HAL
open science

Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves

Mylène Lebon-Eyquem

To cite this version:

Mylène Lebon-Eyquem. Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves. Island Studies : Indian Ocean / Océan Indien, 2015, pp.74–81. hal-01501114

HAL Id: hal-01501114

https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501114v1

Submitted on 11 Oct 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.

Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves

Dr Mylène Lebon-Eyquem (Université de La Réunion)
Courriel : myleneeyquem@yahoo.fr

Résumé

La Réunion abrite une situation sociolinguistique qui voit se côtoyer deux langues structurellement et génétiquement proches, le créole, idiome majoritairement usité par les locuteurs natifs et le français, encore en position de prestige. L'analyse de conversations quotidiennes montre que les échanges endolingues des Réunionnais sont marqués par des mélanges à géométrie variable : des configurations linguistiques « bilingues » complexes, originales et difficilement codifiables sont ainsi attestées dans des situations de communication diversifiées et chez les locuteurs de toutes les générations (Lebon-Eyquem, 2004). Toutefois, les chercheurs procèdent à certaines analyses en se référant à deux cadres épistémologiques difficilement conciliables. Alors que le cadre théorique du macro-système (Prudent, 1993) considère que les énoncés ne doivent pas être codifiés et nécessitent d'être considérés dans toute leur complexité, les chercheurs qui se sont intéressés à l'acquisition du français (Prudent, 2007; Lebon-Eyquem, 2007, 2010a et b), s'appuient sur des références théoriques du développement langagier qui adoptent une approche structuraliste. Aussi, ils préconisent le repérage des traits prototypiques du français dans les énoncés à dominante français afin d'en faciliter son acquisition. Mais ils sont suivis par d'autres linguistes qui appliquent cette démarche aux formes mélangées fréquemment mobilisées par les locuteurs dans la vie quotidienne. Comme les segments de la langue parlée sont identifiés et attribués à un code polaire, les activités de distinction et de discrimination français/créole sont alors valorisées.
L'école, pourvoyeuse d'une norme unique, le français, et dont le principal objectif consiste à faire identifier et mobiliser les structures prototypiques françaises, va adhérer totalement aux recommandations des chercheurs locaux. Ce sont les tâches de traduction pédagogique interlinguale qui seront alors privilégiées.

Cet article vise à mettre en lumière cette pratique pédagogique qui est légion dans l'espace de la classe réunionnaise. Pour ce faire, nous nous proposons de confronter le point de vue des enseignants à celui des élèves afin de déterminer comment les intentions et les actions pédagogiques sont perçues. Nous montrerons que les jugements stigmatisants, l'absence de réelles situations d'apprentissage et d'étayage approprié font que la traduction se transforme en activité souvent rébarbative, peu enrichissante, voire contre-productive et qu'elle met à mal l'estime de soi de l'élève et plus largement du locuteur. En revanche, lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre théorique qui considère la pluralité, elle permet aux apprenants de développer leurs compétences langagières de façon efficace.

Introduction

A la Réunion, le français, la langue officielle, et le créole, la langue régionale parlée par la majorité de la population, se mêlent fréquemment dans les discours et donnent lieu à des productions hétérogènes et originales dépassant les classiques alternances codiques. Pour rendre compte au mieux de ces pratiques, les linguistes ont mobilisé différents concepts. C'est celui de diglossie (Ferguson, 1959) qui a tout d'abord été appliqué mais remis en question très rapidement dans les années 1970, par Michel Carayol et Robert Chaudenson qui lui préfèrent le concept de continuum. L'absence de complémentarité fonctionnelle stricte du français et du créole dans l'espace énonciatif (Lebon-Eyquem, 2004, 2007, 2008, 2010b) est alors mise en évidence tout comme l'existence d'une zone mésolectale comprenant des formes intermédiaires structurées en scalogramme avec aux deux pôles, français et créole prototypiques. Au même moment, sur le terrain martiniquais, un linguiste natif, Lambert Félix Prudent, constate également des entremêlements créole / français extrêmement fréquents mais souligne qu'ils violent parfois les règles de grammaire des deux langues en présence et qu'ils sont loin d'être organisés selon une échelle implicationnelle. Si le système langagier, le « macro-système », comprend à ses extrémités, les lectes polaires, français et créole, la zone intermédiaire, « interlectale » recèlerait une grande diversité de formes issues de « négociations » entre ces deux codes (sans hiérarchie, sans implication), rendant les moules syntaxiques et morpho-

syntaxiques de ces derniers difficilement identifiables. La codification des énoncés mélangés s'avérant ainsi particulièrement complexe, difficulté majorée par la proximité structurelle des langues mères qui rendent les frontières très labiles, Lambert Félix Prudent délaisse les outils de la linguistique structurale comme l'alternance codique et l'emprunt qui binarisent et polarisent le matériau langagier. Selon lui, les formes interlectales à géométrie variable en fonction des idiolectes et le contexte, appartiennent à un dispositif dynamique et possèdent un fonctionnement propre.

A son arrivée en 2000, à l'Université de La Réunion, Lambert Félix Prudent va présenter ce cadre théorique qui sera dès lors, transféré au niveau local. S'affranchissant définitivement d'une vision binaire sous-tendant des langues bien séparées et segmentables, le système de communication réunionnais est alors étudié comme un système polylectal offrant une grande richesse expressive et permettant au locuteur de communiquer à l'aide d'une grande diversité de formes et ce, parfois en se jouant des normes.

Dans ce contexte, les modèles théoriques faisant habituellement référence dans le domaine du développement langagier devraient être alors questionnés puisqu'ils reposent sur une conception structuraliste qui considère la langue comme produit immanent et autonome. L'un des plus récents et des plus utilisés sur le terrain réunionnais (Lebon-Eyquem, 2010, 2014) 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). Selon elle, chaque langue comprend des contours fermes, un noyau dur avec 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. Pour apprendre à parler, l'enfant devra alors repérer les patrons de régularités de chaque langue et appréhender ces structures abstraites signifiantes 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). 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, on peut concéder que ce modèle théorique fonctionne lorsque l'enfant a affaire à des énoncés en français seul (ou à dominante français). Toutefois, il semble peu opérant pour une grande partie des situations de communications où les mélanges à géométrie variable foisonnent et qu'ils s'avèrent imprévisibles et difficilement codifiables. Délicat donc voire impossible (et surtout peu pertinent) de retrouver des fragments de langues « pures » dans ces formes interlectales (De Robillard, 2013) comme le préconise cette approche techniciste. Mais, comme la plupart des études sur le développement langagier de l'enfant réunionnais (Lebon-Eyquem, 2007, 2010a et b), se centrent sur l'acquisition du français, cette référence théorique n'est non seulement pas remise en cause mais validée et sera la seule reconnue et utilisée même lorsque l'on s'intéressera aux formes mélangées. Par conséquent, pour appliquer un protocole ne reconnaissant que l'unicité et l'homogénéité, à des productions plurielles et hétérogènes et ayant pour objectif le découpage des discours en tranches de langues reconnues, les activités de distinction du créole et du français et de discrimination seront préconisées par les chercheurs (Georger, 2004, Adelin 2008, Noël 2012). Ainsi, pour l'instant, si certains linguistes ont été séduits par le modèle interlectal, ils n'ont pas (encore) échappé au paradoxe qui consiste à recourir à l'épistémologie positive pour l'appréhender. Prisonniers de l'idéologie mixophobe, ils ont conservé les règles structuralistes pour considérer et traiter les formes mixtes et mener une réflexion sur leur acquisition.

L'école, véhiculant l'idéologie monolingue et pourvoyeuse de la norme unique du français va adhérer totalement aux recommandations des chercheurs locaux surtout qu'elles sont également considérées sur d'autres terrains bilingues, comme une base essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage, dès les débuts de la scolarisation (Tabouret-Keller (1969, 1997), Hagège (1996), Desprez (1997)). Il convient de rappeler que l'école se fixe comme principal objectif de faire identifier et mobiliser les structures prototypiques françaises qui, en raison de l'idéologie linguistique hégémonique à propos du français, sont considérées en elles-mêmes et dans l'absolu, meilleures que les autres formes linguistiques (…) et qui ne sont pas perçues comme des formes parmi d'autres, arbitrairement sélectionnées et adaptées seulement à certains contextes (Blanchet, Clerc et Rispail, 2014). Pour atteindre le but fixé, les enseignants se proposent de faire distinguer les traits linguistiques caractéristiques des différents lectes des formes mixtes et pour ce faire, vont privilégier la tâche de traduction pédagogique interlinguale[1] . Ils invitent alors 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) sans réellement évaluer la difficulté qu'elle représente.

Cet article vise à mettre en lumière cette pratique pédagogique qui est légion dans l'espace de la classe réunionnaise. Pour ce faire, nous nous proposons de confronter le point de vue des enseignants à celui des élèves afin de déterminer comment les intentions et les actions pédagogiques sont perçues par les uns et les autres. Nous aurons ainsi la possibilité d'évaluer leur impact et leur efficacité.

1 – La traduction pédagogique interlinguale : une activité particulièrement complexe

Selon l'approche structuraliste, la traduction pédagogique interlinguale est considérée comme facilitant l'appropriation/l'acquisition langagière (Capelle, 1987 ; Martinot, 2000 ; Ceccarelli, 2009). Elle permettrait 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. Cette polarisation des deux codes favoriserait 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, nous avions adopté cette approche lors de nos travaux sur l'acquisition du français et considéré que l'enfant aurait alors la possibilité d'effectuer des hypothèses sur le fonctionnement de l'acrolecte. 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. 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 signifiance, 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 […]. 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, les langues inuit, arabe et guyanaise seront bien engourdies et maladroites (certains diront « pauvres ») 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 qui peuvent être 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 : 34 et suiv.) relève ainsi deux grands types de procédés de traduction :

- Les procédés de traduction directe, comprenant :

o **La traduction littérale** : où le passage d'un énoncé à un autre se fait mot à mot.

« **li viv sou in galé** » >> « il vit sous une pierre »

o **L'emprunt** : à l'oral, le terme est emprunté tel quel à l'autre langue (en subissant éventuellement un changement phonologique).

« **bishik** » >> « bichique »

o **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 :

o **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 »

o **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 »

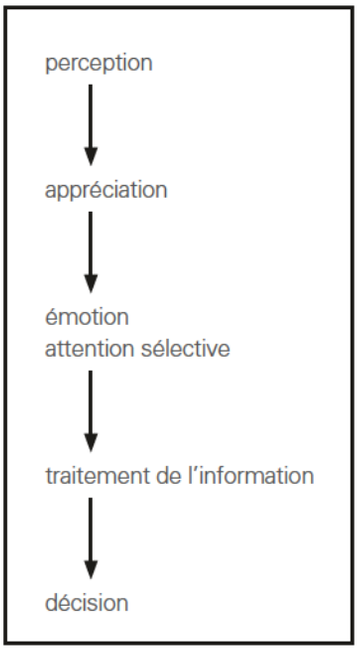
Différentes opérations cognitives entrent en jeu dans l'acte de traduire et leur maîtrise dépend de l'âge de l'élève et de ses capacités d'abstraction :

Les différentes phases et les procédures associées	Obstacles
1ère 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**. 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 para-linguistiques du texte). Connaissances Linguistiques + extralinguistiques	- 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 Analyse de l'énoncé ↓ ↓ Construction d'hypothèses de sens	
2ème phase : la réexpression (mise en mots des informations comprises). Elle se déroule en plusieurs étapes :	
1 - Repérage des segments à traduire - 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).	- 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.
2 - Identification de(s) procédé(s) de traduction adéquat(s) : traduction directe ou oblique	- une connaissance insuffisante des normes de fonctionnement des deux langues - une non maîtrise des différents procédés de traduction.
3 – Réalisation des correspondances les plus pertinentes pour rendre compte de l'énoncé en français.	- 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 :



Observons à présent si la complexité cognitive et les connaissances nécessaires à l'activité de traduction sont appréhendées par les enseignants et s'ils font l'objet d'un étayage efficace.

2 – La traduction dans les classes réunionnaises.

2.1 – La méthodologie adoptée

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

Des enregistrements (à l'aide d'une caméra et/d'un micro unidirectionnel) ont été réalisés auprès de 120 enfants de 6 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 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 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.

Afin de recueillir les opinions des enfants sur les activités de traduction proposées, nous avons procédé en deux temps. Immédiatement après la tâche, chaque apprenant

commentait ce qui venait d'être réalisé et nous livrait ses impressions à « chaud ». Puis, afin d'obtenir des points de vue plus distanciés, moins tributaires de la réussite immédiate de l'exercice, plus axés sur une réflexion structurée des difficultés rencontrées, quelques jours plus tard, nous proposions à un groupe de quatre[2] élèves de visionner la séquence les mettant en scène lors de l'activité de traduction et nous leur demandions de nous indiquer ce qu'ils pensaient de la traduction. Afin de faire progresser l'échange, il nous arrivait de reprendre certains propos proférés individuellement et d'inviter le témoin à les préciser.

2.2 – 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 % 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 qu'il s'agit d'une capacité presque innée, que l'on réalise quotidiennement dans les interactions ordinaires. Aussi si elle est proposée fréquemment, elle fait peu l'objet d'apprentissages et les apprenants peinent pour réaliser cette activité. Cette posture de l'enseignant a pour autres conséquences les trois constats suivants (c, d et e).

> ***La plupart des apprenants ignorent les normes linguistiques à respecter et se demandent quel français est requis***

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'expliciter 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 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.

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, d'isoler les traits spécifiques du français afin de favoriser le repérage des régularités de cette langue et favoriser son acquisition. Cet implicite ne favorise pas la clarté cognitive pourtant indispensable à la réalisation de la tâche : 60 % d'entre des apprenants (70 % chez les CP et CE1) 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 CP/CE1, 70 % chez lesCE2/CM1 ET CM2) 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 an 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 mwin 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 6ème).

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[3] », « 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 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 entrainer chez eux des inhibitions :

« Je me sens pas à ma place », « mwin lé pa bon pou rien / mi konpran pa sak i fo fé / mi gagn pa é donk mwin 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).

> ***Parmi les activités pédagogiques mises en œuvre sur le terrain réunionnais, la traduction interlinguale est l'une des plus fréquemment observée dans les classes***

« 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 amwin sa mi koz pu mwin » (une fois qu'on m'a dit ça, je ne parle plus, moi » (élève de 6ème).

« Mwin la peur fé ont amwin », « mi veu pa i ri amwin » « 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 6ème).

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

Toutefois, tous les professeurs ne transforment pas la traduction en activité mécanique, revêtant peu d'intérêt pour les élèves. Certains parviennent à la rendre attractive et efficace pour l'identification de segments prototypiques français. Pour cela, ils formulent des consignes claires, précisent l'enjeu de la tâche, engagent 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 atteindre l'objectif fixé.

D'autres enseignants (malheureusement encore peu nombreux) s'inscrivent dans une démarche plus « globalisante » qui tient compte des spécificités de la parole réunionnaise et par conséquent de la pluralité sociolinguistique. Il s'agit donc d'abandonner l'approche « mononormative » (Blanchet, Clerc, Rispail, 2014) et de ne plus viser, comme en métropole, l'acquisition d'un noyau dur arbitraire du français. L'objectif est de considérer la parole des élèves, de ce que ces derniers souhaitent signifier et des moyens linguistiques qu'ils utilisent pour le faire. C'est 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 de maîtres 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).

Conclusion

Parmi les activités pédagogiques mises en œuvre sur le terrain réunionnais, la traduction interlinguale est l'une des plus fréquemment observée dans les classes. Envisagée selon une approche structuraliste qui binarise le matériau langagier, elle est utilisée pour isoler des segments prototypiques français des mélanges et sert l'objectif unique (et très discutable) d'acquisition des formes standards de l'acrolecte. Toutefois, les jugements stigmatisants qui accompagnent sa pratique, l'absence

de réelles situations d'apprentissage et d'étayage approprié font qu'elle se transforme 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.

En revanche, lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre théorique qui considère la pluralité sociolinguistique et qu'elle conduit 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, elle permet de développer des compétences langagières. La langue standard apparaît alors comme une variation parmi d'autres et les formes interlectales, plurielles et socialement établies, habituellement considérées comme moins « académiques » par l'école, sont réhabilitées et valorisées. L'élève a alors la possibilité d'éprouver les différents lectes de son répertoire verbal. L'école, quant à elle, peut accomplir sa mission d'éducation et cesse de créer de l'incompréhension mutuelle réelle (ou feinte, de la part des enseignante-s) entre apprenant-e-s et enseignant-e-s, mais aussi de l'insécurité linguistique chez les élèves dont les productions langagières sont stigmatisées, avec son corollaire connu d'humiliation (Merle, 2005), de perte d'estime de soi, de mutisme électif, de désinvestissement voire de sentiment d'injustice, d'indignation et de révolte (dont cette fameuse « violence verbale » des élèves ou perçue comme telle par les enseignant-e-s, dont a pu montrer qu'elle est souvent une réponse à la violence symbolique, culturelle et verbale, que l'institution scolaire et ses représentants exercent contre les élèves notamment ceux qui sont hors des normes standards dominantes de l'école (Blanchet, Clerc, Rispail, 2014 : 293).

Il s'agit là d'un défi qu'il faut continuer à relever.

Notes de fin

[1]Elle doit être différenciée de la traduction intralinguale qui consiste en une reformulation (Ceccarelli, 2009).
[2]L'organisation en groupe favorise les interactions et permet davantage à l'enquêteur de se mettre en retrait et d'observer les échanges que s'il était en relation duelle avec le témoin.
[3]Terme créole connoté péjorativement et signifiant « sale », « mauvais ».

Abstract

The sociolinguistic situation in Reunion is one that witnesses the intermingling of two languages that are structurally and genetically close to each other: Creole, the predominantly used idiom by native speakers, and French, which still enjoys a position of prestige. The analysis of daily conversations shows that endolingual interactions are marked by linguistic mixtures of varying levels, depending on situations: original bilingual linguistic configurations that prove difficult to codify given their complexity are observed in diverse communicative situations and among speakers of all generations (Lebon-Eyquem, 2004). However, researches are conducted with reference to two epistemological frameworks that are difficult to reconcile. On the one hand, the theoretical framework of the macro-system (Prudent, 1993) postulates that statements should not be codified and need to be considered in all their complexity, while on the other hand, researchers who have focused on the acquisition of French (Prudent, 2007; Lebon-Eyquem, 2007, 2010a and b) have based themselves on theoretical references of language development that are in line with a structuralist approach. These researchers also advocate the identification of prototypical features of French in utterances that are predominantly French, so as to ease the acquisition process. This move is also adopted by other linguists who apply this approach to mixed forms that are frequently used by speakers in everyday life. As segments of spoken language are identified and assigned to a particular language, activities aiming at demarcating and discriminating between French and Creole are thus given added value.

As provider of French as the sole norm and as an agent whose main objective is to identify and mobilize prototypical French structures, the school will follow recommendations put forward by local researchers and interlingual translation as a pedagogical task will thus be favoured.

This article aims at highlighting this very common educational practice within the classroom in Reunion. To that end, we suggest a juxtaposition between the views of teachers and those of students to determine how the pedagogical objectives and activities are perceived. We will show that stigmatizing judgments, together with the lack of real and insightful situations of learning and support often turn translation into a boring and hardly rewarding – if not counter-productive – activity. Moreover, it impacts on the leaner's self-esteem and more broadly on that of the speaker. However, when this is done within a theoretical framework that is respectful of plurality, it enables learners to develop their language skills in an effective manner.

Bibliographie

• Adelin E. (2007). « 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, pp.171-183.

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

• Adelin, E. et Lebon-Eyquem M. (2010). Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître - La Réunion, cycle 2 (CP-CE1), OIF, Direction de l'Education et de la Formation, Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue, 150p.

• Berthos A. (2003). La Décision, Paris : Odile Jacob.

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

• Chaudenson R. (2003). La créolisation : théorie, applications, implications, L'Harmattan, Paris.

-• Chaudenson R. (2006). « Compte rendu », in D. FATTIER (coord.), Etudes créoles, Vers une didactique du français en milieu créolophone, Actes du colloque du Cap-Vert, Vol. XXVIII, Paris : L'Harmattan, pp. 227-242.

• Chaudenson R. (2007). « Français et créoles français. De la description contrastive à la didactique adaptée » in A. MAÏGA (coord), Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée, Paris : L'Harmattan, pp. 53-101.

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

• Capelle M.-J. (1987). « Traduction pédagogique: réhabilitation, restauration, rénovation » dans Retour à la traduction, Le Français dans le monde, pp. 128-136.

• Ceccarelli M. (2009). « L'activité de traduction: choix méthodologiques et pratiques de classe en Vallée d'Aoste », Education et Sociétés Plurilingues n°27-décembre.

• Chevalier, F. et Lallemant, A. (2000). « Le créole en régression comme langue maternelle », Economie de la Réunion, 104, pp. 8-40.

• Deprez, C. (1999). Les enfants bilingues : langues et familles, Collection CREDIF, Paris, Didier, 207 p.

• Delisle J. (1993). La traduction raisonnée, coll. « Pédagogie de la traduction », PUO, 484 p.

• Fijalkow J. et Downing J. (1984). Lire et raisonner, Privat, Toulouse.

• Gauvin A. (2003). Petit traité de traduction créole réunionnais-français, ILA, Université de la Réunion.

• Hagège C. (1997). L'enfant aux deux langues, Odile Jacob, Paris.

• 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. (2010a). « Analyse d'interventions pédagogiques en situation de contacts de langues : comment les enseignants traitent-ils les énoncés « mélangés » à La Réunion ? » dans Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues, CLD éditions, Paris, 61-89.

• Lebon-Eyquem M. (2010b). « 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

• Lebon-Eyquem M. et Adelin E. (2013). « Productions et usages langagiers de pré-adolescents réunionnais : quatre exemples de profils », L'Harmattan, à paraître.

• MacWhinney B. (2004). « A Unified Model of language acquisition », in J.F. Kroll & A.M.B. De Groot (éds.), Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches, Oxford: Oxford University Press, pp. 2-40.

• March C. (1996). Le discours des Mères Martiniquaises, Diglossie et Créolité : un Point de Vue Sociolinguistique, L'Harmattan, Paris.

• Martinot C. (2000). « Étude comparative des processus de reformulation chez les enfants de 5 à 11 ans », Langages no 140, C. L. N., 92-123.

• Pégaz-Paquet, A. (2009). « Quand la reformulation s'invite à l'école… », Cahiers de praxématique, 52, mis en ligne le 01 janvier 2013. URL : http://praxematique.revues.org/1385

• 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. (2003). « Avant-dire » in A. Gauvin, Petit traité de traduction créole réunionnais-français, Université de La Réunion.

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

• Prudent L.-F. (2013). « Enseigner créole et français ensemble en outremers » dans F. Anciaux, T. Forissier, et L.-F. Prudent (éds), Contextualisations didactiques Approches théoriques, « Collection Cognition et formation », L'Harmattan, pp. 249-282.

• Prudent L. F. et Merida, G. (1984). « An langaj kréyol dimi-panaché : interlecte et dynamique conversationnelle », dans Langages, 74, pp. 31-45.

• Rapanoël S. (2007). 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.

• Ramassamy G. (1985). Syntaxe du créole réunionnais, Thèse de doctorat, Université Paris V.

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

• Ronjat L. (1913). Le développement du langage observé chez un enfant bilingue, Paris : Champion.

• Seleskovitch D. & Lederer M (1984). Interpréter pour traduire, Paris : Didier Erudition, 294-308.

• Tabouret-Keller A. (1969). Le bilinguisme chez l'enfant avant 6 ans : étude en milieu alsacien, Thèse d'Etat, Strasbourg.

• Tabouret-Keller A. (1997). La maison du langage, collection « Série Langage et Cultures », Presses universitaires, Université Paul Valéry, Montpellier 3, 176 p.

• Tomasello M. (1995). « Language is not an instinct » dans Cognitive Development 10, 31-156.

• Tomasello M. (1998). The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 292 pages.

• Tomasello M. (2003). Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition, Cambridge, Massachussetts, England: Havard University Press.