme et serait même jubilatoire et ce, grâce à des nouvelles associations qui permettent d'établir un type de communication privilégiée.

[2] Les variantes acrolectales correspondantes sont [u] (« lu » pour « il ») ou [ʃ] (on dira « acheté »).

Ces formes mixtes possèdent également la caractéristique d'être difficilement codifiables. En effet, comme dans toutes les situations de contacts de langues, on s'attend à repérer aisément les unités françaises et créoles dans les énoncés. Mais rien n'est moins simple sur le terrain réunionnais. En effet, la proximité génétique, mais surtout structurelle des deux codes en présence rendant les frontières très labiles, il s'avère parfois ardu d'attribuer clairement et fermement ce qui relève de chacune de ces langues. D'après Annegret Bollée (1985), 60 % des termes du lexique créole correspondent à ceux du lexique français contemporain, ce qui signifie qu'une ou plusieurs de leurs significations se retrouvent dans un dictionnaire comme le *Petit Robert.* En outre, les normes du créole étant plurielles et les outils de références étant loin d'être homogènes (Adelin 2007 et 2008, Lebon-Eyquem, 2007), comment définir ce qui appartient strictement au créole ? Certaines alternances codiques paraissent de prime abord, facilement repérables. Ainsi, on pourrait penser que dans l'extrait suivant « c'est pas le problème **/ li travay pa »**, un premier segment en français est accolé à un deuxième en créole, en gras. Toutefois, en créole, on dirait également « le problème », tout comme en français, on trouve « travaille pas ». Ainsi, une autre analyse tout aussi juste reviendrait à considérer que le premier segment comprendrait des unités créoles et le deuxième segment, des unités françaises. Comment alors choisir entre ces propositions différentes mais toutes deux pourtant pertinentes ?

Ainsi, la parole réunionnaise se caractérise par l'originalité de ses formes, sa mixité, sa mouvance et sa difficulté à se fragmenter en segments circonscrits relevant de codes polaires.

2 –Les profils linguistiques des enfants réunionnais

Comme nous l'avons indiqué, les lectes du macro-système sont diversifiés, peu fonctionnalisés et n'obéissent pas à une stricte répartition fonctionnelle dans l'espace énonciatif. Même lors de situations formelles scolaires au cours desquelles le français est la langue requise, les enseignants, qu'ils s'adressent à d'autres adultes (collègues ou personnel communal) ou à des élèves, se servent parfois d'énoncés « hybrides » (Lebon-Eyquem, 2010). Par conséquent, l'enfant réunionnais en train d'apprendre à parler, reçoit parfois des inputs formellement différents (que même les spécialistes ne parviennent pas toujours à identifier), et ce, de la part des mêmes locuteurs et dans les mêmes espaces. Ainsi, « *l'apprenant est exposé à plusieurs idiolectes dont aucun n'est identique à l'idiolecte qu'il façonne pour lui-même, alors que tous ont contribué, de manière différente, au façonnement de cet idiolecte* » (Mufwene, 2005 : 71).

Dans ce contexte, les pratiques langagières des enfants réunionnais s'avèrent très variés et, à l'aide d'une enquête longitudinale sur 110 enfants de 5 ans, cinq profils d'enfants ont été mis en évidence. Cette étude s'appuie très largement sur les travaux pionniers d'Evelyne Adelin (2008) qui a défini les profils langagiers à La Réunion. Les 5 nouveaux profils identifiés sont représentés sur le schéma ci-dessous (Pour plus de détails, Cf. Lebon-Eyquem, First Language, à paraître) :

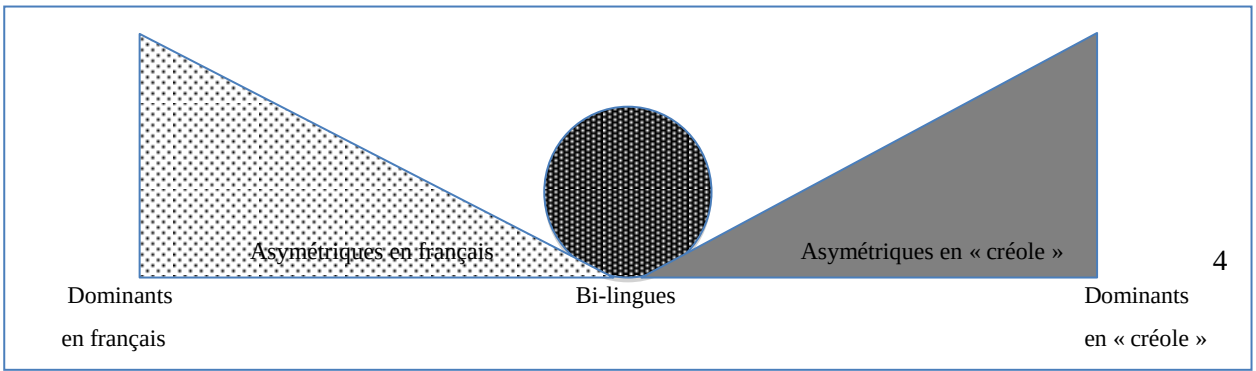


Schéma 1 : Les profils linguistiques d'enfants réunionnais

- Au centre, les bi-lingues[3] possédant un répertoire langagier largement composite comprenant divers lectes du macro-système (« créoles », français et des mélanges) qu'il ont la capacité de faire varier et d'activer en fonction de la situation de communication.
- A droite et à gauche des bi-lingues, se trouvent les groupes des « asymétriques » avec une organisation interne de type stratifié.
    - Les « asymétriques » en français : leurs usages peuvent être placés sur un continuum structuré en scalogramme dont l'une des extrémités est constituée par les productions des dominants en français (disposant d'un répertoire limité presqu'exclusivement à du français) et l'autre par les productions des bi-lingues. Entre ces deux extrémités, on trouve des formes intermédiaires comprenant du français et une proportion de créole qui varie en fonction de la position du locuteur par rapport à chaque extrémité. Ainsi, plus le locuteur se rapproche des bi-lingues et plus ses productions françaises comprendront du créole.
    - Les « asymétriques » en « créole » : leurs usages peuvent être placés sur un deuxième continuum structuré également en scalogramme dont l'une des extrémités est représentée par les productions des dominants en créole (disposant d'un répertoire avec une part très importante de formes créoles) et l'autre par les productions des bi-lingues. Entre ces deux extrémités, on trouve des formes intermédiaires comprenant du créole et une proportion de français qui varie en fonction de la position du locuteur par rapport à chaque extrémité. Ainsi, le locuteur asymétrique en « créole » le plus proche des bi-lingues mobilisera beaucoup plus d'énoncés en français que celui qui en est éloigné.

Il est à noter qu'à part les témoins du groupe des dominants en français, tous les enfants produisent des mélanges ce qui atteste du caractère hétérogène de la parole réunionnaise.

Comme le montre le graphique 1, ci-dessous, ce sont les asymétriques en « créole » qui dominent largement. Ils sont plus nombreux de 25 % que les assymétriques en français (15 %).

Le groupe des dominants en français[4] comprend moins de témoins que celui des dominants en « créole » (23 %). Ainsi, moins d'enfants utilisent majoritairement le français seul que le créole « seul ».

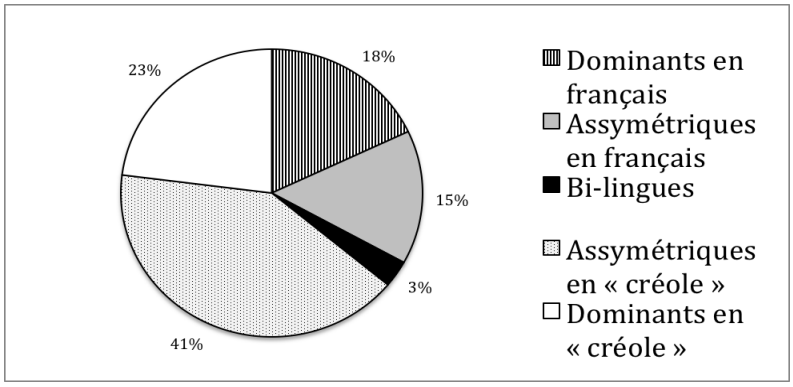
En outre, si on comptabilise les dominants en « créole » et les asymétriques en « créole », ils constituent près de 64 % des témoins, ce qui signifie que les 2/3 des enfants de 5 ans de l'échantillon s'expriment très peu ou peu en français.

Seuls 33 % se servent majoritairement du français (dominants en français (18 %) + asymétriques en français (15%)) et une très petite quantité d'enfants est capable de mobiliser

[3] Ce terme provient des travaux d'Evelyne Adelin (2008) et désignent les enfant qui utilisent le créole et le français en fonction des situations de communication, qui réalisent peu de mélanges et maîtrisent les règles d'usage.

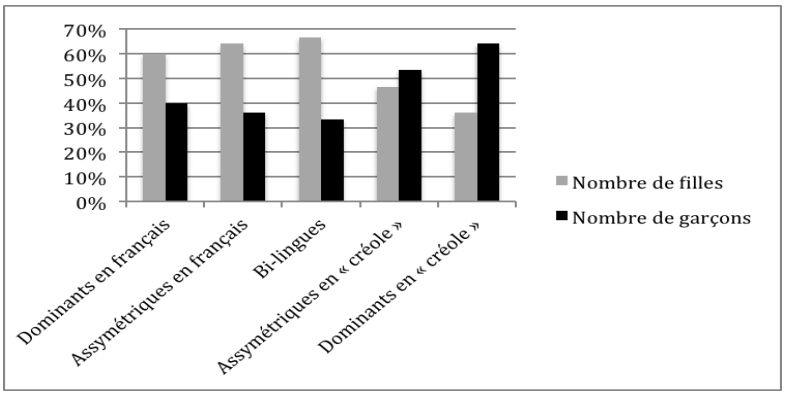
[4] Les appellations « dominants en français » et « dominants en créole », ont été créés par Evelyne Adelin (2008) pour désigner les enfants qui ne se servent que d'un seul code (français ou créole) dans toutes les situations de communication.

les deux codes en les adaptant à la situation de communication : il s'agit des bi-lingues (3%) qui constitue le groupe quantitativement le plus faible.



Graphique 1 : distribution en pourcentage des témoins par profil linguistique

Au niveau de la répartition des témoins par sexe, sur le graphique 2, il est constaté que chez les dominants en français, les asymétriques en français et les bi-lingues, les filles dominent (respectivement + 20 % et + 28% et +33,4%) ce qui semble signifier qu'elles s'expriment davantage majoritairement en français que les garçons. Ces derniers sont légèrement plus nombreux chez les asymétriques en « créole » (+6,8) mais représentent une part importante chez les dominants en « créole » (+28 %).



Graphique 2 : distribution en pourcentage des témoins par sexe dans chaque profil linguistique

3 –La prise en compte de la diversité langagière au sein des classes

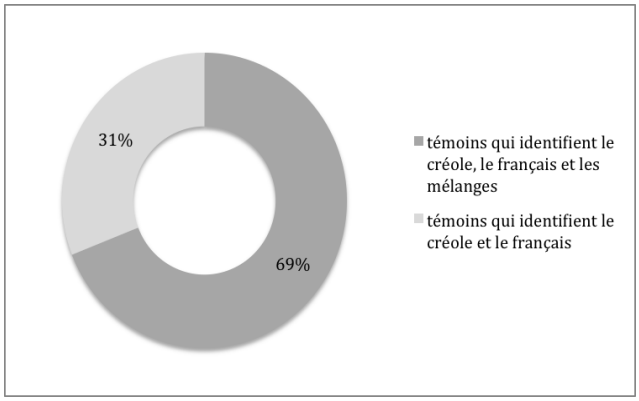
3.1 – Les premières enquêtes : recueil de discours d'enseignants

Afin de déterminer si les enseignants prennent en compte la diversité langagière au sein de leur classes, nous avons mené une enquête auprès d'une soixantaine d'enseignants auprès desquels nous sommes intervenue en formation continue en 2013 et en 2014, à propos de l'acquisition du langage à La Réunion.

Nous souhaitons dans un premier temps savoir s'ils parvenaient à identifier le profil langagier de leurs élèves et selon quels critères. Nous n'attendions pas d'eux qu'ils se montrer précis mais qu'ils repèrent des grandes tendances. C'est pourquoi, nous leur avons donc demandé de caractériser les énoncés produits au sein leur classe, d'indiquer le nombre

d'élèves s'exprimant dans chaque type d'énoncé étiqueté et de préciser la façon dont ils avaient opéré leur classement.

Sur 61 enseignants, 49 ont indiqué que leurs élèves s'expriment soit en français, soit en créole. Toutefois, en leur demandant oralement de détailler davantage ce qu'ils avaient nommé « les pratiques en créole », 30 d'entre eux, expliquent qu'il peut s'agir de « mélanges » français-créole. Il reste donc 19 témoins, soit 31 % qui binarisent les énoncés entendus. 12 professeurs des écoles sur 61 estiment quant à eux, que leurs élèves utilisent le français, le créole et les « mélanges ». Ces résultats sont consignés dans le graphique 3.



Graphique 3 : répartition des témoins en fonction de leur identification des productions de leurs élèves

Les enquêtés considèrent que peu de leurs élèves s'expriment en français (15 %), que 35 % utilisent majoritairement le créole et que la moitié se sert de mélanges (50 %). La proportion d'élèves dominants en français est à peu près identique à celle de nos résultats présentés précédemment (18 %) mais le nombre d'élèves dominants en créole apparaît majoré (+ 12 %). En outre, les compétences langagières des apprenants mobilisant des énoncés interlectaux sont peu reconnues et valorisées. Les compétences de communication tout comme les compétences linguistiques en créole et en français pourtant nécessaires à la réalisation des mélanges, sont ignorées. Ce qui est surtout perçu, c'est le « déficit langagier », la « non maîtrise » d'une des deux langues, voire les deux, posant ainsi l'exigence de compétences égales dans les deux codes en présence en situation de contact de langues comme le préconisait Bloomfield au début du 20ème siècle. Ces formes « non académiques » sont évaluées en « creux », jugées le plus souvent fautives et sont alors qualifiées de « mauvais créole » (10 témoins), de « créole impur » (4 témoins), « créole makot[5] » (15 témoins), de « mauvais français » (8 témoins) ou encore de « français cochon » (6 témoins). Ces expressions avaient déjà été avancées lors d'une étude sur les chronolectes réunionnais (Lebon-Eyquem, 2004) et notamment par des enseignants, ce qui montre que malheureusement, la minoration des formes intermédiaires perdure. Il n'est donc pas question de la variabilité et de la diversité des compétences en créole ou en français et l'existence de locuteurs asymétriques en créole ou en français ne peut-être envisagée. Il est à noter aussi, qu'aucun élève n'est considéré comme bi-lingue.

Il nous importait de déterminer si une différenciation des apprentissages était proposée en fonction des profils langagiers. Nous avons alors interrogé les témoins sur les aménagements proposés au sein de leur classe pour répondre aux besoins des élèves. Les

[5] « makot » est un terme créole signifiant « sale »

enseignants constituent bien des groupes qu'ils souhaitent le plus homogène possible, lors des séances de langage, mais selon le seul critère du volume de parole des apprenants. Ainsi, dans la plupart des grandes sections, trois groupes existent : celui des faibles parleurs, celui des moyens et celui des forts parleurs. Les objectifs visés diffèrent au niveau communicationnel mais demeurent identiques au niveau linguistique. Par exemple, ceux qui sont considérés comme faibles parleurs devront apprendre à s'exprimer en phrase mot alors que les forts parleurs utiliseront une phrase complexe mais les deux groupes centreront leurs efforts sur la production de la description de la première de couverture d'un album.

Les témoins se rendent bien compte des insuffisances de leur enseignement mais se sentent totalement démunis. Ils déplorent qu'aucune évaluation contextualisée ne soit proposée par l'Académie de La Réunion et qu'il leur soit demandé d'identifier les acquis langagiers de leurs élèves à l'aide d'étalons nationaux, reposant sur une norme écrite française. En d'autres termes, il est attendu d'enfants ayant commencé à parler majoritairement en créole, les mêmes performances que les enfants de l'hexagone et au même moment. C'est pourquoi, lorsqu'on évalue la compréhension ou la production d'un récit, si un enfant dominant en créole parvient à respecter la consigne et à réussir l'exercice mais qu'il répond majoritairement en créole, son énoncé ne sera pas validé. On comprend comment les compétences des élèves se retrouvent être masquées et minorées.

Pour identifier les profils langagiers, les professeurs indiquent ne pas utiliser d'évaluation normée mais fondent leurs remarques sur des observations au quotidien et sur leur « expérience ». Ils reconnaissent cependant de façon unanime, le caractère approximatif de leurs constats. Pourtant, des évaluations bilingues ont été élaborées pour le terrain réunionnais, depuis plusieurs années (Adelin, 2008) et n'attendent que d'être exploitées et opérationnalisées. Elles tiennent compte de la variation du créole et des différentes variétés possibles du répertoire d'un enfant en situation de contacts de langues. Les enseignants estiment donc, ne pas être en mesure d'établir un état des lieux précis et critérié des performances langagières de leurs élèves ainsi qu'une progression efficace des apprentissages. Ils regrettent leur manque de formation et ce, malgré la création de l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) depuis 2013, qui a pour objectif premier, selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche une « *formation des enseignants renouvelée, innovante et favorisant la réussite pour tous, quels que soient les territoires, l'origine culturelle ou sociale* ». Or, selon les témoins, « peu de temps est consacré aux problématiques linguistiques locales » et « l'on n'offre même pas, aux professeurs des écoles, la possibilité de comprendre le fonctionnement de la langue créole ».

Là encore, des outils, des stratégies didactiques et pédagogiques adaptés au contexte réunionnais ont été créés par des chercheurs maitrisant bien la complexité des aires créolophones. Ainsi, pour élaborer « une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie », Robert Chaudenson, part de l'idée force que la proximité des deux systèmes linguistiques en présence est un élément facilitateur de l'acquisition du français, il propose une stratégie globale novatrice : il s'agit de prendre appui, dans un premier temps de l'apprentissage (cycle 1 et 2), sur les analogies ou homologies entre le français et le créole avant d'introduire peu à peu les divergences existant entre ces deux langues. A partir du cycle 3, les apprenants devraient pouvoir utiliser les mêmes outils que les autres élèves francophones natifs.

Lors de l'étude de la conjugaison de l'impératif, par exemple, on mettra d'abord l'accent sur les verbes à la deuxième personne du singulier puisqu'en créole lorsque l'ordre ne s'adresse qu'à une seule personne, on peut utiliser « *manj* » (le pronom post-posé n'est pas obligatoire) et en français « mange ». Dans un deuxième temps, on abordera les différences entre les deux langues. On peut alors s'intéresser aux formes qui admettent le pronom post-

posé après le verbe (à la deuxième personne du singulier (selon les locuteurs), à la première et deuxième personne du pluriel (pour tous les locuteurs).

	Exemple en créole	Exemple en français
Similitude : -L'ordre s'adresse à une seule personne	***Manj*** *!* ***Dor*** *!* ***Pran*** *la kré !*	**Mange** ! **Dors** ! **Prends** la craie !
Différences : - L'ordre s'adresse à une seule personne mais le pronom est postposé en créole. - L'ordre s'adresse à plusieurs personnes.	***Dor aou*** ***Manj*** *azot !* ***Dépèch*** *anou*	**Dors** ! **Mangez** ! **Dépêchons**-nous !

Tableau 1 : comparaison de l'impératif en créole et en français

Une telle démarche progressive permet de respecter le discours très généraliste du ministère de l'éducation nationale, de valoriser la langue maternelle de l'enfant et d'entreprendre des actions en faveur de sa prise en compte dans l'apprentissage du français. Outre ces objectifs didactique et politique, cette stratégie didactique revêt une dimension identitaire et invite à ne pas opposer les deux langues en présence, comme c'est actuellement encore trop souvent le cas, mais à rendre plus harmonieuse et plus féconde leur co-existence : « *ce point est essentiel car la meilleure connaissance du créole va de pair avec celle du français ; on apaise donc par là des conflits identitaires dont certains cherchent à faire leur miel (ou leur beurre !) idéologique et/ou politique.* » Chaudenson (2007 : 65), Ainsi, avec l'apaisement du conflit identitaire, on se dirige « *de façon à la fois harmonieuse et efficace vers ce qu'[il] préconise depuis près de trente ans, « l'aménagement des diglossies créoles* » (Chaudenson, 2007 : 65).

Des guides du formateur et du maître ont été élaborés et proposent des pistes concrètes de travail aux enseignants intervenant dans différentes aires créolophones (Réunion, Seychelles, Guyane, Martinique, Guadeloupe, Haïti, Sainte-Lucie, La Dominique). A La Réunion, deux ouvrages ont vu le jour en 2010 (Hubert Delisle et Boyer ; Adelin et Lebon-Eyquem) mais sont consignés dans des placards. Ils auraient permis de proposer un enseignement du français adaptés aux élèves dominants en créole et aux asymétriques en créoles.

D'autres approches considèrent les pratiques plurielles des élèves et la diversité culturelle, comme celle de la didactique globale du répertoire de l'apprenant (Georger, à paraître) ou encore celle de la pédagogie de la variation (Prudent, 2005), dont les principes généraux sont les suivants

> « *l'enseignant reconnaîtra la légitimité communicative de tous les énoncés produits en acceptant les différentes façons de parler (formes françaises, créoles ou interlectales) sans les stigmatiser ou même sans porter de jugement de valeur. Il s'intéressera à leur contenu sémantique en s'assurant de ce que l'élève a souhaité énoncer. Ainsi, en considérant les mélanges, le schéma diglossique dichotomique opposant le créole et le français sera abandonné. En outre, les énoncés créoles et « métisses » ne seront plus minorés et cesseront d'être considérés comme des formes fautives* ».

Malheureusement toutes ces ressources sont très souvent méconnues par les enseignants et le resteront tant que l'école s'évertuera à véhiculer une idéologie monolingue.

3.2- Les secondes enquêtes : observations dans les classes

Comme nous avons voulu approfondir certaines remarques des enseignants témoins, nous sommes allé filmer les pratiques de classe de six d'entre eux.

Nous avons alors constaté que l'évaluation des usages des élèves ne se réalisait que lors des situations d'apprentissage formelle avec le maître. Or, ce dernier monopolisant la plupart du temps la parole, les interventions de l'enfant s'avèrent très réduits et ne se limitent souvent qu'à des réponses à des questions fermées. Difficile donc d'établir un profil langagier juste et précis. Aussi, si les pratiques des élèves dominants en français s'avèrent effectivement correspondre la plupart du temps, à l'étiquette qu'on leur a attribuée, il n'en est pas de même pour les élèves dominants en créole. En effet, dans chaque classe observée, près de 50 % des apprenants considérés comme dominants en créole, ne se servent majoritairement pas du créole mais mobilisent des formes interlectales notamment lors de tâches scolaires sous la surveillance de l'ATSEM[6], d'activités ludiques ou encore lors des moments de pause à l'extérieur de la classe. Voici pour exemple, un échange entre Yoann (5 ans, 3 mois, étiqueté comme dominant en créole) et Tigan (5 ans, 5 mois, étiqueté également comme dominant en créole) lors de la récréation :

> « Yoann : **amoin mi sa kourir**[7] (moi, je vais courir) / **ou vien** (tu viens) / hey tu viens ? Bon, ben moi, je **sava si ou vien pa**
>
> Tigan : **amoi / mon soulié / avec mon basket** je ***kour vit*** (moi, mes chaussures, avec mes baskets je cours vite)/ **mi ve pa salir** (je ne veux pas les salir)/ ma maman va me taper »

En minorant le nombre d'enfants ayant des pratiques « mélangeantes », les enseignants passent à côté de la diversité et de la richesse de la parole de leurs apprenants et ne donnent pas la possibilité à ces derniers de prendre conscience, de gérer, de compléter, d'approfondir les composantes de leur répertoire.

Les profils langagiers ne sont donc pas toujours bien identifiés mais même lorsqu'ils le sont, nous confirmons qu'ils ne donnent pas lieu à des activités spécifiques ou à une progression adaptée aux besoins. Si cinq enseignants observés se posent la question de la compréhension des énoncés français par les dominants en créole, ils répondent bien vite par l'affirmative, en avançant que les élèves concernés regardent et comprennent les émissions en français à la télévision. Toutefois, lorsque nous interrogeons les enfants sur leur programme télévisuel favori, ils citent surtout des dessins animés dont la compréhension est facilitée par des images souvent redondantes avec le discours. Lors des activités scolaires, nous avons constaté que la compréhension de certaines informations semblait coûteuse (car non ou peu associées à des supports iconiques) pour quelques apprenants qui déploient alors des stratégies qui leur permettent d'alléger la charge cognitive de la saisie d'énoncés français. Certaines d'entre elles sont efficaces comme s'appuyer sur les connaissances d'un autre pair, faire des analogies avec la consigne d'une activité similaire, d'autres le sont moins et l'élève

[6] Agent Territorial Spécialisés des Ecoles Maternelles

[7] En gras, les énoncés considérés comme créole, en police ordinaire, ceux considérés comme français, en italique et gras, ceux pouvant appartenir au créole ou au français.

ne parvient pas alors à réaliser la tâche demandée. Une évaluation rigoureuse des compétences de réception semble donc plus urgente.

Plutôt que de prendre en compte les divers lectes du macrosystème et s'appuyer sur les composantes du répertoire, sur le déjà là des élèves, les enseignants ne se focalisent que sur un seul objectif, l'acquisition/apprentissage du français :

> « *L'idéologie linguistique hégémonique à propos du français a répandu une croyance en une légitimité intrinsèque de normes linguistiques (dites « langue standard, légitime, commune, soignée, correcte, classique, littéraire, soutenue, etc. ») qui seraient en elles-mêmes et dans l'absolu meilleures que les autres formes linguistiques. On ne perçoit pas ces formes normatives comme des formes parmi d'autres, arbitrairement sélectionnées et adaptées seulement à certains contextes, résultant de choix politiques de hiérarchisation, d'inégalités et de sélection sociales* » (Blanchet, Clerc et Rispail, 2014 : 14)

Pour ce faire, ils optent pour des activités qui survalorisent les stratégies de discrimination codique car elles sont préconisées par les chercheurs locaux (Lebon-Eyquem, Etudes créoles, à paraître). Ainsi, chaque code polaire est associé à un objet (marotte, marionnette) ou à un lieu (plus rare). Toutefois, les enfants ne saisissent pas l'enjeu de cette activité et se heurtent aux difficultés liées au métalangage. Ainsi, Emeline (5 ans) déclare « je sais pas ce que ça veut dire français ». Quant à Jackson, 6 ans, il se demande si le terme « créole » signifie un Réunionnais s'exprimant en créole : « té bin kréol sé de moun sa » (eh bien, « créole » c'est une personne, ça).

La traduction des énoncés créoles en français est aussi très pratiquée comme nous l'avons constaté lors d'études précédentes vers lesquelles nous renvoyons le lecteur pour les détails (Lebon-Eyquem, 2015). Nous mentionnerons juste ici que la plupart des enseignants mesurant peu les enjeux et la complexité de cette activité considérée comme « innée » puisque pratiquée au quotidien, ne mettent pas toujours en place de vraies situations d'apprentissage. Aussi, les apprenants peinent à la tâche surtout lorsque la consigne est équivoque, que les normes attendues ne sont pas précisées, que l'explication de la démarche et des procédures pouvant être adoptées n'est pas fournie et que les outils méthodologiques ou d'autres moyens susceptibles d'apporter une aide font défaut. En outre, des 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. Mais, 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 entrainer chez eux des inhibitions et de l'insécurité linguistique.

Conclusion

Au sein de la société réunionnaise où créole, français, (**a**)***maillage*** et créations linguistiques s'enchevêtrent, divers profils langagiers de jeunes enfants ont été réajustés (Lebon-Eyquem, à paraître). Pourtant, les enseignants témoins en tiennent très peu compte et ne s'y appuient pas pour proposer des apprentissages adaptés aux besoins et efficaces, permettant aux élèves de gérer et d'exploiter les différentes composantes de leur répertoire. Les maîtres reconnaissent leurs insuffisances au niveau du traitement des diverses formes du macro-système, possédant une réelle légitimité communicative et pragmatique dans la société réunionnaise. Ils se déclarent démunis et se rendent bien compte que la seule volonté de prendre en compte la réalité linguistique locale est loin d'être insuffisante. Ils déplorent alors

leur manque de formation ainsi que l'absence de mesures concrètes qui pourraient les aider être plus performants. Des outils et des stratégies didactiques et pédagogiques existent pourtant mais tant que l'école restera, prisonnière de l'idéologie monolingue considérant le français, langue unifiée, homogène et immuable, comme LA seule langue digne d'intérêt, ils demeureront enfermés dans les placards et ne pourront servir le développement de compétences plurielles des enfants réunionnais.

Bibliographie

Adelin, 2008, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion, 838 pages.

Blanchet P., Clerc S., Rispail M., 2014, « Insécurité linguistique en éducation : approche sociologique des élèves issus du Maghreb », in Garnier B. (coord), *Etudes de linguistique appliquée revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie.* Kliencksieck : Didier érudition, p. 283-302.

Chaudenson R., 2007, « Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone » in CHAUDENSON R. (dir), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, Paris : L'Harmattan, p. 47-90.

Chaudenson R., 2008, *Didactique du francais en milieux créolophones : Outils pédagogiques et formation des maîtres*, Paris : L'Harmattan.

Georger F, à paraître, La didactique du créole : d'une didactique cloisonnée de la discipline à une didactique globale du répertoire de l'apprenant.

Lebon-Eyquem M., 2004, *Paroles réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales,* Mémoire de DEA « Langage et Parole », Université de La Réunion, 230 pages.

Lebon-Eyquem M., 2007, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*, Thèse de doctorat, Université de La Réunion, 519 pages.

Lebon-Eyquem M, 2015, « Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves, » in Nadal P, Valaydon K, revue *Island Studies Indian Ocean-Océan Indien 2015*. Université des Seychelles, Caractère, pp 74-81.

Lebon-Eyquem M, « Specific Linguistic Profiles in a Creole-Speaking Area : Children's Speech on Reunion Island » *in First Language*. A paraître.

Moore D., 2006 *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

Prudent L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, 13-38.

Prudent L. F., 1993, *Pratiques Langagières Martiniquaises : Genèse et Fonctionnement d'un Système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Rouen.

Prudent L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », in Prudent L. F., Tupin F., Wharton S. (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, p. 359-378.

De Robillard D, 2013, « « Interlecte » : Outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique? » in Simonin J, Wharton S (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, Ecole normale supérieure de Lyon, coll. « Langages », pp 349-373.