



**HAL**  
open science

## Paroles d'adultes, représentations linguistiques et enseignement

Jean-Philippe Watbled

► **To cite this version:**

Jean-Philippe Watbled. Paroles d'adultes, représentations linguistiques et enseignement. Mylène Lebon-Eyquem. Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace familial et scolaire dans l'océan Indien. Enjeux, enquêtes, actions, Presses Universitaires Indianocéaniques, pp.261-281, 2019, 978-2-490596-03-4. hal-03079537

**HAL Id: hal-03079537**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03079537>**

Submitted on 17 Dec 2020

**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.

## **Paroles d'adultes, représentations linguistiques et enseignement**

### Résumé

Le but de cet article est l'analyse de l'écart entre les réalités linguistiques et les systèmes de représentation de ces réalités. Les systèmes de représentation en question sont le produit d'une idéologie dominante et conservatrice. Cette idéologie ne prend guère en compte le caractère cognitif de la compétence linguistique et de son acquisition ; elle réifie la langue en accordant une importance exagérée à l'écrit et à une orthographe bien peu fonctionnelle. Par ailleurs, elle ignore la variation et l'hétérogénéité qui sont inhérentes au langage. Les conséquences négatives au plan scolaire sont examinées, notamment sur le terrain créolophone de La Réunion.

### Mots clés

*langage, représentations, idéologie, cognitivisme, variation, écrit, orthographe, grammaire, enseignement, créole, Réunion.*

### Abstract

This article aims to analyze the discrepancy between linguistic facts and current systems of representation. Such systems are the product of a dominant and conservative ideology, which hardly takes into account the cognitive nature of linguistic competence and language acquisition, and reifies language, giving undue priority to writing, while French orthography is surprisingly dysfunctional. Moreover, the dominant ideology is ignorant about linguistic variation and heterogeneity. Its negative impact on Creole-speaking children's achievements is examined, with particular attention to the context of Reunion Island.

### Key words

*language, representations, ideology, cognitivism, variation, writing, orthography, grammar, teaching, Creole, Reunion.*

Mon objectif dans ce travail est de montrer l'écart entre, d'une part, la réalité du fait linguistique, envisagé avec un recul anthropologique et, d'autre part, les systèmes de représentation influencés et façonnés par une idéologie linguistique dominante, et de mettre en évidence les conséquences de cet écart sur le plan éducatif. Je mettrai entre autres l'accent sur le rôle et l'impact du graphocentrisme dans l'idéologie en question.

L'article comprend quatre parties : dans la première, j'expose quelques idées théoriques qui me semblent pertinentes et posséder une valeur explicative générale ; dans la seconde, j'analyse quelques éléments des systèmes de représentations et des idéologies linguistiques ; dans la

troisième partie, j'aborde la question scolaire ; enfin, dans la dernière, j'accorde une attention particulière à la situation des jeunes enfants sur le terrain créolophone réunionnais.

### Questions théoriques

Dans l'approche théorique que je défends ici, il importe d'insister sur la puissance créatrice du jeune enfant, la faculté de langage étant active à plein seulement durant une phase critique, celle de la prime enfance : toutes les observations sérieuses pointent dans la direction de la validité de cette hypothèse. Le cadre défendu est naturaliste, avec une forte dimension biologique<sup>1</sup> : l'homme est un « animal parlant », qui parle de tout, y compris du langage lui-même, avec la fonction dite métalinguistique. On peut remarquer à cet égard que chez l'être humain, la compétence métalinguistique est loin d'être proportionnelle à la virtuosité linguistique : autant l'homme est fait pour le langage, autant il semble inapte à en parler correctement, à émettre des propos sensés ou réalistes dessus, même quand le sujet de discussion est sa propre langue dite « maternelle » (qu'il vaut mieux appeler langue première<sup>2</sup>), ce qui est un signe du caractère largement inconscient de la faculté de langage.

Posons-nous à présent la question du circuit de la parole<sup>3</sup> : en d'autres termes, qu'est-ce que parler ? Parler, c'est transmettre des pensées, des structures sémantiques d'un cerveau à un autre ; c'est là le principe de base, mais le problème est que le sens ne peut se transmettre véritablement en soi, puisqu'il est de nature purement mentale.

En termes simples, on peut dire qu'un acte de parole<sup>4</sup> consiste pour le locuteur à construire une intention de signification et de communication, et à transférer une forme de contenu sémantique en adéquation avec cette intention, de son cerveau vers celui de l'allocutaire ou

---

<sup>1</sup> La faculté de langage est de toute évidence « innée », même si les facteurs épigénétiques jouent sans doute un rôle crucial. Concernant l'innéisme, les malentendus sont fréquents ; en effet, la vraie question ne devrait pas être la validité ou non de l'hypothèse innéiste en général, qui relève à mon sens de l'évidence si l'on compare l'homme avec les autres espèces, mais de quel type d'innéisme il s'agit, ou dans quelle mesure la faculté de langage est spécifique et distincte des autres capacités cognitives humaines. Par exemple, doit-on postuler, comme Noam Chomsky, une « grammaire universelle » ? Personnellement je tends à penser que la faculté de langage « innée » n'implique pas nécessairement une telle « grammaire universelle », et que les partisans de cette théorie négligent les aspects fonctionnels de l'évolution et de l'appropriation des langues. Je préfère concevoir cette faculté « innée » comme une capacité à identifier les unités linguistiques, ainsi qu'à les traiter et à les manier en quelque sorte comme les briques d'un jeu de construction. Sur la théorie chomskyenne, voir Noam Chomsky, *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1995 ; *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000 ; *On Nature and Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002 ; *The Science of Language, Interviews with James McGilvray*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012 ; pour un questionnement général, voir aussi Jean-Marie Hombert et Gérard Lenclud, *Comment le langage est venu à l'homme*, Paris, Fayard, 2014.

<sup>2</sup> Il peut évidemment y avoir plusieurs langues premières en cas de plurilinguisme.

<sup>3</sup> Au lecteur désireux de se procurer une bonne introduction à la phonétique, on peut conseiller Bertil Malmberg, *Les domaines de la phonétique*, Paris, PUF, 1971, et en anglais, ce qui demeure l'un des tout meilleurs ouvrages, John C. Catford, *Fundamental Problems in Phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1977.

<sup>4</sup> L'expression « acte de parole » est à prendre au sens général d'acte locutoire et ne doit pas être confondu avec celle d'« acte de langage ».

destinataire du message, en lui envoyant des ondes acoustiques, par une production phonétique articulatoire, en ayant recours à un lexique et en passant par la médiation de la syntaxe : le locuteur transforme donc du sens en son. Quant au récepteur, il va se livrer à la procédure inverse, cette fois du son au sens, et non plus du sens au son : sa tâche consiste à interpréter le message de son interlocuteur, ce qui équivaut à essayer de retrouver *in fine* l'intention sémantique de celui-ci.

Autre question cruciale, rarement posée dans les termes adoptés ici : qu'est-ce qu'une langue ? Première certitude, rarement reconnue, ce qui est paradoxal : alors même que l'étude des langues est l'objet d'une science humaine - la linguistique -, les langues ne sont pas des objets de science observables<sup>5</sup>. Dans le cadre théorique défendu dans cet article, les langues sont à reconnaître comme des ensembles de structures cognitives, dont la genèse nécessite une interaction sociale et qui sont elles-mêmes fonctionnellement à destination sociale. Ces structures de nature mentale permettent, d'une part la communication interpersonnelle, ou discours, qui est en fait la seule réalité observable, et d'autre part, la mise en forme d'une représentation du monde.

Tout comme les opérations de construction du discours, les opérations de construction et d'appropriation de la langue sont de nature psychique. Le seul lieu de la langue est l'esprit ou le cerveau. Or la réification de la langue est l'une des erreurs les plus fréquentes de l'idéologie courante et c'est pourquoi j'insiste sur ce point : la langue n'est pas un objet indépendant de l'esprit, qui aurait une existence autonome et qui serait « transmis » de génération en génération comme un héritage à préserver.

Le modèle théorique se caractérise par les points forts suivants : la nature mentale de la langue, d'où une approche cognitive ; l'hétérogénéité des langues, d'où une approche variationniste ; la dichotomie langue/discours. Dans ce modèle, nature cognitive et nature sociale du langage sont indissociables.

Une langue peut se définir comme un ensemble de structures mentales largement inconscientes, plus précisément des principes, des règles et des unités enregistrées et intériorisées par le cerveau, autrement dit par l'organisation neuronale de chaque individu. Cet ensemble est structuré en vue de la production du discours.

Il me semble que si l'on veut aborder correctement la question scientifique du langage, si l'on veut comprendre sa nature et son fonctionnement, la reconnaissance de l'importance de la dichotomie langue/discours est cruciale. En effet, non seulement les langues ne sont pas des

---

<sup>5</sup> Il est assez rare qu'un objet de science ne soit pas observable par les spécialistes de la science en question.

objets de science observables, mais d'une certaine manière, elles ne sont pas des « objets » du tout : parler de langues comme d'objets réels, qu'il faudrait « protéger » par exemple, est un processus de réification qui produit des objets imaginaires, fantasmatiques, c'est confondre un « objet » avec des comportements sur lesquels on porte un jugement de valeur. Or on peut observer des comportements - les discours -, mais non la configuration mentale qui les permet, ni les processus mentaux qui gouvernent ces comportements.

Se posent aussi la question de la multiplicité des langues et celle des frontières, tant géographiques que structurelles, entre langues différentes. On postulera ici que des langues différentes sont des ensembles structurels et fonctionnels mentalement intériorisés, distincts les uns des autres, pour des raisons essentiellement historiques.

Le caractère radicalement inobservable de la langue a été souligné. Mais qu'en est-il du discours ? On pourrait être tenté d'opposer à l'inobservabilité de la langue l'observabilité du discours : le problème est que si l'on revient au circuit de la parole présenté succinctement *supra*, force est de reconnaître que le discours conçu comme l'acte de communication n'est lui-même observable qu'en partie ; il possède en effet toute une composante qui est elle-même de nature mentale, et par conséquent tout aussi inobservable que la langue. Il en ressort que de l'ensemble du phénomène linguistique, seule une petite partie, relevant du discours, est perceptible et accessible à l'observation scientifique directe : dans le discours oral, c'est-à-dire la parole, la seule partie centrale et scientifiquement observable est le signal phonétique<sup>6</sup>, qui est lui-même le résultat d'un acte phonatoire et articulatoire de la part du locuteur, et l'objet d'un décodage de la part de l'auditeur ou récepteur du signal. La partie essentielle de l'acte de discours, qui est la transmission d'un contenu sémantique, est totalement inobservable, tout comme les règles de syntaxe ; il faut à cet égard bien prendre garde de ne pas confondre l'analyse syntaxique des données opérée de manière consciente par le linguiste avec la syntaxe proprement dite, qui est de nature cognitive ; cela signifie que l'on peut au mieux inférer des règles syntaxiques à partir de l'observation des données, mais que ces règles ne sont pas elles-mêmes observables, et que leur application par le locuteur ne l'est pas davantage.

En résumé, on pourrait penser que la seule composante du langage qui soit observable est la composante phonétique ou phonologique en discours. Mais là encore, une déception nous attend, pour la raison suivante : de cette composante phonétique ou phonologique, active dans l'acte de parole, seul ce qui a été appelé plus haut le signal phonétique est accessible ; or ce signal phonétique ne correspond même pas à ce que les linguistes ou phonéticiens ont coutume

---

<sup>6</sup> Je laisse volontairement de côté la composante gestuelle, les mimiques, etc., pour me concentrer sur les aspects proprement linguistiques et centraux de la communication.

de transcrire entre crochets carrés avec les symboles de l'Alphabet Phonétique International (API), par exemple.

Pour comprendre, remarquons d'abord que surviennent, entre autres difficultés, les phénomènes de coarticulation. Prenons les exemples des syllabes [ki] (comme pour le mot *qui*) et [ku]<sup>7</sup> (comme pour le mot *cou*) en français, pour prendre conscience de ces phénomènes de coarticulation dont ne rendent pas compte les transcriptions phonétiques dites « larges » comme celles qui viennent d'être proposées ; dans la production de la syllabe [ki], les lèvres doivent être étirées pour le [i], mais elles le sont en fait dès la production de la consonne [k] et, toujours pour le [i], le dos de la langue doit entrer en contact avec la zone palatale (= palais dur), mais cette avancée du dos de la langue a lieu par anticipation, dès le début de l'articulation du [k] ; passons à [ku] : pour la voyelle [u], il faut cette fois arrondir les lèvres et repousser le dos de la langue vers l'arrière, au niveau du voile du palais (= palais mou)<sup>8</sup> : or, là encore, ces processus ont lieu dès le début de l'articulation du [k]. Ce qui ressort de ces observations est que la segmentation en « sons » (consonnes, voyelles) est déjà une opération abstraite : les segments phoniques ne sont pas vraiment dans le signal<sup>9</sup>.

Le locuteur compétent se retrouve d'emblée dans l'abstraction spontanée : non seulement il n'est pas conscient de ce passage du signal phonétique brut à sa conversion en un niveau qu'on appellera phonétique systématique, et qui correspond à ce que je viens de décrire, mais il passe le plus directement possible au niveau phonémique, de manière inconsciente également : alors qu'au niveau phonétique, [ki] et [ku] n'ont finalement aucun son en commun, puisque non seulement les voyelles diffèrent, mais aussi les consonnes<sup>10</sup>, au niveau phonémique en revanche, on a la même consonne initiale, le phonème /k/, qu'on notera entre barres obliques<sup>11</sup>.

Quelle que soit l'école théorique adoptée, ce qui vient d'être décrit est incontournable et difficilement contestable. Le point essentiel à mon sens est que, si l'on interroge tout locuteur profane sur les sons des mots *qui* et *cou*, il répondra en principe que le segment initial est le même dans les deux termes, qu'on a affaire à la même consonne, et que seules les voyelles

---

<sup>7</sup> J'ai recours précisément aux symboles de l'Alphabet Phonétique International. J'indique pour le lecteur non familiarisé avec cet alphabet que [u] symbolise ce qui s'écrit *ou* dans la graphie conventionnelle du français.

<sup>8</sup> Voir Jacqueline M.-C. Thomas, Luc Bouquiaux et France Cloarec-Heiss, *Initiation à la phonétique*, Paris, PUF, 1976, p. 144.

<sup>9</sup> Voir Philippe Martin, *Phonétique acoustique. Introduction à l'analyse acoustique de la parole*, Paris, Armand Colin, 2008, notamment p. 91-102.

<sup>10</sup> Les consonnes sont différentes, puisqu'elles ne sont pas produites au même lieu d'articulation : la consonne initiale de *qui* est une dorso-postpalatale, alors que celle de *cou* est une dorso-vélaire. Dans une transcription dite « étroite » à l'aide de l'API, la différence devrait être notée avec des signes diacritiques : [k̟i], [k̠<sup>w</sup>u] (le + signale l'avancement, le soulignement signale le recul, et le <sup>w</sup> signale la labialisation ou arrondissement des lèvres).

<sup>11</sup> Ce qui donne /ki/ et /ku/ pour nos deux exemples, sans aucun signe diacritique, car à ce niveau abstrait on a bien affaire à une seule et même unité, le phonème /k/.

diffèrent ; or c'est phonétiquement faux, car si l'on fait référence aux sons proprement dits, les deux initiales sont très différentes : dans *qui*, on a une plosive dorso-postpalatale non labialisée, et dans *cou*, on a une plosive dorso-vélaire labialisée. Autrement dit, ce que notre informateur prend pour des sons, ce sont en réalité des unités mentales abstraites, qu'on a coutume d'appeler phonèmes, et quant aux sons, il n'en a guère conscience. Pourquoi ? parce que sa faculté de langage, propre à l'espèce, l'oblige à adopter spontanément et inconsciemment une posture mentale abstraite<sup>12</sup>.

J'en viens à présent à l'appropriation de la langue première par l'enfant, ou des langues premières dans le cas de plurilingues. Cette appropriation n'est pas un « apprentissage », contrairement aux activités scolaires, y compris l'acquisition de la lecture et de l'écriture, même si celles-ci sont davantage liées, bien entendu, à la compétence linguistique inconsciente que l'apprentissage des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles, etc. Cette question de l'appropriation est étroitement liée à la faculté de langage propre à l'espèce humaine (voir *supra*). Comme élément, sinon de preuve, du moins de forte présomption en faveur des hypothèses proposées, il y a le phénomène dit de « langue étrangère » et de l'accent « étranger », sur lequel nous ne pouvons malheureusement pas nous étendre : dès que le stade de la petite enfance est dépassé, le sujet humain subit une perte de compétence cognitive, ce qui est à l'origine du phénomène en question<sup>13</sup>.

Ce qui me semble indéniable, c'est que le jeune enfant n'*apprend* pas sa langue première (ou ses langues premières en cas de plurilinguisme) : il la *fabrique*, ce qui n'est pas du tout la même chose. Il la construit à partir de l'observation inconsciente des données discursives auxquelles il est confronté, cet environnement linguistique étant évidemment indispensable. L'enfant recrée la langue, et c'est pourquoi la notion de transmission est à cet égard erronée (voir *supra*). Ce qui permet cette fabrication, c'est nécessairement la faculté de langage propre à notre espèce, partagée par tous ses membres. Le jeune enfant est actif dans la dialectique langue/discours, en reconstruisant les « règles du jeu » à partir de l'observation largement inconsciente des « parties que l'on joue », et en y participant dès qu'il le peut.

Les variations au sein d'une même langue sont les conséquences logiques et nécessaires des mécanismes d'appropriation du langage. En effet, il n'y a aucune raison pour que les processus

---

<sup>12</sup> Malheureusement, cela n'implique pas que le discours métalinguistique de notre sujet sera sensé si l'on quitte ce terrain d'observation basique.

<sup>13</sup> Ce serait être de mauvaise foi que de prétendre posséder une compétence égale dans la langue première et dans une langue dite « étrangère », apprise ou acquise après la phase pendant laquelle la faculté de langage est pleinement active, c'est-à-dire après la petite enfance. Même dans les rares cas de compétence *apparemment* parfaite dans une langue « étrangère », par exemple d'un anglophone en français, il arrive que le locuteur se trahisse par une erreur de genre grammatical ou autre (ex. : *\*un bière, \*un lettre, \*c'est belle* en parlant d'une maison, au lieu de *elle est belle*, à cause du pronom anglais *it...*).

cognitifs se produisent de la même manière d'un enfant à l'autre, et d'une génération à l'autre. Ainsi toute langue varie à tout moment de son histoire et change avec le temps. Aucune n'est uniforme : variation et changement sont inhérents au langage naturel. Les mécanismes cognitifs d'appropriation sont en partie responsables de l'hétérogénéité, non seulement des langues entre elles, mais aussi de l'hétérogénéité interne à chaque langue : à cet égard, les différences entre les langues sont de même nature que les différences dialectales (c'est-à-dire d'une région à l'autre), sociolectales (c'est-à-dire d'une classe sociale à l'autre) et idiolectales (c'est-à-dire d'un individu à l'autre), au sein de ce que nous considérons comme étant une seule et même langue.

La conséquence au bout du compte est que *stricto sensu*, il y a un parler ou une « langue » par individu sur cette planète. Quand on dit que deux individus parlent la même « langue », c'est simplement, en fait, qu'ils parlent deux « langues » qui se ressemblent assez pour pouvoir communiquer. Pour éviter toute équivoque, plutôt qu'au terme de langue, on a recours au terme de *lecte* pour désigner toute variété linguistique, y compris pour désigner le parler d'un individu. En somme chaque membre de l'espèce humaine parle un lecte, son propre lecte, il en parle même plusieurs, car tout individu varie lui-même<sup>14</sup>. Comme chaque lecte est un ensemble de structures intériorisées mentalement, ce serait un hasard extraordinaire, une sorte de miracle, si deux individus avaient construit exactement le même lecte dans leurs cerveaux.

Le mode d'appropriation n'est évidemment pas la seule source de la variation : la nature des organes de la parole, par exemple, qui ne sont pas spécifiques, qui ont été détournés de leur fonction première et sont asymétriques, et la coarticulation, sont d'autres facteurs, tout comme le principe d'économie mettant en concurrence la loi du moindre effort et la nécessité d'être compris et de comprendre. Ensuite, la nécessaire variation inhérente au langage est en quelque sorte « récupérée », et souvent accentuée, dans le cadre de la fonction identitaire : identité régionale, sociale, etc.

Quelques mots s'imposent ici à propos de la notion de règle. En dehors de cas pathologiques, de lapsus ou de fatigue, aucune règle de nature cognitive ne peut par définition être transgressée lors de la production du discours. Ce qui peut être transgressé, ce sont des règles dites du « bon usage », elles-mêmes étant le produit d'une histoire sociale et foncièrement idéologique. On aura compris que le terme de règle est polysémique. Il a une signification prescriptive pour la plupart des gens, alors qu'il devrait d'abord être pris dans le sens de règle mentale, intégrée au système neuronal, permettant de produire du discours. Cela a

---

<sup>14</sup> On appelle cela variation intra-idiolectale. Les locuteurs peuvent également posséder une compétence dans plusieurs variétés de la même « langue » : on peut alors parler de compétence polylectale.



peu à voir avec les règles du « bon usage », ou du « français standard ». La conception cognitive des règles défendue ici est cruciale<sup>15</sup>. Ainsi, chaque locuteur a son propre système de règles, de principes, d'unités.

Dans cet esprit, il convient de réfléchir aussi sur la notion de faute ou d'erreur : il s'agit en fait d'un écart entre la structuration de l'énoncé réel produit et celui qui aurait correspondu aux attentes de ceux qui adoptent une attitude normative ou prescriptive en se référant au « bon usage ».

### **Les systèmes de représentation**

Passons à présent au thème des idéologies linguistiques. Ce point est important, car l'idéologie est puissante et constitue un miroir déformant qui empêche très souvent de comprendre le phénomène linguistique.

Dans nos civilisations, le discours a comme principaux supports la parole et l'écriture<sup>16</sup>. Mais toute introduction au problème posé se doit de rappeler la primauté de la parole sur le discours écrit, la graphie n'étant qu'un code secondaire : primat de l'oral, de la parole, caractère vocal du langage naturel humain, telles sont les expressions clés. Par figure, on peut dire que toute langue « vivante », c'est-à-dire parlée actuellement par une communauté linguistique, est orale, dans le sens où elle représente la condition de l'énonciation orale. La conséquence est que l'expression « langue orale » est un pléonasme s'il s'agit de faire référence à ce qu'on appelle métaphoriquement les langues « vivantes »<sup>17</sup>.

La question de l'oral et de l'écrit est lourde de contenus idéologiques. En effet, malgré la primauté de l'oral sur les plans phylogénétique et ontogénétique, mais aussi du point de vue cognitif, nous sommes dans une civilisation qui sacralise l'écrit. On se retrouve ainsi avec un conflit entre la primauté de l'oral sur le plan linguistique et cognitif, et la primauté de l'écrit sur le plan idéologique et politique. Le problème est qu'en dépit de la puissance cognitive de la grammaire de l'oral, qui est incrustée dans le système neuronal et fait partie de l'être profond, les locuteurs ont des systèmes de représentation largement influencés et conditionnés par leur ignorance, au niveau conscient, des règles de cette grammaire de l'oral. Le culte de l'écrit est tellement puissant que les gens vont parfois jusqu'à identifier les langues avec leurs écritures :

---

<sup>15</sup> Il va de soi que l'existence de normes doit être reconnue et faire l'objet d'une étude, tout comme les attitudes des locuteurs face aux normes. Cela relève de la sociolinguistique.

<sup>16</sup> À cela s'ajoutent les « langues des signes ». Sur les systèmes d'écriture et leur histoire, on peut consulter Marcel Cohen et Jérôme Peignot, *Histoire et art de l'écriture*, Paris, Robert Laffont, 2005.

<sup>17</sup> En ce sens, le français n'est pas moins une langue « orale » que le créole !

ainsi, si l'on évoque les langues chinoises<sup>18</sup>, on incite souvent sans le vouloir les interlocuteurs à les identifier avec les idéogrammes. Or l'écriture n'est pas la langue, elle est une représentation spatiale, à l'aide de signes graphiques, d'une réalité qui n'est pas spatiale et qui se déroule linéairement dans le temps.

Pourtant, en dépit de ce qui devrait constituer une évidence, certains vont mettre en avant l'écriture, confondant celle-ci avec la langue, et vont tomber dans le piège du graphocentrisme, particulièrement actif dans les sociétés occidentales, celles qui ont conquis le monde depuis les grandes colonisations. Ce graphocentrisme est à la source de confusions. Encore plus grave, dans les pays francophones, l'orthographe française<sup>19</sup>, qui est par nature le lieu même des dysfonctionnements, va être elle-même l'objet d'un véritable culte.

Par ailleurs, les locuteurs ont tendance, majoritairement, à accorder plus de prestige à telle ou telle langue, à croire que telle langue est « meilleure » qu'une autre. Le graphocentrisme est ainsi associé à l'ethnocentrisme.

Autre erreur dans les systèmes de représentation courants : la réduction de la langue au lexique, alors que celui-ci est en réalité la composante la moins structurée, la plus fluide et la plus « poreuse »<sup>20</sup> de la langue. Ainsi par exemple, Alain Borer, critique d'art, spécialiste de Rimbaud et lui-même poète lauréat de nombreux prix littéraires, écrit-il ceci dans un livre paru en 2014 : « L'anglais procède de la langue française “comme” le français procède du latin »<sup>21</sup>, alors que s'il est vrai que le français vient en droite ligne du latin oral<sup>22</sup>, l'anglais est une langue germanique<sup>23</sup> ; Alain Borer confond ici les origines et l'évolution d'une langue avec les emprunts lexicaux, qui en l'occurrence s'expliquent en grande partie par l'invasion de l'Angleterre par Guillaume le Conquérant en 1066. L'ethnocentrisme amène ici à une forme de nationalisme linguistique insidieux fondé sur des assertions totalement erronées.

---

<sup>18</sup> Je précise bien « les langues chinoises », sachant que les gens disent souvent « le chinois » pour le mandarin : cela aussi est dû à un système de représentations idéologiques. Il existe en fait plusieurs langues chinoises : le mandarin, le cantonais, etc.

<sup>19</sup> Sur l'orthographe française, voir Nina Catach, *L'orthographe*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2011 (1978).

<sup>20</sup> C'est ce caractère « poreux » du lexique qui facilite les emprunts, beaucoup plus rares dans les autres composantes des langues.

<sup>21</sup> Alain Borer, *De quel amour blessée. Réflexions sur la langue française*, Paris, Gallimard, 2014, p. 31.

<sup>22</sup> Voir Joseph Herman, *Le latin vulgaire*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1967 ; Veikko Väänänen, *Introduction au latin vulgaire*, Paris, Klincksieck, 3<sup>e</sup> éd. 1981 ; Michel Banniard, *Du latin aux langues romanes*, Paris, Armand Colin, 2008.

<sup>23</sup> Voir par exemple André Crépin, *Deux mille ans de langue anglaise*, Paris, Armand Colin, 2005 : l'auteur y explique comment le caractère germanique de l'anglais a perduré malgré les apports latins et français. La langue anglaise, il est vrai, s'est au cours de son histoire largement démarquée du prototype germanique ; il n'empêche que ce n'était pas pour se rapprocher du prototype roman. Par ailleurs, si l'anglais venait du français, pourquoi les locuteurs francophones auraient-ils tant de mal à prononcer correctement l'anglais ?

Autre exemple : les exceptions et les irrégularités. Elle sont fréquentes surtout dans le domaine de la flexion<sup>24</sup>, avec des exemples comme *cheval, chevaux* dans la flexion nominale. Dans de nombreux pays, particulièrement en France, le maintien des irrégularités est assuré par les institutions académiques et scolaires, et leur respect ou non est un moyen de classification des locuteurs. La tendance naturelle de l'enfant est évidemment la régularisation, autrement dit la recherche d'un fonctionnement optimal, quête qui sera vite contrariée par la correction des parents ou des maîtres : le maintien des irrégularités et leur degré de maîtrise vont ainsi jouer un rôle de sélection, notamment en milieu scolaire.

### La question scolaire

Comme nous l'avons vu, tout indique que, d'une part, le mode d'appropriation de la langue par l'enfant et, d'autre part, l'acquisition de la lecture et de l'écriture, ne sont pas de même nature ; le premier correspond à des processus cognitifs largement intuitifs ou inconscients permis ou facilités par la faculté de langage propre à l'espèce humaine, alors que la seconde est une forme d'apprentissage.

Or, en français, on a en réalité, pour des raisons historiques et en raison du conservatisme graphique, deux ensembles grammaticaux<sup>25</sup> très distincts : l'un pour l'oral<sup>26</sup>, l'autre pour l'écrit. Quand on demande à quelqu'un sachant parler, lire et écrire le français, comment on forme le pluriel des noms réguliers dans cette langue, la réponse est presque systématiquement : « en ajoutant un *s* »<sup>27</sup>. Ce à quoi l'on peut légitimement objecter qu'en français, le nom régulier est invariable : par exemple, le pluriel du nom /wazo/ est /wazo/<sup>28</sup>, forme identique à celle de singulier. On aura compris que l'objection remet sur le devant de la scène la langue orale, c'est-à-dire la langue tout simplement, car l'écrit n'est qu'un code secondaire<sup>29</sup>. À cet égard, la différence entre le créole réunionnais, par exemple, et le français est bien faible : en créole tous les noms sont invariables, et en français (oral, faut-il le rappeler), seuls quelques noms irréguliers sont variables<sup>30</sup>.

La morale de cette histoire édifiante est que toutes les questions posées sur le fonctionnement du français suscitent des réponses concernant l'écrit, presque jamais l'oral. On

---

<sup>24</sup> La flexion est en quelque sorte la « grammaire du mot » : il s'agit des règles grammaticales régissant les formes des unités lexicales variables (la « conjugaison », par exemple, peut se reformuler comme la « flexion verbale »).

<sup>25</sup> J'emploie à dessein l'expression « ensembles grammaticaux », car il y a évidemment variation, beaucoup plus forte à l'oral qu'à l'écrit.

<sup>26</sup> Voir Catherine Rouayrenc, *Le français oral*, 2 vol., Paris, Belin, 2010.

<sup>27</sup> Un *s* dans les cas les plus courants : ce peut aussi être un *x* dans *oiseaux*, par exemple.

<sup>28</sup> Ce que je donne ici entre barres obliques est la transcription de la forme orale de ce qui s'écrit *oiseau* au singulier et *oiseaux* au pluriel dans la graphie conventionnelle.

<sup>29</sup> Du point de vue de la théorie linguistique, bien entendu : il est clair que l'ensemble de la communauté accorde une importance considérable à l'écrit, mais pour des raisons sociales et idéologiques.

<sup>30</sup> Par exemple, le pluriel de /kanal/ est /kano/ (à l'écrit : *canal, canaux*).

tient là un symptôme du graphocentrisme, posture adoptée par la majorité de la population des pays francophones, et sans doute par la majorité des populations des pays où l'écriture joue un rôle social prépondérant. Ce graphocentrisme est spontanément adopté par toute personne ayant eu accès à l'écrit, même si celui-ci lui pose de graves difficultés.

Si l'on s'attarde un peu sur l'exemple de /wazo/ (*oiseau*), on s'aperçoit à quel point il est représentatif. En effet, ce terme pose un problème à la fois d'orthographe grammaticale, de grammaire de l'écrit en contradiction avec la grammaire de l'oral, et d'orthographe lexicale. Il est clair que la graphie est très loin de donner une image correcte de la prononciation actuelle, et qu'il s'agit d'un redoutable conservatisme. On a en effet un graphème double, mais unique, *oi*, représentant deux phonèmes, /w/ et /a/, un graphème *s* dont la valeur première est /s/, mais qui représente ici (entre lettres-voyelles) un /z/, et enfin un graphème triple, *eau*, pour un phonème unique /o/ ; à cela s'ajoute à la forme écrite de pluriel *oiseaux* un *x* final « muet », c'est-à-dire ne correspondant à aucun phonème, et qui est en même temps un marqueur de pluriel écrit -*x* inconnu de la langue orale, puisque la forme de singulier et celle de pluriel, parfaitement régulière, sont rigoureusement homophones (/wazo/, pour *oiseau* et *oiseaux*).

Autre remarque : on sait que nombre de personnes réprouvent la graphie *zwazo* pour l'équivalent créole du mot français *oiseau*, alors que c'est évidemment cette graphie qui est optimale, puisqu'elle obéit au principe « un phonème, un graphème ». On appréciera le paradoxe : l'argument invoqué en faveur d'une graphie « étymologique » (du type *z'oiseau*) est soit la prétendue nécessité d'une « proximité » avec la graphie française, soit le désir de ne pas « perturber » les élèves. Le premier argument consiste en une forme de « colonisation » graphique, car pourquoi faudrait-il aligner la graphie d'une langue sur celle d'une autre ? Quant au second argument, il mélange des critères linguistiques et des critères pédagogiques<sup>31</sup>.

Il est à mon avis impossible d'évoquer ce problème sans mentionner la dimension idéologique, voire politique, le terme *idéologique* étant pris au sens large de représentation des choses et du monde ; en effet, un système bien installé, depuis des siècles, ne peut qu'engendrer des oppositions entre une attitude globalement conservatrice et une attitude plus ouverte. Nous vivons dans une société centrée sur l'écriture. Celle-ci fait corps avec la civilisation et finit par aveugler les locuteurs sur la réalité linguistique.

---

<sup>31</sup> Ce second argument, auquel nombre de parents d'élèves seront sensibles, consiste aussi à sous-estimer les capacités cognitives des jeunes enfants et à négliger les facteurs socio-économiques : la contribution d'une graphie phonologique transparente du créole à l'échec scolaire en milieu créolophone est ou serait certainement proche de zéro et, pour ce qui est du problème graphique, comment ne pas accepter que ce sont la complexité et les irrégularités de l'orthographe française qui sont les principales causes du désastre national en ce domaine ?

Soulignons ce facteur aggravant : dans les pays francophones, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est inséparable de la question orthographique ; l'orthographe n'y est pas une question indépendante de l'acte d'écriture : en fait, les deux sont étroitement associées, et apprendre à lire et à écrire signifie, immédiatement, apprendre l'orthographe. L'orthographe étant la manière « correcte » d'écrire un mot, elle concerne tout un chacun dès lors qu'il commence à apprendre à lire et à écrire.

Je propose le concept d'orthographe problématique, reposant sur le principe suivant : une orthographe est *problématique* si le passage de l'oral à l'écrit n'obéit pas à des règles simples et totalement automatiques, sans aucune exception<sup>32</sup>. Or l'orthographe française est fortement problématique, à la différence de celles de la majorité des autres langues européennes, par exemple : elle est problématique sur le plan lexical, mais aussi, fait bien plus alarmant, sur le plan grammatical. Comme je l'ai indiqué, il existe en effet deux grammaires françaises, une pour la langue, c'est-à-dire pour l'oral, et une autre pour l'écrit. On a donc deux grammaires pour une seule communauté linguistique.

Dans la graphie française, la question orthographique se pose d'autant plus que les règles ne suffisent pas : il y a des cas où aucune règle ne s'applique, et il y a des cas où les règles existent, mais sont telles qu'elles produisent des résultats différents pour les mêmes phonèmes, notamment dans le domaine grammatical ; ainsi, par exemple, on a les terminaisons graphiques distinctes *-ais*, *-ait*, *-aient*, pour un seul marqueur flexionnel /-ε/<sup>33</sup> d'imparfait à l'oral ; de même, on observe une diversité de terminaisons graphiques *-ez*, *-er*, *-é*, *-ée*, *-és*, *-ées*, pour un /-e/ oral, selon qu'il s'agit du marqueur de deuxième personne du pluriel, d'un marqueur d'infinitif ou de participe passé (avec en plus, pour ce dernier, des effets de l'accord en genre et nombre à l'écrit, inconnus en l'occurrence à l'oral)<sup>34</sup>. En fait, l'orthographe cherche ici autant à imposer des principes grammaticaux propres à l'écrit qu'à obéir à des règles de correspondance entre phonèmes et graphèmes : orthographe et grammaire de l'écrit sont irrémédiablement intriquées et il s'agit de figurer en même temps des phonèmes et des signaux grammaticaux, ce qui accentue considérablement la difficulté.

---

<sup>32</sup> Ce sera évidemment une question de degré.

<sup>33</sup> Ce signe symbolise une voyelle antérieure mi-ouverte (non arrondie) ; le marqueur d'imparfait /-ε/ caractérise le français standard : beaucoup de locuteurs de français non standard auraient ici un /-e/ mi-fermé.

<sup>34</sup> Les avocats de la multiplicité de formes graphiques invoqueront bien entendu le fait que les propriétés grammaticales à signaler sont ici elles-mêmes multiples. Mais pourquoi imposer à l'écrit un fonctionnement différent de celui de l'oral ? Le contexte est largement suffisant pour éviter les ambiguïtés. En outre, si les redondances, telles que les accords, sont plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral, c'est le plus souvent non pas pour assurer un fonctionnement efficace, mais parce que la graphie actuelle représente un état ancien et périmé de la langue, ainsi qu'il est expliqué plus loin.

Alors que le principe de base d'une écriture alphabétique optimale est la recherche d'une correspondance la plus étroite possible entre les phonèmes et les graphèmes, le français écrit se caractérise par l'absence de correspondance systématique ou terme à terme. Pourquoi le principe « un phonème, un graphème » est-il loin d'être toujours respecté en français écrit ? La raison principale est incontestablement le conservatisme graphique. Toute langue, par nature, change constamment, même si ces changements sont imperceptibles. Par conséquent, le système phonologique évolue sans cesse, même si l'on en a une faible conscience.

Pendant ce temps, il arrive que la graphie se fixe et n'évolue pas. La conséquence est que dans les pays les plus conservateurs, frappés par l'idéologie graphocentriste, les changements phonologiques ne sont pas répercutés dans la graphie, et l'écart entre oral et écrit se creuse au fil du temps. C'est ce qui s'est passé en France. Globalement, nous avons une graphie qui représente beaucoup mieux des états anciens de la langue que son état actuel. En fait, dans son histoire, l'orthographe française a commencé par être non problématique, puis elle est devenue de plus en plus problématique, parce que les formes écrites ont stagné<sup>35</sup> alors que la langue changeait. Incidemment, c'est d'ailleurs dans ce cas que l'on parle de graphie « étymologique ». Cette situation a entraîné progressivement la scission en deux ensembles grammaticaux bien distincts. En effet, la grammaire ancienne de l'oral, aujourd'hui périmée, est devenue en grande partie la grammaire de l'écrit actuel, par la force des choses. C'est ce qui explique que l'on mette un -s au pluriel à l'écrit, alors même que le marqueur /-s/ du pluriel a disparu à l'oral depuis longtemps.

Tant que le principe « un phonème, un graphème » avait été à peu près respecté, l'écart entre grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit était resté supportable, mais lorsque l'écart s'est creusé, et surtout lorsque les finales flexionnelles (c'est-à-dire les « terminaisons » grammaticales) sont tombées à l'oral, et que le conservatisme graphique les a maintenues à l'écrit, on s'est retrouvé forcément avec deux grammaires nettement distinctes. C'est cette dernière situation que nous avons actuellement pour ce qui est des relations entre oral et écrit en français. Finalement, voici ce que l'on observe :

- une application relativement faible du principe « un phonème un graphème », puisque par exemple le phonème /o/ peut s'écrire *o*, *ô*, *au*, *eau* ; inversement, la lettre *e*, par exemple, se prononce différemment dans *requin* et dans *sept*, etc. ;

---

<sup>35</sup> Il y a même eu une régression étymologisante à la Renaissance, avec de nombreuses erreurs sur les origines des mots, ce dont nous pâtissons encore aujourd'hui (on écrit *poids* avec un *d*, par exemple, sur la base d'une erreur étymologique : en effet, *poids* ne vient pas du latin *pondus*, contrairement à ce qui avait été supposé, mais de *pensum*).

- un nombre considérable d'homophones non homographes dans le lexique : *sot, saut, seau, sceau...* ;
- des homophones non homographes dans la flexion : *-ez, -er, -é, -ée, -és, -ées...* ;
- le recours à des signes diacritiques, non seulement pour distinguer des phonèmes différents, par exemple *é/è, a/â*, mais aussi pour distinguer des homophones, par exemple *a/à, la/là, ou/où, ces/ses, son/sont*, etc. ;
- des lettres muettes, notamment des finales grammaticales : *chats, chantait, chantées, petits...*
- le signalement des relations morphologiques à l'écrit, ce qui fait que la graphie n'est pas seulement phonologique, mais morphophonologique, avec comme résultat une augmentation de la complexité : *sang* avec un *g* final muet à cause de la relation avec *sanguin*, etc. ;
- des règles d'accord beaucoup plus nombreuses et complexes à l'écrit qu'à l'oral, beaucoup plus de formes distinctes, bien davantage de marqueurs grammaticaux : la redondance est nettement supérieure à l'écrit.

Si l'on compare la situation d'une part en France et dans les autres pays francophones, d'autre part dans les pays anglophones, d'autre part encore en Espagne, en Italie ou en Allemagne et bien d'autres pays, on voit que le français et l'anglais écrits, très éloignés de l'application stricte du principe « un phonème un graphème », posent beaucoup plus de problèmes aux populations, scolaires notamment.

Mais la situation est encore bien pire dans les pays francophones que dans les pays anglophones : en effet, ces derniers ne connaissent que des problèmes d'orthographe lexicale<sup>36</sup>, alors que le français écrit pose en plus d'énormes problèmes d'orthographe grammaticale dus à l'existence de deux grammaires distinctes à l'oral et à l'écrit.

Face à cela, quelle est la tâche des enfants ? Ils doivent apprendre non seulement à écrire et à lire, mais en même temps à apprendre une grammaire autre que celle qu'ils ont intériorisée mentalement, cognitivement, avant d'aller à l'école, et qu'ils possèdent inconsciemment, dans les profondeurs de leur cerveau. Cet apprentissage est forcément conflictuel, et seuls les meilleurs et, souvent, les plus favorisés socialement, possèdent de réelles chances de réussite.

### **Le terrain réunionnais**

J'en viens à présent à la question du terrain réunionnais<sup>37</sup>. Ce qui frappe sur ce terrain, c'est

<sup>36</sup> Par exemple, *enough*, avec *ou* pour /ʌ/ et *gh* pour /f/.

<sup>37</sup> Pour une étude des « profils linguistiques » à La Réunion, voir Mylène Lebon-Eyquem, « Specific Linguistic Profiles in a Creole-Speaking Area: Children's Speech on Reunion Island », *First Language*, Vol. 35(4-5), 2015, p. 327-340. Sur quelques aspects essentiels de la grammaire du créole réunionnais, voir par exemple Jean-Philippe Watbled, « Les particularités morphosyntaxiques du créole réunionnais », *Études Créoles*, vol. XXXIII n°2, 2015 [En ligne], URL : <http://www.lplaix.fr/~fulltext/EtudesCreoles/watbled.pdf>

non seulement l'existence de deux langues - le créole et le français -, mais aussi leur proximité structurelle, surtout sur le plan phonologique et sur le plan lexical (nettement moins sur le plan morphosyntaxique, contrairement à des apparences trompeuses). Cette proximité structurelle ajoute à la difficulté ; il importe de préciser qu'elle concerne les langues au sens entendu ici, autrement dit l'oral (comparer créole « oral » et français « écrit » serait une grave erreur).

La tâche du petit créolophone est ainsi dans de nombreux cas encore bien plus compliquée que celle du petit francophone : en prime, il doit en effet apprendre à discriminer deux langues structurellement proches ou même, très souvent, tout simplement *apprendre* le français, auquel il a été moins confronté qu'au créole au sein de la cellule familiale et des groupes de pairs, mais cet apprentissage est double ; il s'agit pour lui de s'approprier une seconde langue, qui ressemble à la sienne, mais ne lui est pas identique, avec en plus deux grammaires distinctes, celle de l'oral et celle de l'écrit.

L'enfant créolophone doit donc ajouter brutalement à l'appropriation naturelle, par des processus cognitifs, de sa première langue, le créole, un apprentissage scolaire double, ce à quoi il ne peut pas s'attendre. En effet, si l'appropriation de la langue première (ou des langues premières) ne relève pas d'un apprentissage, mais d'une intériorisation inconsciente, en revanche, l'acquisition des mécanismes propres à la langue écrite nécessite un apprentissage *stricto sensu* et des processus différents. J'ai essayé de montrer combien cette tâche était difficile en soi.

À l'école, le petit francophone unilingue doit maîtriser une langue avec deux grammaires, sans parler de la variation, tandis que le petit créolophone doit quant à lui maîtriser deux langues avec trois grammaires, toujours sans parler de la variation, largement occultée ou sanctionnée. Autrement dit, à la spécificité francophone due à une orthographe problématique et à l'existence de deux blocs grammaticaux distincts s'ajoute une propriété sociolinguistique, qui n'est pas unique, puisqu'on la retrouve dans d'autres lieux (Antilles, etc.), mais sur le terrain réunionnais le problème se pose de manière particulièrement aiguë, en raison de la forte proximité structurelle des deux langues en contact, comme déjà indiqué.

La difficulté est accentuée par le conservatisme et la sacralisation de l'existant, qui ont pour conséquence que les tentatives de réforme orthographique les plus timides déclenchent parfois des réactions hystériques, allant jusqu'à la défense de l'accent circonflexe érigé au rang de valeur nationale emblématique, ce qui, on en conviendra, nous éloigne considérablement des problèmes réels et cruciaux.

Si, dans un premier temps, on ne peut que s'incliner de manière réaliste devant la spécificité de la situation francophone, avec ces écarts formidables entre oral et écrit et une orthographe



extrêmement difficile et compliquée, un autre constat, plus positif celui-là, s'impose également : celui de la précocité, de la virtuosité linguistique et de la plasticité cognitive des enfants, facultés qui sont malheureusement souvent sous-estimées, et donc trop peu exploitées.

Enfin, dans tous les cas de figure, quelle que soit l'option pédagogique retenue, il importe en milieu créolophone de se garder de bannir le créole, qui doit être reconnu pour ce qu'il est : une langue fortement intériorisée et en quelque sorte gravée dans le système neuronal de l'enfant. Ignorer ce créole, ou pire encore, le sanctionner, voire l'interdire, ou se l'interdire dans les classes d'enfants créolophones, c'est blesser l'être profond du jeune enfant et atteindre son identité en train de se construire au sein d'une communauté.

### **Conclusion**

Cette série de réflexions n'était pas destinée à proposer des remédiations ni des solutions. L'objectif était de faire état des difficultés liées au milieu francophone en général, à quoi s'ajoutent celles qui sont spécifiques, sur un terrain créolophone, avec la proximité structurelle de deux langues distinctes sur un même territoire. Le jeune enfant créolophone se retrouve avec l'immense tâche d'apprentissage de deux grammaires du français, celle de l'oral et celle de l'écrit, puisque très souvent sa scolarité n'est ni précédée ni accompagnée d'une appropriation idéale des structures françaises, en raison du contexte diglossique.

Dans cet esprit, au lieu de penser, comme le font certains, que le créole est un handicap pour l'acquisition du français, il s'agit plutôt de reconnaître l'égale dignité de ces deux idiomes et d'exploiter la créolophonie comme un atout en vue de mieux atteindre les objectifs communs de l'école de la République.

### **RÉFÉRENCES**

- Banniard Michel, *Du latin aux langues romanes*, Paris, Armand Colin, 2008.
- Borer Alain, *De quel amour blessée. Réflexions sur la langue française*, Paris, Gallimard, 2014.
- Catach Nina, *L'orthographe*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2011 (1978).
- Catford John C., *Fundamental Problems in Phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1977.
- Chomsky Noam, *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1995.
- Chomsky Noam, *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- Chomsky Noam, *On Nature and Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- Chomsky Noam, *The Science of Language, Interviews with James McGilvray*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012.
- Cohen Marcel, Peignot Jérôme, *Histoire et art de l'écriture*, Paris, Robert Laffont, 2005.
- Crépin André, *Deux mille ans de langue anglaise*, Paris, Armand Colin, 2005.

- Herman Joseph, *Le latin vulgaire*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1967.
- Hombert Jean-Marie, Lenclud Gérard, *Comment le langage est venu à l'homme*, Paris, Fayard, 2014.
- Lebon-Eyquem Mylène, « Specific Linguistic Profiles in a Creole-Speaking Area: Children's Speech on Reunion Island », *First Language*, Vol. 35(4-5), 2015, p. 327-340.
- Malmberg Bertil, *Les domaines de la phonétique*, Paris, PUF, 1971.
- Martin Philippe, *Phonétique acoustique. Introduction à l'analyse acoustique de la parole*, Paris, Armand Colin, 2008.
- Rouayrenc Catherine, *Le français oral*, 2 vol., Paris, Belin, 2010.
- Thomas Jacqueline M.-C., Bouquiaux Luc, Cloarec-Heiss France, *Initiation à la phonétique*, Paris, PUF, 1976.
- Väänänen Veikko, *Introduction au latin vulgaire*, Paris, Klincksieck, 3<sup>e</sup> éd. 1981.
- Watbled Jean-Philippe, « Les particularités morphosyntaxiques du créole réunionnais », *Études Créoles*, vol. XXXIII n°2, 2015 [En ligne], URL : <http://www.lplaix.fr/~fulltext/EtudesCreoles/watbled.pdf>