



HAL
open science

Apprentissage de l'anglais en milieu diglossique réunionnais

Nadia Vingadessin

► **To cite this version:**

Nadia Vingadessin. Apprentissage de l'anglais en milieu diglossique réunionnais. Linguistique. 1998.
hal-04325421

HAL Id: hal-04325421

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04325421>

Submitted on 6 Dec 2023

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

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

**UNIVERSITE DE SAINT-DENIS DE LA REUNION
DEA ETUDES ANGLOPHONES**

**APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN
MILIEU DIGLOSSIQUE REUNIONNAIS**

Mémoire de D.E.A
présenté par Nadia VINGADESSIN
sous la direction d'Alain GEOFFROY, professeur de l'université de
Saint-Denis de La Réunion
et avec la collaboration d'Irène RABENORO, professeure de l'université
d'Antananarivo de Madagascar
Jury : Jean-philippe WATBLED
Septembre 1998

**UNIVERSITE DE SAINT-DENIS DE LA REUNION
DEA ETUDES ANGLOPHONES**

**APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN
MILIEU DIGLOSSIQUE REUNIONNAIS**

Mémoire de D.E.A
présenté par Nadia VINGADESSIN
sous la direction d'Alain GEOFFROY, professeur de l'université de
Saint-Denis de La Réunion
et avec la collaboration d'Irène RABENORO, professeure de l'université
d'Antananarivo de Madagascar
Jury : Jean-philippe WATBLED
Septembre 1998

Je remercie chaleureusement Mme RABENORO Irène, professeure à l'université d'Antananarivo de Madagascar, qui, en dépit de la demande de collaboration tardive à mon travail de recherche, et des moyens de communications difficiles et lents entre son île et la nôtre a su me conseiller et me guider efficacement dans mes recherches et mes analyses.

Je remercie sincèrement M. GEOFFROY Alain, mon directeur de recherches, et M. SEBBAH Alain, pour leurs précieux conseils et aides. Mes remerciements vont également à tous les élèves de collèges et de lycées professionnels, à la faculté des Lettres de La Réunion, qui m'ont permis de dresser mon corpus d'analyse et à M. CROCHET Mickaël, M. LAURET Daniel qui m'ont fourni quelque documentation. Que M. BONNABEAU Michel trouve ici l'expression de ma sincère gratitude pour ses conseils et sa relecture de ce mémoire. Toute ma gratitude à M. Watbled Jean-Philippe également, qui me fait l'honneur d'être jury en l'absence de spécialiste en linguistique à l'université de La Réunion. Et enfin tous mes remerciements à M. ROTGE Wilfrid et à M LAPAIRE Jean-Rémi, mes anciens professeurs de linguistique et directeurs de mon mémoire de maîtrise, à la faculté de Toulouse. Toute ma reconnaissance à M Lapaire qui m'a encouragée dans mon travail d'apprentie chercheuse.

Une pensée particulière à ma mère que j'ai quelque peu négligée, à ma sœur et à son mari qui m'ont soutenue lors de la rédaction de ce travail.

Je dédie enfin mes recherches, à la mémoire de mon père, analphabète, socioculturellement défavorisé, qui illustre fort bien l'idée d'absence de tout déterminisme cognitif chez l'enfant réunionnais (étant donné que je suis issue de ce milieu socioculturel) et, qui mieux est, évoque la nécessité d'un réaménagement linguistique et d'un remaniement de l'enseignement (pour avoir subi lui-même l'élitisme de l'école et pour avoir expérimenté moi-même et tentant toujours de surmonter, des difficultés linguistiques).

Je précise donc aux lecteurs qu'il m'arrivera d'exprimer des opinions personnelles dans ce mémoire, des opinions qui ne reposent pas sur des faits incontestables et que la passion se camoufle parfois derrière l'objectivité du ton.

Avant-propos

Comment caractériser la situation linguistique de La Réunion ? Qu'est-ce qu'une diglossie ? Quelles sont les conséquences d'un enseignement véhiculé dans une langue française, autre que la langue maternelle créole ? Qu'est-ce qu'enseigner les langues et en particulier l'anglais dans ce milieu linguistique particulier ?

Autant d'interrogations qui remettent en question les méthodes d'enseignement actuelles. S'interroger sur les problèmes scolaires des créolophones nous ramène irrévocablement, vers la mise à l'écart d'une langue première spontanée pour une norme langagière institutionnelle dont la maîtrise est souvent approximative ; ce qui rend le système pédagogique inadapté.

Témoins du besoin d'une réflexion sur les difficultés linguistiques des créolophones réunionnais, les colloques, les conférences et les écrits divers ne cessent de se succéder. Il ne s'agira pas ici d'en faire le résumé. Les lignes qui suivent traitent fondamentalement des difficultés d'apprentissage de l'anglais, mais en relation avec une maîtrise approximative de la langue française. Nous ne préconisons pas un enseignement en langue créole, mais suggérons un remaniement de la didactique de l'anglais dans le contexte diglossique. Nous sommes partie prenante d'une expérience d'apprentissage du français comme langue seconde, car sa maîtrise joue un rôle primordial dans la réussite scolaire. La connaissance inadéquate de cette langue est responsable d'un certain nombre de phénomènes linguistiques freinant l'acquisition de la langue anglaise.

Nous ne prétendons pas offrir une méthode universelle d'apprentissage de langues étrangères, ni même un état objectif de la question des langues à La Réunion. C'est plus simplement d'une méthode d'approche des difficultés d'apprentissage de l'anglais et de quelques concepts linguistiques pour expliquer les erreurs en anglais dont il sera question. Bien que l'on puisse trouver à la fin de ce mémoire une bibliographie d'ouvrages qui ont aidé et prolongé ma

réflexion, la source privilégiée de mon inspiration vient de mon vécu. Reste à préciser que la réflexion sur la question de l'anglais à La Réunion a été conduite dans des conditions assez difficiles en l'absence d'ouvrages traitant de ce sujet. Les références renvoient donc le plus souvent aux problèmes langagiers en langue française.

Pour traiter notre sujet, nous nous appuyons essentiellement sur la méthode d'analyse de productions écrites ou orales en langue anglaise, dans l'enseignement secondaire et universitaire. Parler objectivement d'un sujet qui me passionne peut sembler être une gageure. Je tenterai toutefois d'aborder la question en montrant le caractère "avéré" de mon interprétation des erreurs.

INTRODUCTION

La langue officielle du département de La Réunion est le français. Or voilà, bientôt trois siècles que les Réunionnais s'expriment, argumentent, vivent en créole et avec le créole : un véritable outil de communication ayant toutes les caractéristiques fonctionnelles d'une langue. Le créole s'impose en tant que langue maternelle de la majorité des Réunionnais, face à la langue officielle.

Le créole est avant tout un système linguistique caractérisé par sa genèse et son histoire (la colonisation), sa structure et son autonomie par rapport au système dont il paraît issu, son statut et sa fonction (langue "inférieure" par rapport à la langue française de haut prestige social et culturel, exclue des domaines de prestige tels que l'enseignement, les médias et l'administration).

Le problème essentiel, à La Réunion, est celui de la coexistence du créole, notre langue maternelle de "la case" et du français standard, la langue officielle des institutions. Bien que le créole soit parfois dévalorisé aux yeux de ses locuteurs qui le voient comme un obstacle à une promotion sociale, il est porteur de la plus grande charge affective et symbolise un fort sentiment identitaire. Aussi ancré et enfoui qu'il soit chez le Créole réunionnais, il devient la source de bien des erreurs en langues secondes et vivantes étrangères, tels le français et l'anglais.

Le français, langue des médias et des institutions, est la langue de la société dans laquelle le Réunionnais évolue. Par conséquent, bien qu'il soit compris par la plupart des créolophones, il est loin d'être bien maîtrisé. Le créole reste la langue maternelle d'une grande partie de la population réunionnaise. Il est généralement admis que pour l'élite intellectuelle, le français pose peu de problèmes. Cependant, bon nombre de créolophones réunionnais vivent encore dans une

insécurité linguistique et dans une crise identitaire. Ils se laissent traiter de "bourik"¹ (et ils sont persuadés de l'être), parfois par ceux qui maîtrisent la langue française et rejettent le créole.

Il est vrai que nous sommes dans un département français depuis 1946 et que l'enseignement est véhiculé en langue française ; mais nous pouvons nous demander si, cela est une raison pour mépriser sa langue maternelle et en avoir honte ? Une enquête menée par CHAUDENSON, en 1984² déjà, affirmait que 85% des enfants scolarisés à la maternelle s'exprimaient spontanément en créole. Le créole n'a pas changé de statut 14 ans après, alors que le pays connaît un développement économique et que le nombre d'élèves scolarisés s'accroît. L'obstacle est bien là ; face à la masse d'étudiants, les problèmes d'enseignement liés à la langue maternelle ne font plus l'objet d'une attention particulière. Les enseignants et la population en général ont tendance à croire que le nombre accru d'élèves scolarisés est lié à une maîtrise de la langue de l'enseignement. Dans l'Océan Indien, La Réunion a la chance de voir ses enfants scolarisés obligatoirement depuis 50 ans, sans qu'il y ait véritablement un taux de réussite élevé. Le désir d'aligner le taux de réussite au bac sur celui de la métropole semble être un leurre si l'on s'appuie sur les résultats des sessions 1996 et 1997 (Cf. note d'information n°43, mai 1998, des services statistiques du rectorat). Nous avons connu un bouleversement économique et continuons à progresser, mais nous voulons à tort imiter le modèle scolaire national. En effet, la particularité linguistique régionale semble être oubliée, et personne n'ose reconnaître le rôle primordial que joue une langue maternelle dans la réussite scolaire. Pourtant, depuis les années 80, les linguistes³ reconnaissent que l'on a sous estimé, voire négligé et trop souvent dénigré la véritable valeur de la langue maternelle et cette possibilité d'y avoir recours de façon efficace dans une classe.

¹ : niais, bête.

² : Cf. "Vers une politique linguistique et culturelle dans les Dom" dans *Etudes créoles*, 1984.

³ : voir "The mother tongue in the classroom", *ELT journal*, by David ATKINSON, October 1987, qui cite aussi EDGE (1986) et THOMAS (1984).

Le problème de l'enseignement du français et en français n'est pas réellement posé dans notre situation linguistique particulière. Pourtant, nous ne pouvons nier les problèmes d'acquisition de ce dernier dans le milieu créolophone. La langue massivement parlée a toujours été et reste le créole qui est considéré comme une langue vernaculaire face au français, langue administrative et scolaire.

Le français constitue pour la plupart des élèves réunionnais une langue seconde (Cf. 1-2). Si on suit la classification de Paule Fioux (1993, pp. 38-39), le français recouvre les fonctions de langue véhiculaire, alors que le créole, langue vernaculaire, répond à toutes les fonctions de communication de façon orale. On entend par langue véhiculaire, une langue utilisée pour les échanges verbaux entre des groupes qui n'ont pas la même première langue, alors que la langue vernaculaire est la première langue de communication d'une communauté (Cf. 1-3).

Au moment d'écrire ou de parler en français nous ne disposons pas d'un vocabulaire adéquat pour traduire notre vie locale, comme l'écrivent Paul Vergès et Jean François Samlong (1993, p.83). Nous ne pouvons pas non plus faire référence à la culture française qui est autre et que nous apprenons à l'école ou à travers les médias. Le fait d'avoir une autre culture que les petits Métropolitains, une autre langue que le français, crée inévitablement des interférences au niveau phonologique, grammatical, lexical et sémantique.

L'enfant en arrivant à l'école possède déjà des habitudes de langage qui sont celles de sa langue maternelle et qu'il transfère dans le système français. Ces interférences ne sont jamais reconnues comme telles par l'école, mais comme fautes ou créolismes. Ce qui réduit assez souvent les plus jeunes créolophones au silence dans le milieu scolaire, surtout en présence de francophones natifs.

Nul doute qu'entre le français et le créole s'opère un décalage. Or, le français nous est enseigné comme langue maternelle ; ce qui crée d'énormes difficultés. Face à ce constat, il nous faut remettre en question l'enseignement de l'anglais qui passe par le français à La Réunion.

Selon les instructions officielles, la langue de Shakespeare est enseignée de façon

communicative depuis les années 80 et selon cette approche le recours à la langue d'origine, officiellement le français doit être limité. Pour d'autres auteurs, l'approche communicative n'exclut pas le recours à la L1⁴. Dans la pratique, cette seconde proposition est souvent privilégiée. Les observations de classes en Métropole (Cf. «les langues modernes », janvier 1993) dans les années 90 montrent que beaucoup d'enseignants choisissent d'instaurer des moments de réflexion en français, leur volonté est d'éviter le mélange entre langue source et langue cible et de faciliter l'acquisition de cette dernière. A La Réunion, la tendance est la même. Or, la langue source qui se veut être le français est en soi une première langue cible pour les créolophones réunionnais.

Nous démontrerons que la didactique des langues doit s'appuyer sur une véritable observation et prise en compte de la situation linguistique des apprenants créoles et qu'elle mérite par conséquent d'être remise à jour. En répertoriant les erreurs en L3 (l'anglais), nous montrerons que ces erreurs répondent à des caractéristiques définissables et prévisibles, donc contournables. Nous nous appuierons essentiellement sur l'origine des erreurs en langue étrangère anglaise qui prend sa source en langue première, langue maternelle, le créole réunionnais.

L'apprenant réunionnais a ainsi recours, de façon systématique à la langue maternelle dans sa production de langue anglaise, ce qui crée un phénomène d'interlangue. Les énoncés erronés en langue anglaise peuvent donc parfois, être causés par le recours à des structures propres à la langue maternelle, que ce soit d'ordre syntaxique ou lexical. Ce phénomène mériterait une plus grande attention à travers une thèse. Dans le cadre de l'interlangue, nous pouvons repérer le transfert depuis la langue maternelle, c'est à dire les éléments qui ne nuisent pas à la production d'énoncés en anglais, sans pour autant qu'ils fassent l'objet de notre étude.

⁴ : Cités dans "Approaches and Methods in Language Teaching", (1986), Cambridge Language Teaching Library, ed. by Cambridge University Press, "Finoccharo and Brumfit (1983), contrast the major distinctive features of the audiolingual Method and the Communicative Approach, according to their interpretation, translation may be used in communicative language teaching, where students need or benefit from it."

Nous étudierons, au contraire, les interférences syntaxiques, lexicales et parfois phoniques liées à notre langue maternelle ; c'est à dire l'introduction d'éléments étrangers, négatifs, de notre L1 dans la production d'énoncés en L2 et/ou L3. Nous tâcherons de mettre de côté les fautes liées aux apprentissages nouveaux, d'une façon générale, sauf si celles ci démontrent la non maîtrise du système français.

Nous analyserons donc des erreurs en langue anglaise commises par les élèves réunionnais à la lumière des recherches faites par Pierre CELLIER (1976 ; 1985), Michel CARRAYOL (1977 ; 1985) et J.F. BAISSAC (1980) dans le domaine des erreurs commises en langue française. L'étude des pratiques linguistiques à La Réunion n'est donc pas nouvelle, mais nous aborderons plus particulièrement celles-ci sous l'angle didactique de l'anglais. Nous partons de l'hypothèse qu'une nette amélioration de l'enseignement des langues dépendrait d'une reconnaissance de la langue maternelle, par conséquent nous devons nous interroger sur la place accordée au créole dans le milieu scolaire réunionnais afin d'améliorer l'enseignement d'une manière générale, et plus particulièrement l'enseignement de l'anglais, L3.

Nous privilégions la langue comme un phénomène social et épousons tout à fait la vision sociolinguistique de la langue, soutenue par les linguistes MEILLET (1965), W. LABOV (1976, 1978), C. FERGUSON (1959) ou par les sociologues B. BERNSTEIN (1975) et P. BOURDIEU (19782) [Cf. 1-8]. Ainsi plus l'apprenant appartient à un milieu social favorisé, plus son niveau de langue est élaboré, complexe et prestigieux. Plus son appartenance sociale est au bas de l'échelle, plus son niveau de langue est faible, restreint et pauvre.

Aussi, nous appuierons-nous essentiellement sur un échantillon d'élèves des classes les plus faibles, maîtrisant le moins la langue française, à fortiori des classes de lycées professionnels, et des classes de collèges susceptibles d'être classés en zone d'éducation prioritaire où il est reconnu que le pourcentage d'élèves créolophones est le plus élevé. Cette

catégorie d'élèves, issus de milieu où le support de communication est le créole, maîtrisent le moins la variété standard de la langue française et est mieux à même de nous révéler les difficultés d'acquisition de la langue anglaise (classes de 6ème d'accueil, de 3ème d'insertion, de 4ème techno, de 4ème générale correspondant aux critères des établissements classés ZEP, de 1ère année de BEP).

Notre but est de montrer que l'origine des difficultés d'acquisition de l'anglais passe par la non maîtrise d'un code français standard (qui reste étranger à certains créolophones) et par le refus social et institutionnel de la langue maternelle, le créole.

Nous nous référerons également à des copies de traductions anglaises des étudiants créolophones de l'enseignement supérieur afin d'avoir une vision plus large des problèmes d'acquisition de l'anglais chez le créolophone réunionnais.

Il va de soi que nos conclusions ne sont valables que pour l'échantillon d'analyse et je porte seule, la responsabilité d'éventuelles erreurs d'interprétation et de conclusion. Par ailleurs, il ne nous a pas été possible de retrouver aux archives toutes les copies des 120 étudiants qui se sont présentés à l'examen de septembre 1997. En l'absence d'un échantillon très large, nous tenons à préciser que nous expérimentons ici une méthode d'approche et d'analyse des erreurs en L3 qui bénéficiera d'une étude plus approfondie en thèse. De plus, les différentes ethnies à La Réunion, imposeraient une étude plus fine des erreurs linguistiques en L3 (l'anglais) qu'il m'est impossible de mener ici. Nous ne ferons qu'évoquer des particularités de L3 ou de L2 chez le créolophone sans distinction d'appartenance à une ethnie particulière.

Cette recherche vise donc essentiellement à montrer que la place et le statut accordés au créole réunionnais ont des retombées sur l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère que sont le français et l'anglais, dans les écoles réunionnaises. Cette tentative d'explication nous amènera également à suggérer de nouvelles pistes pour l'élaboration de méthodes d'apprentissage

de langues plus adaptées au public créolophone réunionnais. Ces méthodes se verront également accorder une étude plus élaborée en thèse.

Avant de nous engager sur le terrain des investigations, nous présenterons brièvement l'île de La Réunion dans son contexte économique et nous développerons davantage sa situation sociolinguistique qui fait sa spécificité et engendre une remise en question de l'enseignement actuel des langues française et anglaise à l'école.

PRESENTATION DE L'ILE DE LA REUNION

L'île de La Réunion, émergeant dans l'Océan Indien entre l'équateur et le Tropique du Capricorne, porte bien son nom ; elle réunit diverses ethnies et cultures. Son histoire a fait d'elle une île créole, de par sa colonisation française en 1665, de par ses esclaves et ses engagés (abolition de l'esclavage le 20 décembre 1848) qui ont constitué massivement une main d'œuvre de couleur abondante. En 1946, cette colonie, nommée Bourbon, devient un département français, île de La Réunion.

Au recensement de janvier 1997, elle compte 675 000 habitants⁵ avec un accroissement naturel de 10 000 personnes par an. La structure de la population en l'an 2000 devrait connaître une baisse sensible de la population jeune et une augmentation de la population âgée. Plus nous nous approchons du XXIème siècle, plus la population de l'île vieillit et plus la population jeune s'exile. On comptait 3000 départs/an entre 1982 et 1990 ; dans l'hypothèse de 3000 départs/an, l'INSEE prévoit en l'an 2000⁶ un nombre de 85 000 jeunes de 20-30 ans à La Réunion sur les 109 000 jeunes estimés, ce qui nous laisse supposer que près de 24 000 jeunes migreraient vers La Métropole ou l'étranger.

La Réunion évolue ainsi ces dernières années en s'ouvrant sur l'Europe ainsi que sur l'Océan Indien. Son réseau routier devient encombré et ses infrastructures portuaires et aéroportuaires deviennent de plus en plus satisfaisantes. En dépit des 9000 Km à vol d'oiseau de Paris, elle bénéficie largement de la solidarité nationale.

⁵ : Cf. *Tableau économique de La Réunion*, INSEE, édition 1997/98.

⁶ : Cf. Idem

1- Les différents statuts d'une langue.

1-1 La langue maternelle ou première

Jacqueline PICOCHÉ et Christiane MARCHELLO-NIZIA (1989, p.7) rapportaient :

“la première langue qu’apprend un enfant est sa langue maternelle et toute autre apprise par la suite est une langue seconde.”

On appelle bien souvent “langue maternelle” ou “langue première”, la première langue parlée dès la plus tendre enfance, c’est à dire la langue dans laquelle l’enfant fait ses premiers balbutiements. C’est donc la langue dotée de la plus grande charge affective. Nous entendons par là que la langue maternelle est le véhicule privilégié de l’affectivité. Nos émotions trouvent spontanément leur expression dans la langue maternelle, d’autant plus que ces liens privilégiés avec cette dernière existent bien avant la naissance.

Encore plus significatif dans une langue maternelle serait donc l’image intrinsèque d’un cordon ombilical qui relie un bébé à sa mère ; la langue maternelle serait ce cordon qui lie l’enfant à sa mère, “la langue, ma mère” disait Alice PETIT (1989, p.29). En effet, le fœtus est soumis à de nombreuses simulations extérieures, entre autres aux vibrations sonores ; ce qui fait que l’enfant après la naissance continue de se sentir à l’aise dans le même bain linguistique.

Alan REY (1985, p.10) affirmait dans ce sens que : “Chacun est dans sa langue comme l’embryon dans l’utérus maternel - on ne parle pas à la légère de langue maternelle.”

Certes, nous ne pouvons parler à la légère de la langue maternelle qui construit chaque individu et par conséquent du créole réunionnais. Mais alors, comment qualifier le français, langue des institutions et des administrations ?

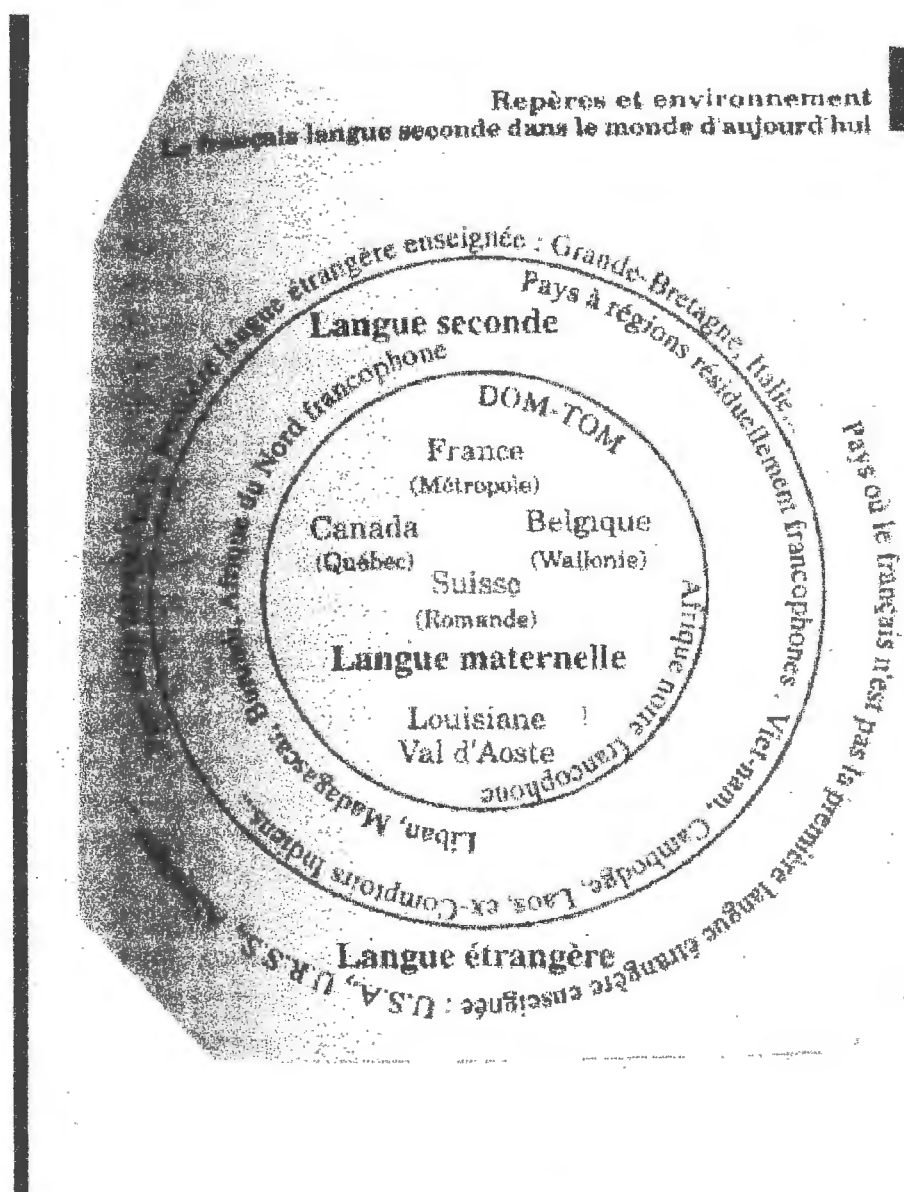
1-2 La langue seconde.

Nous pouvons parler de langue seconde en faisant référence au français en présence du créole, langue première, dans notre environnement linguistique. Selon CUQ (1991, p.125) l'expression "français, langue seconde" pourrait bien avoir été employée pour la première fois par les ministres de l'éducation nationale d'Afrique et de l'Océan Indien réunis en conférence en 1972 (voir OLIVIERI Claude et VOISIN Jean-Pierre, 1984).

CUQ (1991, p.136) intègre les populations des Antilles françaises actuelles et celles des îles de l'Océan Indien, telle que La Réunion, au domaine du français, langue seconde. D'emblée nous tenons à préciser que "langue seconde" ne veut pas dire "deuxième langue". Cette dernière est en effet le terme consacré dans la dénomination scolaire française pour la deuxième langue vivante étrangère apprise au collège alors que la langue seconde est la deuxième langue apprise, soit à l'école ou soit en famille, sans pour autant être la langue maternelle.

"Une langue seconde a des fonctions sociales au sein de la communauté où on l'apprend" (William LITTLEWOOD, 1984, traduit par J.P. CUQ, 1991, p.124) alors qu'une deuxième langue ne joue aucun rôle social dans la communauté de ces apprenants.

CUQ se laisse séduire par une représentation de la langue seconde en cercles concentriques symbolisant le degré d'utilisation de la langue française : (voir CUQ pp.38-39)



Le cercle intérieur est considéré comme langue maternelle, mais le disque n'est pas totalement homogène. En effet, le français est considéré comme langue maternelle en France métropolitaine, à Monaco, en Belgique wallonne, en Suisse romande, au Canada québécois, dans le Val d'Aoste italien et en Louisiane américaine. Mais la frontière entre langue seconde et langue maternelle dans certains pays n'est pas homogène ; on peut trouver des groupes d'individus pour qui le statut de la langue varie au sein d'une même communauté, tantôt langue maternelle pour certains, tantôt langue seconde pour d'autres.

Le cercle médian concerne la langue française en tant que langue seconde dans les îles

françaises de l'Océan Indien et des Antilles où la langue première est véritablement un créole.

Pour Henri BESSE (1987, pp.9-15) : “on parle quelque fois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie de ressortissants n'a pas acquis nativement.”

Le français est donc loin d'occuper seul tout le terrain linguistique réunionnais et occupe une seconde place avec “90 % de la population parlant le créole” (voir CELLIER, 1989, pp. 84-89). Cette langue française seconde est par conséquent imposée.

1-2-1 Langue étrangère.

Qu'elle soit une langue imposée ne signifie pas à priori langue étrangère sur le plan national. Cependant, CUQ (1991, p.131) accorde l'appellation “langue étrangère” au sens de langue non première et reconnaît que sur le plan pédagogique, “les méthodologies applicables au français langue maternelle se trouvent disqualifiées.”

CUQ (1991, p.137) parle du français, en termes de “langue étrangère à statut privilégié” :

“Il s'agit, dit-il d'une langue qui participe comme langue d'enseignement au développement psychologique et cognitif de l'enfant, puis, de façon privilégiée aux capacités informatives de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...)

1-3 Langue véhiculaire et langue vernaculaire.

On entend par “langue véhiculaire” une tierce langue à laquelle a recours un locuteur pour se faire comprendre dans une situation de communication, langue connue de sa communauté environnante également.

Selon Louis-Jean CALVET (1993, p.40) une langue véhiculaire “est une langue utilisée pour la communication entre des groupes qui n'ont pas la même première langue”, alors que la langue

vernaculaire est “la langue première d’une communauté bien souvent créole.”

Si dans notre environnement linguistique cohabitent ces deux langues “véhiculaire” et “vernaculaire”, nous pouvons nous interroger sur leur statut respectif et par conséquent définir cette situation linguistique particulière.

1-4 Une situation de diglossie.

CELLIER (1989, p. 85) nous dit que “le poids de la minoration du créole est total, c’est à dire voulu officiellement (école, médias, administration) aussi bien qu’accepté empiriquement.” Il parle en termes de “diglossie active.”

Qu’entendons-nous par “diglossie ? ”

Cette notion est due au sociolinguiste américain Charles FERGUSON (1959)⁷ qui dit qu’il y a diglossie quand “deux variétés d’une langue coexistent à travers toute une communauté, chacune ayant à jouer un rôle défini.” Cette situation de diglossie se caractérise pour lui, selon les traits suivants :

- une répartition fonctionnelle des usages : on utilise la variété haute à l’église, dans les lettres, dans les discours, à l’université... tandis qu’on utilise la variété basse dans les conversations familiales.

- une variété haute jouissant d’un prestige social dont ne jouit pas la variété basse ;

- la variété basse est acquise “naturellement” (c’est la langue première des locuteurs) tandis que la variété haute est acquise à l’école.

- la situation de diglossie est stable, elle peut durer plusieurs siècles.

⁷ : Cf. “Diglossia”, dans *“Word”* 15, 1959, pp. 325-340, cité et traduit par André Tabouret-Keller, dans “Entre bilinguisme et diglossie; du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social”, *“La linguistique”*, n° 18, 1, 1982.

-ces deux variétés d'une même langue, liées par une relation génétique, ont une grammaire, un lexique et une phonologie relativement divergents.

Quelques années plus tard, FISHMAN (1967, p.32) avance l'idée d'une diglossie "à la répartition sociale des emplois de deux langues au sein d'une population donnée."

Quant à Claude HAGEGE (1982, p.6), il nous parle de "bipolarité" lorsque deux langues sont en présence avec un statut à peu près égal, bien que les circonstances d'intervention conditionnent les emplois (...).

Louis-Jean CALVET (1987, p.48) parle du français selon deux points de vue, statistique et sociopolitique :

"(...) du point de vue statistique, le français est de très loin la langue la plus parlée et du point de vue sociopolitique, le français est la langue du pouvoir politique et culturel."

CELLIER (1989, p.89) ajoute que "l'enseignement du français à La Réunion ne fait l'objet d'aucune méthode appropriée à la situation de diglossie et qu'on se contente d'utiliser la plupart du temps soit des manuels de français langue maternelle, soit des adaptations mesquines de manuels de français langue étrangère" et il va même jusqu'à conclure que "le rôle implicite de l'école (...) est (...) l'éradication de la langue vernaculaire et non un véritable enseignement de la langue officielle."

Dans cette situation de diglossie c'est la possession de la variété haute de la langue (française) qui permet l'accès aux positions sociales élevées.

1-5 Le continuum français-créole.

Le concept de diglossie paraît insuffisant pour caractériser cette situation linguistique de La Réunion. En effet, celle-ci se caractérise aussi par un contexte historique où le créole et le français dans une variété régionale propre à l'île, entretiennent des relations étroites. Le créole,

issu du parler des colons du XVII^{ème} siècle ne peut nier sa parenté à ce français populaire. Il est donc difficile d'analyser avec exactitude, la situation linguistique de La Réunion. VALDMAN (1979, p.13) écrivait que dans l'île "l'opposition français / créole se complique du fait de l'existence de parlers vernaculaires français, remontant à la période de fondation de l'île Bourbon, qui rendent malaisée la distinction entre les variétés francisées du créole et les énoncés français métissés par les interférences du créole."

Robert CHAUDENSON (1989, p.32) soulève le problème "de déterminer le moment où cesse le français et où commence le créole, problème qu'on retrouve, en synchronie, dans une situation de continuum telle que celle que connaît La Réunion." Il nous montre ainsi toute la complexité d'analyse de la situation linguistique réunionnaise, marquée par la coexistence de deux systèmes linguistiques : le français standard et un français spécifique [c'est à dire celui issu des premiers colons, souvent des engagés dans la Marine et dans l'armée] et le créole qui dans ce cas, est dit "créole français" (Cf. BOLLEE, 1978, p.22) ou "créole à base lexicale française".

1-6 Les retombées linguistiques

1-6-1 Déculturation et acculturation.

Dans les régions créolophones, la situation des apprenants est assez particulière. Face aux façons de vivre à la métropolitaine, s'instaure une culture créole qui revendique de plus en plus le droit d'exister de façon autonome.

Nous comprenons alors les résistances dans les pays où le français est langue seconde. La domination des apports culturels métropolitains peut entraîner un phénomène de déculturation de la culture créole, c'est à dire un phénomène qui consisterait à occulter la culture créole. Le risque de déculturation est donc l'argument le plus courant dans une situation de diglossie. Louis PORCHER voit par là (1986, p.44) "la dégradation culturelle d'un groupe ethnique (...),

l'abandon, le rejet de certaines normes culturelles.”

Jacques LECLERC (1986, p.181) dit que “la domination culturelle s'étend de l'école jusqu'aux produits véhiculés par les moyens technologiques tels le cinéma, la radio, la télévision et l'informatique.”

Cette déculturation se double du phénomène d'acculturation, c'est à dire de “l'intégration d'un individu à un système culturel différent de son système d'origine” (voir R. GALISSON et D. COSTE, 1976, p.12).

Ces diverses attitudes que les locuteurs peuvent avoir à l'égard d'une langue entraînent une forme légitime ou non de la langue (voir BOURDIEU, 1982, p.53) avec des retombées linguistiques tels le calque et l'hypercorrection, l'interférence et le transfert, la généralisation et la surgénéralisation.

1-6-2 le calque et l'hypercorrection

Le calque consiste à traduire littéralement une expression d'une langue étrangère (voir J.P. CUQ, 1991, p.85).

P. BOURDIEU (1982, p.55) explique l'hypercorrection en ces termes : “petite bourgeoise qui trouve ses modèles et ses instruments de correction auprès des arbitres les plus consacrés de l'usage légitime, académiciens, grammairiens, professeurs, se définit de la relation subjective et objective à la vulgarité populaire et à la distanciation bourgeoise.”

Tout locuteur qui croit en un art de parler une langue, en une façon prestigieuse de parler, tente de l'acquérir s'il pense ne pas l'avoir. Louis-Jean CALVET (1993, pp. 55-56) affirme que “ce mouvement tendancier vers la norme peut engendrer une restitution exagérée des formules prestigieuses : l'hypercorrection. (...) Cette pratique peut correspondre à des stratégies différentes

: faire croire que l'on domine la langue légitime ou faire oublier son origine. Cette hypercorrection témoigne bien sûr d'une insécurité linguistique : c'est parce que l'on considère sa façon de parler comme peu prestigieuse que l'on tente d'imiter, de façon exagérée, les formes prestigieuses."

Ex : *On va s'enfiler nos maillots = énoncé résultant d'une hypercorrection avec un mauvais emploi des verbes pronominaux.

1-6-3 Interférence et transfert.

Selon Uriel WEINRICH (1963, p.1), le mot "interférence" désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire.

Ex : *Il dit à sa tite sœur = interférence lexicale, "tite" est mis pour "petite", car le créole emploie "ti" pour "petit" et "petite" ; par conséquent le créolophone produit ici un féminin, pour l'énoncé en langue française (ce qui est correct) à partir de son vocabulaire connu en langue maternelle (ce qui est incorrect).

*On va l'école = l'absence de la préposition "à" est due à l'interférence de la langue créole / Nou sava lékol. Il s'agit ici d'une interférence syntaxique.

Par conséquent, l'interférence est un phénomène négatif dans l'acquisition d'une deuxième langue, car il y a gêne, difficulté ou inhibition ; le fait d'avoir appris une première langue rend plus difficile l'apprentissage d'une seconde langue ou le fait d'apprendre cette seconde langue détériore l'apprentissage de la première langue.

Ces idées ont été reprises par GALISSON et COSTE (1976, p.291) qui concluent que

l'interférence peut retarder l'acquisition d'un nouveau système phonologique. Ils la définissent en termes de "difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement."

Jean PETIT (1987, p.15) parle de divergences structurelles entre une L1 et une L2, responsables de difficultés d'acquisition d'une autre langue pour expliquer le terme d'interférence. Lorsque le transfert est positif, Petit parle en termes d'identités structurelles qui facilitent l'acquisition d'une autre langue.

Nous comprenons alors que le contraire de l'interférence est le transfert. GALISSON et COSTE (1976, p.569) prétendent que le transfert est positif, "s'il y a aide, facilitation ou consolidation." La première langue apprise aide à mieux apprendre la seconde langue, l'apprentissage se fait plus vite et plus facilement, la seconde langue peut même consolider la première langue.

1-6-4 Généralisation et surgénéralisation

En apprenant une nouvelle langue, il arrive que l'apprenant intègre à ce nouveau système linguistique des règles appartenant à son système linguistique maternel, on dit qu'il généralise ces règles. Nous parlons donc du phénomène de généralisation (en anglais "generalization").

Selon GALISSON et COSTE (1976, p.244) : "Dans l'apprentissage des langues, les exercices structuraux et en particulier les pattern drills ont pour objectif la fixation et la généralisation d'un pattern linguistique. Ces exercices - et en fait, tous les processus généraux d'acquisition d'une langue - peuvent conduire l'élève à pratiquer des généralisations abusives, ne tenant pas compte des contraintes et des limitations propres aux systèmes linguistiques à apprendre."

Lorsque l'apprenant d'une L2 applique une règle appartenant à son système linguistique maternel (L1) à celui de la L2 ou de la L3 sans pour autant produire un énoncé erroné, nous parlons donc de "généralisation".

Ex : "Li zoué foutbol" = "he plays football", alors que le système linguistique français use d'une préposition après le verbe "jouer". La généralisation d'une règle syntaxique de la langue créole favorise dans ce cas la production d'un énoncé correct en langue anglaise.

ADJEMIAN (1976, p.26) parle de généralisation en expliquant les systèmes d'interlangue. Pour lui, le système d'interlangue est pénétré par des structures de la langue maternelle ou bien l'apprenant généralise de manière inadéquate une structure ou une règle de l'interlangue ou de la langue cible qu'il s'est déjà approprié.

VOGEL (1995, p.62) nous décrit un autre phénomène d'interlangue que l'apprenant peut générer dans ses productions : la surgénéralisation. Il explique :

"Les surgénéralisations sont des écarts créatifs par rapport à la norme de la langue-cible : elles sont révélatrices d'un comportement exploratoire de l'apprenant mettant en œuvre des règles génératives et participant du processus continu de différenciation qui lui permet d'affiner ses connaissances dans la langue étrangère."

Il nous montre ainsi qu'un apprenant peut obéir à des règles linguistiques de la L1 lors de la production des énoncés en L2 d'où généralisation, ou au contraire, créer des règles qui s'écartent des règles propres à la L2 d'où surgénéralisation.

Le phénomène de surgénéralisation porte préjudice à l'acquisition de la L2 ou de la L3, dans la mesure où cela entraîne la production d'énoncés erronés. L'apprenant de la L2 ayant conscience d'un nouveau système linguistique crée de nouvelles règles s'écartant à la fois de son système linguistique maternel et du nouveau système linguistique.

Ex : *Paul, François et moi, je suis à la piscine.

1-7 Insécurité et sécurité linguistiques.

On n'a pas les mêmes attitudes linguistiques dans les différentes classes sociales. De la Bourgeoisie à la classe ouvrière, l'art de parler varie, ce qui est un élément important dans toute analyse de situation linguistique.

J.P. CUQ (1991, p.84), nous rapporte que "chez beaucoup de locuteurs se développe le sentiment de ne pas bien parler le français, c'est à dire de ne pas parler le français de France (...) d'où le sentiment d'insécurité linguistique dans la situation d'apprentissage du français, langue seconde."

Il nous affirme que l'acquisition de la langue seconde est un véritable succès si "la culture première est suffisamment intégrée." Il précise que "seule une véritable sécurité culturelle, comme on dit une sécurité linguistique est capable d'amener les individus et les sociétés à un contact culturel enrichissant."

Ce manque de confiance chez le locuteur semble être associé à son appartenance à une catégorie socioprofessionnelle. Ainsi, Louis-Jean CALVET (1993, p.50) parle de sécurité linguistique "lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsqu'ils considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas."

Cette insécurité linguistique ou ce manque de confiance chez le locuteur a été récemment évoqué par le professeur Hugo Baetens BEARDSMORE de l'université de Bruxelles, lors d'une conférence, organisée par le conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement à l'IUFM de Saint-Denis de La Réunion, le 23 juillet 1998, sur le thème de "L'enseignement multilingue : facteur d'harmonie psychosociologique."

Il associe principalement le mutisme des enfants réunionnais à un manque de confiance en la production en langue française résultant d'un manque de confiance en leur propre langue et

culture, d'où une crainte ou une hésitation pour s'exprimer dans une langue maternelle non reconnue. Selon BEARDSMORE, "l'output" est inexistant, car à aucun moment il n'a été question pour l'institution de considérer le créole comme le français et de favoriser l'enseignement bilingue. L'échec de l'éducation est du à ce déséquilibre entre la langue maternelle et la langue cible, avance t-il.

"J'ai invité, dit-il, des enfants réunionnais comme je le fais dans tous les pays où je vais (...) Ils ne m'ont posé aucune question. (...) Ils ont un manque de confiance. On voit que l'enseignement bilingue n'a pas été fait."

Ainsi, nous pouvons dire que cette situation de diglossie entraîne à La Réunion une insécurité linguistique qui fait naître un état de bilinguisme non profitable. Qu'entendons-nous par là ?

1-8 Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif

Selon GALISSON et COSTE (1976, pp. 69-70), le bilinguisme caractérise l'emploi de deux langues dans une communauté linguistique et les problèmes du bilinguisme sont étroitement liés à la sociolinguistique et à la psycholinguistique.

Ils affirment que "La sociolinguistique s'intéresse au statut des langues en présence, leur utilisation, les situations de communication dans lesquelles on les emploie, leur prestige, ou au contraire, leur dépréciation (...). La psycholinguistique s'intéresse aux conséquences des contacts linguistiques auxquels s'expose le locuteur, (...), la facilité ou la difficulté qu'il peut avoir, soit pour acquérir les autres langues (...), soit pour maintenir intact le système de sa langue maternelle."

Il n'en demeure pas moins que tous ces paramètres à considérer dans l'usage de deux langues entraîne l'existence de plusieurs types de bilinguisme.

Basil BERNSTEIN (1975), le spécialiste anglais de la sociologie de l'éducation est le premier à prendre en compte à la fois les productions linguistiques réelles et la situation sociologique des locuteurs. Il compare les résultats scolaires des enfants de la classe ouvrière et ceux de la classe aisée. Il constate que les enfants de la classe ouvrière présentent un taux d'échec scolaire beaucoup plus important que ceux des classes aisées et analyse les productions linguistiques de ces deux classes. Il distingue alors deux codes dans la production linguistique : le code restreint et le code élaboré. Le premier se caractérise par des phrases brèves sans subordination et par un vocabulaire limité, le second par le contraire, c'est à dire par l'emploi de phrases complexes et par un vocabulaire élaboré.

Ces codes représentent un type de communauté. Plus le milieu socioculturel est prestigieux, plus le code est élaboré ; et si dans cette situation linguistique, deux langues cohabitent, nous distinguons une forme de bilinguisme qui va se développer également en fonction du milieu socioculturel. Un milieu aisé bilingue a affaire généralement à deux langues à statut égal et développe par conséquent un état de bilinguisme profitable aux locuteurs. Mais le milieu ouvrier, bien souvent des immigrés, ont affaire à deux langues à statut inégal dans la société où ils vivent ; c'est à dire que l'une de leur langue familiale, bien souvent maternelle, n'a aucun rôle social dans le pays où ils sont et est parfois dépréciée. Cette situation linguistique ne crée donc aucune forme de bilinguisme profitable aux locuteurs.

LAMBERT (1974 et 1977) parle alors de bilinguisme additif ou positif et de bilinguisme soustractif ou négatif.

Dans le premier cas, les deux langues en présence bénéficient d'un statut valorisé, reconnu à la fois par la famille et la société. Ce bilinguisme additif se caractérise donc par l'emploi simultané de deux codes linguistiques à statut égal, ce qui développe chez l'enfant des compétences linguistiques et favorise l'apprentissage d'autres langues, selon LAMBERT.

A l'opposé, la cohabitation conflictuelle entre la langue maternelle et la langue de prestige

entraîne un bilinguisme soustractif. Les deux langues en présence n'ont pas le même statut et bien souvent l'apprenant rejette sa langue et sa culture maternelles au profit de la langue de haut prestige. L'apport de la L2 (langue socialement et culturellement prestigieuse) se fait donc au détriment des valeurs socioculturelles maternelles et génère des difficultés diverses lors de l'acquisition de cette L2 ou L3, voire l'interlangue, l'interférence, l'hypercorrection...

Dans ce cas, "l'échec de l'éducation bilingue est dû au déséquilibre entre la langue maternelle et la langue cible. (...) Le système éducatif n'est construit que sur l'unilingue. (...) Et le sentiment d'aliénation associé à la langue maternelle entraîne cette incapacité de concilier deux langues et deux cultures, d'où l'anomie." expliquait H. B. BEARDSMORE lors de la conférence du 23 juillet 1998 à La Réunion.

Bafoué dans sa propre identité avec cette non-reconnaissance de sa langue, le locuteur réunionnais créolophone unilingue se sent démuné dans une société où la maîtrise de la langue française semble accorder le droit d'exister.

Au dernier recensement général de la population, en 1990, l'INSEE note 61,2% de la population réunionnaise sans activité professionnelle et 11,8% appartenant à la catégorie socioprofessionnelle ouvrière, alors que seulement 4,2% appartiennent aux professions intermédiaires (= personnel d'administration et de la fonction publique) et 1,8% aux cadres et professions intellectuelles supérieures. Nous ne pouvons que deviner en conséquence le pourcentage de locuteurs usant d'un code restreint en langue française et préférant se taire dans un milieu à locuteurs francophones dominants.

1-9 L'interlangue.

Selon RAABE, (1974⁸), "l'interlangue est une langue intérimaire ; une source d'énoncés

⁸ : *Trends in Kontrastiver linguistik*, cité par Klaus VOGEL dans *L'interlangue*, p.33, traduction de Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, PUM, 1995.

linguistiques explicables par une constellation dans laquelle des locuteurs s'étant approprié une langue première s'expriment dans une langue seconde de façon correcte ou erronée."

Ce qui amène la naissance de transferts lors d'une expression correcte en L2 ou d'interférences lors d'une expression erronée en L2.

RAABE se joint à SELINKER (1972, pp. 219-231), NEMSER (Cf. SELINKER, 1972) et FILIPOVIC (ibid.) pour dire que l'interlangue est un "separate linguistic system", c'est à dire un système linguistique indépendant, mais dont le penchant psychique représente "la psychostructure latente" génétiquement déterminée. Par "psychostructure latente" nous entendons une part d'inconscience de la part du locuteur. Cette vision de "psychostructure (...) génétiquement déterminée" rejoint les partisans du langage inné. L'interlangue se construit donc à partir des compétences langagières innées pour ensuite donner naissance à un nouveau système linguistique complètement indépendant, séparé à la fois du système linguistique maternel et de celui de la langue cible. Certains pourraient caractériser l'interlangue en termes de "langue intermédiaire" ; nous ne nous intéressons pas ici aux diverses appellations, mais bien au résultat de l'interlangue. Concernant le succès de l'apprentissage de la L2, ces auteurs distinguent les apprenants de langue seconde avec une compétence de locuteurs natifs de ceux qui n'atteignent pas ce niveau de maîtrise de langue. SELINKER parle alors de "successful learning" (apprentissage réussi) et de "attempted learning" (tentative d'apprentissage).

2-Les diverses méthodes d'enseignement d'une langue vivante étrangère

2-1 Les paradigmes indirect et direct.

Si parler une langue étrangère c'est traduire mentalement de manière instantanée et inconsciente de sa langue maternelle à la langue étrangère, la méthode appropriée serait la traduction intensive. Nous revenons donc à la méthode traditionnelle communément appelée *le paradigme indirect*.

Or le second *paradigme direct* de l'enseignement des langues, le plus répandu de nos jours a été défini par DELOBEL en 1898 (Cf. « *Les Lettres modernes* », janvier 1993) :

« Ce qui caractérise la méthode *directe*, c'est qu'elle part de ce principe : que les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue. »

Ce paradigme a été fourni par le modèle de l'acquisition de la langue maternelle, acquisition au cours de laquelle, effectivement, l'enfant apprend simultanément à penser et à parler. Mais on oublie que le mode de découpage du réel mis en place lors de la langue maternelle est tout autre par rapport à celui de la langue seconde.

De nos jours l'accent est mis sur les spécificités des situations scolaires d'enseignement/apprentissage. Les conceptions didactiques devraient s'harmoniser avec les populations différentes et hétérogènes.

L'élève pense en L1, puis cherche à traduire mentalement ses phrases en L2. Le paradigme indirect est toujours en vogue, même s'il s'affaiblit; alors que les méthodes d'enseignement

favorisent l'approche communicative.

2-2 L'approche communicative.

Nous entendons par “approche communicative”, “the communication language teaching” (C.L.T)⁹, la méthode d’enseignement qui prit forme à la fin des années 60 en Grande Bretagne et mit l’accent sur la fonction de communication de la langue plutôt que sur sa structure. Cette méthode a pour principal objectif de développer la communication, l’interaction à travers les 4 compétences de la langue / l’écrit, l’oral, la compréhension et la lecture.

Les partisans de cette approche de la langue ont été Christopher CANDLIN, Henry WIDDOWSON... La définition de l’enseignement des langues en termes de fonctions et de notions a été réellement adoptée dans les années 70 à partir des travaux du linguiste anglais D.A WILKINS.

Aujourd’hui cette approche communicative n’a pas l’approbation de tous (cf. ATKINSON, 1987) et tous n’adhèrent pas à ce seul sens étroit évoqué ci-dessus. La langue étant un outil de communication, HOWATT (voir RICHARDS and RODGERS, p.66, 1986), lui, distingue deux sortes d’approche communicative dont l’une “affaiblie” et l’autre “accentuée” :

“The weak version (...) stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes (...) The strong version of communicative teaching (...) advances the claim that language is acquired through communication, so it is (...) a question of (...) stimulating the development of the language system itself.”

Ce qui sous tend deux théories, la première c’est que nous apprenons la langue à des fins communicatives, la seconde c’est que nous apprenons la langue à travers la communication, nous développons davantage notre système linguistique en communiquant. Nous ne parlerons pas là

⁹ : voir “approaches and methods in Language Teaching”, by Jack C. RICHARDS and Theodore S. RODGERS, Cambridge University Press, (1986).

des limites et des critiques de l'approche communicative, mais si nous soulevons ces deux théories, c'est pour montrer l'intercomplémentarité de ces deux pôles "weak and strong" de l'approche communicative que nous approuvons d'ailleurs entièrement. Cela ne veut cependant pas dire que nous adoptons cette méthode d'enseignement des langues comme la seule et la plus efficace.

2-3 Le paradigme constructiviste.

Nous parlons aussi de *paradigme constructiviste* d'après PIAGET (1959) :

«La connaissance est un processus avant d'être un résultat»

Nous avons cherché jusqu'à présent soit à prendre systématiquement appui sur l'objet L1 pour enseigner l'objet L2, soit à isoler totalement l'objet L2 de l'objet L1 en pratiquant un enseignement autonome de la L2. Les recherches sur l'interlangue ont donné le paradigme constructiviste. C'est à dire que cette fois-ci nous considérons qu'il est possible de partir aussi bien du sujet (l'apprenant) construisant progressivement sa compétence à partir de la L1 que de la L2 et du contact qui s'établit chez lui entre les 2 langues. Nous n'entrerons pas là dans des détails, l'interlangue reste un processus complexe ; nous espérons qu'à l'avenir les didacticiens en prendront compte pour l'élaboration de nouvelles stratégies d'apprentissage.

3-Genèse du créole.

3-1 *Etymologie et origine.*

Selon VALDMAN¹⁰, (1978, p.15) le terme créole provient du portugais «créoulo» ou «criolo», dérivé vraisemblablement du participe passé «criado» (du verbe «criar» en espagnol, «creare» en latin qui signifie «élevé dans le foyer du maître, domestique»).

Son sens s'élargit pour se référer à tout métis opposé aux purs blancs ou noirs.

VALDMAN (1978, p.20) écrit que dans son acception linguistique, le terme créole a vite pris le sens de «langue européenne corrompue» employée par les noirs ou blancs créoles. Il existe dans le monde une quinzaine de parlers créoles à base française et le créole est la langue vernaculaire de 8 millions de personnes. Les créoles français apparaissent comme des parlers qui se sont constitués dans des domaines clos (le plus souvent des îles) où se trouvaient rassemblés des populations immigrées formées de groupes ethniques et linguistiques différents.

A La Réunion, territoire pratiquement vide d'habitants avant 1665 (cf.contexte historique, annexe 1), l'implantation du parler créole s'est faite à la mise en place de la société du type colonial caractérisé par la création d'isolats économiques et humains dans lesquels se sont regroupées les populations serviles immigrées, généralement jeunes et linguistiquement hétérogènes. Les premiers habitants sont quelques Français et quelques Malgaches, suivis au XVIIIème siècle de colons d'origine européenne et d'esclaves importés d'Afrique, d'Inde et de Madagascar. Cette hétérogénéité de la population composant aujourd'hui la bigarrure ethnique de La Réunion, a donné naissance au seul moyen de communication possible, à savoir le code linguistique né de la relation obligée avec les colons d'origine européenne : le créole.

¹⁰ : VALDMAN, *Le créole-structure-statut et origine*, 1978

3-2 Les principaux traits caractéristiques du créole.

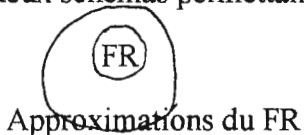
Un créole est dans un certain sens l'opposé d'un pidgin (issu d'une langue base du groupe dominant) et est caractérisé par la complication de ses formes syntaxiques et l'expansion des domaines d'emploi. L'élargissement des fonctions d'un pidgin engendre la créolisation au moment où le pidgin, qui n'est la langue maternelle d'aucun locuteur le devient pour une partie de la communauté.

3-3 La formation du créole

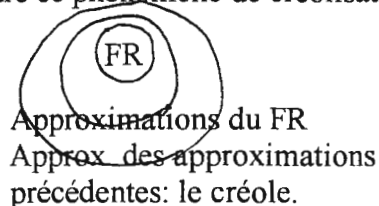
Comment s'est opérée l'évolution ?

Au début du XVIIIème siècle, il existait sans doute en usage à Bourbon, un continuum d'approximation du français plutôt qu'un créole réellement stabilisé. La distinction entre les deux phases «habitation» et «plantation» est fondamentale pour comprendre l'évolution langagière et le phénomène de créolisation ; nous nous inspirons des travaux de Robert CHAUDENSON¹¹(1989).

Voici deux schémas permettant de mieux comprendre ce phénomène de créolisation :



Société d'habitation



société de plantation

¹¹ : R. CHAUDENSON, *Créoles et enseignement du français*, 1989, P.14 : " La recherche de l'hétérogénéité des communautés serviles est constante tant au niveau de la politique générale d'immigration qu'à celui de l'habitation elle-même. Réunir des esclaves d'origines diverses est, bien entendu, avant tout une garantie de sécurité mais contribue puissamment à la fois à leur faire perdre leurs cultures et langues premières et à les pousser à apprendre tant bien que mal la langue européenne, seul moyen de communiquer, non seulement, avec leur maître, mais aussi, avec leurs compagnons de travail."

PHASE 1 "société d'habitation"	PHASE 2 "société de plantation"
Le français est la langue cible des non francophones dans des situations où il y a contact direct entre francophones et non francophones.	L'unité de production devient la plantation dans laquelle les esclaves de cour sont en contact direct avec le français. Pour les autres (les noirs de pioches) la cible linguistique est désormais non le FR. mais les approximations entraînant l'autonomisation du système en voie. Une seconde phase de colonisation commence avec le développement des cultures coloniales / café, canne. Ces cultures exigent une main d'oeuvre importante. D'où une immigration servile massive; les esclaves deviennent plus nombreux que les blancs.

On note que la créolisation ne s'opère que dans la mesure où des immigrations nouvelles importantes interviennent à un stade où la société d'habitation n'a pas encore acquis une stabilité et une homogénéité linguistiques suffisantes pour permettre l'émergence et la consolidation d'une norme implicite.

Le processus de constitution d'un parler issu du français rapidement mis en place entraînait par là une déculturation et une acculturation des immigrés. Les esclaves doivent comprendre le maître et se faire comprendre. La langue parlée par les esclaves pour communiquer avec le maître, devient dans un second temps la langue commune des autres nouveaux groupes d'esclaves de langues différentes. Par la suite même l'arrivée massive d'engagés indiens dès 1817 ne peut influencer notablement sur le nouveau système linguistique déjà constitué pour l'essentiel. Le parler dérivé du français devient ainsi, l'outil de communication des esclaves. En effet, jusqu'en 1848, on importe non seulement plus de 3000 indiens mais aussi quelques dizaines de chinois de Singapour. La population usant du créole joue donc un rôle important dans l'acculturation des nouveaux arrivants. On a assisté en somme à une créolisation du français dont usaient les colons.

Ainsi, la place prépondérante du français sur le plan socio-économique et l'hétérogénéité

linguistique des groupes serviles expliquent le rôle majeur du français dans la formation du créole. En définitive, le créole réunionnais serait dérivé du français en usage chez les premiers colons installés à Bourbon dès 1665. (Notons que depuis 1664, les premiers engagés commencent à peupler l'île Bourbon grâce à la Compagnie des Indes orientales.)

Et au fil des générations, le créole se serait agrémenté des apports des langues des populations serviles et des nouveaux arrivants introduits par l'évolution économique au XIX^{ème} siècle, tels les engagés indiens, les commerçants indiens musulmans et chinois.

4-La Réunion et l'exclusion

4-1 Les bénéficiaires du RMI, les locuteurs déficients en langue française

Le public réunionnais est confronté à d'énormes difficultés. Issus pour la plupart, de milieux défavorisés, les Réunionnais subissent les conséquences graves de la situation socio-économique de sociétés en crise, en mal de développement et évoluent dans ce contexte.

La société réunionnaise est caractérisée par un taux de chômage important, soit plus de 45% aujourd'hui, la proportion d'emplois précaires s'accroît également avec les CES (contrat emploi solidarité), les CIA (contrat d'insertion par l'activité), les RMI (revenu minimum d'insertion) et les emplois jeunes.

La Réunion est ainsi le département comportant le plus de Rmistes¹². Nous remarquons une nette augmentation des bénéficiaires du RMI de janvier 1990 à janvier 1996, voire une duplication. Nous passons de 25 531 Rmistes à 48 264¹³.

A ces demandes de RMI, viennent s'ajouter d'autres aides sociales qui soulignent aussi le

¹² : La loi sur le RMI a été votée par le Parlement le 1er décembre 1988. Elle a été renouvelée le 29 Juillet 1992. La nouvelle loi est "relative au RMI et à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale et professionnelle."
A La Réunion le RMI est égal à 80% de celui de La Métropole. Avec les 20% restants, l'Etat finance différentes actions de formation, d'aides au logement...

¹³ : Chiffres figurant dans le tableau "Répartition des bénéficiaires du RMI" de 1990 à 1996, sources provenant de la Caisse d'allocations Familiales de La Réunion.

caractère défavorisé, d'exclu, d'une grande partie de la population. Nous notons une hausse de tous les dossiers de RMI seul, de RMI avec ALS¹⁴, et une légère baisse des RMI + P.F¹⁵. Par ailleurs, les logements sociaux ne couvrent pas tous les besoins.

Il est intéressant de se pencher sur le profil de ces Rmistes, afin de dégager leurs particularités linguistiques et être mieux à même de déterminer les difficultés d'apprentissage de langues étrangères chez leurs enfants, liées au facteur socioculturel.

4-2-Le rôle du milieu social dans l'acquisition d'une langue étrangère.

En 1994, environ 86% des signataires étaient chômeurs, avant de bénéficier du RMI. 6% des bénéficiaires ont une activité à caractère professionnel et 8% restent inactifs (Cf. C. CATTEAU et G. BOUTONNET, 1994).

“La majorité des signataires ayant travaillé ont exercé un emploi non qualifié/ouvrier, agent, gardien... Seuls un peu plus de 25% des signataires ont dépassé le niveau des études primaires et plus, 12% n'ont jamais connu l'école”, nous rapportent C. CATTEAU (responsable du service statistique de la DDASS) et G. BOUTONNET (VAT au service statistique régional) dans une étude connue sous le nom de “Profil des bénéficiaires du RMI et action d'insertion à La Réunion” en 1994.

En plus de ce niveau scolaire très faible, 16,5% des bénéficiaires du RMI ne parlent pas ou très peu le français et 53% déclarent le parler couramment (Cf. CATTEAU et BOUTONNET, 1994). Des chiffres qui parlent d'eux-mêmes. La non maîtrise de la langue française engendre l'exclusion, en d'autres termes la non-intégration. A La Réunion, presque 35% de personnes parmi les bénéficiaires du RMI n'ont jamais travaillé, alors que les bénéficiaires du RMI en Métropole restent loin derrière avec 20% (Cf. *ibid.*).

¹⁴ : Allocations de logement de solidarité

¹⁵ : Prestations familiales.

Dans un tel environnement économique, nous voyons bien que la langue créole n'est pas le seul frein dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; mais il est vrai que la langue est étroitement liée à l'appartenance à une catégorie sociale. Par conséquent, tel un effet de boomerang, nous trouvons plus de milieux défavorisés à locuteur créolophone strictement unilingue. A aucun moment dans ces familles, nous ne verrons des échanges en L2 et à aucun moment ces familles ne pourraient venir en aide à leurs enfants sur le plan scolaire, car ils n'ont qu'une compréhension limitée de la langue française. Bien souvent, ce sont les enfants qui viennent en aide à leurs parents généralement analphabètes ou à leurs grands-parents analphabètes dans le décryptage du monde institutionnel et médiatique qui les entoure.

Dès lors, nous ne pouvons douter de l'urgence d'améliorer les performances du "système éducatif" afin de permettre aux élèves de bénéficier d'une pédagogie à leur rythme et à leurs besoins sans privilégier une catégorie minime d'élèves issus de milieux favorisés à qui le système pédagogique profite davantage actuellement.

5-Situation sociolinguistique à La Réunion

5-1 La langue dans la société réunionnaise

A La Réunion, le français est la langue institutionnalisée et le créole reste majoritairement la langue du peuple ; or l'école en tant que lieu institutionnalisé transmet ce code au nom de tout un groupe social. Les élèves réunionnais créolophones ne s'identifient pas à la même culture que les Métropolitains. Leur identité est du même coup dévalorisée et sanctionnée. Le désir d'apprendre est refoulé et l'élève créole se retrouve dans une situation de désarroi à l'école face à une langue française étrangère.

Bien souvent le Créole vit cette situation comme une exclusion. L'image du créole jugé

moins intelligent à cause de la non maîtrise d'une nouvelle langue/le français tend à se dissiper, mais pas aux yeux de tous les enseignants et ni aux yeux de la famille qui continuent de vivre cette situation linguistique particulière dans la honte.

La majorité des familles créoles, associe l'expression créole à une expression des pauvres et de gens "kouyon", c'est à dire pas très intelligents. Pour la majorité des créoles que nous avons interrogés, appartenant à des catégories sociales défavorisées ou même favorisées matériellement mais d'un niveau intellectuel bas, la langue créole symboliserait un manque d'intelligence et de savoir.

Chez certains créolophones unilingues ou bilingues et certains francophones natifs on entend dire que le créole réunionnais n'est pas une langue, n'a pas de grammaire alors que depuis une vingtaine d'années des chercheurs tels que BAGGIONI, BENIAMINO, CARAYOL, CELLIER, CHAUDENSON, DE ROBILLARD, MARIMOUTOU...affirment le contraire (Cf. bibliographie). CUQ (1991, p. 133) également affirme "qu'un créole est aujourd'hui une langue comme les autres, dont la seule caractéristique spécifique est dans son mode d'émergence particulier." Il est vrai aussi que l'établissement d'un code graphique implique une tentative de standardisation. Or le créole réunionnais comme nous l'avons expliqué (Cf. p.13), se trouve dans une situation de diglossie, c'est à dire que dans la communauté réunionnaise coexistent deux formes linguistiques dont l'une à statut bas et l'autre à haut statut.

Peu de créoles, jusqu'à maintenant, ont accédé de plein droit au statut de langue officielle. A cause du peu de prestige dont jouit le créole réunionnais, nous ne jugeons pas bon jusqu'à maintenant de le standardiser à l'écrit. Mais cela ne veut pas dire que le créole réunionnais n'est pas une langue.

CHOMSKY (1981, p.12) disait : « Une langue humaine est un système remarquablement complexe. Pour un être qui n'y serait pas spécifiquement destiné, ce serait un exploit intellectuel

remarquable que d'arriver à connaître une langue humaine. Or, un enfant normal acquiert cette connaissance au terme d'une mise en contact relativement brève et sans apprentissage particulier. Il est alors capable d'utiliser sans le moindre effort *un système complexe de règles spécifiques* [nous le soulignons] et de principes généraux pour transmettre à autrui ses pensées et ses sentiments, éveillant ainsi chez ces interlocuteurs des idées nouvelles, des jugements... »

Nous remarquons donc que le créole permet une communication efficace. (Même les textes du XIX^{ème} siècle restent accessibles aux lecteurs contemporains, cf. annexe 2) Toute langue, même si elle n'est pas écrite possède un ensemble cohérent de tournures ou de règles grâce auxquelles, par exemple, ceux qui la parlent combinent les mots en phrases. Nous respectons tous un code afin d'avoir une situation d'intercompréhension.

Sur le plan linguistique, des murs de la case aux murs de l'école nous notons qu'il n'y a aucun lien, mais bien une rupture. Si l'image du pédagogue est d'accompagner l'élève, il devient dans les écoles réunionnaises celui qui rompt le milieu familial, la langue de la case et la culture familiale. Au lieu de s'épanouir, de grandir, de penser, d'acquérir une culture enrichissante et d'apprendre à l'école, les Créoles venant des milieux analphabètes et défavorisés vont vivre un réel handicap, celui de s'appauvrir culturellement pour acquérir une autre culture.

Nous entendons par "appauvrissement culturel" une déculturation. Par exemple, se dévêtir de sa propre culture créole pour porter un habit neuf français. Ce phénomène de déculturation est associé à un bilinguisme soustractif au lieu d'avoir une acculturation, c'est à dire un apport culturel profitable associé à un bilinguisme positif, où les deux langues créole et français seraient égales.

A la Réunion, l'apprentissage de la langue seconde ne se déroule donc pas en milieu scolaire de façon à aboutir chez l'enfant créole à un résultat satisfaisant. Ne pas avoir de

bilinguisme positif ou additif résulte d'une situation linguistique particulière, appelée diglossie.

5-2 Situation de diglossie.

Le contexte socioculturel de La Réunion se caractérise par la situation de diglossie qui détermine les rapports entre les ressortissants du milieu francophone «zoreils» et les créolophones. On a cohabitation de deux codes linguistiques, le parler créole et le français ayant statut de langue dominante. Le créole, avec son statut inférieur ^{à la langue} est donc exclu de tous les domaines institutionnels, tels que l'enseignement, les administrations et les médias. L'évolution de cette situation est due à la prééminence de la langue française depuis l'époque de la colonisation.

Cette situation de diglossie selon C. FERGUSON, nous l'avons vu, se caractérise par 6 traits (voir pp. 13-14). Le sixième trait retient notre attention, du fait que le créole n'a pas toujours été stable, contrairement à ce qu'avance FERGUSON (1959) ; en effet, bien que les textes en créole du XIXème siècle (Cf. Annexes) nous soient compréhensibles, nous ne pouvons réfuter l'idée de toute évolution. D'ailleurs, J.L CALVET (1993, p.45) ne manque pas de souligner que "la diglossie (...) est en perpétuelle évolution."

Pour le créolophone, le français n'est pas tout à fait une langue étrangère, même s'il n'a de cette langue qu'une compréhension plutôt limitée. Nous disons souvent que le «statut départemental» et «l'aliénation culturelle» française sont les causes essentielles de l'infériorité statutaire du créole dont l'usage se limite aux situations non formelles. La situation de diglossie est donc pour nous, l'emploi de deux langues et non pas de deux variétés d'une même langue, à statut et à valeurs socioculturelles différents.

5-2-1 Les conséquences de cette diglossie.

Selon Tabouret KELLER (1987, pp. 17-22) : «...qualifiée dès lors de minoritaire sinon dévalorisée, une telle langue voit s'amenuiser les domaines de ses emplois, se rétrécir sa portée... »

Aux yeux des Réunionnais, la dévalorisation de la langue créole finit par laisser croire que le mot «créole» est synonyme de pauvreté, plus vite on s'en sera débarrassé, plus sûre sera la garantie de promotion sociale par la résolution du problème linguistique. Cette situation de diglossie entraîne même chez le créolophone réunionnais une insécurité linguistique (Cf. p.17).

Le recours au français ne se fait qu'à l'école, à l'intérieur des classes. Le créole est la langue privilégiée en famille, entre voisins, copains et même en dehors des classes. Nous ne pouvons comparer notre situation linguistique à celle des pays voisins, tels que Maurice et Madagascar ou encore Les Comores, les Seychelles.

Dans les pays cités, la langue maternelle des locuteurs avait sa place dans l'enseignement. Notre île sœur / Maurice offre par exemple un bilinguisme positif inévitable avec une certaine harmonie entre le paysage linguistique et les décisions politiques à l'égard de la langue.

Indépendamment du contexte socio-économique et politique dans lequel évoluent Maurice et Madagascar ou plus exactement dans lequel ils ont du mal à évoluer, et sans prétendre à une comparaison rigoureuse entre ces îles et la nôtre, nous aimerions faire cependant un petit clin d'œil au système éducatif de ces pays voisins. En effet, le fait que les manuels soient en langue vivante anglaise à Maurice, favorise un bilinguisme précoce et de plus positif avec la

reconnaissance de la langue de l'enfant, sa langue maternelle.¹⁶

Nos voisins malgaches également bénéficient d'un enseignement primaire véhiculé dans leur langue maternelle, quoique le débat consiste à se prononcer sur l'usage exclusif du français comme langue d'enseignement dès la 6ème.

S I. RABENORO¹⁷ associe l'enseignement et la maîtrise du Malgache à un apprentissage plus aisé des autres langues étrangères, nous ne pouvons faire un tel constat, car à aucun moment l'enseignement réunionnais a eu recours à l'enseignement du créole pour faciliter tout autre enseignement. Mais c'est bien là où nous voulons en venir. Une telle situation linguistique rendrait un terrain propice à un bilinguisme positif.

Nous avons maintes fois parlé de reconnaissance de la langue créole et de sa culture au sein de l'école réunionnaise, et pourquoi pas d'un enseignement du créole pendant 1 Heure ou 2 Heures/semaine afin de créer ce terrain propice à une acquisition beaucoup plus rapide et efficace des autres langues ?

Bien sûr, il n'est pas question d'enseignement en créole mais d'enseignement du créole. Nous voulons dire 1H ou 2H de réflexion sur sa propre langue afin de comprendre tous les mécanismes de ce véritable outil de communication qu'est le créole réunionnais. Trop souvent les gens, y compris des enseignants de primaire ou de secondaire ignorent cet état de fait de langue, "il n'y a pas de grammaire...", clament-ils ou encore "ce n'est pas une langue, c'est un patois, on le parle... c'est tout, on ne l'écrit pas." LATCHOUMANIN (1991, p.263) déclarait que "les enseignants se font l'obligation de ne jamais faire usage du créole dans leur propre discours ainsi que leur réticence à autoriser son usage chez les élèves."

¹⁶ : Selon *UNESCO*, 1953, P. 52 : "Langue maternelle ou langue de naissance : la langue qu'une personne acquiert au cours de ses premières années et qui devient normalement, son instrument naturel de pensée et d'expression."

¹⁷ : Professeur à l'Université d'Antananarivo, Académie Malgache, a participé au colloque sur "Le langage, premier outil de/du développement" organisé par l'académie malgache, tenu à Antananarivo du 06 au 13 Juillet 1992.

Tant d'attitudes ou de propos qui ne font que révéler une méconnaissance totale de ce qu'est véritablement une langue. Propos qui sortent même de la bouche de certaines figures politiques.

Alors comment avancer ? Comment battre en brèche les idées reçues ? Comment remettre en cause certaines méthodes d'apprentissage actuelles des langues en milieu scolaire réunionnais alors qu'elles dépendent même d'une remise en cause des décisions politiques qui à leur tour dépendent de représentants politiques ignorants de la question linguistique spécifique à La Réunion, avec un créole à véritable statut de langue ? Ou peut-être se mettent-ils des œillères ?

5-3 Le bilinguisme réunionnais.

La plupart des enfants créolophones réunionnais unilingues, placés dans une situation de communication font usage d'une langue qui n'est pas loin d'être une langue étrangère lorsqu'ils parlent français, même si ce dernier est la langue des médias. A ce sujet, nous pouvons citer les travaux de CELLIER (1976, 1985, 1989) et les enquêtes de D. LAURET et DEGEARIER et RAMASSAMY en 1992 (voir p. 144).

De ce fait, à travers des structures linguistiques éloignées de celles du créole qui est la langue maternelle, L1¹⁸ de presque 80 à 85% de la population, une perception différente du réel à travers un nouveau découpage conceptuel est imposée aux locuteurs réunionnais. Une façon différente de percevoir le réel est impérativement superposée à des constructions déjà en place qui se trouvent ainsi censurées.

Or nous entendons dire que les Réunionnais rencontrent les mêmes difficultés que les

¹⁸ : -Selon les sources de *UNESCO*, (1982, p.11), "La langue maternelle d'un individu est la langue utilisée par la communauté ethnique à laquelle cette personne appartient."

-Selon J.F HAMERS & M. BLANC, "*Bilinguïté et bilinguisme*", (1983, p.454), "La langue maternelle de l'individu est le ou les codes linguistiques qui correspondent à la première expérience langagière de cet individu."

-Selon H.H STERN, (1983, p.10), "the L1 terms are used to indicate, first of all, that a person has acquired the language in infancy and early childhood (hence "first" or "native") and generally within the family (hence "mother tongue") (...) secondly the L1 terms signal a characteristic level of proficiency in the language."

Bretons, les Alsaciens... dans leur apprentissage du français, ce qui n'est pas tout à fait exact. Les seconds reçoivent une culture secrétée par la société dans laquelle ils vivent ; l'enseignement qui leur est dispensé brasse un passé qui leur est commun pour en extraire la substance qui nourrira leur pensée.

Mais dans le contexte réunionnais, selon A. RAMASSAMY (1978, p.7) : «ceux de classe défavorisée sont confrontés, à cause de l'école, à un monde qui leur est étranger par sa façon de penser, d'agir. ».

Ils vivent en marge de la culture qui y est dispensée, d'autres sont assimilés. Il est vrai que depuis trois ans environ l'école réunionnaise met un peu plus l'accent sur la culture réunionnaise; mais encore faut-il que ces nouveaux professeurs d'écoles soient convaincus de ce besoin dans l'enseignement à La Réunion.

Du point de vue linguistique, nous ne pouvons parler adéquatement de bilinguisme au sens où tout le monde l'entend, tel un avantage ; car les apports des activités linguistico-culturelles sont concurrents. Nous parlons donc de bilinguisme soustractif. Dans le cas contraire nous parlons de bilinguisme additif, où chacune des deux entités linguistico-culturelles fournit des éléments complémentaires au développement de l'enfant.

Cette forme de bilinguisme soustractif est bien le résultat de l'attitude même des Créoles à l'égard du statut qu'ils accordent à leur langue. Le milieu créolophone réunionnais attribue des valeurs supérieures à une langue culturellement et socio-économiquement prestigieuse. L'apport du français se fait ainsi au détriment du créole comme nous l'avons souligné auparavant.

5-3-1 Construction du bilinguisme réunionnais.

Dans les écoles à La Réunion, le manque d'intérêt, voire l'absence d'intérêt à l'égard de ce qui fait l'identité créole réunionnaise n'a pas créé réellement chez tous les enfants ce désir de répondre à un besoin langagier.

Apprendre une nouvelle langue c'est s'approprier de façon volontaire et organisée toutes les bases et rudiments de cette langue. Or nous relevons bien souvent une réticence, un rejet de cette langue seconde, car le sentiment d'exclusion généré par cette L2 est ressenti à l'unanimité. Les apprenants créoles n'ont pas reconnu et admis leur appartenance à un groupe linguistique, n'ont plus de repère ou considèrent que leur langue maternelle, leur culture, en un mot leur identité ont un statut inférieur.

Pour mieux comprendre le concept de "français, langue seconde" à La Réunion et la place de l'île au sein de la francophonie, nous pouvons reprendre le tableau de Jean-Pierre CUQ (1991, p.63) qui met l'accent sur l'hétérogénéité de la francophonie :

FRANCOPHONIE		
Individuelle	Nationale	
Français langue étrangère	Français langue seconde	Français langue maternelle
Les Anglais	Afrique francophone	France
Les Allemands	Liban	Belgique Walonne
Les Arméniens etc.	Océanie Canada anglophone	Suisse romande
	Maghreb La Réunion Suisse germanophone et italophone	Québec
	etc	

Nous allons donc nous attacher à l'acquisition de la langue seconde dans notre milieu créolophone afin d'expliquer le phénomène de bilinguisme réunionnais. Nous tenterons de mettre

en avant l'idée que ce phénomène varie selon l'appartenance à un groupe social donné, raison pour laquelle nos investigations concernent à la fois des établissements méritant d'être classés ou non en zone prioritaire dans les quartiers défavorisés, reconnus violents, et l'enseignement supérieur.

Comment se développe ce bilinguisme réunionnais ?

L'apprentissage des langues et tout autre savoir se développe dans un climat d'insécurité. L'apprenant se bloque souvent sur sa première langue maternelle, le créole. Les règles de base de la L2 ne sont pas appropriées et sont mal assimilées tout simplement parce qu'elles ne prennent pas appui sur la langue source des apprenants. A aucun moment nous avons instauré des temps de réflexion et de comparaison entre la langue maternelle ou source de ces Créoles et la langue cible française ou encore la langue anglaise.

Notre but est justement de s'appuyer sur les erreurs de nos élèves de collège, de lycée et de faculté pour mieux expliquer l'acquisition de la L2 et de la L3. Nous parlerons en termes d'erreurs¹⁹ d'encodage et moins de fautes²⁰. Nous y reviendrons plus loin dans le cadre de nos analyses.

Ces erreurs sont des traces observables, selon la linguistique opérationnelle de LAPAIRE et ROTGE (1991), mettant à jour la logique de l'acquisition d'un système langagier et peuvent guider l'enseignant vers une nouvelle pédagogie, une didactique des langues afin de faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Notre rôle, en tant qu'enseignant est bien sûr de guider l'élève, de faciliter l'apprentissage et non pas de sanctionner comme a pu bien faire l'école

¹⁹ : appelées selon I. RABENORO "error", reconnues comme fautes systématiques chez un groupe de locuteurs.
-According to CORDER (1981), in this case the student's interlanguage knowledge is faulty here.

²⁰ : appelées selon I. RABENORO "mistake", reconnues comme "a slip of the tongue" que même les usagers "educated" natifs de la langue commettent.
-According to CORDER (1981), the knowledge is not at fault here, but the ability to perform one's competence.

réunionnaise ; malheureusement il n'est pas dit qu'elle ne le fait plus.

Les erreurs doivent être perçues comme des pierres que l'on placerait côte à côte afin d'édifier petit à petit les marches de la gloire menant à une meilleure acquisition des langues étrangères ou tendant vers une maîtrise des langues étrangères.

Il serait également intéressant d'étudier les rythmes de l'apprentissage d'une langue étrangère en suivant les progressions d'un groupe d'élèves dans un collège par exemple sur une période de temps déterminée (par ex. deux ans), ce qui pourrait être envisagé pour une thèse.

6- l'enseignement en français dans le contexte réunionnais.

6-1 le langage dans le développement cognitif.

L'enseignement dispensé en français ne permet pas à l'enfant créolophone de poursuivre son développement mental au même rythme que celui imprimé dans l'environnement familial avant l'entrée à l'école maternelle.

Selon BRUNER (1983, p. 250) «Le langage est l'outil le plus important que l'enfant reçoit de la culture dans laquelle il grandit, c'est le principal amplificateur. des capacités intellectuelles de l'homme. Il permet non seulement de communiquer mais aussi de coder l'expérience, de représenter ce qui est absent... »

Le langage construit ainsi le moteur de la pensée et son développement serait associé à la fonction cognitive. Par conséquent l'enfant créole réunionnais s'adaptera difficilement dans le milieu scolaire francophone alors qu'il évolue dans un milieu créolophone chez lui. Nous ne nions pas les avantages du bilinguisme (additif !), mais là où une langue est imposée à des enfants parlant une langue vernaculaire dominée, il faut s'attendre à un retard cognitif et divers

troubles affectifs (Cf. les remarques de M. LATCHOUMANIN, thèse, décembre 1991).

Que ce soit VALDMAN (1979) ou Daniel LAURET (1991)... ils déclarent que la langue maternelle devient l'expression la plus achevée de la mentalité et de la culture d'un peuple. Il est plus facile de s'instruire, de saisir des idées nouvelles dans sa langue maternelle que dans une langue étrangère. Ce qui a pour effet de pérenniser la marginalisation précoce des sujets trop éloignés de la norme institutionnelle, d'augmenter le taux d'échec scolaire dans les milieux socio-économiques et culturels défavorisés²¹. (ceux-là bien sûr sont créolophones en très grande majorité)

6-2 Les interférences.

Malgré les efforts considérables pour imiter la langue de prestige, nous trouvons des cas où sans raison apparente le locuteur créolophone fait resurgir des pans du créole dans une conversation en langue française.

Lorsque nous avons des productions conformes au standard de la langue seconde, nous parlons de transferts positifs²². Mais lorsqu'il y a divergences structurelles entre L1 et L2, celles-ci provoquent des difficultés d'acquisition [voir WEINRICH (1963), GALISSON et COSTE (1976), PETIT (1987)]. Nous remarquons alors des productions déviantes par rapport au standard L2, que nous appelons interférences. (Bien sûr il existe des mots transparents, c'est à dire au graphisme et au sens identiques qui constitueraient des transferts positifs pour l'acquisition de L2

²¹ : M. LATCHOUMANIN déclare dans sa thèse de Doctorat en psychologie, Université d'Aix en provence, 1991 : "Nous avons la conviction que quelle que soit la part de responsabilité imputable au milieu, il reste que l'institution dans son entêtement à ignorer la spécificité du contexte dans lequel s'inscrit l'école à La Réunion concourt en partie à l'échec du créolophone (...)"

²² : H; Douglas BROWN, (1987, p.81) in "Principles of language learning and teaching", ed. Prentice Hall, nous explique ces termes comme suit : "Transfer is a general term describing the carry over of previous performance or knowledge to subsequent learning. Positive transfer occurs when the prior knowledge benefits the learning task (...) Negative transfer occurs when the previous performance disrupts the performance on a second task. The latter can be referred to as interference." Il est intéressant de noter plus loin que " (...) native-language interference is surely the most immediately noticeable source of error among second language learners."

; mais cela n'entre pas dans le cadre de notre étude)

Une phrase commencée en français peut se poursuivre en créole sur nos lèvres créolophones. Il peut y avoir des interférences importantes ou des emprunts lexicaux et l'énoncé demeure homogène (cas des lettrés).

Nul doute que la langue maternelle est importante dans l'acquisition d'une langue seconde. Le linguiste, H. ADAMCZEWSKI (1991, p.17)²³ expliquait l'échec en langues selon les termes suivants :

“L'une des causes majeures de l'échec en langues est l'état d'impréparation notoire des candidats aux langues.

Les Français, élèves, étudiants ou adultes (...) abordent les langues sans jamais avoir été amenés par l'institution scolaire à réfléchir sur le langage, à travers la seule langue qu'ils connaissent bien en tant qu'usagers, le français.”

De là, nous pouvons conclure que l'étude des langues, leur succès chez le créolophone réunionnais doit conséquemment s'appuyer uniquement sur la langue créole qu'ils connaissent bien en tant qu'usagers.

Alice Petit («Enfant d'abord», n°136)²⁴, nous disait d'ailleurs : «C'est sur la langue que l'on se construit, sur la langue de l'autre essentiellement pour l'enfant la langue de la mère. »

Aussi pour mieux comprendre ces interférences ou transferts entre le créole-le français-l'anglais, nous nous référerons à nos investigations. (analyse des erreurs en langue française et/ou anglaise d'élèves de collèges, de lycées professionnels et de l'université de La Réunion)

²³ : Voir Henri ADAMCZEWSKI, Avant-propos, p. 17, *Le Français déchiffré, clé du langage et des langues*, 1991.

²⁴ : F. DOLTO précise dans ce numéro *Enfant d'abord*, p.29, : “(...) la culture m'a menée au langage et finalement à prendre les deux en considération, parce que je pense qu'on ne peut pas les dissocier. La langue familiale est porteuse de la culture familiale.”

“(...) le statut des langues est déterminant (...) Il faut fournir aux enfants un lieu où ils peuvent être eux-mêmes avec tout ce qu'ils portent, sans exclusive.”

6-3 L'enseignement des langues dans un paysage d'exclusion.

Il est dit que l'apprenant doit être au centre de l'apprentissage et non l'enseignant ; or l'apprenant se retrouve dans une situation paradoxale, car il n'est pas au centre de l'apprentissage mais en deçà. Il inhibe sa propre identité, sa langue et sa culture, et devient très hésitant à communiquer dans la langue de l'autre et ne maîtrise pas les règles de base.

Nous avons remarqué au cours de notre expérience en tant qu'enseignante de langues française et/ou anglaise dans le milieu scolaire réunionnais que les établissements répondant aux caractéristiques de ceux classés en ZEP²⁵ représentent un public hostile à la L2/français, mais aucune aversion pour la L3 ou L4/anglais, espagnol, allemand. Le français, en tant que L2, est abordé comme L1 ; leur méconnaissance de certaines règles de cette langue aboutit ainsi à un refus, un désarroi... Ils ne fournissent pas les efforts attendus, car ils produisent une autocensure de l'expression en L2. Le français est vécu comme le concurrent langagier de leur système linguistique maternel.

Les enfants qui ont constitué une partie de notre corpus d'analyse, sont des jeunes du Collège Mahé De La Bourdonnais, quartier du Chaudron²⁶, zone à risque pour la réussite scolaire, ville de Saint-Denis, qui arrive en tête des recensements des bénéficiaires de R.M.I.²⁷ en 1996 avec plus de 6000 Rmistés. Ce quartier fait l'objet d'une opération de développement social mais

²⁵ : Zone d'éducation prioritaire créée depuis 1985, on distingue actuellement 17 ZEP sur l'île regroupant plus de 4000 élèves. (chiffres du dernier forum du 22 avril 1998 tenu au Port; forum qui alimentera les assises nationales de juin. Le but est de relancer la politique des ZEP et de modifier la carte actuelle des ZEP). L'une des raisons de la création de ces ZEP, est d'avoir pris en compte les différences sociales dans les difficultés de l'apprentissage. La circulaire n° 90-028 du 1er février 1990 stipule que la politique des zones d'éducation prioritaire mise en place depuis 1981 a pour objectif de renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents qui y vivent, et donc à terme pour leur insertion sociale.

²⁶ : ce quartier a été le théâtre d'actes de violence et de vandalisme en 1991 et 1993.

²⁷ : revenu minimum d'insertion que bénéficie tout français d'au moins 25 ans avec de faibles ressources; il procure donc un revenu de subsistance et a pour but de favoriser l'insertion de l'individu, sur le plan professionnel et social selon un principe contractuel. [cf. source de l'INSEE, législation du RMI, 30 juin 1997, page 6] Loi votée par le Parlement le 1er déc. 1988, révisée le 29 Juillet 1992.

n'est pas doté d'une ZEP, bien qu'il corresponde aux critères. La carte des ZEP n'a pas été modifiée depuis 1990. Ces jeunes viennent d'un milieu social défavorisé avec beaucoup de problèmes de violence, de chômage... Leurs parents sont souvent analphabètes. Leur comportement langagier dans des situations contrôlées par nous, l'enseignant, dénotent le jaillissement constant, le recours constant à la langue maternelle. Si nous les laissons travailler en groupe, ils communiquent essentiellement en créole.

Concernant la première remarque énoncée, nous tenons à préciser qu'en début d'année scolaire, ne connaissant pas l'enseignant, les élèves se taisent ou bavardent ponctuellement entre eux en créole, sans pour autant faire un effort pour s'exprimer dans la langue française enseignée. Honte ou incapacité ? Manque d'intérêt ou bien plus, une méconnaissance de la langue ?

Nous avons noté en cours d'année 1997/1998, en cours de français, que ces élèves créolophones unilingues du quartier de Chaudron, classe de 4^{ème} générale, sont très dynamiques, s'expriment volontiers en français et n'ont plus honte ou peur ; malheureusement ils ont tendance à développer leur expression ou finissent leurs phrases en créole. Il faut toujours les reprendre à la fin de leur réponse en langue française.

Mais, le but essentiel est qu'ils s'expriment et réagissent sur ce que nous leur enseignons, qu'ils comprennent et apprennent. Il nous arrive aussi d'avoir recours au créole²⁸ face à une difficulté de compréhension pour expliquer un fait de langue complexe en français. Montrer qu'on est comme eux, créolophone, n'hésitant pas à parler créole tout en étant enseignante créole de langue française et anglaise, améliore les relations et les met en situation de confiance : "Eh,

²⁸ : voir "The mother tongue in the classroom : a neglected resource?", in "ELT Journal", by David ATKINSON, (oct. 1987) : "At present (...) in teacher training very little attention is given to the use of the native language. (...) This gap in methodological literature is presumably partly responsible for the uneasiness which many teachers, experienced and inexperienced, feel about using or permitting the use of the students' native language in the classroom. (...) Techniques involving use of the mother tongue can be very efficient (...)"

ben ! madame i koz kréol...²⁹”

Du coup, le créole n'est plus sous-estimé ou avilissant.

Le but n'est pas de couper court à leur expression, mais bien de les motiver, de les intéresser en évitant bien sûr de tomber dans un recours trop exagéré à la langue maternelle. Notre souci n'est pas d'être un chef d'orchestre face aux élèves en étant le seul locuteur, mais de devenir spectateur des musiciens, de leurs échanges.

Ce comportement des élèves difficiles et faibles en langue française ou anglaise dépend bien sûr de l'attitude de l'enseignant, l'organisation du cours et de la disposition de la classe. Pendant toutes nos observations de classe, les élèves sont placés en U, afin de favoriser l'effet interactif, enseignant-apprenant, apprenant-enseignant.

D'une manière générale, toute classe secondaire confondue, nous remarquons que les prises de parole en créole pendant un cours de français sont plus longues que celles d'un cours d'anglais. Encore une fois resurgit l'idée d'indignation face à une langue et une culture imposées qui ne reconnaissent pas la leur. Ces enfants évoluant dans une société souvent violente, se révoltent contre le système pédagogique qui ne les estime pas.

Si au collège Mahé De La Bourdonnais, nous remarquons cette attitude, dans d'autres établissements tels que le collège de Trois-mares où l'on distingue au moins 5 élèves métropolitains parmi les 25 en classe de 4ème générale en plus de 6 autres cas de Créoles parlant français à la maison, le constat est autre.

L'attitude des élèves qui ne maîtrisent pas le français n'est pas extravertie comme ceux de Mahé De La Bourdonnais, collège susceptible d'être classé ZEP. Ces élèves de Trois-Mares viennent en effet de milieux créoles pas souvent aisés, mais contrairement à leurs camarades de

²⁹ : Eh, ben! madame parle le créole...”

Mahé, ils ne sont pas exposés à une violence ou à des relations “houleuses” des quartiers du Chaudron. Ils manifestent un phénomène d’interdit langagier dans leur langue maternelle, car leurs parents véhiculent un malaise, affichent un manque d’assurance en s’exprimant en créole ; par conséquent ces enfants du collège de Trois-Mares (Tampon, sud de l’île) qui en plus baignent dans un milieu scolaire où la majorité des élèves créoles en présence des quelques Métropolitains tendent vers la maîtrise de la langue française, vivent une autocensure en créole, langue des pauvres pour eux par opposition au français, langue de riches (Cf. partie 5-Situation sociolinguistique). L’attitude de ces collégiens va de pair avec les propos de CARAYOL (1977, p. 63) qui écrit :

“Il apparaît (...) de plus en plus nettement, que c’est dans la classe moyenne réunionnaise (...) que se rencontre l’hostilité la plus ouverte contre le créole ; c’est là, surtout, que l’usage en est interdit aux enfants. De nombreux représentants de cette classe moyenne, issus eux-mêmes de milieux plus modestes, voient dans l’adoption des comportements et des choix culturels et linguistiques du groupe dominant, le meilleur moyen de promotion sociale.”

Dans le cadre des enquêtes à la Rivière des Galets en 1992, Daniel LAURET rapporte les propos de parents confirmant tout à fait notre diagnostic : “Nou parle kréol pas ké nou la pwin nivo, nou lé pa intélizan³⁰.”

Les parents pensent en effet, à tort, que le parler créole à la maison est l’origine de l’échec scolaire et s’efforcent à la maison d’utiliser quelques mots français, quelques syntaxes françaises croyant faciliter le travail de l’école. Nous entendons des mères reprendre leurs enfants : “Ne dis pas momon, mais maman. Prononce bien !”

Or nous avons souvent affaire à des générations de parents analphabètes, avec une compréhension pas toujours suffisante de la langue française, mais une expression, des compétences linguistiques françaises très limitées. Au lieu d’aider, ces parents croyant bien faire

³⁰ : Nous parlons le créole, parce que nous ne sommes pas d’un bon niveau intellectuel, nous ne sommes pas intelligents.

utilisent bien souvent un lexique français inadéquat, une syntaxe très approximative, des graphies créoles existant en français avec le même sens créole. Nous pouvons affirmer qu'un usage erroné d'un français approximatif ne facilite en rien l'acquisition du français standard.

Nous remarquons que plus nous avons affaire à l'élite intellectuelle, plus le statut de la langue varie et acquiert sa véritable place au sein de tous les autres systèmes linguistiques en tant que véritable langue. Mais ce groupe de personnes reste malheureusement limité par rapport à la masse écrasante de Créoles qui pensent le contraire.

Nous pouvons évoquer la NER³¹ constituée d'intellectuels se positionnant comme les défenseurs de la langue créole et de sa culture : Philippe AZEMA, Mickaël CROCHET ; Carpanin MARIMOUTOU, Daniel LAURET, Yves THEBAULT... ou encore d'autres intellectuels devenus chanteurs de maloya tels que le groupe Ziskakan, avec Gilbert POUNIA, son épouse A. GRONDIN...qui conte en créole sur les chaînes locales.

Toutes ces actions contribuent à une revalorisation de la langue et de la culture créole d'une façon générale et surtout contribuent à un changement de mentalité chez le Créole qui commence à percevoir différemment sa langue. Mickaël CROCHET par exemple, CPE (conseiller principal d'éducation) et président de la NER depuis 1997, avait lancé un PAE³² en 1995 au collège Plateau Goyave, où l'enfant réunionnais était mis au centre du système éducatif en intégrant l'identité culturelle créole dans l'enseignement et chez les enseignants. Les parents ont beaucoup apprécié cette initiative.

Malheureusement ce genre d'initiative ne fait pas l'unanimité dans l'île. L'école au lieu de prendre en compte ce qui fait la personne de l'élève pour construire les diverses étapes

³¹ : Nouvelle école réunionnaise, courant de pensée qui se définit anticoloniale, internationaliste, pour l'unité du mouvement des travailleurs, pour le respect et la dignité de la culture réunionnaise, lors du congrès, le 22 octobre 1997.

³² : projet d'action éducative.

d'apprentissage d'une langue étrangère, annihile leur personne. L'école ne doit pas s'opposer à "l'étant", ce qui fait l'individu et est au plus profond de chaque individu, son "dasein" pour reprendre les termes d'HEIDEGGER. Elle devrait contribuer à une certaine continuité et complémentarité en assurant les rôles complémentaires de la langue vernaculaire (le créole), de la langue véhiculaire (le français) et de la langue étrangère (l'anglais ou l'espagnol ou l'allemand).

Rose-Marie DEGEARIER, Daniel LAURET et Ginette RAMASSAMY rapportaient à ce sujet lors d'un colloque³³, les propos d'Olivier DOUVILLE :

"La vraie santé (...) se confirme du fait de *laisser en soi des langues qui s'épousent ou se choquent entre-elles, à la maison ou dans la communauté.*" [c'est moi qui le souligne]

L'enseignement général est donc montré du doigt. Les mathématiques sont parfois mal assimilées à cause d'une mauvaise compréhension des consignes en langue française³⁴. D. AMOUNY (1995) a relevé chez des créolophones unilingues, le manque de compréhension de certains mots français entraînant une incompréhension en mathématique. Nous reprenons un des exemples cités, la confusion entre "sens" et "direction". Il nous montre la différence entre ces deux termes dans le langage mathématique à partir des vecteurs, puis il en vient à la langue :

Ex : A \longrightarrow B Les vecteurs AB et CD ont la même direction
 C \longrightarrow D mais les vecteurs AB et DC n'ont pas le même sens

Je cite : "Dans la vie courante, le mot direction évoque l'idée de voyage, de déplacement..."

Ex : Dans les stations de métro, on trouve toujours le mot "direction" où "direction" = "sens"

Il relève d'autres situations où le mot "sens" seul peut être employé, avec les emplois suivants : - sens giratoire

³³ : *Actes du VIIème colloque international d'Etudes Créoles*, Maurice, 30 sept/05 oct. 1992 ou *Cahiers de Cliniques Psychologiques*, n°18, "Langues de la famille, langues de l'école : passages ou ruptures? R.M. DEGEARIER, D. LAURET, G. RAMASSAMY, 1993.

³⁴ : Des travaux ont été faits sur ce sujet dans le cadre d'un mémoire professionnel à l'IUFM de La Réunion, entre autre par D. AMOUNY, 1995, "*Langue et langage mathématique*", sous la direction de BRESLAW.

-l'homme a cinq organes de sens

-sens trigonométrique

Il vient ensuite à la langue créole où "sens" et "direction" sont confondus d'une façon différente par rapport à la langue française :

Ex : "I fo ké ou sanz direksion. I fo ou armont."

= "Il faut que tu changes de direction ; Il faut que tu remontes."

Tout à l'école pose problème aux jeunes créoles et aux adultes. On dit souvent que pour parler une langue étrangère, il faut vouloir découvrir l'autre, sa culture ; or le moyen de découvrir l'autre, à notre bon sens commence d'abord par la découverte de soi, par une acceptation de soi. Il faudrait donc se rendre compte du besoin d'une méthodologie qui soit en harmonie avec le public auquel nous, les enseignants, nous nous adressons.

Dernière conséquence, une formation des enseignants destinés à exercer en milieu créole réunionnais semble nécessaire. Il semble inadmissible qu'à l'heure actuelle, les formateurs de l'IUFM de La Réunion font fi de cette particularité linguistique et que le corps pédagogique ait refusé de rendre obligatoire le module "créole et enseignement en milieu créolophone".

Le 21 et 22 avril 1998, s'est tenu dans les locaux de l'UNESCO, un colloque organisé pour la première fois par une instance locale, le Conseil Général de La Réunion avec la participation des pays voisins de l'Océan Indien (Madagascar, Maurice, Les Comores...). Le thème retenu pour réunir ces anciennes colonies à l'UNESCO était "L'émancipation et les droits de l'homme".

On n'a pas manqué dans le cadre du 150ème anniversaire de l'abolition de l'esclavage et du 50ème anniversaire des droits de l'homme d'aborder la question de la liberté et des traces de l'esclavage dans la société actuelle.

Dans cette perspective, nous pouvons nous interroger sur les conséquences de l'esclavage sur le plan linguistique dans la société réunionnaise et dans l'enseignement général.

6-4 Les objectifs de l'enseignement du français et de l'anglais

Nous ne cesserons d'alléguer la place officielle de la culture et de la langue de l'apprenant créole réunionnais dans l'enseignement. Nous nous référerons aux instructions officielles, aux objectifs de l'enseignement des langues, aux diverses circulaires et aux divers décrets pour montrer la pertinence de notre discours et de nos propos.

Nous ne nous arrêtons que sur les objectifs des établissements qui entrent dans le cadre de nos investigations, à savoir des collèges et des lycées professionnels.

6-4-1 Les objectifs de l'enseignement du français

6-4-1-1 L'enseignement du français au collège

Le programme du français au collège est organisé autour de 4 axes : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes et la maîtrise des discours à l'écrit et à l'oral. L'objectif de la 6ème à la 3ème vise à identifier les divers genres de textes, narratif (6ème et 5ème), descriptif (5ème et 4ème), explicatif (4ème et 3ème), à étudier les complexités de l'écriture, les formes et les fonctions du discours dans la narration (6ème), la description (5ème), l'explication (4ème) et l'argumentation (3ème).

On vise en même temps à transmettre des connaissances littéraires en étudiant des textes et des œuvres intégrales dans une pédagogie de décroisement³⁵ selon un temps réparti comme

³⁵ : L'enseignement du français ne s'appuie plus sur diverses composantes de la langue (orthographe, grammaire, étude de texte, expression écrite) abordées isolément les unes des autres dans un cloisonnement, mais dans un objectif unique et global qui amène les différentes composantes du français à s'associer entre elles.

suit : -6ème : 5,30H/sem³⁶

-5ème : 5,30H/sem

-4ème générale : 4,30H/sem

-4ème de technologie : 5H/sem

-3ème : 5H/sem

Remarque : les instructions officielles prévoient 4,30H/sem de la 6ème à la 3ème.

Les tests d'entrée de 6ème 03 en français, en 1997, au collège Mahé De La Bourdonnais, révèlent des lacunes en expression écrite, production écrite guidée ou semi-guidée. Nous notons que les meilleurs élèves ne sont pas créolophones unilingues, mais des élèves bilingues de différentes ethnies s'exprimant bien souvent à la maison dans une langue maternelle autre que le créole réunionnais. En effet, La Réunion se caractérise par diverses strates de population, avec elles, des particularités culturelles et linguistiques. La stratification socio-ethnique semble déterminer le degré de maîtrise de la langue française, comme l'ont pu soutenir R. CHAUDENSON et M. CARAYOL dans les années 70. CHAUDENSON (1974) prétendait que la communauté indienne restait quasiment créolophone unilingue et toujours selon R. CHAUDENSON, les élèves malabars semblaient rencontrer les plus grandes difficultés scolaires. Paradoxalement, quelques années après, CHAUDENSON et CARAYOL (1979, p. 169) affirment que "les jeunes générations de Réunionnais d'origine tamoule tendent à s'assimiler beaucoup plus complètement et beaucoup plus vite que leurs parents sur le plan linguistique comme sur les autres plans."

Même si à l'école, tous parlent comme leurs camarades en créole, ceux-là semblent avoir favorisé chez eux, un état de bilinguisme favorable.

Nous pouvons dire que d'une manière globale, les indications données sur les capacités et les compétences à développer au collège, n'abordent à aucun moment, l'enseignement du

³⁶ : ces horaires ont été observés dans l'établissement où j'exerce.

français comme nouvelle langue mais comme langue maternelle, ce qui pose problème. Par ailleurs, dans l'accompagnement des programmes de français au collège³⁷, il est précisé que "la programmation ne peut s'établir qu'en fonction de la classe et de ses spécificités" ; il serait intéressant d'étendre ce terme "spécificités" sur le plan langagier en rapport avec les locuteurs non francophones.

Nous nous demandons alors pourquoi ne pas aborder le français en tant que langue seconde (Cf. p.11) dès le primaire, voire continuer dans cette optique en 6ème et suivre des séquences d'apprentissage de français, langue seconde qui s'inscriraient dans un projet de réussite scolaire des élèves, et qui plus est d'enseigner le créole, langue régionale afin de faciliter l'apprentissage du français.

Il est par ailleurs conseillé d'avoir "une collaboration interdisciplinaire forte à l'intérieur du collège, dans un souci d'équilibre entre les exigences évaluatives de chaque discipline et la progression en compétences langagières de chaque élève."

Or, à La Réunion, l'institution s'entête à adopter des objectifs, des programmes de français, langue maternelle. Quelle est la réelle progression des compétences langagières visée dans ce cas ? Le souci d'équilibre entre les exigences évaluatives de toutes les disciplines semble un leurre, car le français est plus important chez le créolophone pour la bonne compréhension des autres disciplines.

L'objectif principal de l'enseignement du français, est de rendre les élèves capables de s'exprimer avec correction et clarté, à l'oral et à l'écrit certes, ce qui sous-entend une lecture méthodique des textes. Mais, cette lecture est malheureusement loin d'être méthodique dans les collèges de l'île. Nos élèves créolophones lecteurs sont parfois capables de décrypter un texte

³⁷ : cf. *accompagnement des programmes de 6ème*, et *accompagnement des programmes du cycle central 5ème, 4ème*, collection Collège, CNDP, 1996.

sans pour autant le comprendre et l'expliquer. Souvent, il s'agit d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés, qui, à "la case" ne parlent pas français, mais créole. Leur compréhension de la langue française s'en trouve d'autant plus limitée, car leurs efforts sont doubles pour apprendre à parler une langue qui n'est pas la leur (c'est à dire leur langue maternelle), pour apprendre à la lire et à l'écrire.

6-4-1-2 L'enseignement du français au lycée professionnel

Nous ne parlerons pas des lycées d'enseignement général, car ils n'entrent pas dans le cadre de nos analyses pour des raisons pratiques. N'ayant jamais exercé dans les lycées d'enseignement général, nous connaissons très mal ce public et préfère l'écarter. Dans les lycées professionnels dès l'entrée en seconde professionnelle, les tests d'évaluation montrent une carence en vocabulaire et des difficultés syntaxiques importantes en expression écrite.

L'enseignement du français en BEP³⁸ a pour objectif de permettre aux élèves : -de s'insérer dans des situations de communication variées

-d'enrichir leur culture pour leur permettre d'épanouir leur personnalité, de se situer dans la société, d'y être des acteurs conscients et responsables.

Ce qui bien sûr nous ramène aux mêmes compétences des collégiens d'un niveau 3ème et plus. A la fin d'un BEP, l'élève doit avoir acquis des compétences comparables à son camarade à la fin de la seconde générale et technologique.

Par rapport aux enquêtes sur le terrain (cf. p.85, pp. 105-106), nous pouvons affirmer que ces élèves de lycée professionnel n'ont pas les pré-requis attendus sur le plan linguistique pour viser de tels objectifs. L'orthographe est souvent incorrecte, la morphologie et la syntaxe restent incertaines, les modes du verbe, les temps ne sont pas maîtrisés. Les phénomènes linguistiques

³⁸ : cf. *programmes d'enseignement des classes préparatoires aux brevets d'études professionnelles*, BO. n° 31, 30 juillet 1992. Le BEP se prépare en deux ans dans un lycée professionnel.

que nous devons approfondir en classe de BEP sont finalement abordés comme nouveau savoir.

Il ne faut pas ignorer que ce public scolaire est souvent associé à une catégorie d'élèves en situation d'échec. Trop souvent, on le leur dit, on leur rebat les oreilles avec ce discours dévalorisant ; les jeunes préparant un CAP³⁹ se sentent encore plus touchés. Par conséquent ils se sentent rejetés et incapables de réussir dans les disciplines d'enseignement général, et à fortiori dans la langue française et anglaise.

Ne perdons pas de vue l'image revalorisante associée à la langue française et l'image inverse de la langue créole. Nous ne pouvons que déplorer cette situation d'injustice. Nous ne pouvons que laisser notre cœur parler face à l'anéantissement progressif d'un peuple et de son patrimoine culturel. Il n'est pas pertinent de juger ces jeunes en fonction de leurs lacunes en français. Nous devons leur apporter "notre soutien affectif"⁴⁰, les encourager et leur enseigner comme de vrais pédagogues, constituer un projet pédagogique adéquat et efficace en ce temps limité qui nous est accordé en lycée professionnel, soit 2 à 3H/semaine, alors que plus de 10H/sem. sont consacrées à l'enseignement professionnel.

Les instructions officielles de 1981⁴¹ stipulent bien :

"Déplorer la faiblesse des élèves n'est d'aucun secours. L'enjeu est *de leur permettre à l'âge adulte d'oser utiliser ou non la langue écrite*. Et cela mérite toute la vigilance et l'invention des professeurs des lycées professionnels." [caract. italiques : c'est moi qui le souligne]

Or, nous voyons très mal comment nous pouvons amener les élèves de lycée professionnel à utiliser ou non la langue écrite française de façon efficace avec un horaire très limité de 2 à 3H/sem. , alors que le français n'est pas leur langue maternelle. Par conséquent, les instructions officielles nationales ne sont pas adaptées à notre public local.

³⁹ : certificat d'aptitude professionnel préparé en trois ans dans un lycée professionnel.

⁴⁰ : cf. BO n°32 bis/10 septembre 1981, relatif à la préparation du CAP..

⁴¹ : idem

6-4-2- Les objectifs de l'enseignement de l'anglais

6-4-2-1 L'enseignement de l'anglais au collège.

L'enseignement précoce d'une Langue Vivante (EPLV), lancé en 1989 est poursuivi et développé dès 1995 sous la forme d'une première sensibilisation⁴² à l'école primaire en CE1 (cours élémentaire, 1ère année).

La réflexion didactique de l'enseignement de l'anglais en classe de 6ème a pour objectif l'appropriation des outils linguistiques nécessaires à l'expression personnelle, à la communication. Le programme grammatical vise à donner à l'élève les moyens de prendre conscience, à un niveau très modeste, du fonctionnement de la langue anglaise. Pourquoi donc ne pas amener l'élève à réfléchir sur son propre système linguistique créole, à un niveau très modeste, afin de faciliter l'enseignement du français ?

Plus que jamais, il apparaît nécessaire que les L.V contribuent à développer chez l'enfant c'est à dire chez le futur citoyen, le sens du relatif et de la tolérance. C'est pourquoi dans le programme, l'accent est mis sur les contenus culturels. On sensibilise également l'élève aux autres variétés de l'anglais / l'anglais américain. Notons que les élèves ont maintenant, pratiquement dans tous les établissements de l'île, le choix de sa L.V.1 entre l'anglais ou l'allemand (Cf. carte des langues, 1995, Académie de La Réunion). Dès la 4ème, l'élève peut choisir une seconde langue vivante, en bénéficiant d'un enseignement de 3H/semaine. Quant à l'enseignement de l'anglais, de la 6ème à la 3ème, nous comptons 3H/semaine.

Les savoir-faire à maîtriser en classe de 6ème peuvent être énumérés de la sorte :

- domaine des relations sociales courantes / saluer, s'excuser, remercier...
- échanges d'information /se présenter, demander des informations
- domaine des repères dans l'espace et dans le temps / situer dans l'espace et dans le temps, indiquer une direction...

⁴² : E.I.L.E = enseignement d'initiation aux langues étrangères, CF. BO n° 19 du 11 Mai 1995.

- expression de goûts et de réactions personnelles
- modalités de l'action
- domaine de l'action exercée sur autrui
- domaine de l'expression discursive

A l'oral, une sensibilisation aux réalités phoniques de l'anglais est faite (rythme et accentuation, intonation). Le lexique porte sur l'individu, son environnement et ses activités.

Notons que ces savoir-faire sont repris en 5ème et 4ème, et approfondis voire développés en 3ème.

Le B.O du 13 février 1997, précise que le programme du cycle central (5ème + 4ème) s'inscrit dans la continuité des programmes de 6ème. A l'oral on veille à la mise en place des "sonorités" propres à l'anglais, on fait plus attention au rythme, à l'accentuation et à l'intonation. Quant au programme lexical et grammatical, il portera sur une approche un peu plus approfondie que celle de 6ème. L'objectif essentiel reste la prise de conscience des pays anglophones, dans le domaine des usages, des modes de vie, des institutions, de l'histoire et de la géographie.

La classe de 3ème étant à la fois une classe d'aboutissement marquant la fin du collège et une classe d'orientation, le programme d'anglais se doit de prendre en compte cette double vocation. Les objectifs généraux de l'enseignement des L.V précisent que l'élève doit avoir au terme de 4 années, maîtrisé les éléments de langage indispensables pour poursuivre dans le second cycle, l'étude de la langue à un autre niveau ou dans une autre perspective.

Le collège se fixe donc comme mission minimale de donner aux élèves les moyens de se construire un système grammatical cohérent et d'acquérir les connaissances lexicales et culturelles nécessaires pour dire ce qu'ils veulent dire et surtout ce qu'ils peuvent dire avec leurs compétences. L'architecture du programme de 3ème est identique à celle des programmes de 6ème et du cycle central avec quelques légères modifications. L'accent est mis sur la possibilité d'expression et la reconnaissance des nuances dans la formulation d'une même idée et de prendre conscience de l'importance des choix qu'effectue tout énonciateur. Le programme lexical

s'enrichit de thèmes adaptés à la maturité des élèves de 3ème.

Apprendre l'anglais ce n'est pas seulement apprendre à communiquer oralement et par écrit, dans des situations de la vie courante. C'est aussi acquérir des savoir-faire indispensables dans la communication interculturelle, notamment en s'initiant aux réalités les plus immédiates de la civilisation des pays anglophones.

Pour atteindre nos objectifs au collège, toutes classes confondues, nous prenons appui, chaque fois que cela est possible, sur les connaissances acquises par les élèves au travers de lectures, de films, de voyages et de rencontres. Nous utilisons de plus en plus, selon les moyens de l'établissement, l'audiovisuel (projections de films, le direct des chaînes britanniques...) et l'informatique (utilisation de logiciels/English plus... facilitant l'apprentissage de l'anglais selon une approche ludique).

En conclusion, nous pouvons dire que de la 6ème à la 3ème, le programme d'anglais contribue à former de futurs citoyens en développant leur esprit critique et leur sens du relatif. En acquérant par ces lectures une vision plus large que celle limitée à l'hexagone, ils apprennent à reconnaître aux autres le droit d'être différents.

On dit souvent que les programmes d'enseignement ne sont pas l'affaire des seuls spécialistes : destinés à tous, ils indiquent aux professeurs ce qu'ils doivent enseigner, aux élèves ce qu'ils doivent apprendre, aux parents ce qu'ils peuvent attendre du système éducatif.

Alors, nous pouvons nous demander, quand les parents créoles réunionnais réclameront-ils leur dû ? Et quand, les autres, surtout les français francophones, apprendront-ils à reconnaître aux français créolophones réunionnais le droit d'être différents ?

6-4-2-2 L'enseignement de l'anglais au lycée professionnel

L'enseignement de l'anglais au lycée professionnel rencontre d'énormes difficultés ; nous disposons d'un horaire très réduit de 2H/semaine (classe entière de 28 à 33 élèves) et d'1H/semaine (par groupe, selon les moyens de l'établissement). En plus de cela, le niveau des élèves en anglais est aussi modeste qu'en français, pour ne pas dire faible.

L'objectif est de rendre possible l'acquisition d'une langue simple et pratique⁴³ : on retiendra donc les documents ayant trait à des situations concrètes, à des questions de civilisation et aux problèmes du monde d'aujourd'hui. L'accent est mis sur une langue courante et sur une amélioration de la prononciation également. L'enseignement de la langue technique n'est plus obligatoire comme dans les années 1980.

Pendant deux ans sur le terrain, nous avons remarqué que les classes de BEP et CAP industriel⁴⁴ avaient bien plus de lacunes en expression anglaise écrite ou orale que les BEP de tertiaire⁴⁵. Les élèves de BEP et de CAP industriels montrent que leurs lacunes en langue française entraînent une moins bonne maîtrise de la langue anglaise. Les rares consignes en français lors de l'épreuve d'anglais, en BEP ou en CAP, déroutent même les candidats de BEP industriel qui n'ont pas une compréhension suffisante de la langue française ; pis pour les candidats de CAP⁴⁶ qui doivent être capable d'exécuter des instructions simples en anglais parlé et écrit, de répondre, de réagir, d'exprimer des idées, des opinions dans cette langue...

Or, les instructions officielles⁴⁷ recommandent de "ne jamais perdre de vue l'ordre

⁴³ : cf. *référentiel langue étrangère anglais, CAP, BEP, hôtellerie et transport*, Juin 1984.

⁴⁴ : les industriels sont :travaux publics, bâtiment gros œuvre, énergétique, structures métalliques, productique mécanique, maintenance auto, carrosserie, bois construction et aménagement, artisanat-ébinestrie...

⁴⁵ : concerne les bureautiques/gestion administrative, bureautiques/comptabilité, vente représentation, commerces, métier arts/vêtement accessoires mode, métier arts/communication graphisme, restauration, hygiène environnement.

⁴⁶ : cf. BO n°spécial 2 , 24 Mai 1990.

⁴⁷ : cf. *référentiel langue étrangère anglais, CAP, BEP, hôtellerie et transport*, Juin 1984.

d'urgence linguistique et psychologique. (...) Il appartient au professeur d'opérer des ventilations originales en fonction des besoins des élèves."

Les enseignants de langues vivantes à La Réunion semblent avoir perdu de vue depuis bien longtemps toute urgence linguistique. Notre public de lycée professionnel a un besoin encore plus urgent d'une approche de la langue française comme langue étrangère ou seconde pour faire face à leurs difficultés ; ce qui pourrait entrer dans les instructions officielles sous l'étiquette de "ventilations" à opérer "(...) en fonction des besoins des élèves". Nous n'allons pas répéter pour l'énième fois nos spécificités linguistiques oubliées et les objectifs de l'école qui sont ici en porte à faux.

6-5 L'enjeu pédagogique : le créole

6-5-1 Les décrets et les circulaires sur l'enseignement de la langue et de la culture régionale.

La première pétition pour l'enseignement des langues provinciales remonte à 1870 en France. Dès la fin du XIX^{ème} siècle commence donc les premières revendications linguistiques pour l'enseignement du Breton.

Depuis janvier 1951⁴⁸, divers textes ou circulaires sont venus régir et organiser petit à petit l'enseignement des cultures et langues régionales. On entend par "langue régionale" langue de culture de la République autre que le français, selon les termes de DEIXONNE qui prévoyait leur enseignement.

Selon un sondage de l'IFOP (Institut français d'opinion publique) en 1994, 74% des Français pensent qu'il est important de défendre les langues régionales.

⁴⁸ : cf. la loi DEIXONNE de janvier 1951 qui autorise l'enseignement des langues régionales : celtique, basque, catalan, occitan ... dans diverses régions de France.

cf. décret n° 74-33 du 16 Janv. 1974 sur l'enseignement des langues et dialectes locaux en Corse

cf. décret n° 81-553 du 12 Mai 1981, sur l'enseignement des langues et dialectes locaux à Tahiti.

La circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982 prévoyait déjà une étude sérieuse du problème de l'enseignement des cultures et langues régionales, dans un programme d'action défini sur 3 ans et tournant autour de 3 axes : "1-l'engagement de l'état en ce qui concerne l'organisation des enseignements et cultures régionales.

2-l'enseignement des langues et cultures régionales bénéficieront d'un véritable statut dans l'éducation nationale. (il sera dispensé de la maternelle à l'université comme matière spécifique)

3-Cet enseignement sera basé sur le volontariat des élèves et des enseignants, dans le respect de la cohérence du service public."

Il est d'ailleurs précisé que de telles dispositions traduisent la reconnaissance par le gouvernement du fait régional et la volonté de sauvegarder un élément essentiel du patrimoine national. De la maternelle à l'école élémentaire, des collèges et lycées à l'enseignement supérieur, l'objectif est de faire assurer l'enseignement de la culture et de la langue régionale partout où la demande existe.

Par conséquent nous pointons du doigt la formation des professeurs des écoles et des professeurs dispensée à l'IUFM⁴⁹ de La Réunion.

En 1982, la circulaire stipulait : "D'ores et déjà et dans l'attente de la création d'une UF (Unité de Formation) obligatoire de culture régionale, les directeurs d'école normale sont invités à accorder la plus large place à celle-ci (...). Enfin une priorité sera donnée aux objectifs d'actions éducatives et culturelles des écoles normales".

Nous sommes déjà en avril 1998 et le rectorat de l'Académie de La Réunion, à qui était donné la possibilité depuis 1982, de mettre en place une politique adaptée aux caractéristiques locales, après une observation de 3 ans, n'a pris aucune mesure pour répondre à tous les besoins. La demande de Daniel LAURET, de "rendre obligatoire le module d'enseignement en milieu

⁴⁹ : Dès 1992, à Saint-Denis de La Réunion, les locaux de l'école normale se sont transformés en institut de formation de maître.

créolophone à l'IUFM de La Réunion", il y a déjà 3 ans, a été refusée par le corps pédagogique.

En effet, le 09 mars 1995, l'Académie de La Réunion répondait à la demande de "rendre obligatoire le créole comme épreuve orale d'admission au concours externe de Professorat des écoles", dans un courrier adressé à Roger RAMCHETTY (président du conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement), selon les termes suivants :

"L'épreuve d'admission "langue" comporte deux volets : -compétences du candidat dans la discipline

-l'analyse des "approches didactiques et des démarches pédagogiques correspondantes"

Or, le créole n'étant pas enseigné dans les écoles de La Réunion, on ne peut par conséquent évaluer le deuxième volet de l'épreuve d'admission où le candidat doit faire la preuve qu'au-delà de la maîtrise des compétences et des connaissances nécessaires *pour enseigner* à des élèves d'école primaire, dans *la discipline* ou le domaine considéré, il a réfléchi aux problèmes spécifiques que pose aux enfants l'apprentissage de notions et d'éléments de méthode propres à cette discipline ou à ce domaine (note de service 94-271 du 16 novembre 1994 - BO n° 43 p.3135)."

Nous pouvons alors, nous interroger sur le rôle de notre Académie dans la mise en place d'un véritable dispositif qui prendrait en compte notre langue et notre culture, et dans la création de classes expérimentales bilingues.

Dans l'enceinte de nos collèges et lycées, aucun enseignement du créole, culture et langue régionale, même en tant qu'enseignement facultatif de la 6ème à la 3ème, comme prévoit la circulaire précitée (1982), n'est fait. Il n'y a pas non plus d'option "culture et langue régional" de 3H hebdomadaires pour nos classes de 4ème et 3ème.

Nos bacheliers créoles de l'enseignement général, technique et professionnel, n'ont jamais vu le créole comme option obligatoire ou complémentaire au titre d'une langue régionale

dans l'Académie de La Réunion, alors que La France applique ces dispositions dans ses régions et académies. Nous pouvons voir l'enseignement⁵⁰ du celtique à Rennes, du basque à Bordeaux et dans le département des Pyrénées-Atlantiques, du catalan à Montpellier, à Toulouse et dans tout le département des Pyrénées-Orientales, de l'occitan à Aix-en-Provence, à Nice, à Grenoble, à Clermont-Ferrand, à Montpellier, à Toulouse, à Limoges, à Bordeaux, à Poitiers, le breton en Bretagne et à Rennes, l'alsacien-mosellan à Strasbourg, à Nancy et à Metz.

Les français régionaux⁵¹, tels que les parlers d'Oc, le picard, le poitevin et le gallo sont même enseignés comme langues régionales dans certains établissements. On avait envisagé également une formation sérieuse des professeurs qui allaient dispenser l'enseignement de la langue et de la culture régionale avec la création académique d'un examen d'aptitude; le remaniement des programmes de français, d'histoire-géo et des matières artistiques en leur accordant une dimension de "cultures régionales".

Aujourd'hui La France assure une véritable place aux langues régionales dans le 1er et second degré, dans l'enseignement supérieur et au sein des IUFM. Les universités françaises proposent même des diplômes spécialisés dans les langues régionales.

Et nous ? Nous aimerions que l'on réponde également à nos véritables besoins linguistiques. Face à la nécessité d'une reconnaissance de l'identité créole, la diffusion réelle de l'enseignement de la langue et de la culture de ces locuteurs créoles semble indéniable. Pourtant, les circulaires ont beau se succéder dans le temps, l'Académie de La Réunion semble rester figée et ne sort pas de son sommeil.

Après les principes et les orientations de ce que devrait être l'enseignement des cultures et langues régionales au sein de l'éducation nationale en 1982, un autre texte sort le 30 décembre 1983 en précisant les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues régionales et en

⁵⁰ : Cf. BO n° 9 du 27 Février 1997.

⁵¹ : idem

assurant une pédagogie active pour tous ceux qui ont choisi de garder la richesse du patrimoine linguistique et culturel de leur région.

Depuis la loi DEIXONNE, donc, voilà près d'un demi-siècle que les efforts⁵² sont consentis pour élargir l'enseignement des langues régionales. Alors, la grande question est : "La Réunion fait-elle partie des oubliés pour les Français de La métropole ? Ou est-ce La Réunion qui se laisse oublier et ne se manifeste point ?

Dans le dernier BO en date du 27 février 1997, on vante les bienfaits de l'enseignement d'une langue régionale, et on cite l'enseignement de la langue corse (qui bénéficie d'un statut bien particulier) de la maternelle à l'université, comme "un élément de construction d'une identité et un bon vecteur d'apprentissage des autres langues..."

Alors, quand notre île s'y mettra -t-elle réellement ? Il est vrai que cela dépend de la demande des familles réunionnaises également. Mais tant qu'ils ignorent les bienfaits, ils auront peur, tant qu'ils auront honte de leur identité, ils ne voudront pas que leur langue et leur culture régionale intègrent les réalités linguistiques institutionnelles. C'est donc par méconnaissance linguistique du statut du créole qu'ils hésitent ; il ne s'agit pas là d'un refus catégorique.

⁵² : 1976 : la loi Haby élargit les possibilités offertes par la loi Deixonne

1982-83 : les circulaires Savary (82-261) et (83-547) améliorent le dispositif et proposent l'expérimentation du bilinguisme.

1989 : la loi d'orientation sur l'éducation (89-486) confirme la préoccupation d'assurer aux langues régionales leur place dans la formation de l'élève à tous les niveaux d'enseignement. La création progressive des CAPES de basque, de breton, de corse et d'occitan-langue d'Oc s'inscrit dans le cadre de cette politique. (on compte plusieurs centaines de certifiés aujourd'hui en 1997-98)

1995 : La circulaire Bayrou sur l'enseignement des langues régionales (95-086) réaffirme "l'engagement de l'Etat en faveur de cet enseignement" et son "souci de préserver un élément essentiel du patrimoine national". Elle fixe les dispositifs officiels visant à améliorer la transmission des langues et cultures régionales + recrutement d'un inspecteur général en langues et cultures régionales.

1996 : le catalan et l'occitan comme matières à option au CAPES de Lettres Modernes.

1997 : les cursus en langues régionales se développent. Le corse est reconnu comme un bon vecteur d'apprentissage des autres langues romanes.

Nous nous permettons d'insister sur l'efficacité de cet enseignement de langue régionale qui a gagné tant de régions et académies de France concernées. Face à tant de langues régionales enseignées dans diverses académies métropolitaines, plus de 350 000 élèves bénéficient aujourd'hui de l'enseignement d'une langue régionale. Il serait temps que l'île de La Réunion évolue vers un bilinguisme positif. La langue régionale jouerait en effet un rôle primordial dans l'enseignement des autres langues vivantes, comme le témoigne l'enseignement du corse. La circulaire de 1995⁵³ confirmait que l'enseignement bilingue contribuerait fortement au développement intellectuel de l'élève et à son épanouissement.

Nous ne désirons qu'une reconnaissance institutionnelle de notre "culture" afin d'assurer une bonne "récolte" de bilingues parmi nos enfants et la génération de demain à l'île de La Réunion. Peut-être bien que les Réunionnais perçoivent le créole, langue régionale, comme un danger. Il est alors certain que ces familles réunionnaises ont besoin d'information. Au sujet de la langue régionale comme un danger, Monsieur Jean SALLES-COUSTAU, inspecteur général chargé des langues et cultures régionales assurait de l'évolution remarquable des langues régionales et de son intérêt pour les Français : neuf sur dix affirment en effet, en 1997, que les langues régionales ne sont pas une menace pour la langue française ; les quatre cinquièmes pensent que les langues régionales font partie de la culture française et les trois-quarts qu'il est important de les défendre.

Nous terminerons avec l'intérêt éducatif des langues régionales dont parle Monsieur SALLES-COUSTAU :

"elles permettent à l'élève de mieux comprendre et apprécier son environnement culturel, de développer sa curiosité, sa créativité et ses aptitudes linguistiques ; ce faisant, elles l'introduisent tout naturellement à une pratique plurilingue tout à fait souhaitable."

Voilà donc où nous voulons en venir, au lieu de ne viser à faire des Créoles réunionnais

⁵³ : Cf. circulaire de François BAYROU, du 07 avril 1995, n° 95-086.

que de simples bilingues, pourquoi ne pas prétendre à de véritables polyglottes ?

Nous souhaiterions avant-tout, dans l'immédiat faire de cette situation de diglossie une nouvelle situation linguistique bilingue additive qui passe en premier lieu par une politique d'information accrue auprès des familles réunionnaises et par cette reconnaissance du créole en tant que langue régionale. Mieux informer pour être mieux informé et être rassuré- être informé pour accepter son identité- se battre pour accorder un statut au créole afin de rendre son usage enrichissant et non se battre pour l'hégémonie de la langue française en inhibant le parler créole- être mieux ancré pour mieux s'ouvrir et accepter un réel changement dans l'enseignement actuel à l'île de La Réunion. La langue française ne perdra pas pour autant de sa puissance, si elle accorde une valeur positive et essentielle aux autres traditions et cultures familiales de la francophonie. Non à l'exclusion des autres patrimoines linguistiques minoritaires ou exotiques qui assurent la véritable identité de ces populations, mais oui à leur intégration dans l'esprit d'un enrichissement et d'un développement de la culture française de la Nation.

“La pratique réfléchie d'une langue régionale peut contribuer à une meilleure connaissance du français et des autres langues étudiées” affirme la circulaire de A. SAVARY, du 30 décembre 1983 (n° 82-261), et en plus, n'est-ce pas le rôle de l'enseignement de maintenir vivant le patrimoine culturel régional ?

La charte européenne des langues régionales ou minoritaires du 05 novembre 1992 défend bien la valeur de ce patrimoine culturel régional, la nécessité d'apprendre la langue régionale et sa protection, qui ne devrait pas se faire au détriment des langues officielles. L'article 8 de la Charte stipule bien l'enseignement de la langue régionale au moins aux élèves dont les familles le souhaitent, voire un enseignement secondaire dans la langue régionale. Cet article recommande également “la prise des dispositions nécessaires afin d'assurer l'enseignement de l'histoire et de la culture dont la langue régionale (...) est l'expression.”

Ainsi, nombreux sont les textes ou documents, qui font appel aux services publics et aux diverses autorités administratives pour consolider l'emploi d'une langue régionale ou minoritaire

afin de garantir le respect de l'identité d'une communauté (Cf. divers doc. tels "la résolution Arfé" du 06 octobre 1981, "la résolution Kuijpers" du 30 octobre 1987, "la Charte européenne des langues régionales et minoritaires" de 1992 et la dernière "résolution Killilea" du 09 février 1994 qui soutient la Charte et invite les Etats membres qui ne l'ont pas encore fait à signer et à appliquer les paragraphes qui répondent le mieux aux besoins et aux aspirations des communautés linguistiques concernées).

Malheureusement, La France ne respecte pas toute la diversité linguistique et ne s'appuie que sur l'article 2 de la Constitution française pour justifier sa position ; article selon lequel "le français est la langue de la République", en écartant le sous-amendement proposé par le Sénat "dans le respect des langues et cultures régionales et territoriales de France".

Toutes ces recommandations des instances internationales ou du Parlement européen ou de l'éducation nationale sur le droit linguistique et culturel n'ont pas été appliquées dans notre enseignement régional, sinon de façon parcellaire ou au compte goutte ; en tout cas de façon insuffisante pour ne pas pouvoir immerger le Réunionnais dans un bon bain linguistique. L'enseignement proprement dit, de notre patrimoine culturel, une pédagogie basée sur la véritable identité du réunionnais ne sont pas de rigueur, bien que la loi JOSPIN (Cf. loi du 10 juillet 1989) ait proposé "un enseignement des langues et des cultures régionales dans la formation donnée par l'Education Nationale" depuis 9 ans déjà. L'enseignement de l'histoire et de la géographie locales ne se fait que depuis 4 à 5 ans réellement sur le terrain. Ces réticences peuvent être l'une des causes majeures de l'échec scolaire dans l'île.

6-5-2 Les causes de l'échec scolaire

En 1997⁵⁴, sur 1632 candidats qui se présentent au bac scientifique, 1177 sont admis, soit environ 72%. Pour la même année, sur 1253 candidats littéraires, 805 sont admis, soit un taux de réussite de 64% au bac littéraire.

Nous remarquons que la Métropole affiche un taux de réussite plus élevé au bac littéraire avec 76,8% contre nos 64%. L'écart se creuse moins dans les filières scientifiques où la Métropole affiche un taux de réussite de 76,6% face aux 72,1% de la réussite locale. Par conséquent, nous pouvons évoquer parmi les causes de l'échec scolaire dans l'île, le recours à une langue autre que la langue maternelle des bacheliers créoles. Toutefois, il faut relativiser ces interprétations étant donné que les échantillons pris en compte ne sont pas tout à fait identiques.

Nous notons cependant toutes séries confondues, un net progrès du taux de réussite au bac par rapport à 1996. L'alignement tant souhaité sur le taux de La Métropole, malgré le progrès, n'est pas encore atteint. La Réunion affiche 66% de taux de réussite au bac général en 1997, alors que La France affiche près de 76,6%. Le bac technologique se trouve sensiblement dans le même cas, avec un taux de réussite de 66,4% à La Réunion contre 77,7% en France.

Et qu'en est-il du taux de réussite au bac professionnel ?

Nous remarquons en 1997, à La Réunion, pour les séries bureautiques, option gestion administration⁵⁵, une légère baisse du nombre de candidats admis, alors que les admis en bureautique comptabilité augmentent considérablement. Là encore, parmi les élèves moins doués par rapport à ceux du lycée d'enseignement général et qui se retrouvent en Lycée professionnel, le taux de réussite au bac professionnel s'est accru de 1996 à 1997 pour une série professionnelle qui se rangerait dans une dichotomie plutôt scientifique et non littéraire : la Bureautique

⁵⁴ : Source du service statistique académique, 1997. + Baccalauréat à La Réunion, Mai 1998, publié par le rectorat.

⁵⁵ : Baccalauréat à La Réunion, n° 43, Mai 1998, publié par le rectorat.

comptabilité.

La remarque faite précédemment d'ordre linguistique, au niveau des bacs d'enseignement général semble se confirmer pour les bacs professionnels. Le Créole réunionnais manie mieux les chiffres que la langue. Néanmoins d'une façon générale, nous pouvons remarquer que la réussite scolaire des enfants qui entreprennent des études littéraires est moindre que ceux qui entreprennent des études scientifiques. Ceci est peut-être mis sur le compte de la non maîtrise du français. La langue pénalise parfois la réussite des enfants issus d'un milieu créolophone réunionnais, de surcroît défavorisé, en enseignement littéraire. Cette non-maîtrise de la langue française peut même faire naître des difficultés de compréhension de consignes énoncées en français dans toutes les disciplines, voire en mathématique (Cf. p.34).

Ce qui semble paradoxal, c'est que le nombre d'étudiants inscrits à la faculté des lettres, arrive en tête ; sur 8 778 étudiants près de la moitié se retrouve en lettres et sciences humaines, soit 3 999 en 1997/98, l'autre moitié se partageant entre la faculté de Droit et la faculté des Sciences. Le nombre de licenciés et de titulaires de maîtrise augmente chaque année. Mais les étudiants à l'IUFM sont moins nombreux ces dernières années qu'ils l'étaient, il y a 5 ans, surtout à cause d'un manque de postes d'enseignants sur l'île. Contraints de s'exiler, les Réunionnais ne sont plus très enclins à des métiers d'enseignement dans le secondaire. Le nombre de postes existant, loin de répondre à la demande ne répond pas non plus au besoin scolaire.

En plus des difficultés sociolinguistiques, le Réunionnais est confronté bien souvent à des conditions d'enseignement rendues difficiles à cause de l'effectif trop important dans des classes de langues vivantes. Nous comptons par exemple dans les lycées professionnels, plus de 30 élèves dans les classes de BEP, secteur tertiaire. Comment enseigner une langue étrangère /français ou anglais dans de telles conditions ?

Comment privilégier la communication pendant presque une heure de cours alors que la majorité des élèves seront privés de parole ?

Face aux classes surchargées en lycée professionnel, l'effectif augmente aussi dans les autres types d'établissements.

Les établissements réunionnais ont accueilli près de 230 000 élèves à la rentrée scolaire 1997.

Cette population scolaire se répartit comme suit, selon le service des statistiques du rectorat :

- 214 182 élèves dans le 1er et 2nd degré (public et privé confondus)
- 12 600 étudiants (université + IUT + hors université)
- dont -43 826 élèves dans le préélémentaire
- 76 364 élèves dans l'élémentaire
- 59 026 élèves au collège (y compris les SES⁵⁶)
- 20 496 élèves dans des lycées d'enseignement général et technologique
- 14 470 élèves dans des lycées professionnels

Notons par ailleurs que l'Académie de La Réunion fournit 16 328,5 emplois à la rentrée 1997 contre 16 065 à la rentrée 1996. Ces emplois se répartissent comme suit :

- 5 613,5 dans le 1er degré public
- 6 612 dans le 2nd degré public
- 747 dans le 1er degré et 2nd degré privé
- 358 dans l'enseignement supérieur (l'université + IUFM⁵⁷)
- 2 168 ATOS⁵⁸ (dans tous milieux scolaires confondus)
- 721 pour l'encadrement
- 109 inspecteurs et conseillers
- 1008 emplois-jeunes, aides-éducateurs (grande nouveauté de l'année scolaire 1998)

Les établissements scolaires accueillent donc davantage d'élèves. Les écoles réunionnaises attendent beaucoup des personnes d'encadrement face à l'augmentation de la

⁵⁶ : section d'éducation spécialisée s'adressant à un public en très grande difficulté et dont la formation vise à terme une profession - connue maintenant sous l'appellation SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté)

⁵⁷ : L'institut universitaire de formation des maîtres existe à La Réunion depuis la rentrée 1992

⁵⁸ : administratifs, techniciens, ouvriers de service, personnels de santé et du service social.

violence, du vol, des agressions... dans ses murs ; c'est une aubaine de voir la création de ces emplois-jeunes augmenter le taux d'encadrement et concourir surtout aux aides scolaires de ces créolophones.

Nous déplorons cependant le manque d'aide au niveau de la langue, qui devient de plus en plus une urgence avec ce conflit linguistique prééminent (créole/français) surtout dans des établissements en ZEP ou ceux méritant d'y être classés.

Nous déplorons également le manque de lycée professionnel alors que les collèges et les lycées d'enseignement général augmentent sensiblement.

Les moyens mis en œuvre pour améliorer les résultats scolaires sont encore insuffisants. La création d'établissements et l'amélioration des outils pédagogiques ne suffisent pas. Il est temps que l'institution jette un nouveau regard intelligent sur la spécificité du contexte dans lequel s'inscrit l'école créole réunionnaise.

6-5-3 Des méthodes d'enseignement inadaptées.

Nous ne pouvons plus nous assujettir à des méthodes d'enseignement inadéquates. Ces réflexions que nous vous soumettons sont un corollaire de notre prise de conscience à la fois en tant que créolophone natif et en tant qu'enseignant des langues, et de notre conviction des bienfaits qu'une remise en question de l'enseignement apporterait à la jeunesse créole réunionnaise.

A l'aube du XXIème siècle il est impensable de trouver encore une telle injustice et incompréhension toucher nos grands-parents, nos parents, nos frères ou sœurs. Monsieur le Président J. CHIRAC assurait le 22 avril 1998 dans un discours en mémoire de la liberté des esclaves du 27 avril 1848, la voie des colonies sur "un modèle d'intégration à la française" que

nous voudrions bien voir appliquer avec notre créolité comme vecteur.

En tant que Créole et Réunionnais, nous ne pouvons rester passifs face aux problèmes sociolinguistiques qui remontent à plus de deux siècles. Ces problèmes de la langue ont pris de l'ampleur ces dernières décennies à cause d'une pléthore de jeunes scolarisés et d'étudiants. Au début du siècle, on avait moins de scolarisés, donc moins de problèmes ; plus de scolarisés à La Réunion veut dire plus de créolophones à l'école, et de ce fait plus de problèmes d'ordre linguistique freinant les résultats scolaires. Il serait souhaitable de ne plus se reposer sur des méthodes d'enseignement qui ne correspondent pas à une identité⁵⁹ créole. "Bien apprendre le malgache pour bien apprendre les langues étrangères" défendait I. RABENORO, lors d'une séance plénière organisée par l'Académie malgache d'Antananarivo, le 08 juillet 1992 sur le thème "Le langage, premier outil de/du développement" ; alors, pourquoi ne pas avancer "Bien apprendre le créole réunionnais pour apprendre les langues étrangères ? »

Le bilinguisme positif faciliterait l'apprentissage d'autres langues et favoriserait les capacités intellectuelles de façon plus générale. Divers exemples malgaches, seychellois, bretons... sont là pour montrer les avantages linguistiques de ce droit culturel. Les écoles Diwan, laïques et gratuites, depuis 1977 accordent le plein exercice de la langue bretonne comme langue véhiculaire de la maternelle à l'université.

Sans aller aussi loin et réclamer le créole comme langue véhiculaire de l'enseignement, nous souhaiterions simplement créer un bilinguisme réel et performant en accordant au créole un degré d'officialisation, faire en sorte que notre environnement rende visible cette langue.

Nous pouvons citer à ce sujet Bruno DE. WITTE (1992, pp. 57-58) qui écrit : "(...) les usagers qui parlent une langue différente ne reçoivent pas un service également valable pour eux,

⁵⁹ : Daniel HONORE, dans *Gramoun la di*, édition UDIR, 1990 écrivait dans notre sens : "Kouyon ou lé, kouyon ou wa resté. Lo pli zinportan y sré "l'inné", lo "capital zénéétique" é vizavi d'sa, lo milié d'vie, lo l'éducation tousala y touce pa inginn. E bien sir, zot y cause pa pou in l'individu sinploment, mais pou la race entié..."

alors qu'ils ont contribué à financer ce service selon les mêmes critères." Nous contribuons certes, au même titre que le citoyen francophone, alors pourquoi nous ôter le droit d'utiliser de façon optimale les services publics ? Pourquoi ne pas utiliser notre langue régionale sur les panneaux de signalisation routière, sur les produits locaux de consommation, à travers les médias... par exemple, afin d'assurer une certaine harmonie linguistique au sein de l'île malgré la diversité ethnique et malgré la présence de la langue française. Ce serait là, un grand pas vers le respect de l'identité, des droits civils et des libertés contenus dans le Pacte International des Nations Unies et du Conseil de l'Europe.

A travers, ce respect de l'identité, nous ne pouvons que faire de la différence culturelle une richesse et une pluralité linguistique et culturelle. L'anthropologue Jean MALAURIE disait que "la mondialisation actuelle pose problème (...), elle tend à éradiquer les sociétés traditionnelles."

Tâchons de faire de la mondialisation actuelle une ouverture sur la pluralité culturelle et par conséquent d'en faire une richesse plurilingue.

7-Analyse des erreurs linguistiques dans le cadre de l'interlangue.

7-1 Pourquoi le modèle d'interlangue ?

Notre but n'est pas de montrer la spécificité ou la subjectivité des erreurs de chaque individu, mais bien de dresser une sorte de catalogue des erreurs les plus courantes en milieu créolophone, relever une certaine objectivité de ces erreurs pour pouvoir trouver les solutions, les pistes qui les corrigeraient et aussi pour montrer que la didactique des langues est une science véritable s'appuyant sur une méthode d'apprentissage particulière et que l'interlangue peut être une hypothèse de recherche dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Privilégier ce concept d'interlangue dans l'acquisition d'une langue étrangère dite L3 consiste avant tout à considérer le français comme langue seconde. Conséquemment cette recherche sur les problèmes d'acquisition d'une L3 passe par mon intérêt pour la langue créole, ma langue maternelle et l'acquisition de la langue cible qu'est le français, avant de se pencher sur la langue étrangère qu'est l'anglais.

Nous voudrions analyser l'interlangue dans le cadre de la recherche sur l'enseignement des langues étrangères à La Réunion, trouver des méthodes d'apprentissage de langues plus appropriées au public créolophone d'ici.

Il est vrai que les processus d'apprentissage sont les mêmes pour acquérir une langue maternelle et une langue étrangère. Mais notre but n'est pas de réfuter cette thèse, mais de mettre en place une didactique nouvelle de l'apprentissage de l'anglais en milieu créolophone qui viserait un bilinguisme favorable aux réunionnais.

Nous souhaiterions ne pas nous contenter d'analyser les faits de surface de la langue, comme ont pu le faire BAUSH et KASPER sur leur théorie de l'identité⁶⁰ et qu'ils ont communément appelés "l'output". Nous entendons par "output" la matérialisation de la langue, la production d'énoncés en cette langue. D'autres termes tels que "l'input" acquiert le sens "d'immersion" ou "d'écoute", "l'intake" traduit l'idée "d'assimilation" ou de "mémorisation". Dans l'apprentissage d'une langue nous distinguons donc ces trois niveaux successifs : -input

-intake

-output

Nous faisons donc l'hypothèse d'un "input" en langue française, relativement faible et inférieur chez le créolophone par rapport au francophone, dans la société réunionnaise. Nous démontrerons ainsi qu'il existe des processus d'apprentissage adoptés au public, à leur langue maternelle.

Une étude approfondie des productions en interlangue serait envisagée dans le cadre d'une thèse.

⁶⁰ : *Linguistische Berichte*, p.64, cité par Klaus VOGEL dans *L'interlangue*, p.34, PUM, 1995.

Nous nous contentons ici d'une analyse simple. De l'analyse simple des compétences linguistiques des Créoles, nous montrerons que l'apprenant utilise l'interlangue à des fins communicatives. Il faudrait donc avoir recours à une méthode d'apprentissage spécifique de la L3, en remettant en question l'enseignement de la langue seconde (le français) et envisager l'enseignement du créole comme langue régionale.

Contrairement à ce que le relevé d'erreurs qui suit, semble montrer, il ne s'agit pas d'un relevé d'erreurs indépendamment de leur contexte, nous avons aussi analysé des enregistrements de conversation anglaise en situation de communication, entre locuteurs créolophones.

Le catalogue d'erreurs sélectionnées les montre hors-contexte, mais si nous les avons choisis c'est qu'à notre humble avis, elles deviennent significatives par rapport à leur répétition aussi bien à l'oral qu'à l'écrit tous niveaux confondus.

Nous ne retraçons pas la situation d'énonciation complète, mais vous révèle les erreurs crûment et isolément, alors qu'au préalable elles ont été sélectionnées rigoureusement.

7-2 La méthode adoptée dans le cadre de notre recherche

Nous épouserons la théorie de SELINKER (1972, p. 215) selon laquelle il existe "une psychostructure latente qui se révèle lorsqu'un apprenant s'efforce d'exprimer un sens dans une langue seconde."

SELINKER distingue 5 processus psycholinguistiques : -language transfer = transfert de langue

-transfer of training = transfert des techniques d'apprentissage d'un système linguistique

-strategies of second language

learning = stratégies d'apprentissage en langue seconde

NB : *ces trois processus sont responsables des phénomènes de transfert et de généralisation.*

-strategies of second language

communication = les stratégies de communication en langue seconde. (En ce qui nous concerne, nous parlerons de stratégies ou de processus de communication en L3.)

-overgeneralization of target

language material = surgénéralisation de la langue cible. (Nous aborderons l'acquisition de la L3 en ces termes, mais en précisant que la surgénéralisation opère sur la L3 en surgénéralisant les propriétés ou les règles de la L2, langue officielle et/ou ceux de la L1, langue vernaculaire.)

Nous ne prendrons en compte que 4 processus cités ci-dessus, car les processus d'apprentissage et de communication seront mis sur le même plan, tant il est difficile à notre avis à ce niveau de recherche de bien différencier les limites entre les deux processus qui se chevauchent. En effet, l'apprenant en L3 ne communique en L3 que dans les murs de l'école. Du moins nos échantillons d'analyses de productions d'énoncés en L3 ne sont tirés que de situation scolaire, ne l'oublions pas, même si l'apprentissage des Langues Vivantes met l'accent sur la réalisation de situation réelle de communication. Nul doute que cette dernière n'est que simulée et préparée soigneusement afin de tendre vers une version proche de la réalité, mais n'est que factice. L'élève communiquera donc à partir de ses acquis, à partir de ce qu'il a appris. Et ce que l'élève aura appris, il l'appliquera pour communiquer, à l'écrit ou à l'oral. Par conséquent les processus d'apprentissage et de communication se mêlent, se chevauchent et se complètent dans un processus de cause à effet.

Nous privilégions le statut de l'apprenant en s'appuyant réellement sur lui et sur son activité psycholinguistique. Il faut savoir qu'à La Réunion, dès l'école maternelle, l'accueil des petits se fait en créole (cf. les circulaires et décrets/ 5-5-1), et dès ce premier contact avec l'école, les petits bénéficient d'agents spécialisés d'école maternelle, créoles, (ASEM) à leur côté tout au

long de l'année scolaire. Par conséquent ce personnel communal joue un rôle éducatif déterminant sur le plan de la communication. Ces personnes habitent le même quartier et font partie bien souvent du même milieu social créole ; leur langue de communication reste le créole réunionnais.

Nous tenterons de montrer l'importance de cette langue maternelle, son imprégnation dans le système langagier réunionnais en dépassant tout cadre de "psychostructure latente", c'est à dire en évitant de déterminer ce qui découle de la conscience ou de l'inconscience de l'apprenant. Les mêmes erreurs peuvent se répéter chez le jeune enfant des classes de 6ème, 5ème... voire chez l'étudiant. Il serait difficile de déterminer le rôle de l'inconscience et de la conscience dans la production de telles erreurs.

Mais, nous confirmerons la perspective "d'une fossilisation des erreurs", décrite par SELINKER (1972, p.215) dans notre travail de recherche : "Fossilised linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language [...] fossilized structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an interlanguage even when seemingly eradicated."

Par "fossilisation", nous rejoignons l'idée de "généralisation", c'est à dire le transfert de règles linguistiques d'une L1 dans une L2.

SELINKER (ibid.) avait souligné que du fait de la présence de caractéristiques pidgins des interlangues [...], l'étude des fossilisations pouvaient fournir de la matière pour expliquer la pidginisation et la créolisation des langues, voire pour construire une théorie des mutations linguistiques en général.

Notre intention n'est pas de construire cette théorie de mutation linguistique (théorie déjà défendue par CARAYOL et CHAUDENSON sur l'origine du créole réunionnais, et l'existence d'un français régional/ Cf. Bibliographie) mais bien de montrer que les caractéristiques du créole

réunionnais figurent dans l'interlangue au niveau de l'acquisition de la L3 qu'est l'anglais.

Nous corroborons également les théories de SCHUMAN (1974, pp. 145-152) qui développe la théorie d'une limitation communicationnelle dans l'utilisation de la langue due à la distance sociale et psychique de l'apprenant de la langue seconde (dans le cas des réunionnais, L2 = français) vis-à-vis de la communauté qui parle cette L2 (cf. 1^{ère} partie / Les différents statuts d'une langue).

Nous précisons encore que la langue seconde, L2, à l'île de La Réunion est en fait la langue française qui assume véritablement la fonction de L2 ; le créole n'a pas officiellement son statut de langue dans notre situation de diglossie, mais nous choisissons délibérément l'appellation L1 pour notre langue maternelle (thèse que nous soutenons pendant toute notre recherche) et L3 pour la langue anglaise, dont l'acquisition, nous répétons est l'objet de notre recherche.

Après toute l'approche scientifique, il est de rigueur de prendre en compte l'expérience de tout locuteur pour reconnaître qu'il existe un facteur primordial et incommensurable interne à chacun de nous dans l'apprentissage de la langue : la motivation. Facteur que nous ne pourrions pas évaluer malheureusement et qui ne fait pas l'objet de notre travail.

7-2-1 Remarques générales sur l'interlangue en tant qu'axe de recherche dans le milieu créolophone

L'interlangue n'est pas un fait linguistique à considérer sur le plan de la production. Si nous avons pris le temps d'expliquer la situation linguistique de La Réunion, sa diglossie, d'orienter le lecteur vers cette situation réelle de communication spécifique de La Réunion, c'est justement pour pouvoir avoir tous les paramètres nécessaires qui permettent de brosser le portrait

du locuteur réunionnais créolophone dans sa production et dans son acquisition d'une L3.

L'approche psycholinguistique qu'on a pu aborder est étroitement liée aux problèmes d'acquisition d'une L2. Les données cognitives qui servent de matrice pour l'acquisition d'une nouvelle compétence linguistique sont celles qui préexistent depuis l'acquisition de la L1 ; ainsi pour élaborer les structures, le lexique... en L3, l'apprenant utilise ses connaissances liées à sa langue maternelle. Il est donc tout à fait légitime que l'apprenant commence à produire, à édifier ses énoncés en L3 à partir du phénomène de transfert (Cf. p.11 à 15).

Plus il sera avancé en L3, plus il s'appuiera sur les stratégies dites de généralisation ou surgénéralisation (Cf. 1-6-4), par conséquent il subsistera le phénomène interlingual à travers les traces d'interférence ou de complexification de la L3, théorie défendue par CORDER (1971). Le même processus est à noter en L2 (le français) où le bilinguisme positif est inexistant.

L'acquisition d'une L3 apparaît donc comme un processus dépendant des modèles, des schémas linguistiques pré-installés dans le système cognitif de l'apprenant ; il s'agit d'un processus actif qui va donc se construire à partir d'un système linguistique pré-requis pour engendrer un système encore plus développé et structuré qu'est celui d'une L2 ou L3...

Nous ne pouvons donc pas mesurer avec certitude ces facteurs liés à chaque apprenant et qui modifient la qualité de la L2 et de la L3 produite ; mais cataloguer ce qui modifie de façon négative la L3 produite permet de s'interroger sur les didactiques actuelles de la langue, sur les méthodes d'apprentissage scolaires d'une langue étrangère comme l'anglais.

Certes l'activité de compréhension, la capacité cognitive varient d'un individu à un autre. Nous ne pouvons nier le rôle effectif, actif des méthodes d'apprentissage qui se doivent avant tout se construire sur les particularités linguistiques de nos apprenants. Or le créole réunionnais

n'a pas eu jusqu'à maintenant sa place dans la didactique de la langue étrangère, ni là où il devrait prévaloir, c'est à dire dans l'enseignement de langue régionale.

OBSERVATION ET INTERPRETATION

Remarque générale : Dans ce cadre pratique, nous disposons de matériaux résultant de plusieurs observations dans le milieu scolaire réunionnais, à la fois secondaire et supérieur. Il est intéressant d'analyser ces erreurs et de dresser une grille (Voc/Orth/Syntaxe) qui les classe selon qu'elles surviennent au niveau du lexique, de l'orthographe ou de la syntaxe.

Cette grille d'analyse axée sur trois colonnes a retenu notre attention pour les étudiants d'anglais de la faculté des Lettres, car nous analysons un même support textuel de traduction, que ce soit en thème ou en version. Ce qui rend notre analyse plus pratique.

Dans le milieu secondaire, nous avons préféré analyser les erreurs selon la grille de CELLIER(1985, p. 188), car les différents niveaux de classes (6ème, 4ème, 3ème) entraînent chez ces élèves des productions écrites de niveaux variés (cependant pas aussi élaborés que chez les étudiants) pour le même sujet de rédaction. Cela nous oblige donc à avoir une approche d'analyse tout à fait différente. La grille de CELLIER (pour l'analyse du français) a été fondée sur l'oral, avec l'idée que l'enfant a tendance à écrire comme il parle. Cette grille simple semble être pour nous un bon moyen pour rendre compte quantitativement et qualitativement des erreurs propres à l'écrit en langue étrangère anglaise, en rapport direct avec la L1, le créole et/ou avec la L2, le français. La grille élaborée par nos soins est essentiellement basée sur celle de CELLIER, et montre donc le contact des langues L1 et L2 dans la production d'énoncés en L3 tout en hiérarchisant la cause des erreurs. Celle-ci se situe soit au niveau des déterminants, soit au niveau du genre du Nom, soit au niveau de l'accord de l'adjectif etc.

Bien sûr nous ne proposons là qu'une méthode d'approche et n'affirmons nullement que la cause de l'erreur relevée ici est unique et ne peut être multiple. L'interprétation que nous donnons des erreurs en L3 dépend de notre technique d'observation proposée antérieurement, et nous avons délibérément choisi de focaliser sur les interférences entre la L1, la L2 et la L3.

8- L'anglais écrit en milieu scolaire secondaire

8-1 L'apprentissage de l'anglais dans un enseignement en français, à statut de L2.

Même si depuis 1989, l'E.P.L.V (l'enseignement précoce des langues vivantes) s'étend de plus en plus dans les écoles réunionnaises, les problèmes d'ordre pédagogique persistent, étroitement liés à un enseignement donné dans une langue étrangère à 80% des jeunes réunionnais : le français.

Le français ne fait guère appel à la capacité créative de chaque enfant, comme le soutiennent les psychologues scolaires de La Réunion (Cf. LATCHOUMANIN, 1987). En effet cette capacité créative se développe dès le début de l'enfance (comme nous avons pu en parler lors du développement cognitif) par l'intermédiaire de la langue maternelle, donc du créole en ce qui nous concerne.

Malgré les dires des linguistes, tel que André MARTNET (1967, p.20) : «rien dans ses structures ne disqualifie au départ un créole comme langue de culture», le créole n'est pas pris en considération dans l'enseignement malgré de rares progrès ces trois dernières années.

Les difficultés actuelles dans la promotion du créole réunionnais peuvent ainsi remettre en cause l'apprentissage des langues étrangères tel que l'anglais, enseigné dans une langue française qui reste une L2 pour la majorité des réunionnais.

8-2 Observation de l'anglais écrit des créolophones réunionnais.

Une première observation a été réalisée pendant l'année scolaire 1993/94 aux collèges de Trois-mares du Tampon et Paul Herman de Saint-Pierre, situés dans le sud de l'île.

Ces observations se sont étalées sur une durée variable de 2H à 3H/semaine. Nous rendons compte de l'expérience menée pendant 1 heure, à l'écrit, à la fin du troisième trimestre. Nous connaissons à ce moment là suffisamment bien notre public pour relever dans le corpus retenu, les erreurs les plus significatives à cause de leur répétition au cours de l'année scolaire, à partir des caractéristiques répertoriées dans la grille de CELLIER (Cf. annexe 3).

Selon G. GUILLAUME (1975, p.36) : «Il existe dans les langues quelques traces d'un effort pour inscrire clairement dans le discours, non pas seulement ce qu'on pense, mais ce comment on le pense... » ; Cette thèse est soutenue aujourd'hui par LAPAIRE et ROTGE (1991) dans le cadre d'une linguistique opérationnelle.

En comparant donc la syntaxe française et créole, on se rend compte que les erreurs en langue française commises par les créolophones sont issues du fait qu'ils reproduisent des manipulations, des opérations propres à la syntaxe créole, propres au système linguistique créole sur le système français.

Ex : *Je va l'école (français erroné)

Mi sava lékol (créole)

Nous remarquons dans la production créole l'absence de préposition et l'absence de désinences verbales ; en effet, nous avons en créole "sava" à toutes les personnes pour exprimer le Verbe aller, qui en français se conjugue d'une façon plus complexe.

En ramenant ainsi en surface toutes les traces d'un travail mental effectué sur la langue française telle l'hypercorrection (Cf. 1-6-2), nous observons que des erreurs sont semblables en langue étrangère, l'anglais.

De nos jours, il est recommandé de mettre en avant la méthode communicative⁶¹ lorsque

⁶¹ : Nous ne sommes pas dupes et ne prétendons point que l'enseignement des langues ne passe que par cette méthode. Dans le sens de ce discours, Michael SWAN montrait bien que l'enseignement de la langue étrangère passe par ailleurs par cette complémentarité des règles structurelles de la langue et du vocabulaire dans une situation de

nous enseignons les langues et d'éviter le recours à la langue source, le français (bien que nous ayons vu que celle-ci est sentie comme la langue cible des Créoles). L'accent est mis sur la communication en langue anglaise, mais déjà celle-ci pose problème aux élèves créolophones en langue française ; le français étant déjà leur langue cible, sa non maîtrise est source d'erreurs dans l'acquisition d'une langue vivante étrangère, telle l'anglais.

Pour cerner et analyser les erreurs en langue anglaise nous avons dressé une grille d'évaluation des erreurs commises par les élèves à partir de la grille de classement des erreurs en langue française de P. CELLIER (cf. annexe 3), et ceci dans le souci de montrer que les erreurs en langue étrangère font intrinsèquement partie de la non maîtrise du système français causée par le jaillissement permanent du système créole. Quand nous avons pu déterminer avec certitude la nature de l'erreur (contact L2/L3, français/anglais ou contact L1/L3 créole/anglais), nous cochons une croix dans la colonne correspondante. Notre approche se veut pédagogique dans la mesure où elle révélera des pistes de méthodes d'apprentissage de langue étrangère à partir des erreurs les plus courantes.

8-2-1 Analyse d'un corpus écrit en langue anglaise.

8-2-1-1 La 6ème E

Le lieu : sud de l'île de La Réunion, Saint-Pierre.

Particularité : classe à faible niveau, 6ème d'accueil qui a justement la particularité de réunir, d'accueillir les élèves en très grandes difficultés en fin de cycle primaire. Ce niveau est mieux à même de nous refléter les difficultés linguistiques en langue française et par conséquent les difficultés d'acquisition en L3.

Nous allons relever les erreurs les plus courantes chez cette catégorie de jeunes âgés de 11

communication, in "A critical look at the communicative approach", *"ELT Journal"*, (Jan. 1985), "The ability to manipulate the structures of the language correctly is only a part of what is involved in learning a language and there is a "something else" that needs to be learned. This something else, however, is primarily vocabulary (...)"

à 15/16 ans.

Ce groupe est homogène et faible, composé de 16 élèves. Par la suite, nous verrons si les erreurs relevées sont existantes ou non à des niveaux de classes supérieures.(cf. corpus des 4èmes, 3èmes et BEP I pour comparaison)

Etant donné le faible niveau, j'ai demandé à ces élèves de me raconter en deux ou trois phrases en français et en anglais, pendant une période d'une heure de composition ce qu'ils vont faire pendant les vacances.

Nous ne prenons en compte ici que des productions en anglais. La production écrite en langue française nous permet de mieux déterminer les catégories d'erreurs en L3 dues à l'interlangue.

J'ai obtenu : -6 rédactions libres, dont 5 non-respect du sujet demandé et 1 absence de production en langue anglaise.

-5 copies contenant des segments de phrase.

-5 copies respectant le sujet demandé en langue anglaise.

soit un total de 16 productions.

Analyse des erreurs

Dans ce tableau, nous précisons la catégorie de l'erreur, précision qui sera omise lors de nos prochaines analyses. Le lecteur sera prié de se référer à ce premier tableau pour y trouver la catégorie correspondant au numéro qui figure dans les tableaux suivants.

Catégorie de l'erreur	contact	contact	son
	L2/L3	L1/L3	
SN (D) 1- +	+++	++++++	++
N (genre/nombre) 2- +++			
Adj. (accord) 3- ++++			

Avoir/être 4- ++++++
 V.pronominal 5- +
 tps/pers./nombre 6-
 V (pers/nombre) 7-
 V (nombre) 8-
 V (tps) 9-
 V. (parfait + P.P)10-
 V.(modal) 11-
 V. (aspectuel) 12-
 Base verbale multiple 13-
 SV.prép. 14- ++++++++
 Prép. à/de 15-
 autres prép. 16-

Lexique/divers: "bycicle" pour bicycle, "scool" pour school, "may" pour my, "nouse" pour house.

Conclusion: Les phrases produites étant très courtes elles nous apportent peu dans la classification des erreurs les plus courantes en langue anglaise. La remarque générale est que cette catégorie d'élèves est incapable de produire une phrase complète, de là correcte. Nous dénotons également un vocabulaire d'un faible niveau, ce qui laisse supposer une faible capacité d'assimilation aggravée par le recours à une langue française qu'ils sont loin de comprendre.

8-2-1-2 La 3ème d'insertion

L'échantillon se compose de 15 élèves de 3ème d'insertion au collège de Trois-mares, tous âgés de 16 ans au moins, tous créolophones unilingues également. Ces élèves ont

mares, tous âgés de 16 ans au moins, tous créolophones unilingues également. Ces élèves ont suivi un parcours scolaire différent de ceux qui se retrouvent en 3ème d'enseignement général. Dès la 5ème, ils sont entrés en 4ème APP, suivi d'une 3ème d'insertion.

Cette section se trouve partagée entre un nombre d'heures très minimal au collège, voire 2H d'anglais et 2H de français uniquement par semaine ; le reste de leur temps ces élèves suivent des stages professionnels dans des entreprises.

J'ai demandé aux élèves de rédiger en anglais ce qu'ils feront pendant les vacances, afin d'évaluer leurs compétences syntaxiques et lexicales. La formulation du futur m'intéressait beaucoup étant donné la particularité du système créole avec la copule "sar/sava" à la voix affirmative (marqueur préposé) et "rapa" à la voix négative (marqueur postposé).

Ex : Mi sar ékrire = Je vais écrire/ J'écrirai

Mi ékrirepa = Je n'écrirai pas.

J'ai ainsi obtenu 13 copies se rapportant fidèlement au sujet et 2 copies blanches. (Cf. annexe)

Analyse des erreurs

Catégorie de l'erreur	Contact	Contact	son
	L2/L3	L1/L3	
1- ++	+++	+	++
2- +	+	+	
3-++			
4- ++++++			
5-			

6-

7-

8-

9- +++++

10- ++++++++++

11 +

12-

13- +++

14- +++

Lexique/divers : "has" pour as, "exemple" pour example, "holliday" pour holiday, "to spaind" pour spend, "oliday" pour holiday, "plage" pour beach, "A" pour I, "balade" pour walk/stroll, "biche" pour beach, "père" pour father, "mère" pour mother...

Conclusion : L'erreur la plus commise est la confusion entre pour/for et pour/to, au niveau du SV [ex : *to go at the beach for meet a friend]. Le futur se présente sous une forme fragmentée (point de grammaire non maîtrisé), et la chose la plus manifeste est bien sûr un anglais criblé de mots à étymon français.

Cette classe n'ayant que deux à trois ans de pratique d'anglais est certes d'un niveau très médiocre, et on le comprend. En général elle ne peut reproduire des phrases correctes, et passe souvent par la langue française avant de reproduire un énoncé anglais. Or leur français est également médiocre ; on ne peut réellement aider ces élèves à assimiler un nouveau système linguistique anglais alors qu'ils doivent d'abord apprendre le français, qui se présente comme un outil privilégié dans l'apprentissage de cette 3ème langue qu'est l'anglais.

Ces élèves sont les plus susceptibles de commettre des erreurs interlinguales (dues à

sont amenés à en faire dans la L3 l'anglais.

Le sens accordé à un mot français étant le sens créole qui domine dans leur mémoire, ils chercheront l'équivalent en anglais, ce qui va produire la réalisation suivante :

Lexème créole [origines diverses/mot archaïque français, survivance dialectale, d'origine française, spécifiquement réunionnais...]



Recherche de l'équivalent français (parfois inexistant)



Traduction souvent erronée ou approximative en anglais. (Vocabulaire très pauvre et en particulier une méconnaissance des règles de base)

Ex.: *"casser une fleur" au lieu de "cueillir" va entraîner une reproduction erronée de l'image mentale du créolophone réunionnais: _____ *"to break a flower" au lieu de "to pick (up) a flower"

Nous constatons ici que l'économie ou la simplification de la langue créole (Kasé = cueillir) entraîne une généralisation d'ordre lexicale, voire un transfert lexical de la L1 à la L2, puis de la L2 à la L3. Mais étant donné le sens différent que ce mot créole acquiert en français, cela provoque un transfert négatif en langue française, et par conséquent un transfert négatif en langue anglaise. Le phénomène d'interférence est ici actif.

Par ailleurs, comme ils ont eu du mal à assimiler les Verbes + prépositions en français/

Ex.: "jouer au basket"-----"zoué basket"

(prod. fr.)

(prod. créole)

Ils vont par un phénomène d'hypercorrection (comme nous le remarquons déjà en fr/créole) ajouter des prépositions là où il n'est pas nécessaire en anglais/ Ex.: *"to play at basket"

L'on pourrait dire que là où justement la pensée créole pourrait les aider ("Zoué basket"),

ils ont tendance à rendre complexe leur énoncé .("to play *at* basket")

Certes, comme tout "francophone" (en théorie), ils ont la forme française en tête, mais il se trouve que les créolophones commettent davantage ce type d'erreurs selon les professeurs de langue du collège de Trois Mares que nous avons pu interroger (5 professeurs/6). Sans doute là encore une preuve du rôle perturbateur que joue le créole (la langue).

Souvent on a répété aux créolophones de faire attention aux prépositions en français, surtout là où le créole n'avait besoin d'aucune autre forme graphique pour signifier la même chose. Nous pouvons parler d'une forme zéro en créole, pour la préposition, car de par son absence il y a présence de sens. Le verbe "sar/sava" en créole mis pour "aller" montre un découpage de la réalité autre que celui des francophones. Nous n'avons pas besoin de préposition avec "sar/sava" pour marquer le mouvement. Pour le créolophone, la destination compte davantage ; il donne l'information essentielle sans alourdir la structure de la phrase. Le système créole comparé au français est donc très simplifié et économe.

Cette complexité du français amène le créolophone à vouloir, à tout prix insérer une préposition en anglais, alors que l'anglais n'en a pas besoin. Le rapprochement instantané avec le système français peut donc être un inconvénient.

Ex: "Je vais chez le médecin". (production standard)

*"Je vais au docteur" (production créole la moins basilectale du français, c'est à dire la moins éloignée)

*"I am going at the doctor" (production créole erronée de l'anglais)

"I am going to the doctor's". (production standard)

"Mi sava doktèr" (production la plus usuelle en langue créole)

Il est difficile d'intéresser ces élèves pendant 1h. de cours. Non seulement le créole est leur moyen privilégié de communication et le français rarement employé spontanément, l'anglais

leur moyen privilégié de communication et le français rarement employé spontanément, l'anglais devient encore plus rare même en classe, en tant qu'obligation scolaire ; leur anglais est truffé de termes créoles quand ils paraissent intéressés et se lancent dans des débats passionnés.

Ils ne retiendront malheureusement que quelques mots ou segments de phrase en langue anglaise.

Nul doute que la méthode préconisée dans l'enseignement de l'anglais est essentielle pour un bon apprentissage et doit s'adapter à chaque individu afin que celui-ci réussisse au mieux ; comme l'écrit J.P. VINAY, (1977, p.694) : "en matière de langues vivantes, plus encore peut-être que pour toute autre discipline la réussite est le seul critère de l'excellence d'une méthode."

Or la langue usuelle servant à expliciter, à éclairer des problèmes de compréhension dans cette langue étrangère qu'est l'anglais, est le français. Celle-ci est elle-même une langue étrangère pour ces élèves créolophones de la 3ème d'insertion.

8-2-1-3 La 4ème technologique

Le public se compose ici d'élèves créolophones unilingues en grande majorité : 12/15, de 2 bilingues et 1 seule élève ayant pour langue maternelle le français. Ils sont âgés entre 14/16 ans.

J'ai demandé aux élèves de réaliser la même production que leur camarade de la 3ème d'insertion. Tous ont respecté le sujet demandé.

(Cf. annexes 5, 6, 7)

Analyse des erreurs

Catégorie de l'erreur	Contact L2/L3	Contact L1/L3	Son
1-	+	+	
2-		+	
3- +++++			
4- ++++++++++	+		
5-			
6-			
7-			
8-			
9- +++			
10- +++			
11- ++			
12- +	+		
13- +			

Lexique/divers : "camarade" pour friend, "Maurice" pour Mauritius, "vacancy" pour holiday, "oladays" pour holiday...

Conclusion : Il y a souvent des absences de l'auxiliaire dans une forme progressive incomplète ou des confusions entre les prépositions "to"/"for".

L'erreur la plus commise se situe au niveau du SV, avec souvent une forme erronée des règles de grammaire.

Lors d'un sondage en vue de discerner leurs difficultés dans l'apprentissage de l'anglais, les élèves nous écrivent en français (un français exprimé maladroitement, loin d'être maîtrisé comme une langue maternelle) la présence de trois types de difficultés essentiellement.

Nous mettons en évidence des difficultés qui se situent à trois niveaux : phonétique, grammatical et compréhension globale.

Nous pouvons avoir le schéma suivant :

<u>Phonétique</u>	*Grammatical	Compréhension globale
écoute---émission	+++++++	+++++++
	++++	
	+++	
	+++++	

NB : *=absence de règles de base/difficultés de construction.

A chaque croix, correspond la difficulté avancée lors du sondage par l'élève.

Ces élèves sont incapables de comprendre, de donner du sens aux matériaux phoniques qu'ils entendent et leur production même s'en trouve appauvrie. Les erreurs grammaticales abondent.

A l'écoute de sons insignifiants ils sont incapables d'émettre des sons conformes, à l'anglais standard, toute leçon de grammaire devient sans intérêt pour eux.

Le niveau de langue est faible tant en expression orale qu'écrite. Les élèves répondent souvent par monosyllabes et leurs phrases sont souvent agrammaticales, non structurées. Aussi rejettent-ils la langue anglaise dans cette situation de contrainte scolaire "tirée par les cheveux". Car on sait bien

que pour ceux-là, l'acquisition d'une deuxième langue étrangère est perçue comme une chose superflue. (= l'acquisition d'une 3ème langue)

Ils sont loin de maîtriser le français, alors pourquoi s'encombrer d'une 2ème langue étrangère ? ...d'une L3 devrait-on dire ?

8-2-1-4 Les 4èmes générales 4 et 8

Dans ce corpus-çi 15 copies de deux 4èmes différentes ont été retenues. Il s'agit d'élèves d'un niveau identique.

J'ai demandé à ces élèves de réaliser une rédaction en langue anglaise. Le sujet a été le même que les autres classes.

Nous notons la présence de 6 créolophones unilingues, de 4 francophones, de 5 bilingues. Et on observe 2 copies justes rédigées par des jeunes filles bilingues dont l'une d'entre elles apprend l'anglais depuis le CE1, et dont l'autre a un père anglophone. Nous ne prenons pas en compte ces copies dans nos analyses.

(Cf. annexe 8)

Analyse des erreurs

Catégorie de l'erreur	Contact	Contact	Son
	L2/3	L1/L3	
1-	+	++	
2- +++	++		
3-			

4- ++++++ +

+++++

5- ++++++

6- ++++++

7-

8-

9- ++++++

10- ++++++

11-

12- +

13- +++

14- ++++

15- +++

+

16-

Lexique/divers: "beards" pour birds, "pigeon paon" pour fantailed-pigeon, "footbaal" pour football, "whole my family" pour all my family, "riviere" pour river, "foret" pour forest, "to broch" pour to brush, "chez" pour 's, "durring" pour during, "visite" pour visit, "realy" pour really, "the montanes" pour the moutains, "nigth" pour night, "durin" pour during, "favorit" pour favourite/favorite...

Observation : De nombreuses erreurs de temps. La confusion entre le conditionnel et le futur déjà fréquente en français est responsable ici des erreurs en L3 (l'anglais). Nous remarquons l'absence d'auxiliaire dans la structure S (sujet) +AUX (auxiliaire) +V (verbe) going +V.

Le comparatif semble incertain: *"She taller my mother"

Les V listen/go se retrouvent souvent sans la préposition "to".

Le V agree est mal construit, à cause du calque sur le système français.

Conclusion : Le niveau de ces élèves n'est pas excellent. Nous remarquons surtout une mauvaise maîtrise de la grammaire anglaise. Pour s'exprimer en anglais, il faut remarquer qu'ils traduisent d'abord leurs pensées, les idées qui leur viennent en créole, en langue française, ensuite ils édifient leur production anglaise.

8-2-1-5 La 3ème 6

Nous avons choisi 15 élèves sur un groupe de 24, en essayant d'obtenir un groupe de niveau homogène et en écartant les élèves d'origine malgache ou mauricienne. Nous leur avons demandé de rédiger le même sujet que leurs camarades des autres classes.

Il s'agit là de copies d'une classe de 3ème d'enseignement général, tous ayant suivi un parcours scolaire traditionnel (6ème, 5ème, 4ème), avec le redoublement d'une classe pour certains. (De ce fait nulle comparaison ne devrait se faire par rapport à la 3ème d'insertion.)

- Les 15 copies recueillies respectent le sujet demandé.
- J'ai obtenu 15 rédactions assez longues dans l'ensemble, environ 10 à 15 lignes.

(Cf. annexe 9)

Analyse des erreurs

Catégorie de l'erreur	Contact	Contact	Son
	L2/L3	L1/L3	
1- ++++++	+++	+	+
2- +++	++++		
3-			
4- ++++++			+

- ++++
- 5- ++
- 6- ++++++++
- 7-
- 8-
- 9-
- 10- ++++++ +
- 11-
- 12- +
- 13- +++++
- 14- +++
- 15- ++++++
- 16- +

Divers/lexique : "examens" pour exams, "to participe" pour to take part in, "installed" pour settled, "excurtions" pour excursion, "the cost" pour the coast, "to decontract" pour to relax, "by" pour buy...

Conclusion : Beaucoup d'erreurs au niveau du temps surviennent. Certains élèves, la plupart créolophones s'expriment en un temps passé pour parler des prochaines vacances et ils ajoutent souvent des indices de pluralité en faisant l'accord avec le nom pluriel aux adjectifs possessifs et adjectifs seuls.

Ex : "*...to suntan on ours littles towels"

Nous remarquons que ces erreurs / rajout de -s aux pronoms personnels en anglais peuvent être perçues comme le résultat de la généralisation de la langue française. En effet,

l'absence de pluriel à base de -s en langue créole (on a recours à "bann" pour marquer le pluriel) a amené des difficultés en langue française, et par conséquent une insistance au niveau de l'acquisition de cette règle : la marque du pluriel + l'accord entre le nom et l'adjectif possessif. Ce qui a été source de difficulté lors de l'acquisition de la langue française (difficulté d'autant plus accrue à cause de la négligence de prendre en compte le véritable statut de cette langue pour les créolophones concernés, mais adoption du statut national en tant que langue maternelle) et a pris du temps pour être ancré dans les mémoires des créolophones, resurgit lors de l'apprentissage de l'anglais; le créolophone généralise les règles propres au système linguistique français, en les appliquant dans le système linguistique anglais.

Les maigres connaissances du vocabulaire anglais les amènent à inventer des mots souvent calqués sur le français. Les confusions entre les pronoms personnels et adjectifs possessifs persistent : *"they house was near the beach".

Nous remarquons des erreurs identiques à celles des 3ème 12, 3ème d'enseignement général, en ce qui concerne les prép. for/to : *"I can go to Saint-denis for buying..." ou encore un usage excessif de la prép. To : *"I would visite to the jardin pamplemousse ".

8-2-1-6 La 3ème 12

Ce groupe hétérogène se compose de 12 élèves créolophones, d'1 francophone et de 2 bilingues, dont un parent est francophone natif et l'autre est créolophone; leur cas relève d'un bilinguisme positif. Il s'agit là d'une classe de 3ème d'enseignement général, à fortiori comparable à celle de la 3ème 6.

Le même sujet est à traiter par ces élèves de 3ème 12: "what will you do during your holidays ? "

Nous avons obtenu 15 copies conformes au sujet demandé.

(Cf. annexe 10)

Analyse des erreurs

Catégorie de l'erreur	Contact L2/L3	Contact L1/L3	Son
-----------------------	------------------	------------------	-----

1- ++++++

2- +++

3-

4- ++++++

+++++

5-

6- +++

7-

8-

9- +

10- ++++++

11-

12- ++

13- +++++

14- ++

15- +++

Lexique/divers : "holliday" pour holiday, "entraînement" pour entertaining, "amélioration" pour improvement, "scolar" pour scholar...

Observation : Nous remarquons souvent des erreurs au niveau du SV avec la forme "I'd like..", les participes passés des V irréguliers / *"maked" pour made...Ces élèves confondent également les prépositions for/to. Des structures sont erronées à cause d'une mauvaise compréhension de certains signes dès le départ en langue française: s'arrêter pour... / arrêter de ...

"Li arèt pou bwar" → "Il s'arrête pour boire" → "He stops to have a drink"

"Li arèt bwar" → "Il arrête de boire" → "He stops drinking"

Le V pronominal n'existe pas en créole, d'où le flou au niveau de l'énoncé français et la confusion résultante en langue anglaise.

Conclusion : Nous pouvons dire qu'il existe de plus en plus à La Réunion un degré d'hétérogénéité jamais connu auparavant dans le milieu scolaire. La politique actuelle dans l'enseignement va dans ce sens, et il est parfois assez difficile de faire face à ce type de classe ; différents groupes de niveaux sont mis en place par la pratique d'une pédagogie différenciée. C'est le cas des classes à Trois- mares, au Tampon, dans le sud de l'île.

Les élèves reçoivent le même enseignement mais ont un barème de notation différent qui varie en fonction du groupe de niveau auquel ils appartiennent.

Cette hétérogénéité affecte particulièrement l'apprentissage d'une langue étrangère, qui, bien que matière nouvelle à l'entrée au collège (sauf cas particulier des écoles primaires à E.P.L.V) ait nécessairement un lien avec la façon dont est maîtrisée la langue française. Face aux différents niveaux intellectuels les processus d'apprentissage s'en trouvent modifiés.

Or nous l'avons vu, 80% des élèves sont des créolophones, leur langue maternelle est le créole, et continue à être une langue usuelle excepté en classe, où le français est de rigueur. Les

copies de ces élèves de 3ème 12 révèlent plutôt une bonne maîtrise de la langue française officielle. Mais l'approche pédagogique au niveau de l'apprentissage de l'anglais même, fait défaut, en inhibant la langue 1ère des apprenants (le créole). Pourtant, une prise en considération de ce fait de langue pourrait alléger certains problèmes de compréhension dans ce triangle d'expression formé par le créole/le français/l'anglais.

Je dis bien alléger et non supprimer, car la maîtrise de la langue française requiert des années d'apprentissage chez le créolophone natif.

8-2-1-7 La 2nde professionnelle BE

Le corpus relevé dans cette classe professionnelle du Moufia s'étend sur une période courte lors de mes fonctions en tant que professeur stagiaire. Cette classe est composée de 23 élèves en majorité créolophones, dont 2 francophones et 3 originaires de Mayotte.

Un relevé des erreurs à partir des diverses productions écrites a été fait tout au long de cette année scolaire 1995/1996. Notre souci est de savoir si les erreurs des autres classes se répercutent ici d'une façon générale et signifiante.

(Cf. annexes 11 à 17)

Analyse des erreurs

Catégorie de l'erreur	Contact	Contact	Son
	L2/L3	L1/L3	
1- ++++++++.....	important	important	important
2- ++++++++...		important	

3- ++++++	important	
4- ++++++		important
5- +++++		
6- ++++++		
7- ++++++		
8- +++++		
9- ++++++	important	
10- ++++++	important	
11- +++++		
12- ++		
13- +++++		
14- ++		
15- ++++++	important	important
16- +++++		

Observations : La confusion constante entre les pronoms personnels et les adjectifs possessifs n'est plus à dire. Les copies abondent d'erreurs du genre/ «the car is raised by they», «Him car», «Theirs bedroom» (généralisation des règles de la langue française), «They house»... Cependant ces élèves ont une compréhension moyenne des textes en anglais, leur plus grande difficulté est au niveau de l'expression écrite. L'expression orale est parfois satisfaisante selon les supports choisis susceptibles d'éveiller leur intérêt.

Nous remarquons que les erreurs au niveau lexical sont nombreuses. De nombreux mots créoles se glissent dans les traductions.

Par exemple, nous avons pu relever «roue percée» pour «flat wheel» dans 9 copies/23. Assez souvent, les enveloppes graphiques françaises à signifié particulier en créole sont source de confusion. Responsables d'interférences lors de l'apprentissage du français, le créolophone

réunionnais use ainsi d'un vocabulaire inadéquat en passant de sa langue maternelle à la 3ème langue/ l'anglais. Or nombreux sont les enseignants qui méconnaissent l'idée que le vocabulaire créole malgré l'emprunt des graphies françaises peut exprimer autre chose. Ignorant donc l'origine des confusions d'ordre lexical existant déjà entre le français et le créole, comment pouvoir remédier aux erreurs lexicales en langue anglaise résultant de ces confusions ?

Notre classe de lycée professionnel illustre bien ce type d'erreurs lexicales entre la langue de base (le créole), la langue cible (le français) et la langue d'arrivée (l'anglais).

Ils emploient :

mots à graphisme français mais à signifié particulier en créole	sens français
casser	cueillir
melon	pastèque
piquer	poignarder
percer	crever
pistache	cacahuète
population	assistance publique
parer	être prêt
serrer	cache
taper	frapper quelqu'un
soigner	élever
traverser	continuer son chemin

Nous notons cependant que meilleur est le niveau de français chez un élève de lycée professionnel, meilleures sont ses productions orales en langue étrangère tandis que ses productions écrites sont d'un niveau moyen.

Nous tenterons de vérifier ce constat en analysant les erreurs de la L3 chez l'étudiant universitaire.

Conclusion : D'une manière générale, ces trois années passées sur le terrain m'ont permis de conclure que plus le pourcentage de créolophones unilingues est important (nous entendons par là, une faible maîtrise de la langue française, et donc cette catégorie d'individus tend vers un bilinguisme soustractif), plus le niveau de classe en langue française est faible, plus les productions écrites et orales en anglais sont médiocres.

9-Comparaison syntaxique du créole et de l'anglais à partir des erreurs les plus répandues dans le corpus écrit du secondaire.

9-1 Le SV et ses difficultés

L'erreur la plus répandue, toute classe confondue est de catégorie 4, c'est à dire touche essentiellement le SV. Par conséquent, l'erreur de catégorie 14, à savoir la structure globale de la phrase s'en trouve affectée.

Voici une liste à caractère non exhaustif de ce type d'erreurs rencontrées dans les classes qui ont participé au corpus :

- 1 *"I was been.."(3ème 6)
- 2 *"...have spend" (3ème 6)
- 3 *"I going to see..."(3ème d'insertion)
- 4 *"I will going to camping..."(3ème d'insertion)
- 5 *"I go to the beach doing of surf."(3ème 12)

- 6 * "During the holidays I would go to a desert island." (3ème 12)
- 7 * "I wish the holidays dured all the life..." (3ème 12)
- 8 * "All the tomorow I went to swim." (3ème 6)
- 9 * "My brothers and sisters have gone stay here" (3ème 6)
- 10 * "...as look after a baby..." (3ème d'insertion)
- 11 * "My father and mum and my your to go the campagne camping" (6ème E)
- 12 * "I'll go to go to camp with friends" (3ème 12)
- 13 * "We going to eat some pizzas" (3ème 12)
- 14 * "Sometimes I going to the party." (4ème 4)
- 15 * "I going to work.." (4ème 4)
- 16 * "After I able to sleep..." (4ème 4)
- 17 «*A manga is comic books aren't just for children» (2nde BE)
- 18 «* You drinking a lot and you should'nt driving» (2nde Be)
- 19 «* The southerners aren't know Dick Gregory is the best clergyman» (2nde BE)
- 20 «* He go clapping the door behind him» (2nde Be)

Quelques commentaires : On peut associer les réalisations 3 et 15 à la tendance des créolophones à traduire un futur par "aller", indice de temporalité futur dans le système créole. En effet l'emploi de "S+ going" sans auxiliaire reflète le système créole qui exprime le futur de la façon suivante, rappelons-le : Sujet + l'auxiliaire ou la copule "sa(r)/sava".

-La réalisation 6 traduit l'erreur constante de mettre un conditionnel à la place d'un futur en langue française, ce qui les amène à reproduire ce défaut en L3. (l'anglais)

Souvent, l'élève rajoute un -s en français pour l'expression du futur à la première personne du singulier / "J'irais"*

Par conséquent, il transfère cette erreur en langue anglaise; là où le futur est requis l'élève réutilise un conditionnel, car il a en tête la forme du conditionnel mise par erreur en français à la

place du futur.

-Les réalisations 8-10 par exemple, relèvent du calque sur le système français.

A “comme” précédant un exemple, est attribué littéralement “As” en anglais alors que “like” est requis. Notons que cette nuance n’existe pas en français, ni en créole où “Kom” seul est employé dans tous les cas.

-La réalisation 11 montre que l'erreur fréquente au niveau des pronoms personnels en français se répercute dans le système anglais / le pronom personnel dans la phrase est incorrect, la conjugaison est écartée. La règle “X + Y et moi, *nous* ...” en langue française est difficile à assimiler.

-Les réalisations 17 à 20 montrent la confusion constante entre les 2 présents simples et continus, l'oubli fréquent du -s à la troisième personne du singulier au présent simple. Les 1ères années de BEP sont loin de maîtriser les éléments de base en anglais.

D’une façon générale, nous avons pu remarquer que le secteur tertiaire en lycée professionnel a un meilleur niveau en langue seconde étrangère et semble maîtriser les éléments de base linguistique en anglais.

9-2 Difficultés diverses.

9-2-1-D'ordre phonétique et lexical

*"to spaind" (3ème d'insertion)

*"to meat" (3ème 12)

*"to visite" (4ème 4)

*"may holidays" (6ème E)

*"holliday" (3ème d'insertion)

*"vacancy" (4ème techno)

*"...going in french." (4ème techno)

*"I'm going to the montagnes" (4ème techno)

*"I'm sur" (3ème 12)

*"My favorit sport" (4ème 4)

* «Put the fire» (2nde BE)

* «Mix the foor eggs» (2nde BE)

* « Paquet» (2nde BE)

Nous remarquons que toute classe confondue les erreurs d'ordre phonétique et lexical sont pratiquement les mêmes dans la reproduction écrite. En général ils prononcent mal (cf. corpus oral qui suit) et ont une inclination pour transcrire ce qu'ils entendent / "spaind" pour spend par exemple.

9-2-2 Au niveau de l'accord

*"This holidays" (3ème 12 & 4ème 4)

*"...on ours littles towels" (4ème 4)

Le non-accord entre le nom et le déterminant relève ici d'une règle propre au système créole. A l'inverse, l'accord superflu relève de l'hypercorrection que l'élève pratique déjà au niveau du français.

9-2-3 Au niveau du pronom

*"They house was near the beach" (3ème 6)

"leur" n'existe pas en créole, on imagine donc pour un créolophone, les difficultés à l'employer correctement en français au départ, puis en anglais. Le "zot" créole comme pronom personnel et possessif à la fois amène le créolophone à utiliser un pronom

personnel en anglais en tant qu'adjectif possessif également.

En créole, on a les formes suivantes :

	1ère personne	2ème personne	3ème personne
SING	mon/ma	ton/out	son
PLUR	not/out	zot	zot

Autre exemple : *"They say he doing his homework" (4ème4)

Nous notons une forme de pronom personnel fausse. Sans doute existe t-il un parallèle entre le système créole qui n'a qu'une forme de pronom personnel à la fois COD (Complément d'objet direct) et COI (Complément d'objet indirect).

En créole nous observons ainsi les formes suivantes :

	1ère personne	2ème personne	3ème pers.
SING	amwin	aou/atwé	ali/ah/aèl
PLU	anou	azot	azot

Cette simplicité créole entraîne souvent un système analogue dans la langue étrangère chez le créolophone.

Ex 1 : "Ou pran ali dann out bra" (production créole)

"Tu la prends dans tes bras." (production française)

"You embrace her" (production possible anglaise)

Le pronom "ali" en créole et son équivalent "her" en anglais dans ce cas, prennent exactement la même position dans la phrase, contrairement à la langue française.

Ex 2 : "Banna i di ali fé son loson." (production créole)

"They tell her to do her homework."(production possible anglaise) [They say to him = Ils/elles lui disent]

"Ils lui disent de faire ses devoirs."(production française)

Là encore les productions créoles et anglaises gardent une certaine analogie (les pronoms ont la même position dans la phrase) contrairement à la production française beaucoup plus complexe.

Nous remarquons que le créole par le biais d'une forme unique traduit à la fois un COD, ou un COI (cf. Ex. 1 et Ex. 2). Le français, système beaucoup plus complexe, a recours à deux formes distinctes pour exprimer la même chose. Quant à l'anglais, système aussi simple que le créole, va adopter une forme unique pour exprimer les deux types de complément.

Le phénomène d'hypercorrection en langue française résultant du souci de produire un énoncé correct, se reflète dans la production anglaise. En effet, nous observons des énoncés corrects là où il y a des pronoms à COD, en anglais. Quand des COI. se présentent, par rapprochement au système français, le créolophone s'évertuera à inventer une nouvelle forme ou se contentera d'utiliser des pronoms personnels sujet ; il lui faut à tout prix autre chose, une autre forme pour exprimer deux choses à fonction différente / en fr. : le,la,les/ lui,leur.

9-2-4 Au niveau des verbes prépositionnels et des prépositions

*"I listen the music" (4ème 4/3ème 12)

Avec les verbes prépositionnels, dans les compléments de lieu et de temps, la préposition est omise, exactement comme en français.

Ex : *J'écoute la musique (production probablement calquée sur le créole)

Mi ékout la mizik (absence de toute préposition en créole)

Ce que nous distinguons en surface comme faute, révèle les manipulations psychogrammaticales effectuées par le créolophone. En effet si nous nous interrogeons sur le travail mis en œuvre en profondeur pour donner naissance à cette forme incorrecte, nous nous rendons compte que dans la langue source (le créole) même, les prépositions sont inexistantes là où le système français ou le système anglais l'exige.

Langue créole	Mi ékout la mizik
Langue anglaise	He listens to music
langue française	Il écoute de la musique

Les règles du système créole l'emportent sur le français et le créolophone écrit ou parle un anglais édifié à partir d'un effet de parallélisme entre son système d'élocution familier et le système de langage étranger à reproduire.

Ex : 1- *"For finish..."(3ème 12)

2- *"For help them..." (3ème 12)

3-*"I am going to the beach for suntanning." (4ème 4)

4- *"During the holiday August" (3ème 12)

Quelques commentaires : 1-2-3 "pour" est la préposition la plus employée en créole pour présenter un infinitif, ce que l'on pourrait penser comme une erreur due au code français (pour+inf du V.), est plutôt pour un créolophone un recours automatique au système créole.

Ex : "Pou finir..." (production créole)

*"For finir..." (production erronée du créolophone)

"Pour finir..." (production française standard)

Par analogie d'abord au système créole, le créolophone va chercher ou essayer de chercher

l'équivalent adéquat en français, puis il va venir directement à sa production anglaise :

"pou"--->"pour"--->"for"

<----->

4- La non maîtrise de "de" en français, va créer les mêmes difficultés en anglais; et ce, parce qu'une étroite corrélation entre le système créole et le système français/anglais s'installe dans l'esprit du créolophone. Le Créole pense à "Dann vakans out" et écrit parfois "Pendant les vacances août"* en français. L'absence de la préposition "de" en créole entraîne une

* généralisation en français et en anglais.

Nous retrouvons les productions anglaises suivantes :

*"During holiday August..." (4ème 8)

*"During the holiday August..." (3ème 12)

CONCLUSION : Nous pouvons affirmer que le créolophone a perpétuellement recours à son système linguistique, parfois inconsciemment, pour reproduire des énoncés en une autre langue; que ce soit la langue française (où le recours au système créole est moins manifeste et varie selon le degré de maîtrise du locuteur) ou anglaise, il agira de la même façon.

Les points non maîtrisés en langue française (comme nous avons pu le montrer par moment dans ce travail) liés au système créole ne sont pas maîtrisés non plus en une autre langue /l'anglais.

"Kréol la sa mèm nout langaz" (Le créole, c'est bien ça notre langue).

Nous ne pouvons pas en douter, et il serait souhaitable de ne pas l'ignorer dans tout enseignement. "Koz fransé i vé pa dir moun intélizan" (Parler français ne veut pas dire être une personne intelligente.)

Nul doute que le savoir est inculqué plus facilement et efficacement s'il y a une nette

compréhension entre l'enseignant et l'enseigné. Le collège Mahé De Labourdonnais (Quartier du Chaudron, où j'exerce actuellement) nous illustre fort bien ce genre de problème. Il ne constitue pas en soi l'objet d'une enquête, mais nous aimerions préciser qu'à travers l'usage plus que sporadique et spontané du créole dans un cours de langue française, ces élèves montrent qu'ils n'ont pas réellement les outils nécessaires à une bonne expression dans la langue française. En plus, la qualité essentiellement orale du créole les prive également des nuances des autres véritables langues écrites et orales telles le français et l'anglais. Incapables de saisir bien souvent la richesse et la complexité des langues étrangères (y compris le français) parce qu'ils n'ont jamais appris à analyser la leur cela engendre d'énormes lacunes en L2 et en L3 que l'enseignant gère mal. Nous verrons cela plus loin, lors d'une étude des erreurs en L3 au niveau des études supérieures.

Il serait souhaitable en tant qu'enseignant de se rendre compte des éléments linguistiques que l'apprenant intègre dans son système interlingual créole/français/anglais ou n'intègre pas afin de remédier à certaines erreurs en production de langue étrangère (l'anglais).

"Alors i di kréol kouyon ou byin lo sistèm pédagozik..." (Comment-ça ! on dit que le Créole est bête ou bien c'est le système pédagogique...)

Cela mérite réflexion... !

10- L'anglais oral en milieu scolaire secondaire.

Pour compléter le corpus écrit anglais, nous avons essayé d'enregistrer les élèves des classes de 4ème LV2, 4ème de technologie et 3ème d'insertion. A eux seuls, ils constituent un groupe de niveau à peu près homogène en anglais oral.

Un autre groupe sera formé pour les mêmes raisons en associant les 3ème 6 et 3ème 12. L'exercice oral demandé est libre. Le sujet est plus ou moins précisé au départ ("What are you going to do during your holidays?"), mais en fonction de la tournure de la conversation ils seront amenés à créer d'autres situations.

Les élèves se posent mutuellement des questions et discutent librement pendant à peu près 1h.

Le matériel utilisé est identique pour toutes les classes (magnéto, micro, cassette), mais le déroulement de l'exercice se passe différemment selon la classe. En effet le niveau de l'anglais sera retenu comme un critère déterminant dans la création de la situation réelle de communication.

10-1 Analyse d'un corpus oral anglais de la classe de 4ème LV2.

Tout d'abord, la connaissance de l'anglais est réduite dans cette classe; ce qui est normal, puisqu'il s'agit d'une classe de 4ème (d'un très bon niveau général) dont la 1ère langue vivante étrangère est l'allemand. Ce qui explique sans doute leur facilité d'acquisition de l'anglais comparée aux autres classes qui sont également à leur début d'apprentissage.

-Le groupe se compose de 5 élèves, dont 3 ont pour langue 1ère le français.

10-1-1 Le relevé des erreurs

Je propose de relever les erreurs dans l'ensemble, étant donné le groupe restreint à analyser.

Le 1er élève propose : "What are you going to do during your holidays?" (Pratiquement le seul énoncé correct produit)

Sont ainsi relevés les énoncés incorrects suivants :

*"I'm going in the beach" (prép incorrecte)

*"I thinks I going to the beach to surfer" (V incorrect)

[siɪs]

*"Going to Saint-André" (absence de sujet+auxiliaire)

*"I'm going in France" (prép incorrecte)

*"Whom?" (dit pour with whom)

1- "Why is not your father going with you?" (question initiale)

*"Because he work." (forme grammaticale incorrecte selon le temps proposé par l'élève/he+V+-s)

*"Where works your father?"

[faetar]

*"My mother works not too" (construction globale erronée)

*"...with my girls-friends." (pluriel non admis)

*"With my brother"

[brɪstar]

*"My grand-parents live Nantes" (absence de prép)

[laiv]

*"With who going in the beach?" (structure globale incorrecte)

"He have three" (V incorrect+forme incorrecte à la 3ème pers du sing)

10-2 Analyse d'un corpus oral anglais de la 4ème technologique

Ce 2ème groupe se compose d'élèves de la 4ème de technologie.

L'exercice demandé est le même que celui demandé à la classe précédente.

Cependant il n'a pas été possible de créer la même situation de production orale que pour la 4ème LV2, à cause du nombre élevé d'élèves (17).

10-2-1 Le relevé des erreurs

Ont été relevées les erreurs suivantes :

Catégorie de l'erreur	Préposition incorrecte	Absence d'auxiliaire	Infinitif incorrect	Syntaxe incorrecte	Lexique incorrect
-*I'm going in the [za] montagne	+				+ (emprunt lexical à la langue française)
-I'm going in the beach	+				
-I going to holiday at Saint-Denis		+			
-I am going French	+				+ (adj. employé comme N)
-I am going to in zoo	+ (usage superflu de préposition)				
-I am going play tennis			+		
-I am going dancing				+	

6 phrases justes ont été produites sur un total de 16. Nous pouvons dire que l'énoncé loin d'être complexe, ne peut servir à juger leur capacité de prononciation.

Cependant, les heures que j'ai pu passées avec eux, m'amènent toujours à la même remarque:

-L'abus du phonème [z] très accentué est émis pour [ʒ], le phonème anglais.

Malgré le manque d'intérêt de ces élèves pour la langue anglaise écrite et orale, il est fort surprenant de remarquer un bon anglais chanté, après quelques heures de chanson anglo-saxonne passées avec eux..

10-3 Analyse d'un corpus oral anglais de la 3ème d'insertion

La 3ème d'insertion est composée de 21 élèves, mais les cours sont généralement assurés à des groupes de 8 à 10 élèves. (ces élèves pratiquent des stages professionnels)

Ainsi ce corpus n'a pu être réalisé qu'avec 8 élèves/21, le sujet est identique aux classes précédentes. Nous n'obtenons que deux énoncés justes.

10-3-1 Le relevé des erreurs

*"I like keping a baby" (usage d'un verbe à consonance incorrecte pour to keep)

[kepiŋ]

*"I go to work during the holidays"

[dʌriŋ]

*"I'm going to plage" (emprunt à la langue française)

[plez]

Conclusion : Les classes techniques (4ème techno) ou à caractère professionnel (3ème d'insertion) ont un niveau très faible en langue étrangère; ce qui correspond d'ailleurs à leur niveau en français.

Le recours au créole est souvent nécessaire pour créer une situation réelle de communication ou pour expliquer certaines choses qui demeurent étrangères, incomprises,

malgré une 1ère tentative d'explication en langue française, qui leur est encore une langue beaucoup trop étrangère.

10-4 Analyse d'un corpus oral anglais de la 3ème 6

Ce corpus est beaucoup plus précis que les précédents, à cause de la participation active des élèves.

Le matériel utilisé est identique, mais l'exercice s'exécute de façon différente: la classe se divise en 5 groupes composés en moyenne de 6 élèves/24 chacun.

Le sujet demandé est différent des classes précédentes: "What would you do to help needy people?" (d'après le manuel "Apple Pie" de 3ème)

Le déroulement de l'exercice s'est passé de la façon suivante, en 3 séances :

- les élèves ont 1h de préparation.
- Je passe parmi chaque groupe afin de les orienter, leur donner des mots manquant à leur vocabulaire, les aider à employer des structures difficiles...
- l'heure suivante, pendant 1h également, chaque groupe choisit un porte parole et celui-ci s'adresse à ses camarades sous forme d'entretien, en parlant dans un micro afin de se faire enregistrer.

L'exposé se présente ainsi sous forme de débat. Les autres élèves écoutent et prennent des notes s'ils le jugent nécessaire.

Je n'interviens pas. L'exposé est spontané, animé; l'expression est plutôt satisfaisante.

Je remarque que les élèves ont écouté attentivement.

Après le passage d'un groupe, je demande aux élèves qui composent l'auditoire de poser à leurs camarades des questions sur ce qui n'a pas été claire ...

- lors de la dernière séance, nous réécoutons les bandes. Il y a une correction collective de l'exposé.

- J'écris au tableau les erreurs remarquées par les élèves eux-mêmes et par moi (dans le cas où ces dernières sont passées inaperçues des élèves).

L'ambiance de la classe est bonne. Ils participent tous comme à une sorte de jeu. Les élèves deviennent les professeurs de leurs camarades, ils critiquent, corrigent...

Observation : Cet exercice a l'avantage d'amener les élèves à participer activement et efficacement. Ils sont plus attentifs à leurs erreurs et retiennent rapidement les corrections proposées d'autant plus qu'ils les suggèrent eux-mêmes.

10-4-1 Relevé des erreurs

NB : La prononciation exacte de l'élève est fournie entre [...]

Un relevé un peu plus large des erreurs rencontrées chez ces élèves figure en annexes, n°18.

GROUPE 1 : (6 élèves)

"a director"

[adirektar]

"the children"

[za]ildran]

"things"

[siŋz]

GROUPE 2: (5 élèves)

"to organize"

[niz]

"something"

[siŋ]

GROUPE 3: (4 élèves)

"organizing"

[ni]

"to find"

[find]

GROUPE 4 :(4élèves)

"We think"

[siŋ]

Le phonème *ŋ* semble très difficile à acquérir pour tout le public créolophone.

GROUPE 5: (5 élèves)

"thus"

[zʌs]

"clothes"

[klɔːziz]

"advertising"

[ædvatizi]

Conclusion : Les groupes se sont formés de façon homogène. Le groupe 5, assez faible, commet beaucoup plus de fautes de prononciation. Dans l'ensemble, au niveau des réalisations phonétiques, la diphtongue [ai] et le phonème [ʃ] sont souvent escamotés ou exagérés.

Le [z] accentué en créole est souvent émis à la place du [ʃ] anglais, moins prononcé. L'apprentissage oral ne se fait pratiquement pas en anglais.

Nous remarquons que l'accent est mis sur le travail écrit (même si les points de grammaire de base sont non maîtrisés), peu d'exercices oraux sont faits. Il n'y a pas de laboratoire de langue... cependant la vidéo commence à faire irruption dans l'apprentissage des langues, mais n'est pas souvent utilisée dans ce collège.

10-5 Analyse d'un corpus oral anglais de la 3ème 12

L'exercice demandé est identique à celui de la 3ème 6.

Cette classe est composée de 23 élèves et a été découpée en 5 groupes de 4 à 5 élèves. Après écoute, nous relevons une catégorie d'erreurs plutôt similaire à celle commise par la 3ème 6.

10-5-1 Le relevé des erreurs

NB : un relevé complet des erreurs figure en annexes, n°19.

GROUPE 1 (5 élèves) :

"then."

[zen]

*"...will be organize" (oubli du Part.Passé)

[niz]

GROUPE 2 (4 élèves):

"a director" (idem)

GROUPE 3 (4 élèves):

*"We do all our possible" (tournure maladroite calquée sur le français)

Les mêmes erreurs de prononciation que la 3ème 6 se retrouvent ici; nous n'en ferons pas l'inventaire.

GROUPE 4 (5 élèves) :

*"We can collect shoes, clothes, and give them an association" (emploi incorrect de give / confusion due à l'analogie des systèmes français et créole)

Nous observons en français : "donner quelque chose à quelqu'un"

en créole : "doné in zafèr a in moun"

en anglais : "to give someone something"

or "to give something to someone"

Conclusion : Nous remarquons d'une façon générale, un langage parlé hésitant, haché. Le niveau de langue orale tout comme l'écrit est bien inférieur à celui de la 3ème 6. D'ailleurs, si nous revenons au corpus écrit (langue française/langue anglaise), il a été précisé un nombre de créolophones unilingues beaucoup plus élevé en 3ème 12 qu'en 3ème 6.

Si nous comparons le corpus écrit anglais de ces deux classes au corpus oral, nous remarquons une certaine continuité.

Le travail de la 3ème 12 abonde d'erreurs grammaticales à l'écrit, à l'oral leur parler est saccadé et peu d'entre eux font de réels efforts au niveau de la prononciation.

Si la 3ème 6 obtient à peu près le même pourcentage d'erreurs grammaticales, le niveau oral est nettement plus élevé. (Beaucoup parmi eux ont déjà séjourné à l'étranger).

Nous notons l'inexistence du phonème /ð/ chez les créolophones. Cette non réalisation comme nous l'avons déjà dit est certainement associée à un phonème prédominant dans le système créole : /z/

En effet, nous remarquons que les créolophones créent davantage ce décalage entre le phonème /ð/ anglais par rapport aux francophones présents dans la classe.

10-6 Analyse d'un corpus oral anglais de la 2nde BE

Pendant l'année scolaire 1995-96 nous avons écouté attentivement cette classe de lycée professionnel, 1ère année de BEP électrotechnique. En passant 3 heures avec cette classe, dont 2 heures effectives en groupe, nous avons exercé beaucoup d'expression orale en mettant l'accent sur l'approche communicative de la langue.

Malgré le faible niveau d'expression écrite, ces élèves s'expriment dans un anglais compréhensible et souvent agrammatical.

10-6-1 Le relevé des erreurs.

Le phonème /z/ revient sans cesse à la place de /ð/ pour «the».

La plupart des diphtongues ne sont pas prononcées, /aɪ/ est pratiquement inexistant chez ces

élèves de 1ère année de BEP. Toutes les erreurs remarquées au niveau des 3ème d'insertion et 4ème techno se répètent chez ces locuteurs.

Conclusion : Dans les lycées professionnels à La Réunion, nous ne disposons pas de manuels scolaires pour l'élève. Aussi pouvons-nous choisir les supports appropriés à ce public scolaire créolophone.

Le support vidéo est souvent perçu par ces élèves de lycée professionnel comme un outil pédagogique attrayant. Le lycée de l'Horizon, du Moufia (Saint-Denis), étant bien équipé sur le plan audiovisuel, offre un large potentiel d'activités pédagogiques.

Insérer des réalités réunionnaises semble être une nécessité afin de motiver ces créolophones unilingues, en majorité. Ne pas les couper entièrement de leur réalité créole afin qu'ils n'aient point le sentiment de honte d'appartenir à une culture autre que celle de la norme serait souhaitable. Cela ne veut nullement dire ne pas les ouvrir sur les cultures extérieures, mais les revaloriser à partir de leur propre richesse créole ; d'où cette capacité à exprimer davantage et à partager leurs connaissances en cours de langue.

L'enseignement des langues est aussi l'ouverture sur les autres cultures, être heureux de faire partager aux autres sa propre culture nous rend heureux d'apprendre la culture des autres.

11- L'anglais écrit dans le milieu universitaire.

La faculté des Lettres de La Réunion comprend pour l'année scolaire 1997/98 plus de 900 étudiants dans le département d'études anglophones, répartis comme suit :

- DEUG I : 441 étudiants
- DEUG II : 228
- LICENCE : 172
- MAITRISE : 131

Total des effectifs = 972 étudiants inscrits dans le département d'anglais.

Nous avons analysé des copies de niveau Licence, en thème (texte de littérature française à traduire en anglais) et en version (texte de littérature anglaise à traduire en français). Nous précisons que les examens de traduction à l'université de La Réunion n'ont jamais porté, jusqu'à maintenant, sur des textes de nature économique, extraits de journaux ou autres. Le caractère littéraire de la langue lors de ces épreuves et l'appartenance de notre public à un niveau d'études supérieures, 3ème année, constituent pour nous de bons éléments de recherche. En effet, le caractère littéraire de la langue française et de la langue anglaise revêt une complexité et une richesse qui sont mieux à même de nous révéler le degré de maîtrise de ces langues chez nos étudiants.

Nous nous sommes limités aux copies de la session de septembre 1997, en veillant à distinguer celles des créolophones de celles originaires de La Métropole, de Mayotte, de Madagascar ou de Maurice parmi les 120 candidats qui se sont présentés à l'examen final de septembre.

Les copies étant réparties entre divers correcteurs, nous avons pris au hasard deux enveloppes d'environ 40 à 50 copies chacune, aussi bien en thème qu'en version.

Nous avons donc analysé minutieusement environ 50 copies de version et de thème, selon un tableau qui classe les erreurs les plus répétées (à partir de 4 fois à 20 fois au plus), d'ordre lexical et d'ordre syntaxique.

11-1 Du français à l'anglais.

Thème

Corpus écrit

Nombre de copies : 44 dont 34 rédigées par des Créoles et 10 par des originaires de La Métropole, de Mayotte, de Maurice et de Madagascar.

Nombre de copies analysées : 34 dont 26 filles et 8 garçons.

Résultats : Les notes varient chez les Créoles entre 11/20 et 01/20.

Les notes varient chez les non Créoles entre 12/20 et 03/20.

Les notes se répartissent ainsi :

-chez les Créoles

Note/20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 à 20
nombre de candidats	2	2	3	3	4	3	2	4	0	8	3	0	0

-chez les autres apprenants

Note/20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 à 20
nombre de candidats	0	0	2	1	0	1	1	1	0	3	0	1	0

Parmi les Créoles : près de 50 % ont plus de 06/20.

Parmi les autres apprenants : 50 % ont plus de 07/20.

Conclusion : La moyenne des résultats est sensiblement la même chez les deux publics ; mais les résultats ne sont pas comparables, car nous ne disposons pas d'un corpus en nombre identique. Nous n'avons pu retrouver aux archives les copies des 70 autres candidats qui se sont présentés au même examen.

11-1-1 Analyse du corpus.

Corpus écrit / Support textuel : "La plage" d'Alain ROBBE-GRILLET. (Cf. annexe20)

Durée : 2 heures

NB : Le relevé détaillé des erreurs figure en annexes, n°21.

FRANCAIS	ANGLAIS	ANGLAIS	CREOLE
se tenant par la main	VOC/ORTH	SYNTAXE -holding by their hands -holding their hands -holding their hands each other -by holding hands	INTERLANGUE Interférence des structures créoles.
un peu plus petit		-a little more younger/smaller -a little smallest	surgénéralisation des règles de la L2 en L3
il n'y a pas un nuage dans le ciel. Il n'y a pas, non plus, de vent.		-there's no wind too -there is no cloud on th sky, the wind does not blow too -there's no wind as well	structure "non plus" inexistante en créole, interférence d'un équivalent créole
sans la moindre ondulation	-without a wink of waving movement -without any waves/movements	-without any least wave -there was no waving movement	dominance de l'esprit analytique chez le créole

1- "se tenant par la main" = "holding by their hands/holding their hands/holding their hands each

other” : Le caractère complexe du système français n’est pas la seule cause de l’erreur en L3, la différence des structures du créole interfère aussi. La langue créole associera un pronom possessif pluriel au “la” en français, nous dirons “an tenan zot min” ou “zot té tyin a zot la min”. Si nous voulons mettre l’accent sur le “se tenant”, le créole dira “an tenan la min inné lot”, car le verbe pronominal est inexistant. L’aspect morpho-syntaxique de la L3 résulte d’un emprunt à la L1. La confusion entre “themselves” et “each other” est fréquente aussi bien chez le francophone que le créolophone.

2- “un peu plus petit” = “a little more younger/smaller” : Bien sûr les francophones font ce genre d’erreurs; mais la fréquence plus importante chez le créolophone nous amène à penser que l’interlangue y est pour quelque chose. Dès la 6ème, le Créole a beaucoup de problèmes pour acquérir le comparatif, d’autant plus les comparatifs irréguliers/meilleur, pire, moindre. La langue créole dit “plis méyèr” pour “meilleur”. Cette insistance se retrouve en langue française, d’où l’erreur “plus meilleur”*. Par conséquent, en L3, le même phénomène est reproduit, en étroite corrélation avec la L1 à plus grande échelle; c’est à dire non plus seulement au niveau des adjectifs qui ont un comparatif irrégulier dans la L2, mais s’étend aux autres adjectifs, avec un effet d’ “over-generalization” (de surgénéralisation) des règles de la L2 en L3/ “...more younger”.

3- “Il n’y a pas un nuage dans le ciel. Il n’y a pas, non plus, de vent.” = “There’s no wind too/there is no cloud on the sky, the wind does not blow too/ there is no wind as well” : la structure “non plus” est inexistante en créole, on dit “pa osi”; ce qui entraîne la confusion entre les énoncés en L1 et ceux en L3, d’autant plus que la L2 ne dit pas “pas aussi” (agrammatical en français). Nous avons également relevé les erreurs qui montrent que la structure “ne ...pas+ne pas + non plus” en L3 n’a pas été assimilée. Sans doute là, un fait de langue rendu difficile à acquérir à cause de l’interférence créole-anglais dont on parlé précédemment. Certes ces erreurs ne sont pas spécifiques aux Créoles, mais nous pouvons nous interroger sur l’origine de ce “pas ...aussi”, qui à coup sûr révèle la spécificité du système linguistique créole.

4- “sans la moindre ondulation” = “without a wink of waving movement/without any waves” : traduisent la méconnaissance du lexique anglais.

= “without any least wave/there was no waving movement” : “sans la moindre” se voit accorder très souvent l'équivalent de “without any”, nous pourrions parler de méconnaissance de la réfutation de la moindre quantité, ce qui serait exagéré chez ces étudiants. Mais nous optons pour l'explication suivante : le Créole dit souvent “la pwin di tou” pour exprimer “sans le moindre”. Le Créole semble donc avoir un esprit plus analytique de par son système linguistique d'origine. En effet, il obéit à un parcours mental proche de celui des anglais. “Without any” n'est pas grammaticalement incorrect, si l'on se réfère au sens étymologique de ce déterminant.

Les emplois de “any” se ramènent à la glose de O. JESPERSEN “one or more, no matter which”, c'est à dire “au moins un cas de” et “une faible quantité de ” (the least/the slightest). Mais le français, L2, est beaucoup plus subtile et complexe. Nous voyons donc là un phénomène d'interlangue négatif pour le créolophone qui traduit la L2 en L3. Le locuteur créolophone ne saisit pas le même sens qu'un francophone, est moins sensible ou pas du tout à certaines subtilités de la langue française. En l'occurrence, des erreurs dues à une perception créole de la réalité subsistent même au niveau des études supérieures.

Conclusion : Ce qui semble évident pour un francophone natif ne l'est pas pour un créolophone réunionnais. Bien souvent l'origine de l'erreur n'est pas identifiée, par conséquent toute explication apportée par l'enseignant semble inefficace, car l'apprenant en L3 répète les mêmes erreurs à un niveau d'études supérieures, là où justement la tendance est de croire que ces Créoles ont une maîtrise de la L2.

Il est vrai que nous pouvons distinguer des locuteurs créolphones, pour qui le français ou l'anglais peut avoir toutes les caractéristiques de la L1. Nous n'excluons cette perspective, à aucun moment (voir H.H. STERN, p.9 à 21, 1983), mais nous ne nous intéressons ici qu'aux difficultés d'acquisition de la L3, dans une certaine mesure celles de la L2, par conséquent nous ne nous intéressons qu'aux locuteurs qui n'ont pas tout à fait acquis un excellent niveau en langue anglaise.

Et nous concluons que ces locuteurs n'ont pas tout à fait acquis la L2 (français) pour

maîtriser la L3 (l'anglais) [voir tableau des erreurs en annexes], surtout lorsqu'il s'agit de traduire le français littéraire en anglais, d'où de nombreux contresens. Le sens de certaines expressions françaises n'est pas tout le temps compris et cette incompréhension génère de graves erreurs syntaxiques. Les erreurs lexicales sont certes nombreuses chez nos plus jeunes (voir enquête dans le secondaire), néanmoins un progrès a été réalisé dans le domaine lexical chez nos étudiants de 3ème année universitaire d'anglais ; mais les tournures syntaxiques anglaises maladroites et incorrectes sont assez nombreuses et lourdement pénalisées.

Inévitablement une autre approche de l'enseignement du français, L2, semble nécessaire. Nous allons voir jusqu'où la qualité de cette L2 semble être remise en cause à travers, cette fois-ci, des traductions de textes littéraires anglais en langue française littéraire.

11-2 De l'anglais au français

Version

Corpus écrit

Nombre de copies : 51 dont 37 rédigées par des Créoles et 14 par des originaires de La Métropole, de Mayotte, de Maurice et de Madagascar.

Nombre de copies analysées : 37 dont 27 filles et 10 garçons.

Résultats : les notes varient chez les Créoles entre 13/20 et 02/20.

Les notes varient chez les non Créoles entre 13/20 et 06/20.

Les notes se répartissent ainsi :

-chez les Créoles

Note/20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 à 20
nombre de candidats	0	1	0	0	2	1	1	7	4	8	2	4	6	1	0

-chez les autres apprenants

Note/20	1	2	3	4	5	6	7	8	8,5	9	10	11	12	13	14	15 à 20
nombre de candidats	0	0	0	0	0	2	1	1	1	3	2	0	3	1	0	0

Parmi les Créoles : plus de 50 % ont plus de 10/20, soit la moyenne.

Parmi les autres apprenants : presque 50 % atteignent une note > ou = à 10/20.

Conclusion : Dans l'ensemble, les Créoles réussissent convenablement la version. Là encore les résultats ne sont pas comparables, car nous ne disposons pas d'un échantillon de copies en nombre identique chez les deux publics pour les mêmes raisons évoquées ci-dessus (copies introuvables aux archives).

11-2-1 Analyse du corpus.

Corpus écrit / support textuel : "Duncan", extrait de *Searching for Caleb*, (1976), by Anne TYLER (Cf. annexe 22).

Durée : 2 heures

NB : le relevé détaillé des erreurs figure en annexes, n°23.

Anglais	Français Voc/Orth	Français Syntaxe	Créole
Also he was accident-prone-	-Il était aussi prôné aux accidents		Le créole ignore le sens français du mot "prôner".
his lies were extreme		ses mensonges furent extrêmes	Le créole ignore les valeurs des temps passés en français et dans son système linguistique maternel, ces nuances aspectuelles n'existent pas forcément.
with a cool, taunting upside-down stare	-d'un/avec un regard renversé -d'un air retourné -d'une manière rafraîchie		Le créolophone ne manie pas la langue française comme une L1.
you should never see him lolling about	... à tourner autour	-vous ne le verriez -vous ne le verrez -on ne le verra jamais -on ne le verrait jamais	confusion entre futur simple et conditionnel
	rôder		sens créole dominant
he was never at a loss for something to do	il n'était jamais à cours d'idées		niveau d'orth. faible
upside down stare	un air désamparé		orth. incorrect
was he going to give in?	allez-t-il...?		orth. incorrect
His mind was a flash of light	-son esprit était un rayon lumineux -son esprit étincelait -il avait l'esprit bien éclairé		faux sens = faible maîtrise de la langue française

1- "Also he was accident-prone" = "Il était aussi prôné aux accidents" : Nous avons affaire à des contresens inimaginables, des erreurs sémantiques. Le Créole ignore le sens français du mot

“prôner”. Son lexique de la L2 n’est pas très riche, par conséquent il écrit des non-sens calqués sur le graphisme anglais / “prôné” pour “prone to”.

2- “his lies were extreme” = “ses mensonges furent extrêmes” : Le Créole ignore les valeurs des temps passés en français et a d’autant plus de mal à les acquérir par rapport à un francophone, car dans son système linguistique maternel, ces nuances aspectuelles n’existent pas forcément. Le créole dispose d’un système simplifié aspectuel, sans distinction entre le PS et le PC. Il exprime le passé par la marque pré-verbale “té” (imperfectif) et la marque pré-verbale “la” (perfectif).

Ex : “Son bann mansonz lété ekstrèm” pour “Ses mensonges étaient extrêmes”

“Son bann mansonz la été ekstrèm” pour “Ses mensonges ont été/furent extrêmes”;

Par conséquent, le système créole n’a affaire qu’à une seule tournure pour exprimer à la fois le passé composé et le passé simple de la langue française.

Le verbe “lété” exprime une action dont le sens exige une durée, cela a une valeur imperfective.

Le verbe “la été” exprime une vue globale, cela a une valeur perfective.

L’on parle de deux passés en créole, un passé à valeur imperfective qui présente le procès (action/événement) dans son déroulement et un passé à valeur perfective qui présente le procès dans sa globalité (voir P. CELLIER, p.84, 85, 1985).

Un relevé des erreurs de temps se trouve en annexes, n° 23.

3- “with a cool, taunting, upside-down stare” = “d’un/avec un regard renversé; d’un air retourné; d’une manière rafraîchie” : Nous notons la présence de tournures, d’expressions maladroites et choquantes. L’étudiant créolophone ne manie pas la langue française comme une L1. Nous parlons d’un niveau en deçà des attentes universitaires et de celui d’un francophone universitaire.

4- “You should never see him lolling about” = “vous ne le verriez/vous ne le verrez jamais” : voici l’erreur de temps la plus fréquente. Elle n’est cependant pas spécifique au créolophone. Mais les non-sens, les erreurs d’ordre lexical sont bien typiques. Il faut noter que la confusion entre futur simple et conditionnel est très fréquente chez le créolophone, car l’auxiliarité créole exprime différemment la marque du futur. Il est vrai que nous pouvons trouver une certaine

analogie entre le futur français et le futur créole dans les énoncés négatifs : “Ou vvara pa” = “Vous/tu ne verras pas”, mais le futur s’exprime en créole à la voix affirmative par un marqueur pré-posé : “ou saa/sar vwar” = “Vous/tu verras”. Le futur constitue donc un temps assez complexe à assimiler en langue française, d’où la confusion entre un futur et un conditionnel en L3. De plus, les formes du conditionnel et du futur sont bien différenciées en créole où elles acquièrent deux graphies à consonance tout à fait différente, alors que le français garde à la première personne du singulier au futur et au conditionnel une forme à consonance identique, mais à terminaison différente : “Je souhaiterais...” = “Mi souèteré”

“Je souhaiterai...” = “Mi sar souété”

5- “lolling about” = “rôder” : Le créolophone n’a pas en tête le sens français “épier + l’idée d’avoir des mauvaises intentions” en écrivant “rôder”, mais bien le sens créole “chercher + l’idée de tarder”.

6- “he was never at a loss for something to do” = “il n’était jamais à cours d’idées” : le niveau d’orthographe est toujours à déplorer / “être à court de”.

7- “upside down satre” = “un air désamparé” : l’orthographe est incorrecte / “un air désesparé”.

8- “was he going to give in?” = “allez-t-il...?” : on retrouve toujours des erreurs d’orthographe surprenantes qui ne font que confirmer notre thèse/le français = L2.

9- “His mind was a flash of light” = “son esprit était un rayon lumineux/étincelait” : Tous ces faux sens méritent d’être relevés, car ils montrent une fois de plus le degré de maîtrise de la langue française. Le créolophone écrit très souvent des choses insensées, ne fait pas attention au sens global confus de sa traduction française.

Conclusion : Les résultats sont nettement meilleurs en version. Le Créole a plus de capacités à traduire l’anglais en français, il est vrai que cette langue lui est plus familière (langue institutionnelle, des médias et des administrations) par rapport à l’anglais, mais elle n’est pas pour autant maîtrisée.

Notre relevé met en relief de nombreuses erreurs de langue française au niveau de l'orthographe et des temps. Il est surprenant de voir des étudiants créoles poursuivant des études supérieures, tous âgés entre 23 et 26 ans (ce qui sous-tend une certaine expérience de la langue française), commettre encore ce genre d'erreur en L2. Ils ignorent les valeurs des temps passés (imparfait, passé composé, passé simple), ne savent pas tous conjuguer correctement les verbes au passé simple et mettent de nombreux accents circonflexes de façon inadéquate. Les erreurs d'orthographe au niveau de la duplication des -t ou des -r sont nombreuses.

Bien sûr les nombreux faux-sens relevés se retrouvent parfois chez le francophone, mais nous avons vu qu'ils avaient une connotation tout à fait créole (voir "rôder" dans le tableau d'analyse). Nous notons par ailleurs des erreurs similaires chez le francophone en orthographe, en vocabulaire et en relation avec le temps telles que "pic-niquer", "cri rouillé" pour "rusty scream", "du aller" et "vous ne le verriez jamais" à la place d'un "would" à valeur passé fréquentatif pour "you would never see him" (voir la version, annexe 22).

Nous concluons toutefois qu'une meilleure connaissance de la L2 permettrait d'éviter certaines erreurs de traduction de la L3 et en L3 (version/thème). Mieux connaître le français pourrait contribuer à un meilleur apprentissage de l'anglais, voilà le remède. En effet, il est assez aisé d'admettre à partir de notre relevé d'erreurs que la langue française reste la L2 des étudiants créoles et que sa maîtrise est loin d'être comparable à celle d'une L1, contrairement à ce qu'il est généralement admis.

Les Créoles n'ont pas du français "this intuitive, native-like, full or perfect command of the language, this characteristic level of proficiency in the language" dont parle STERN (1983, p. 11). Nous comprenons dès lors très mal, les objectifs de l'enseignement de l'anglais visés dès le collège : "donner à l'élève les moyens de prendre conscience (...) du fonctionnement de la langue anglaise", alors que le fonctionnement de la langue française n'est pas acquis et que le

fonctionnement de la langue créole n'a jamais été abordé.

Une approche de la langue française comme langue seconde semble plus que tout nécessaire, et contribuerait d'abord à montrer à l'apprenant que l'apprentissage d'une langue est un tout cohérent, le lexique +la grammaire+la phonologie+la culture. Nos erreurs relevées illustrent bien une certaine méconnaissance de la langue française de la part de nos étudiants créoles en faculté de Lettres.

Qu'il y ait donc d'abord cet apprentissage de la langue française en tant que langue seconde avant de leur faire prendre conscience d'un autre tout linguistique étranger tel l'anglais. Inutile de préciser qu'un tel travail mérite d'être commencé dès le plus jeune âge.

NB: Pour des raisons pratiques, il ne nous a pas été possible d'étudier les compétences orales des étudiants de l'université; il ne nous a pas été facile d'étudier leurs productions écrites, car nous n'avons reçu une autorisation que cette année et tardivement. Nous souhaiterions toutefois aborder cette étude plus tard pour mener à bien nos recherches dans le domaine de l'enseignement des langues à La Réunion

Notre cadre pratique a mis en valeur surtout des erreurs dites "mistakes", selon l'appellation de CORDER (1981), cité par Keith JOHNSON (1988)⁶², au niveau de la version anglaise; nous entendons par là des fautes dues à un manque de performance en langue française. En effet, au créolophone le français a été enseigné comme une langue première, il en a donc une connaissance grammaticale et lexicale insuffisante pour que cette langue soit véritablement maîtrisée. En plus, il ne les actualise pas chez lui comme sa L1; à cause d'une pratique limitée, ses performances s'en trouvent limitées..

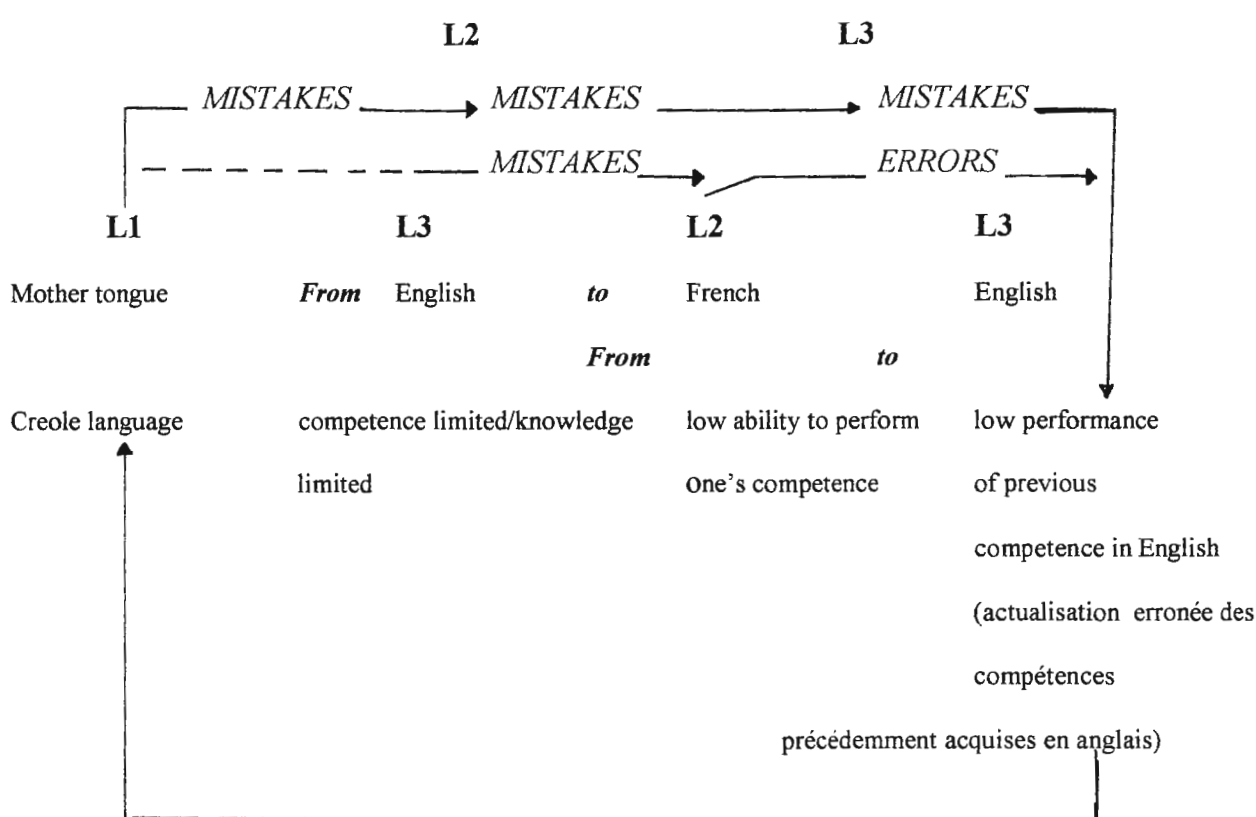
En thème, c'est à dire au niveau de la traduction anglaise, nous pouvons noter des erreurs

⁶² : "Mistake correction" by Keith JOHNSON, in "ELT Journal", (April 1988, p.89) : "the student does not have the appropriate knowledge (...), the result is what Corder calls an error. When the ability is at fault, in difficult operating to perform my competence, the result is what Corder calls a mistake".

dites “errors”, résultant à un manque de connaissance en L3 (l’anglais); ce qui est aussi envisageable chez le francophone pourrait-on dire.

Mais si nous poussons plus loin notre réflexion sur l’interlangue, nous concluons à des “mistakes” également; car le créolophone, de par sa performance limitée en L2 (le français) ne peut qu’engendrer des “mistakes” en L3.

Le schéma qui suit explicitera cette thèse :



Ne pas avoir les connaissances appropriées, les savoirs justes ou avoir des acquis (incorrects) inadéquats contribuent à un interlangue négatif, d’où la naissance d’erreurs dites “errors” pour reprendre les termes de CORDER (1981, pp. 9-10).

Mais avoir les connaissances appropriées, les savoirs justes ne contribuent pas pour autant à un interlangue positif, et par conséquent à l’absence d’erreurs. Nous nous expliquons en termes de pratiques limitées. En effet, l’apprenant peut manquer de capacités à réaliser ses compétences; ce qui fait défaut, ce n’est donc pas son savoir, mais son aptitude à réaliser, à produire ses

véritables compétences, un manque de performance. Dans ce cas, CORDER (1981, p.10) parle de fautes, de “mistakes”.

Notre schéma a donc pour but de montrer que le manque de performance à réaliser des compétences linguistiques en L2, langue française, (présence de “mistakes”) est à l’origine des productions erronées en L3, langue anglaise. Ce qui est donc généralement perçu comme “error” en L3 chez tout apprenant, peut être perçu chez le créolophone comme “mistake”; car la réalisation d’énoncés erronés en L3 peut être due au manque d’aptitude du locuteur à réaliser ses compétences en L2. Il n’échappe pas à l’interlangue et a tendance à réinvestir ses acquis inadéquats en L2, défini en termes de “mistake” en L3; d’où production de “mistake” également en L3.

Remarque : il serait intéressant de comparer des productions d’anglais de créolophones à partir d’un texte littéraire en créole et à partir de sa version française afin d’être mieux à même de vérifier cette notion de “mistakes” dans toutes les langues.

12- Suggestions.

12-1 Observations générales sur l'enseignement du français, langue seconde.

12-1-1 La didactique du français, langue seconde.

Dans les années 1960, les Canadiens furent les premiers à enseigner le français comme langue seconde et à utiliser une véritable didactique avec la méthode immersive.

Selon H.H. David STERN (1984, p.4), "L'immersion n'est pas un cours de français proprement dit, mais un programme d'études où sont enseignées en cette langue, diverses matières : mathématiques, histoire, art et éducation physique par exemple."

"Les séances normalement allouées à l'apprentissage de la langue sont donc confortées par les autres disciplines, que l'on enseigne également en français", précise CUQ (1991, p.152).

L'immersion est donc une méthode d'enseignement qui associe à la fois l'apprentissage de la langue française à l'acquisition des autres savoirs.

Outre l'immersion, CUQ (1991, p.191) recommande l'accent sur les besoins de l'apprenant et admet la faible efficacité de méthodes dites communicatives :

"(...) peu probable que l'utilisation de méthodes d'inspiration communicative présente un intérêt majeur dans de telles situations."

Pour CUQ, la lumière doit être également jetée sur le contexte économique du lieu, et on doit fixer nos objectifs par rapport à cette situation. A aucun moment l'école ne devra être un lieu de haine, de remise en question où la langue de l'école, langue seconde, est montrée du doigt et où l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait avoir maints obstacles et se faire dans des conditions difficiles.

12-2 Observations générales sur l'enseignement d'une langue étrangère.

Dans «Les langues modernes» de janvier 1995, nous parlons du nouveau statut de la traduction en didactique des langues. L'accent mis sur l'approche communicative et le rejet de la langue source sont remis en question.

L'importance accordée au développement des compétences de compréhension amène fatalement à reconsidérer le statut de la langue française, son rôle, en classe. Au niveau du baccalauréat général, nous pouvons trouver des questions en français sur un texte anglais auxquelles les candidats sont invités à répondre en français. Au niveau des BEP ou Bac Pro, les questions peuvent être données en français, les candidats sont invités à répondre en anglais et nous trouvons toujours une petite épreuve de traduction.

D'où l'importance d'avoir des méthodes d'enseignement de langues en français et en anglais plus appropriées à un public scolaire essentiellement créolophone réunionnais. Nous disons souvent que chacun se représente à sa façon le monde qui l'entoure et partage cette représentation avec son milieu familial socioculturel ou professionnel. Or l'enseignement des langues à La Réunion ne correspond pas au public créolophone qui se représente à sa façon le monde.

Daniel DELAS et Hélène HUOT (1987, p.46) ont souligné l'importance de cet enseignement centré sur le vécu et l'environnement de l'enfant, et la nécessité d'une pédagogie centrée sur les besoins de l'apprenant.

12-2-1 Propositions de méthodes d'enseignement d'une langue vivante étrangère

Notre analyse des erreurs en L1 et L2 montre bien l'importance de l'interlangue dans l'acquisition d'une langue seconde et même l'importance de l'interculturel. Nous proposons ci-dessous quelques pistes pour de nouvelles méthodes d'enseignement des langues qui nous sembleraient plus appropriées à notre public.

Les compétences linguistiques de l'apprenant se font aussi à partir des éléments de la culture première. Or trop longtemps à La Réunion, nous avons ignoré ce paramètre dans l'enseignement des langues.

Il serait souhaitable de faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de la langue qu'il étudie par référence au fonctionnement même de sa propre langue d'un point de vue communicatif. D'un côté, la langue 1 et la langue 2, de l'autre la culture 1 et la culture 2 sont en conflit permanent chez l'apprenant. Nous l'avons vu à travers notre relevé d'erreurs lexicales, syntaxiques...

Bien sûr il n'est pas possible de trouver un enseignement universel des L.V, mais il est toujours possible de considérer un peu plus l'existence de la langue maternelle dans le milieu scolaire, d'autant plus qu'elle n'est pas officielle mais reste toujours la langue la plus riche et affective pour ces locuteurs créolophones réunionnais.

Dans cette optique, un projet de recherche-action "Apprentissage du français en milieu créolophone" avait été mis en place dans le cadre d'un contrat de développement social de quartier à La Rivière des Galets, ville du Port en 1992.

Lors d'un travail d'observation et d'enquête à finalité pédagogique, sur les pratiques langagières

dans les familles et à l'école, M. Daniel LAURET et ses collègues Ginette RAMASSAMY, Rose-Marie DEGEARIER, en interrogeant les enfants sur l'opportunité d'utiliser le créole en classe ont montré en plus de l'attachement de ces élèves (de primaire) à leur langue maternelle, le besoin d'y avoir recours par souci de mieux communiquer et de mieux comprendre en classe.

Notre observation des classes secondaires et supérieures a eu ainsi la même visée pédagogique, notre souci est de montrer que la place accordée au créole et au français dans l'espace familial, social et scolaire influe sur l'acquisition d'une langue étrangère tel l'anglais.

Il n'est pas dit que les Créoles réunionnais ne peuvent pas assimiler, acquérir, voire maîtriser un système linguistique autre que leur langue maternelle, mais que seuls ceux qui ont su vivre pleinement leur culture et leur langue au sein de leur famille, et de la société réunionnaise, ont un terrain propice à d'autres cultures. Nous voyons d'ailleurs 80⁶³ enseignants en langues (lettres et anglais, tous types de CAPES, de CAPLP2 et AGREGATION confondus) arrivés sur le marché de l'emploi en 1997. A la même année, on trouve 972 inscrits à l'université dans le département d'anglais. Il s'agit de Créoles bilingues et non de Créoles unilingues, dit-on. Souvent, en effet les créolophones unilingues sont reconnus comme "moins performants sur le plan scolaire et jugés peu intelligents" (LATCHOUMANIN, 1987, p.5).

Que l'approche communicative soit privilégiée en classe, ce lieu reste une situation d'enseignement et d'apprentissage artificielle. La langue maternelle devrait être prise en compte dans le lycée professionnel et dans les établissements de ZEP surtout, d'autant plus que nous remarquons que les élèves sont plus en difficulté et ressentent davantage le besoin de traduire. Il serait très profitable dans une classe essentiellement créolophone de ne pas négliger la langue maternelle, nous serions en mesure d'atteindre nos objectifs en moins de temps.

Cette nécessité de s'appuyer sur une langue maternelle en milieu de diglossie a été largement

⁶³ : selon les sources de La MAFPEN, "Concours de recrutement 1997".

défendue par Pierre MARTINEZ (1987, cité par CUQ, 1991, p. 151).

Pendant dix mois, David ATKINSON (Cf. « *ELT journal* », octobre 1987, p. 241) a expérimenté l'enseignement de l'anglais avec un public unilingue espagnol en accordant une place privilégiée à leur langue maternelle. Les propositions que nous faisons ici et que nous souhaiterions expérimenter figurent parmi certaines des techniques qu'ATKINSON a utilisées avec succès :

- s'appuyer sur la L1 pour faire acquérir le lexique dans des situations difficiles, au lieu d'utiliser essentiellement des méthodes visuelles, des mimes etc. et de s'entêter dans des méthodes inductives qui mobilisent parfois beaucoup trop de temps

ex : “How do you say “amizé” in English ? Nous éviterions une erreur en L3 due à l'amalgame entre le sens créole et le sens français. “Amizé” en créole signifie “prendre du temps-tarder” et non “s'amuser” comme en français.

- vérifier la compréhension d'un texte en passant par une explication créole, cela permettrait un intéressant exercice oral de décodage (L3) et de codage (L1).

- vérifier la compréhension de consignes orales en demandant à l'apprenant de les exprimer cette fois-ci dans sa propre langue.

- insister sur l'interaction au sein de la classe. Que les apprenants créoles deviennent acteurs de leur apprentissage en demandant à celui qui a compris un fait de langue complexe, de l'expliquer, de l'explicitier à sa manière, avec ses mots créoles à ses camarades.

- vu que le créole est une langue orale, donc très expressive, nous pourrions jouer sur cette expressivité en créant des situations réelles de communication.

Par exemple, faire des pantomimes, ou des mini-scènes de théâtre avec des apprenants que l'on juge plus avancés en L3 et d'autres moins avancés en L3. Le locuteur le plus avancé en L3 enseignera au locuteur déficient, qui à court de vocabulaire en L3, sera forcé de communiquer en L1 pour combler ses lacunes en L3. Nous éviterions de tomber dans une situation de communication essentiellement en L1, et pour cela nous veillerions bien à choisir nos apprenants

avancés en L3 qui se prêteraient sérieusement au jeu pédagogique.

Nous développerions ainsi à la fois les compétences linguistiques de nos deux types d'apprenants d'une façon ludique, ce qui crée une ambiance d'apprentissage fort agréable en classe.

La langue est avant tout un outil vivant de communication, et n'est pas seulement des lettres sans vie combinées les unes aux autres selon des règles.

-traduire la L3 en se représentant mentalement également en L1 ce qu'ils ont écrit en L3, ceci afin d'éviter des non-sens aussi bien dans la L3 que dans la L2 (voir nos analyses des erreurs des étudiants de l'université). L'élève différencierait davantage la/les structure(s) propre(s) à chaque système linguistique.

-faire en sorte que l'apprenant développe des stratégies de communication avec son corpus limité de la L3. Cesser de répéter "Think in English !", mais pourquoi ne pas développer des activités dans lesquelles le fonctionnel/notionnel de la L3 est inculqué à l'élève à partir du fonctionnel/notionnel de sa L1, puis de sa L2. Ceci éviterait toute confusion de sens entre le créole et le français, des contresens vraiment inattendus, des tournures maladroitement de la L2, par conséquent une L3 de meilleure qualité.

Alors pourquoi priver ces apprenants créolophones de l'expression créole, alors que nous prônons la «centration sur l'apprenant et le respect de ses stratégies d'apprentissages ? » (cf. «Les langues modernes », n° 1,1995)

L'enseignement des langues vise certes à respecter les objectifs pédagogiques qui résultent de l'application des principes éducatifs globaux... mais nous devrions avant tout nous intéresser aux apprenants tels qu'ils sont réellement et non obéir aveuglément à des objectifs inadaptes à leurs particularités linguistiques. Le créolophone réunionnais ne naît pas francophone mais français... nuance !

L'objectif général visé dans l'enseignement de l'anglais reste la compétence de communication avec les dimensions linguistiques et extra-linguistiques, mais contrairement à

hier, nous devons plus que tout mettre l'accent sur les besoins langagiers des apprenants créoles et donc personnaliser les objectifs généraux de l'enseignement d'une langue étrangère. C'est ce que Robert GALISSON⁶⁴ défendait (voir p.19, 1980) :

“Un projet éducatif, à la carte, qui essaie de tenir compte non seulement des besoins de l'apprenant pour définir ses objectifs d'apprentissage - mais aussi de son vécu spécifique (milieu socioculturel, mode et niveau de scolarisation, type de motivation, temps à consacrer à l'étude de la langue étrangère, etc.) pour décider du genre de pédagogie le mieux adapté à son cas.”

Plus que tout, le succès de l'élève passe par la reconnaissance de sa langue et de sa culture, surtout lorsque celles-ci sont différentes de celles de La République.

Claude ALLEGRE, Ministre de l'Education Nationale, disait lui-même : “Il faut aller de l'avant et ouvrir l'école à la diversité (...). Donner toute leur place aux langues régionales... cela signifie donner aux enfants et aux jeunes qui le souhaitent la possibilité de garder un contact vivant avec une langue et sa culture” (Cf. bulletin d'information de l'institut Occitan, n° 4, février 1998).

⁶⁴ : Robert GALISSON, professeur à La Sorbonne et directeur de l'UER études Françaises pour l'étranger, “D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères”, Clé International, (1980), il fait une étude diachronique très intéressante de la didactique générale des langues étrangères d'hier et d'aujourd'hui, en nous explicitant les publics visés, les objectifs à atteindre et les contenus. Une étude des méthodologies et des pédagogies s'y trouve également.

CONCLUSION

L'anglais est considéré comme la langue de communication par excellence. Même dans le milieu de l'enseignement, on a tendance à la voir comme un outil de communication plutôt qu'un objet d'apprentissage. Les linguistes ou les psychologues reconnaissent que chacun se représente à sa façon le monde qui l'entoure, ayant toujours recours à la langue maternelle, même inconsciemment ; or l'enseignement des langues à La Réunion ne prend pas compte la culture et la langue des Réunionnais.

Dès les premières années, à l'école réunionnaise, la langue maternelle est mise à l'écart. L'enfant se retrouve face à un monde dont la lecture est complètement décentrée par rapport à sa langue et à sa culture maternelles. Plus tard à l'école, les fautes commises en langue française ou anglaise ne sont pas corrigées adéquatement à cause de la méconnaissance ou de l'ignorance volontaire d'un système langagier particulier, cher aux Réunionnais qu'est le créole. Souvent, les enseignants ne prennent pas conscience des mécanismes fondamentaux de la langue (créole) sur lesquels les créolophones réunionnais bâtissent d'autres langues, d'où le phénomène d'interlangue.

L'interlangue est un phénomène complexe et aucune description exhaustive et unitaire n'en est possible. Notre seul souci était de montrer l'importance de la langue mère qu'est le créole, dans le processus d'apprentissage du français et de l'anglais dans cette situation de diglossie à l'île de La Réunion.

Les énoncés interlinguaux sont les produits d'un comportement gouverné par des règles qui répondent bien à des caractéristiques définissables et prévisibles.

Nous espérons bien sûr approfondir les recherches dans ce domaine afin de pouvoir

proposer des méthodes d'apprentissage plus appropriées au public scolaire créolophone réunionnais et afin de réunir didacticiens et linguistes autour d'une même table lorsqu'il est question de méthodes d'apprentissage des langues. La question de méthode est toujours d'actualité en dépit de l'évolution didactique au cours de cette décennie.

Il est vrai que si le locuteur francophone est valorisé par rapport au locuteur créolophone natif dans une même situation d'énonciation, à La Réunion, à l'école, nous devons nous interroger sur la qualité des méthodes d'apprentissage, au style, qui favoriserait donc un type d'apprenant pour en exclure un autre.

Malgré les méthodes dites communicatives, en vogue, depuis les années 80, où l'apprenant joue un plus grand rôle actif, nous savons trop que la langue française sur laquelle les enseignants pédagogues s'appuient pour ériger leurs techniques de discours, susceptibles d'aider les Créoles à compenser leur déficit interlingual, crée un fossé entre eux.

Pour avoir une meilleure progression, pour atteindre un meilleur résultat, surtout au collège et dans tout autre établissement de ZEP, voire dans l'enseignement supérieur, il faudrait surtout un code commun à l'enseignant et à l'apprenant. Une connaissance de la langue maternelle de la part des enseignants semblerait être un pas vers cette étape. Par ailleurs, la reconnaissance du créole réunionnais en tant que véritable langue identitaire, culturelle, serait un autre pas vers une meilleure acquisition d'une langue seconde.

“La nécessité d'une pédagogie spécifique à l'apprentissage du français à La Réunion, langue seconde semble s'imposer” soulignait CUQ (1991, p.101).

Il n'ignorait pas non plus les progrès certains en rapport avec la reconnaissance de la langue maternelle de l'apprenant (ibid., p. 151) : “(...) le travail effectué n'a pas pour objectif la “francophonisation” plus ou moins contrainte des enfants, mais leur épanouissement psychomoteur, affectif et intellectuel, avec l'opposition la moins tranchée possible entre milieu de socialisation scolaire et milieu familial d'origine.”

Nous sommes certains qu'en considérant tous ces paramètres, nous pourrions obtenir plus rapidement de meilleurs résultats en production de langue étrangère. Il serait souhaitable de faire des expériences, et des recherches dans ce domaine-là, c'est à dire de comparer la méthode actuelle d'apprentissage des langues étrangères (l'anglais), qui ignore la langue maternelle en milieu créolophone réunionnais avec un groupe d'individus, à une nouvelle méthode qui prendrait en compte l'existence de cette langue maternelle expérimentée avec un autre groupe d'individus de même profil pendant une durée de 1 à 3 ans ou plus, afin d'analyser adéquatement les étapes de l'acquisition de la langue seconde. De là peut-être nous, les linguistes, serions-nous alors plus crédibles auprès de tous les didacticiens et dirigeants pour qu'un autre regard soit jeté sur le créole et pour que de nouvelles méthodes d'apprentissage des langues soient adoptées.

Nous reconnaissons qu'un gros effort autour de la promotion sociale du créole a été fait ces dernières années, avec différentes activités culturelles comme la commémoration du 150ème anniversaire de l'abolition de l'esclavage ou encore comme la 5099ème année des Hindous tamouls de l'île et le cinquantenaire de l'indépendance de l'Inde. Divers spectacles de danses, diverses pièces de théâtre... sont maintenant interprétées en créole. Nous ne doutons pas de la chance qui nous est offerte d'avoir cet éventail d'ethnies et de cultures réunies sur un même lieu. Dans un tout autre domaine, syndical, les différents syndicats de l'enseignement (Snetaa, Ua, Ner...) ont pris aussi en compte la question de l'identité réunionnaise au sein de l'Académie. Au niveau de l'université, un laboratoire de recherches en études créolophones a été créé en collaboration avec le CNRS. Les étudiants peuvent donc préparer un DEA, une thèse sur la littérature, la culture et la langue créoles.

Diverses conférences sur la langue créole et sa promotion sont de plus en plus nombreuses. Et le dernier événement en date est sans doute la nomination des créoles parmi les langues régionales dans le rapport POIGNANT (juillet 1998) adressé au Premier Ministre Lionel JOSPIN.

Mais en plus de ce grand pas des artistes, des organisations syndicales ou du ministère de l'éducation pour la promotion des langues régionales à l'école, il serait souhaitable que les créoles réunionnais défavorisés socialement et/ou intellectuellement, perçoivent le créole en tant que langue véritable et cessent de le dénigrer. Nous aimerions que la famille et l'école privilégient une relation harmonieuse et non conflictuelle entre le créole et le français. Par conséquent, il faudrait infléchir les méthodes d'enseignement des langues étrangères en milieu créolophone réunionnais, voire envisager l'approche du français comme langue étrangère ou seconde (L2).

Conformément aux lois de la République, la reconnaissance de nos droits culturels et le respect de notre langue doivent entrer dans les murs de l'école pour ne pas être bannis et vilipendés dans les murs des « cases » créoles réunionnaises. Bien sûr cette conception de la langue créole s'appuierait à priori sur un réaménagement linguistique qui dépendrait en majeure partie des décisions politico-linguistiques.

Ne pas avoir honte de sa culture et de sa langue, accorder le même statut au créole et au français ne peut être qu'un puissant facteur d'enrichissement et d'apprentissage des langues étrangères. La maîtrise des langues internationales française et anglaise sont indispensables au développement de La Réunion, à l'épanouissement des Créoles et à leur ouverture sur d'autres horizons, afin de mieux construire leur avenir et celui de notre île. Pour en arriver là, visons d'abord à transformer les unilingues créolophones en véritables bilingues créolophones francophones.

La Réunion mérite sa place au sein d'une France à multiples visages, riche de pratiques linguistiques et culturelles diverses. Le rapport de Bernard POIGNANT (maire de Quimper), dans la continuation des travaux de Nicole PERY (actuelle secrétaire d'état à la formation professionnelle), précise bien que *“La culture française n'est pas que la culture française. (...) La*

journée de la culture française à l'exposition universelle de Lisbonne a fait une large place aux spectacles en langues régionales. *Tout cela, c'est La France dans ce qu'elle a d'énergie créatrice et de rayonnement universel.* [c'est moi qui le souligne]

Si les différentes formes d'usage du français, certains parlers régionaux ont attiré l'attention en France métropolitaine, La Réunion n'est-elle pas aussi digne de cette attention ?

Je cite B. POIGNANT (1998, p.15) : "Ne vivons pas la présence d'une langue régionale comme une atteinte à la souveraineté : à un moment où La France accepte d'abandonner sa monnaie, elle peut accepter le breton ou le catalan... sans craindre de perdre son unité linguistique."

Conformément aux bulletins officiels de juillet 1982, nous souhaiterions que notre travail rentre dans le cadre de l'axe d'action prioritaire énoncé : "développer la recherche fondamentale et appliquée dans le domaine de langues et cultures régionales, pour lui permettre d'atteindre dans tous les secteurs un niveau scientifique suffisant (...) et lui accorder une réflexion méthodologique et pédagogique."

En effet, nous nous sommes interrogés sur les relations entre le créole réunionnais (langue et culture régionale) et l'enseignement du français et de l'anglais dans la situation de diglossie que vit tout créolophone. Le succès de l'enseignement des langues vivantes ne s'arrête pas à l'étude des aspects formels de la langue, mais englobe la société et la culture des apprenants. Nous avons tenté de montrer le besoin de prendre en compte ces dernières dans le système éducatif réunionnais. Si ce sujet est souvent passionné et polémique, c'est dans un souci de toucher l'institution et La Réunion entière pour les inciter à instaurer de nouvelles pédagogies conformes aux besoins réels des Réunionnais scolarisés et de ne pas les enfermer dans un échec scolaire en partie dû au rejet institutionnel de leur compétence langagière maternelle.

Si notre travail a mis en avant l'effet d'interlangue, nous n'ignorons pas que cela est un phénomène variable d'un sujet à un autre, et n'avons eu nullement l'intention de créer une méthode révolutionnaire de l'enseignement des langues étrangères. Mais nous espérons fortement

que le lecteur prendra conscience de ce fait : l'interlangue résulte d'une succession de petits "virus" ou "traces" conditionnés par la stratégie d'enseignement et d'apprentissage mise en œuvre. Nos analyses des erreurs en anglais, tous niveaux scolaires confondus, ont démontré que la stratégie mise en œuvre actuellement fait défaut.

Nous avons montré que le français n'a pas les caractéristiques de la langue première chez le Créole, même chez celui qui de surcroît poursuit des études supérieures. Il serait bon de reconduire dans une étude contrastive ces recherches d'apprentissage de l'anglais, chez l'étudiant francophone unilingue (de la métropole) n'ayant jamais été plongé dans le bain linguistique créole et l'étudiant créolophone réunionnais, tous deux poursuivant des études en langue anglaise. Nous aimerions que l'on n'oublie pas le caractère régional de cette France lointaine qu'est le département. Par ailleurs, le développement du français ne doit plus se faire au détriment d'autres langues. Déjà en mars 1981, à Lorient, François MITTERAND (cité par POIGNANT, 1998, p.16) annonçait :

"Le temps est venu d'un statut des langues et cultures de France qui leur reconnaisse une existence réelle. (...) leur ouvrir les portes de l'école, de la radio et de la télévision permettant leur diffusion, de leur accorder toute la place qu'elles méritent dans la vie publique. (...) Je souhaiterais que La France ne soit plus le dernier pays d'Europe à refuser à ses composantes les droits culturels élémentaires, reconnus dans les conventions internationales qu'elle a elle-même signées."

La France c'est donc, aussi, le visage créole de l'Océan Indien, la prise en compte des réalités régionales dans l'ensemble de ses dimensions, la réunion des couleurs, des vécus, des passés et des langues régionales avec l'acceptation de La Réunion telle qu'elle est. Cette acceptation passe aussi par une harmonisation des méthodes d'enseignement avec le public visé. Il y a autant de méthodes d'enseignement des langues qu'il y a de variétés de situations linguistiques. Ne craignons pas les différences socioculturelles (le Créole est créolophone natif),

mais considérons - les pleinement, et, qui mieux est, afin d'ériger la méthodologie de l'enseignement des langues :

“The best hope for the future lies in co-operation between social scientists, educational linguists, and language teachers”, said H.H.STERN (1983, p.284).

Notre avenir à l'aube du XXIème siècle, s'ouvre aussi sur la mondialisation des échanges. Ainsi, conformément aux idées de Lionel JOSPIN (Cf. discours prononcé au sommet du Conseil de l'Europe en octobre 1997) : “L'Europe a besoin d'affirmer son identité qui est faite de la diversité de son patrimoine linguistique et culturel. Par conséquent La France se doit de préserver et de faire vivre les langues et cultures régionales.”

L'inauguration du centre culturel de Jean-Marie TJIBAOU, par le Premier Ministre, à Nouméa, cette année, nous montre ces évolutions d'états d'esprits politiques et culturels qui conduisent à des mesures de sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel. Nous ne pouvons qu'espérer une évolution semblable pour notre île.

La question de l'enseignement à La Réunion repose donc sur la question des langues française et créole, toutes deux participant à l'identité réunionnaise. La politique éducative locale devrait s'ouvrir sur les conclusions des diverses recherches d'ordre linguistique et adapter ses méthodes d'enseignement à la dynamique linguistique de l'île.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAMCZEWSKI (Henri), *Le français déchiffré*, Armand Colin, 1991.
- ADJEMIAN (C.), «On the Nature of Interlanguage Systems», in *Language Learning*, n°26, 1976.
- ALBANY (Jean), *P'tit Glossaire. Le piment des mots créoles*, chez l'auteur, 1974.
- ARMAND (Alain) et BAGGIONI (Daniel), "Etudes linguistiques et légitimité d'un droit" dans *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°415, 1983.
- ARMAND (Alain), *Pour une glottopolitique créole : un dictionnaire bilingue créole-français*, Université de Provence, 1986.
- ARMAND (Alain), *Dictionnaire Kréol réunioné/français*, 1987.
- ATKINSON (David), "The mother Tongue in the classroom : a neglected resource ?", from *ELT Journal*, volume 41/4, edited by Oxford University Press in association with the British Council, 1987.
- BAGGIONI (Daniel), *Petit Dictionnaire créole réunionnais/français*, Université de La Réunion, 1987.
- BAGGIONI (Daniel) et MARIMOUTOU (Jean-Claude), *Norme d'une langue minorée et lexicographie*, Université de La Réunion, 1984.
- BAISSAC, *Exercices systématiques de phonétique corrective pour élèves réunionnais*, publié par le CDDP de La Réunion, 1980.
- BAKER (Philip), *Isle de France Créole, Affinities and Origins*, USA, Karoma Publishers, 1982.
- BANN *Oktob 77, Lekritir 77*, Le Tampon, 1977.
- BENARD (Jules), *Petit Glossaire Créole*, Azalées éditions, 1996.
- BENATTAR (Myriam), *Apprentissage d'une langue étrangère au primaire à La Réunion*, mémoire en sciences de l'éducation, Université de La Réunion, 1994.
- BENVENISTE (Emile), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1976.
- BERNABE (Jean), CHAMOISEAU (Patrick) et CONFIANT (Raphaël), *Eloge de La Créolité. In Praise of Creoleness*, édition bilingue, Gallimard, 1989.
- BERNSTEIN (Basil), *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, 1975.

- BESSE (Henri), "Langue maternelle, seconde, étrangère" dans *Le Français aujourd'hui*, n° 78, 1987.
- BOLLE (A.), *Le créole français des Seychelles*, 1978.
- BOURDIEU (Pierre), *Ce que parler veut dire*, Paris Fayard, 1982.
- BOYD (Rae), *Children handicapped in language*, New South Wales University Press Limited, 1981.
- BRETEGNIER (Aude), *Entre Kozman et conversation. Etude des interactions verbales en situation sociolinguistique de contact de langues créole réunionnais/français*, Université de La Réunion, 1994.
- BRIGHT (William), *Sociolinguistics, Proceedings of the UCLA, sociolinguistics conference*, La Haye, Paris, Mouton, 1966.
- BROWN (H. Douglas), *Principle of Language Learning and Teaching*, 2nd edition, Prentice Hall, 1987.
- BRUNER, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.
- CALVET (Louis-Jean), *La Guerre des Langues et les politiques linguistiques*, Payot, 1987.
- CALVET (Louis-Jean), *La sociolinguistique*, collection Que Sais-je?, PUF, 1993.
- CAPRON-CAID (Leila), *Faux amis du créole dans l'enseignement du français à La Réunion*, mémoire de DEA, Université de Provence et Université de La Réunion, 1986.
- CARAYOL (Michel), *Le français parlé à La Réunion: phonétique et phonologie*, mémoire, Université de Toulouse, 1977.
- CARAYOL (Michel), *Particularités lexicales du français réunionnais*, Nathan, 1985.
- CATTEAU (C.) et BOUTONNET (G.) "Profil des bénéficiaires du RMI et action d'insertion à La Réunion", publié par la DDASS, 1994.
- CELLIER (Pierre), *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après 4 années de scolarisation élémentaire*, thèse de 3ème cycle, 1976.
- CELLIER (Pierre), *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français*, Université de La Réunion, 1985.
- CELLIER (Pierre), "Une Situation de diglossie : le français langue seconde à La Réunion" dans *Et La Grammaire, le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et applications, pp. 84-89, 1989.

CHAUDENSON (Robert), *Le lexique du parler créole de La Réunion*, L'Harmathan, 1974.

CHAUDENSON (Robert), "Les parlers créoles", *Langue Française*, n°37, Fév.78.

CHAUDENSON (Robert) "Où l'on reparle de la genèse et des structures des créoles de l'Océan Indien" in *Etudes Créoles*, Vol. VI, n° 1 et 2, 1983.

CHAUDENSON (Robert), "Vers une politique linguistique et culturelle dans les DOM", *Etudes créoles*, 1984.

CHAUDENSON (Robert), *Créoles et enseignement du français*, L'Harmathan, 1989.

CHAUDENSON (Robert), *Des îles, des hommes, des langues*, l'Harmathan, 1992.

CHOMSKY, *Réflexions sur le langage*, Seuil, 1981.

CORDER, (S.P.), *Error analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981.

CORNE (Chris), "Tense, aspect and the mysterious in Seychelles and Reunion Creole" in *TEREO*, n° 17-18, Auckland, 1975.

CUQ (Jean Pierre), *Le français langue seconde*, Hachette, 1991.

DE WITTE (Bruno), «Le principe d'égalité et la pluralité linguistique» dans *Les minorités en Europe, Droits linguistiques et Droits de l'homme* sous la direction de Henri GIORDAN, éditions Kimé, Paris, 1992.

DELAS (Daniel) et HUOT (Hélène), «Vers une pédagogie du français langue seconde en Afrique francophone», dans *Diagonales*, n°3, 1987.

DELTEL (Jean-Roland), *Eléments de phonologie du créole réunionnais*, Mémoire d'Université d'Aix-en-Provence, 1967.

DELTEL (Jean-Roland), "Le créole de La Réunion", dans *Annales de la faculté des Lettres de Nice*, n°7, 1969.

FARCHI (Jean), "Le parler créole à l'île de La Réunion", dans *Richesse de France*, pp. 63-66, 1956.

FERGUSON (Charles), "Diglossia" dans *Word*, 1959, cité et traduit par Andrée TABOURET-KELLER, dans "Entre bilinguisme et diglossie", *La Linguistique*, n°18, 1, 1982.

FISHMAN (Joshua), «Bilingualism with and without diglossia» in *Journal of social issues*, 32, 1967.

GALISSON (R.) et COSTE (D.), *Dictionnaire des didactiques des langues*, Hachette, 1976.

GUILLAUME (G), *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, Paris, librairie A. Nizet, 1975.

GUMPERZ (John J.) "Linguistic and social interaction in two communities" dans GUMPERZ (John J.) et HYMES (Dell), *The Ethnology of communication, American Anthropologist*, n°6, II, 1966.

HAGEGE (Claude), *Le destin de l'action Humaine sur les langues, Introduction Générale*, édité par C. HAGEGE et I. FODOR, HAMBURG, BUCKE, VERLAG, 1982.

HAMERS (J.F.) et BLANC (M.), *Bilinguisme et bilinguisme*, P. Mardaga, 1983.

HILL (A. David), "Vocabulary by John Morgan and Mario Rinvoluceri", from *ELT Journal*, ed. by Oxford University Press, October 1987.

HUART (Abel), *Apprentissage du français au cours préparatoire en milieu créolophone*, Mémoire Université de La Réunion, septembre 1977.

IDERIC, "Actes du Colloque sur les ethnies francophones", Nice 26-30 Avril 1968 dans *Annales de la faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nice*, n°7, 1969.

JOHNSON (Keith), "Mistake Correction", from *ELT Journal*, edited by Oxford University Press, April 1988.

JOLIBERT (Bernard), *Enseignement du français à La Réunion*, CDDP, 1979.

LABOV (William), *Sociolinguistique*, Paris, Edition de Minuit, 1976.

LABOV (William), *Le parler ordinaire*, Paris, Edition de Minuit, 1978.

LAMBERT (W), "Culture and language as factors in learning and education", in *"Cultural factors in learning"*, Western Washington State College, Bellingham, F.E. Abard and Meade editions, 1974.

LAMBERT (W), «Effects of bilingualism on the individual», in *Bilingualism*, Academic Press, New-York, Hornby edition, 1977.

LAPAIRE (J. Rémi) et ROTGE (Wilfrid), *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Presse Universitaire du Mirail, 1991.

LATCHOUMANIN (Michel), *Langage, statut scolaire et structuration cognitive de l'enfant créolophone réunionnais*, Mémoire de maîtrise, Université d'Aix-en Provence, 1987.

LATCHOUMANIN (Michel), *Langue maternelle et Apprentissage cognitif*, Thèse de Doctorat en Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1991.

LAURET (Daniel), *Le créole de la réussite*, Edition du Tramail, 1991.

LECLERC (Jacques), *Langues et Société*, Laval, Mondial, 1986.

LITTLEWOOD (William), *Foreign and second language learning*, Cambridge University Press, 1984.

LYNCH (A. J.), "Speaking up or Talking to teacher talk", from *ELT Journal*, ed. Oxford University Press, April 1988.

MANGEARD (Pierre-Louis), *La Détermination nominale en créole réunionnais. Essai de grammaire syntagmatique*, mémoire de maîtrise en Sciences du langage, Université de Rouen, 1986.

MARTINEZ (Pierre), *Pratiques langagières en situation de diglossie*, thèse de doctorat, Paris V, 1987.

MEILLET (Antoine), "Compte rendu du cours de linguistique général de Ferdinand de SAUSSURE", dans *Bulletin de la Société linguistique de Paris*, 1965.

MOUNIN (Georges), *Dictionnaire de la linguistique*, Presses universitaires de France, 1974.

NATIVEL (R.), *Le lexique de La Réunion*, Ganowski, 1972..

NAZE (P.), *Grammaire comparée du créole réunionnais et du français : le système verbal*, Mémoire de Maîtrise de l'université de La Réunion, 1983.

OLIVIERI (Claude) et VOISIN (Jean-Pierre), "Le Français dans les pays francophones de l'Océan Indien" dans *Aspects d'une politique de diffusion du français, langue étrangère depuis 1945*, Hatier., 1984.

PETIT (Alice), *Enfant d'abord*, n° 136, novembre 1989.

PETIT (Jean), *Acquisition linguistique et interférences*, APLV, 1987.

PIAGET, «Apprentissage et Connaissances» in *Apprentissage et Connaissance P.*, 1959.

PICOCHÉ (Jacqueline) et MARCHELLO-NIZIA (Christiane), *Histoire de la langue française*, Paris, Hatier, 1989.

POIGNANT (Bernard), *Langues et Cultures Régionales*, rapport adressé à Monsieur Lionel JOSPIN, Premier Ministre, juillet 1998.

POISSON (Esther), *Créole réunionnais, français québécois et français populaire : éclairages réciproques*, mémoire de DEA, Université de Provence, 1991.

PORCHER (Louis), *La Civilisation*, Clé international, 1986.

RAMASSAMY (Albert), *L'école et l'enfant réunionnais*, publié par le CDDP de La Réunion,

1978.

RAUVILLE (Camille de), "La Réunion et son langage" dans *Vie et langage*, n°219, 1970.

REY (Alain), «Situation d'une langue, le français» dans *Les Enjeux*, Encyclopédia Universalis, 1985.

RICHARDS (Jack) and ROGERS (Theodore S), *Approaches and Methods in language teaching*, Cambridge University Press, 1986.

ROULET (E.), *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Hatier, 1980.

SAUSSURE (Ferdinand), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1931.

SCHUMAN, "The implications of interlanguage, Pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition" in *Tesol Quaterly* 8, 1974.

SELINKER (L.) «Interlanguage» in *IRAL* 10, 1972.

SIMANDEF, «Introduction à la langue créole réunionnaise» dans *Réalités et perspectives réunionnaises*, n°4- mars-avril, 1969.

STERN (H.H.), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 1983.

STERN (H. H.), "L'immersion, une expérience singulière", dans *Langue et Société*, n°12., 1984.

SWAN (Michael), "A critical Look at the Communicative Approach", from *ELT Journal*, ed. by Oxford University Press, january 1985.

TABOURET-KELLER, «Bilinguisme et situation de diglossie» in *Enfance* 1-2, 17-22, 1987.

UNESCO, "Réunion d'experts en vue d'examiner le bilan international des activités concernant les langues maternelles considérées comme véhicule d'enseignement", *Rapport final*, 1982.

VALDMAN, *Le créole-structure-statut et origine*, Champion, Paris, 1978.

VALDMAN, *Le Français hors de France*, Champion, 1979.

VALDMAN, *Créole et enseignement primaire en Haïti*, Actes de séminaires, 1979.

VALKHOFF (Marius F.), "Notes socio-linguistiques sur le parler de La Réunion" in *Romance Philology*, n°4, Vol XVII, University of California Press, mai 1964.

VALLIAMEE-STAUDACHER (Gilette), *Phonologie du créole réunionnais : unité et diversité*, éd. Peeters., 1992.

VANOVERBEKE (Maurice), *Introduction au problème du bilinguisme*, éditions Labor, Fernand Nathan, 1972.

VERGES (P.) et SAMLONG (J.F.), *L'île sous France...et alors*, Grand Océan, 1993.

VERONIQUE (Daniel), *Créolisation et acquisition des langues*, Publications de l'université de Provence, 1994.

VINAY (J.P.), *Enseignement et apprentissage d'une L2*, Encyclopédie de la pléiade, 1977.

VOGEL (Klaus), *L'interlangue*, PUM, 1995.

WEINRICH (Uriel), *Languages in contact*, Mouton La Haye, 1963.

WITTMAN (Henri) et FOURNIER (Robert), "Interprétation diachronique de la morphologie verbale du créole réunionnais", dans *Revue Québécoise de linguistique théorique et Appliquée*, Vol.6, n°2, 1987.

ZARATE (Geneviève), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986.

INDEX

A

acculturation	18, 34, 40
acquisition 5, 6, 8, 9, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 36, 43, 47, 48, 50, 55, 59, 67, 83, 86, 88, 89, 94, 95, 104, 108, 125, 141, 151, 153, 154, 160, 161	
analphabètes	40
analyse	7, 9, 18, 23, 25, 51, 52, 71, 84, 91, 147, 153
Analyse	95, 96, 98, 102, 105, 107, 110, 112, 125, 126, 128, 129, 132, 134, 138, 143
anglais 3, 6, 7, 8, 9, 21, 25, 30, 51, 52, 54, 57, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 79, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 161, 164	
apprentissage 7, 9, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 31, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 47, 48, 51, 52, 56, 61, 66, 71, 73, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 92, 94, 99, 101, 103, 109, 111, 112, 114, 125, 132, 147, 148, 151, 152, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 163, 164	
Apprentissage	154

B

Bilinguisme	18, 24
Bilinguisme additif	24
bilinguisme soustractif	24, 26, 40, 45, 115

C

calque	19, 106, 117
circulaires	59, 69, 72, 73, 87
Circulaires	59
code élaboré	25
code restreint	25, 27
communicative	6, 30, 31, 94, 134, 152, 153, 155
Communicative	6
constructiviste	31
corpus	52, 93, 95, 105, 112, 115, 118, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 138, 143, 157
Corpus	137, 138, 141, 143
créole 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 24, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 106, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166	
Créole	139, 145, 146, 164
créolophone 5, 9, 20, 26, 37, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 58, 60, 61, 70, 78, 81, 83, 84, 89, 100, 101, 109, 112, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 135, 139, 140, 145, 146, 149, 150, 153, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 164, 165	
culture 5, 18, 23, 24, 26, 38, 40, 43, 45, 46, 49, 51, 54, 56, 58, 59, 62, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 92, 135, 148, 153, 154, 155, 158, 159, 162, 163, 164	

D

décrets	59, 69, 87
Déculturation	18
didactique	6, 7, 48, 64, 83, 84, 90, 151, 152, 157, 160
diglossie	15, 16, 17, 18, 24, 39, 40, 41, 42, 75, 88, 89, 155, 159, 164

E

écrit 30, 32, 39, 43, 55, 59, 62, 66, 68, 82, 85, 86, 91, 92, 93, 95, 101, 115, 121, 122, 124, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 141, 143, 145, 146, 157
 erreur 91, 94, 96, 98, 102, 103, 105, 107, 110, 112, 115, 117, 122, 139, 140, 145, 147, 156

F

faute 6, 7, 20, 121 *Voir*
 fossilisation 87
 français 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 133, 136, 137, 139, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164
 Français 32, 50, 69, 73, 74

G

Généralisation 19, 21
 genèse 3

H

hypercorrection 19, 26, 94, 100, 119, 120

I

immersion 84, 151, 152
 insécurité linguistique 23, 42
 interférence 7, 19, 20, 21, 26, 89, 100, 139
 Interférence 20
 interlangue 7, 22, 26, 27, 31, 83, 84, 88, 89, 95, 139, 140, 149, 150, 153, 159, 164

L

Langue 14, 15, 42, 57, 64
 langue étrangère 7, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 29, 36, 37, 41, 44, 48, 49, 56, 58, 68, 79, 83, 84, 90, 91, 92, 94, 102, 104, 111, 115, 120, 124, 128, 152, 154, 157, 158, 161, 162
 Langue étrangère 14
 langue institutionnelle 147
 langue maternelle 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 33, 42, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 60, 61, 62, 64, 77, 83, 84, 87, 88, 89, 92, 99, 102, 103, 109, 111, 114, 154, 155, 159, 160, 161
 Langue maternelle 42
 langue officielle 3, 17, 39, 86
 langue première 7, 11, 12, 14, 15, 16, 27, 149, 164
 Langue première 7
 langue régionale 61, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 82, 85, 90, 163
 langue seconde 5, 11, 12, 14, 18, 23, 27, 28, 29, 40, 46, 47, 50, 61, 83, 85, 86, 88, 117, 148, 151, 152, 153, 160, 161
 langue véhiculaire 5, 15, 57, 82
 Langue véhiculaire 15
 langue vernaculaire 5, 15, 17, 32, 49, 56, 86
 linguistique 4, 5, 6, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 32, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 58, 59, 60, 63, 68, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 88, 89, 93, 109, 117, 148, 162, 163, 164, 165, 166
 locuteur 15, 19, 23, 25, 26, 27, 33, 37, 50, 53, 88, 89, 123, 140, 150, 156, 160

M

méthodes d'enseignement29, 72, 81, 153, 162, 165, 166

O

oral 30, 59, 62, 65, 85, 86, 91, 118, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 134, 156
 Oral30

P

paradigme direct3, 29
paradigme indirect 29, 30
 pédagogie 37, 48, 60, 72, 76, 111, 153, 158, 160 *Voir*

R

retombées linguistiques 18, 19
 réunionnais 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 14, 24, 26, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 58, 59, 60, 67, 75, 76, 78, 79, 81, 84,
 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 100, 114, 140, 153, 154, 157, 159, 160, 161, 162, 164
 Réunionnais 3, 35, 44, 60, 74, 76, 78, 79, 159, 164
 Rmistes 35, 36, 52

S

sociolinguistique 8, 9, 24, 38, 54
 Suggestions 151 *Voir*
 surgénéralisation 19, 21, 22, 86, 89, 139
 système éducatif 26, 37, 42, 56, 67, 164
 système linguistique 3, 21, 22, 27, 31, 34, 52, 64, 85, 90, 93, 99, 109, 123, 140, 145, 155, 157

T

transfert 7, 19, 20, 21, 85, 86, 87, 89, 100, 117

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	3
Présentation de l'Ile de La Réunion	10
<i>1- Les différents statuts d'une langue.</i>	<i>11</i>
1-1 La langue maternelle ou première	11
1-2 La langue seconde.	12
1-2-1 Langue étrangère.	14
1-3 Langue véhiculaire et langue vernaculaire.	14
1-4 Une situation de diglossie.	15
1-5 Le continuum français-créole.	16
1-6 Les retombées linguistiques	17
1-6-1 Déculturation et acculturation.	17
1-6-2 le calque et l'hypercorrection	18
1-6-3 Interférence et transfert.	19
1-6-4 Généralisation et surgénéralisation	20
1-7 Insécurité et sécurité linguistiques.	22
1-8 Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif	23
1-9 L'interlangue.	25
<i>2-Les diverses méthodes d'enseignement d'une langue vivante étrangère</i>	<i>27</i>
2-1 Les paradigmes indirect et direct.	27
2-2 L'approche communicative.	28
2-3 Le paradigme constructiviste.	29
<i>3-Genèse du créole.</i>	<i>30</i>
3-1 Etymologie et origine.	30
3-2 Les principaux traits caractéristiques du créole.	31
3-3 La formation du créole	31
<i>4-La Réunion et l'exclusion</i>	<i>33</i>
4-1 Les bénéficiaires du RMI, les locuteurs déficients en langue française	33
4-2-Le rôle du milieu social dans l'acquisition d'une langue étrangère.	34
<i>5-Situation sociolinguistique à La Réunion</i>	<i>35</i>

5-1 La langue dans la société réunionnaise	35
5-2 Situation de diglossie.	38
5-2-1 Les conséquences de cette diglossie.	39
5-3 Le bilinguisme réunionnais.	41
5-3-1 Construction du bilinguisme réunionnais.	43
6- L'enseignement en français dans le contexte réunionnais.	45
6-1 le langage dans le développement cognitif.	45
6-2 Les interférences.	46
6-3 L'enseignement des langues dans un paysage d'exclusion.	48
6-4 Les objectifs de l'enseignement du français et de l'anglais	55
6-4-1 Les objectifs de l'enseignement du français	55
6-4-1-1 L'enseignement du français au collège	55
6-4-1-2 L'enseignement du français au lycée professionnel	58
6-4-2- Les objectifs de l'enseignement de l'anglais	60
6-4-2-1 L'enseignement de l'anglais au collège.	60
6-4-2-2 L'enseignement de l'anglais au lycée professionnel	63
6-5 L'enjeu pédagogique : le créole	64
6-5-1 Les décrets et les circulaires sur l'enseignement de la langue et de la culture régionale.	64
6-5-2 Les causes de l'échec scolaire	72
6-5-3 Des méthodes d'enseignement inadaptées.	75
7-Analyse des erreurs linguistiques dans le cadre de l'interlangue.	77
7-1 Pourquoi le modèle d'interlangue ?	77
7-2 La méthode adoptée dans le cadre de notre recherche	79
7-2-1 Remarques générales sur l'interlangue en tant qu'axe de recherche dans le milieu créolophone	82
8- L'anglais écrit en milieu scolaire secondaire	86
8-2 Observation de l'anglais écrit des créolophones réunionnais.	86
8-2-1 Analyse d'un corpus écrit en langue anglaise.	88
8-2-1-1 La 6ème E	88
8-2-1-2 La 3ème d'insertion	90
8-2-1-3 La 4ème technologique	95
8-2-1-4 Les 4èmes générales 4 et 8	98
8-2-1-5 La 3ème 6	100
8-2-1-6 La 3ème 12	102
8-2-1-7 La 2nde professionnelle BE	105
9-Comparaison syntaxique du créole et de l'anglais à partir des erreurs les plus répandues dans le corpus écrit du secondaire.	108
9-1 Le SV et ses difficultés	108
9-2 Difficultés diverses.	110
9-2-1-D'ordre phonétique et lexical	110
9-2-2 Au niveau de l'accord	111
9-2-3 Au niveau du pronom	111
9-2-4 Au niveau des verbes prépositionnels et des prépositions	113
10- L'anglais oral en milieu scolaire secondaire.	116
10-1 Analyse d'un corpus oral anglais de la classe de 4ème LV2.	117

10-1-1 Le relevé des erreurs	117
10-2 Analyse d'un corpus oral anglais de la 4ème technologique	118
10-2-1 Le relevé des erreurs	119
10-3 Analyse d'un corpus oral anglais de la 3ème d'insertion	120
10-3-1 Le relevé des erreurs	120
10-4 Analyse d'un corpus oral anglais de la 3ème 6	121
10-4-1 Relevé des erreurs	122
10-5 Analyse d'un corpus oral anglais de la 3ème 12	124
10-5-1 Le relevé des erreurs	124
10-6 Analyse d'un corpus oral anglais de la 2nde BE	126
10-6-1 Le relevé des erreurs.	126
<i>11- L'anglais écrit dans le milieu universitaire.</i>	128
11-1 Du français à l'anglais.	129
11-1-1 Analyse du corpus.	130
11-2 De l'anglais au français	133
11-2-1 Analyse du corpus.	134
<i>12- Suggestions.</i>	142
12-1 Observations générales sur l'enseignement du français, langue seconde.	142
12-1-1 La didactique du français, langue seconde.	142
12-2 Observations générales sur l'enseignement d'une langue étrangère.	143
CONCLUSION	149
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	156
INDEX	163
TABLES DES MATIERES	166
ANNEXES	169

ANNEXES

ANNEXES

Liste des documents mis en annexes :

- Annexe 1 : contexte historique
- Annexe 2 : textes créoles du XIXème siècle (4 pages)
- Annexe 3 : grille d'analyse des erreurs de P. CELLIER
- Annexe 4 : productions d'élèves de la 3^{ème} d'insertion
- Annexes 5, 6, 7 : productions d'élèves de la 4^{ème} de technologie
- Annexe 8 : productions d'élèves des 4èmes d'enseignement général
- Annexe 9 : productions d'élèves de la 3^{ème} 6 d'enseignement général
- Annexe 10 : productions d'élèves de la 3^{ème} 12 d'enseignement général
- Annexes 11 à 17 : productions d'élèves de la 2^{nde} professionnelle, 1^{ère} année de BEP
- Annexe 18 : corpus oral de la 3^{ème} 6 (4 pages)
- Annexe 19 : corpus oral de la 3^{ème} 12 (2 pages)
- Annexe 20 : thème / épreuve proposée aux étudiants de Licence d'anglais (1997)
- Annexe 21 : relevé des erreurs en thème (6 pages)
- Annexe 22 : version / (idem) examen 1997
- Annexe 23 : relevé des erreurs en version (9 pages)

Liste des abréviations

ANG: *anglais*

APP: *apprenti pré-professionnel*

AUX : *auxiliaire*

2nde BE: *1^{ère} année de BEP électrotechnique*

EPLV: *enseignement précoce des langues vivantes*

FR: *français*

L1 : *langue maternelle/ le créole réunionnais*

L2: *langue seconde/ le français pour les réunionnais.*

L3: *troisième langue et langue vivante étrangère.*

Prép: *préposition*

S.V: *syntagme verbal*

V.prép: *verbe prépositionnel*

Annexe A

Contexte historique

1665 : Les premiers colons débarquent à Bourbon (île de La Réunion actuellement)

1715 : Accroissement de la population servile, créolisation de la population.

1793 : L'île Bourbon devient Ile de La Réunion.

1848 : Abolition de l'esclavage à l'île de La Réunion.

1860 : Arrivée des premiers indiens musulmans et des premiers chinois.

1946 : Départementalisation de l'île de La Réunion.

1948 : la scolarité devient obligatoire.

1962 : le système scolaire connaît un essor avec un Michel DEBRE en tant que député.

Annexe 2

①

Moin n'a dèx Kervéguen
Vec in roupie malbare
Mai toutes magasins,
Y arfise mon l'arzent.

.....
.....
Caq moin la pi gagné
L'est là dann mon brételle,
In morceau boucané
Vec un plit-ptit tandrec.

.....
.....
Mou-y pé pis viv comme ça,
Moin n'a n'a trop misère,
Mou-y ça va zett mon corps
Dann rempart çateau d'eau

.....
.....
Si vous-y promène in zour
En bas la rivière,
Dmonde va montre à vous
Oùq la ramasse à moin.
A cethère, à cethère, à cethère,)
Vou-a plère pa Félis.) bis

ibid. pp. 237-238.

Ces chansons ont vraisemblablement été composées dans les années 1870-1880. On peut en trouver d'autres, de la même époque, dans l'article d'A. Vinson « Les origines du patois de l'île Bourbon » in *Bulletin de la Société des Sciences et des Arts*, 1880, pp. 88-129. Figure notamment dans ce texte la chanson de P. Duclos « Li coer n'a pas magasin » (art. cit, pp. 111-114).

G. FOURCADE : Auteur des *Z'histotres la caze*, recueil publié en 1930 et qui a connu un grand succès (5 éditions au moins entre 1930 et 1938), est aujourd'hui introuvable, mais bien des récits ou chansons qu'il contient demeurent populaires et il n'est pas de spectacle folklorique qui ne fasse largement appel aux œuvres du « barde créole » :

« INTRODUCTION

Mi écrit ce livre là, pour fêter comme y faut le langage de not' pays. Ca que zot'y appelle « patois créole ».

— Pays l'est petit, mon livre l'est pas trop gros : là-dans mi raconte à zot' rien que deux trois z'histoires, avec un' deux ptits chansons et, un p'tit conte. Mi crois pas que nana besoin de z'interprète, pour traduire ça que ma di à zot' ! Tout le monde mi crois, va com-

CHANSONS

Kari la kóré

la fē di mwa larivé
 kā madam la kryé « lulu
 vuala ut la:zā »
 sēk e: la sōné
 mwē la mèt devā
 ti baza: rōd ē kari la kóré

ā so: fā ti baza: mwē la rāt èk atèk
 pu mèt dān butèy soda ē ku d sèk
 pisk pa: tu té i se: v pa l ròm
 tudēku fe: nā la kri amwē pu prān zónyō
 apré mi ātā ē léspès vua sula: oté leō
 kòm lavé lōtā nu té pāko: truvé
 inlil di azōt kó sa la fé

sēlmā péryōd zélèksyō
 é pli abityé k mwē léō
 la kōz dān zórèy sinwa
 épi nu la siv ē kulwa:
 ki tōm pa: dérye:
 é la nu lété pépe:

mé su la tab sinwa lavé ē syē
 ki lété ki rōd fé sō malē
 sa lété i tāt alí lóde: mō kóré
 alo: la mwē lété óblizé mèt ē zyé
 dā mō ve: larak
 ga: d lōt kóté
 pu gèt sō pat

devin azōt kōmā mwē lété
 de la mwē la fé ē kalkil de tèt
 atwé lé syē atèk
 ti vé pa nu mās aswa:
 sē frā ē paké d bwa
 mwē la péyé
 pu kas sō maswa:
 lété paré

kāk dé zāda: m la rātré
 nu la fané
 la kaz mwē la pléré
 le syē la la suk mō kóré
 depi sa su:
 a mwē lulu
 mwē la lé se: mā devā pilō
 ma mās desèl èk zónyō.

Traduction :

La fin du mois est arrivée ; quand Madame a crié : « Loulou, voilà ton argent », cinq heures ont sonné. Je suis allé devant le petit marché chercher un « cari de corée ».

En sortant du petit marché, je suis entré chez Ah-Teck pour mettre un coup de rhum dans une bouteille de soda, puisque nulle part on ne servait de rhum. Tout à coup Fernand m'appelle pour prendre des oignons. Ensuite, j'entends une sorte de voix d'ivrogne « Eh ! Léon ! » Comme il y avait longtemps que nous ne nous étions pas retrouvés, inutile que je vous dise ce que nous avons fait.

Seulement, Léon, qui a plus que moi l'habitude des périodes d'élections, a parlé à l'oreille du Chinois. Nous avons suivi un couloir qui passe derrière et là nous avons été tranquilles.

Mais sous la table du Chinois il y avait un chien qui cherchait à faire le malin ; l'odeur de ma « corée » le tentait. J'étais obligé de garder un œil sur mon verre de rhum et, de l'autre, je surveillais ses pattes. Devinez ma situation !

J'ai donc réfléchi en moi-même « Hé ! toi ! le chien d'Ah-Teck, tu ne veux pas que je mange ce soir ? ». J'avais payé cinq francs un « paquet de bois » ; pour lui casser la mâchoire, il était tout prêt.

Quand deux gendarmes sont entrés, nous nous sommes enfuis. A la maison, j'ai pleuré. Ce chien a volé ma « corée ». Depuis ce jour, moi, Loulou, j'ai fait serment devant le mortier : je mangerai du sel et des oignons.

bisik la mōté

la rivye: dé pli la tsān
 la pli i sabuk dā lé ó
 ma: may kó sa i atān
 trap vuv dān fa: fa: ā ó

Refrain

munwa: trap bèl galé
 é vyē vit kal vuv la
 gèt bisik la mōté
 dā sa grā ló la
 di mamā plis zépis
 bat détrwa māg byē ve:
 i fó aswa: nu lis
 pla avèk kwiye:

a lav pa ut lēz tātīn
 vi vua pa se ló la lé sal
 fil ē pé pli ó tātīn
 la ba nana ē kanal

③

Refrain

alô dsân kóté ti baza:^f
 pu vān nôt bisik ē pé se:^f
 si bān lalwa i sāba:^fd
 nwa di azòt sāz zòt manye:^f

Refrain

si aswa:^f bisik la byē vād
 zaza mi dôn atwē ē ròb
 mé i fó la:^fzā i rāt
 pu pa twē lē pri dān gòb.

Traduction :

Les « bichiques » sont montés

La rivière des pluies coule (m. à m. « est descendue ») ;
 La pluie fait rage dans les « Hauts » ;
 Les enfants, qu'est-ce que vous attendez ?
 Prenez les nasses dans le « grenier » naut.

Refrain

Mon vieux, prends de gros galets
 Et viens vite caler cette nasse.
 Regarde, les « bichiques » sont montés
 Dans la crue de la rivière.
 Dis à Maman de préparer des épices,
 De hacher quelques mangues bien vertes.
 Il faut que ce soir, nous léchions
 Assiettes et cuillères !

Ne lave pas ton linge, tantine,
 Tu ne vois pas que cette eau est sale.
 Va un peu plus loin tantine
 Là-bas, il y a un canal. (Cf. 1^{re} partie 8.5)

Descendons près du petit marché
 Pour vendre nos « bichiques » un bon prix
 Si les policiers nous ennuiant,
 Nous leur dirons de changer de façon.

Si ce soir les « bichiques » se sont bien vendus,
 Zaza, je te donnerai une robe
 Mais il faut que l'argent rentre,
 Pour que tu ne sois pas dèçue (m. à m. prise au piège).

RÉCIT

(Recueilli à Sainte-Clotilde, témoin de 50 ans, type « catre », parler caractéristique du niveau de langue que nous avons décrit.)

alo:^f mô papa la tuzu:^f di amwē ē zu:^f kâ li lété zèn za alo:^f pa:^fmi
 dē kamarad i di kôm sa utē pa:^fāô la ba nana bal la ba — kēl
 lādrwa — la ba na pé prē trwa kat kilomēt. finalmā lavē la rivye:^f
 tē i kul. alo:^f i fó sòt la rivye:^f. kâ zòt tē fini sòt la rivye:^f alo:^f tyariv
 kóté la ba nana bō semē ātē dān platô alo:^f de maye:^f ki ma:^fs ēn rōs
 kwan' pa le pyē. alo:^f finalmā i truv ē manzèl i debut, ē manzèl byē
 pōponē. alo:^f lôt kamarad i di : manzèl u sava ó bal. alo:^f le manzèl i
 répō : wi mēzē. ē mi di azòt zòt i ma:^fs la nwit rega:^fd byē ki sa zòt i
 kōz ma:^fmay ! alo:^f i amèn le manzèl dān bal, i ariv la ba. kâ i ariv
 kôm sa la mizik i zu, i dôn kalu mēm ! alo:^f le zèn zā ki lavē pwē so
 dām pu li dāsē li, alo:^f li te falē li rāt dā sō kaz pu li rōd ē dām mē
 sak l lavē dērye:^f li la:^fmas le ti manzèl la, vi vua, alo:^f bē kâ larivē
 la la rātré, la dāsē mēm ; i dās, i dās, i dās. la mizik la fini arētē mē
 ll dās, l dās, l dās mēm. alo:^f lavē ē vyē grā mun lété pli vyē dā la
 bān li a:^fgad lē pyē la l tus pa a te:^f la di : ôlé sa la pa demun ti amèn
 dān bal la l aste:^f tut mun i rega:^fd mē i dās mēm, lésprit, lésprit, manzèl
 lété fini trap bonòm la li. bē kōsa vu a lē ? male:^f fini arivē, bonom
 ôsi gay pi kōsé. mē vyē grā mun i a:^fgad lē pyē tus pa a te:^f i di sa
 la pa demun ti amèn isi dā la sal ve:^ft alé vua:^f ramasē ē mōvèz am
 dān semē !

aste:^f tut la famiy lé la, bē kômā le:^f pu ti:^f se mōvèz am « alé
 vua:^f le prêt la nwit » alo:^f kâ la pa:^fti vua:^f le prêt la nwit, le prêt la
 vni avèk lēvāzil, la li:^f lēvāzil a la po:^ft mē zòt i dās mēm, tu mun i
 arēt ētak la mēm. alo:^f se mômā le pe:^f i demān kômā u la fē pu:^f
 ariv la alo:^fk la pe:^fsòn i répō : ē ē ē ē ... i kōprā ryē. alo:^f le pe:^f i
 di vu vulé so:^fti:^f disí. ala la pa:^flé byē ā kréòl la. li la demādē kômā
 vu vulé mi so:^ft isi dā, ā lē u ā vā ? bē la di : so:^ft ā vā ! la sal ve:^ft
 flu ! tut pa:^fti, tu le sal ve:^ft tu l mun desu. a nō dyē sēnye:^f lasasē
 lasasē pi d mun ! alo:^f ma:^fmay sak i ma:^fs la nwit, rega:^fd byē ki sa
 zòt i sa také !

Traduction :

Mon père m'a toujours raconté qu'un jour, alors qu'il était céliba-
 taire, avec ses amis, il dit : « Eh ! vous, là-bas, il y a un bal ! » - « A
 quel endroit ? » — « Là-bas, à environ trois ou quatre kilomètres ». Finalement, il y avait de l'eau dans le lit de la rivière, il faut passer la rivière. Quand ils eurent passé la rivière, alors ils arrivèrent là où il y avait une bonne route, enfin sur un terrain plat où l'on pouvait marcher sans se cogner le pied à des cailloux.

Alors, pour finir, ils trouvèrent une demoiselle qui se trouvait debout, une demoiselle bien « pomponnée ». Alors l'autre camarade dit : « Made-
 moiselle, vous allez au bal ? » alors la demoiselle répond : « Oui, msieu ». Je vous le dis, vous qui vous déplacez la nuit, regardez bien à qui vous parlez, les enfants ! Alors, ils amenèrent la demoiselle au bal, ils arrivèrent là-bas. A leur arrivée, la musique jouait, la fête battait son plein. Alors, le jeune homme (qui) n'avait pas de cavalière

pour danser, alors il a fallu qu'il entre dans la maison pour trouver une cavalière. Mais celui qui était derrière lui, a pris cette jeune fille, vous voyez ; alors quand il est arrivé, il est entré et s'est mis à danser, danser, danser... La musique a cessé, mais il dansait, dansait sans cesse. Alors, il y avait là un vieil homme qui était le plus âgé de tous. Il voit que les pieds [du danseur] ne touchaient pas le sol, il dit : « Oh là ! ce n'est pas une créature humaine que tu as amené à ce bal ! »¹ Alors tout le monde regarde, mais il continue à danser, danser... L'esprit, l'esprit de la demoiselle avait possédé le type. Ben, qu'est-ce que vous allez faire ? Le malheur était arrivé. Le type ne pouvait plus parler. Mais le vieux remarque que ses pieds ne touchent pas le sol et dit : « Ce n'est pas une créature humaine que vous avez amené ici dans la salle verte. Vous avez recueilli un démon sur la route. »

Toute la famille était là à ce moment. Comment faire pour exorciser ce démon ? « Allez voir le prêtre de nuit ! » Alors on est parti voir le prêtre de nuit, ce dernier est venu avec l'Évangile, il a lu l'Évangile devant la porte mais ils dansaient toujours ; tout le monde était immobile, là. Alors le prêtre demande : « Comment as-tu fait pour entrer dans le corps de cette personne ? » Il répond : « ein, ein, ein... » On ne comprend pas ; le prêtre dit alors : « Vous voulez sortir d'ici ? » Alors il a parlé en créole là, il a demandé : « Comment voulez-vous que je sorte, en feu ou en vent ? ». Il répond : « en vent ! » La salle verte, pfft... toute envolée, toute la salle verte ! Tout le monde dessous ! Ah ! Mon Dieu Seigneur ! L'assassin ! L'assassin ! Plus personne ! Alors les enfants, vous qui vous déplacez la nuit, regardez bien à qui vous vous adresserez.

INDEX

Nous avons adopté dans l'élaboration de l'index les principes suivants : les premiers numéros cités renvoient aux numéros correspondants des sections de chapitre de la première partie. Ex. : 379 « Dessert et friandises » ; 473 « Les relations amoureuses » ; 555 « Le tressage du bambou » ; 11.14 « Combinaison et ordre des morphèmes verbaux ». (Les premiers chiffres ne sont isolés que pour les chapitres 10 et 11 afin d'éviter toute confusion.)

Tous les numéros qui suivent le chiffre II (indication de la deuxième partie : étude lexicologique) renvoient aux sections de chapitres ou aux chapitres de cette partie où les termes sont classés par ordre alphabétique. La page de début de chaque section est indiquée par la table des matières.

Les termes notés phonétiquement ne seront pas pourvus des crochets ([]).

Nous avons placé [k] entre [b] et [d] et [e] avant [é] ou [è]. Les voyelles nasalisées suivent les voyelles orales : [a], [ã]...

- | | |
|---|---|
| a 11.5 ; II.10.2.A.2. | alfaté 522 ; II.9.1.A. |
| a (morph.) 11.13, 11.14, 11.15 ; II.10.1. | ali 477, 11.110, 11.3.4 ; II.10.1.8. |
| a môté 131 | alô 477, 11.13, 11.14, 11.15 ; II.9.2. |
| a tsôn 131, 253. | alôzé 476. |
| abataz 515 ; II.9.2. | amaré 255, 312, 394, 515, 559, 622, 833 ; II.9.2. |
| abitasyô cf. bitasyô. | amaré la bus 362. |
| abitâ cf. zabitâ. | amaré le ke: ^r 264. |
| abizé 278, 427 ; II.10.1.4. | amèn ô rō 454. |
| abize: ^r 278, 427 ; II.10.2.B.1. | ame: ^r 362, 10.35. |
| abôli 154 ; II.9.2. | ami 375, 462 ; II.6.2. |
| abu, nabu 480 ; II.10.1.8. | amiz II.9.2. |
| abuti: ^r /buti: ^r 235 ; II.9.2. | amizé 242, 451, 513 ; II.9.2. |
| akapare: ^r 544 ; II.10.1.5. | amo: ^r tise: ^r 531. |
| akfe: ^r 480, 11.6 ; II.9.2. | amôtré 432 ; II.9.2. |
| akókinâ 362 ; II.9.2. | amôtre: ^r 432 ; II.10.2.B.1. |
| ako: ^r dé II.10.1. | amôtréz 432 ; II.10.2.B.1. |
| akóstaz cf. lakóstaz. | amu: ^r 416. |
| akósté 253, 471. | amwê 11.110, 11.34. |
| aköz 480, 11.5, 11.6, 11.7 ; II.9.2. | anana cf. zanana. |
| akóté 131. | anê 412 ; II.6.2. |
| akuté II.9.2. | anô cf. alô. |
| adusi: ^r 447 ; II.9.2. | anu (1 ^o pl.) 11.110, 11.34 ; II.10.1.8. |
| afus, lafus 239, 952 ; II.5. | anu cf. alô. |
| « ajoupa » II.7. | apa: ^r tmâ 321, 661 ; II.9.2. |
| alé 231, 476, 480. | apaya 425 ; II.6.2. |
| a le: ^r ki lé 153. | apiyé II.9.2. |
| a le: ^r d ózo: ^r di 153. | |

1) Une des caractéristiques de « l'esprit » [bébêt] qui a pris forme humaine est que ses pieds ne touchent pas le sol.

Annexe 3

UNE GRILLE DE CLASSEMENT DES CAUSES SUPPOSÉES DES ERREURS selon P. Cellier

Catégorie de l'erreur au niveau de la réalisation (discours de l'enfant)	Causes simples ou combinées dans la hiérarchie des structures de L1 ou L2												
	A — Niveau de la compétence												B) Niveau de la performance
	a) Composante syntagmatique				b) Composante transformationnelle								
	Règles catégorielles		Règles lexicales		Règles de T binaire		Règles de T unaire		Règles de T élémentaire		Règles morphologique		Linéarité du discours
	Contact L1-L2	L2	Contact L1-L2	L2	L1 L2	L2	L1-L2	L2	L1 L2	L2	L1-L2	L2	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1 SN (D)													
2 N (genre)													
3 Adj. (accord)													
4 Auxil./être													
5 V pronominal													
6 V Tps pers. No													
7 V (pers. No.)													
8 V (No)													
9 V (temps)													
10 V (parfait) (P.P.)													
11 V (Modal)													
12 V (aspectuel)													
13 Base verbale multiple													
14 SV prépositionnel													
15 prép. à/de													
16 autres prépositions													
17 Pron. sujet													
18 Pron. complément													
19 en/y													
20 Présentatif -il y a													
21 Structure de P													
22 Ci interrogatif													
23 Ci impératif													
24 Ci négatif													
25 Ci emphatique													
26 Ci passif													
27 P2 opérateur subordonnant													
28 P2 concordance													

1. Ainsi la grille du B.E.L.C. (1967) est-elle liée à une conception linéaire de la structure linguistique : elle ne pouvait donc être explicative qu'à ce niveau superficiel ; son rôle était plutôt d'établir un constat quantitatif qu'une explication sur la dynamique de l'erreur.

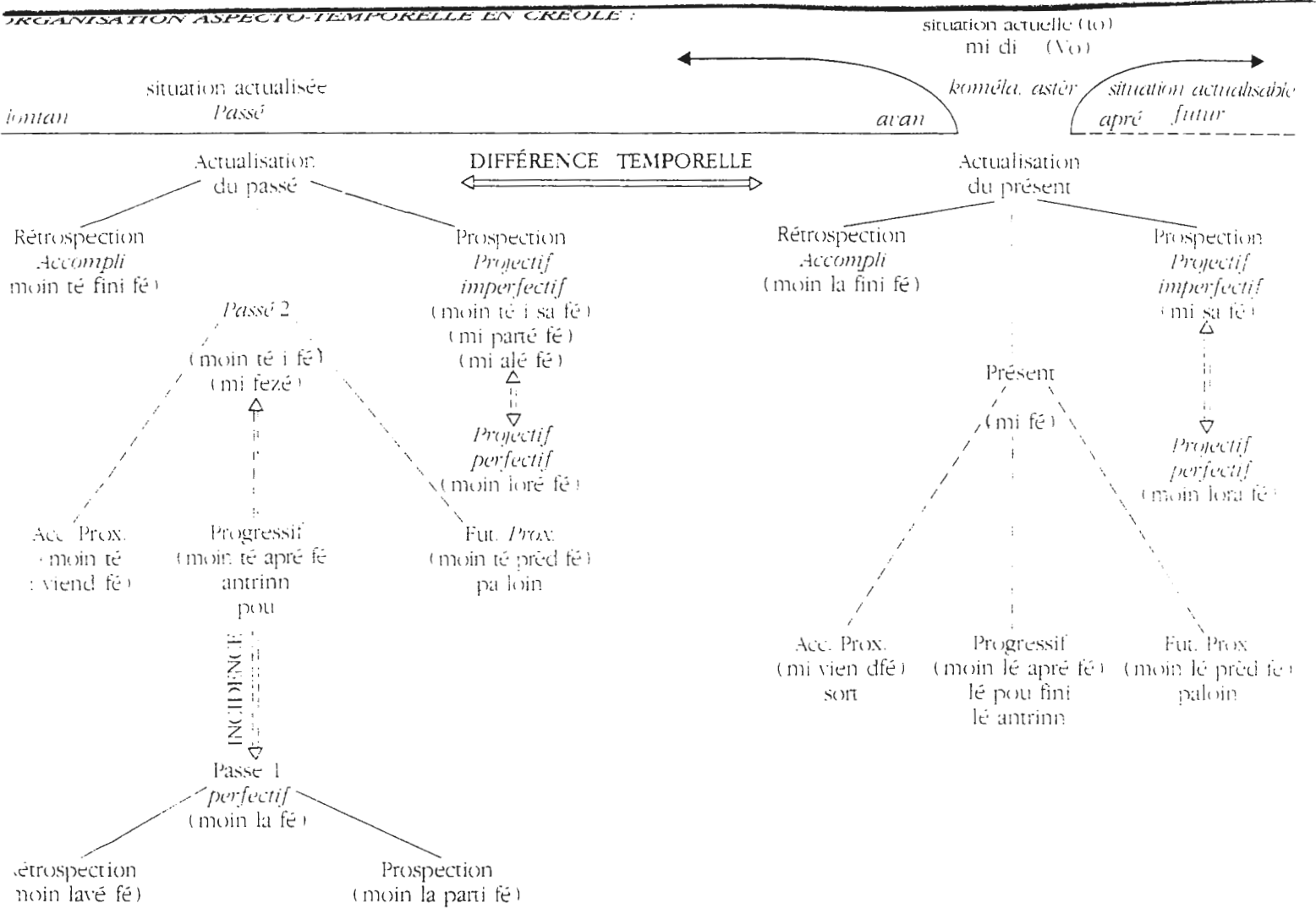
Colette Rojas s'en explique d'ailleurs nettement dans un article paru en 1971 (*Le Français dans le Monde* n° 81, pp. 58-63) ; la grille de classement des fautes s'appuie sur des critères :

1. — *objectifs* pour permettre un traitement quantitatif et ne pas anticiper sur l'interprétation.
2. — *internes* c'est-à-dire ne faisant pas intervenir de comparaison inter-langues, mais seulement le texte vu par rapport aux normes du français commun.
3. — *assez généraux* pour couvrir la totalité des fautes possibles. (p. 59).

Les préoccupations sont surtout quantitatives, ignorant l'interprétation interne parce qu'elles ignorent la hiérarchisation structurelle c'est-à-dire l'hypothèse d'une structure élémentaire, simple (ou profonde) transformée par diverses opérations jusqu'à la structure complexe de la surface, y compris le niveau de la linéarité elle-même.

Annexe 3(bis)

L'organisation aspecto-temporelle
(Cellier, 1985)



Friday, May 13th 1994

Annexe 4

a) My names is Jo
My first names is

Langue : Creole

3^{eme}

1
M. F

6^{eme} normal, 5^{eme} normal, 4^{eme} a PP, 3^{eme} Insertion

b)

Pendant les vacances je partirai chez de la famille
et j'irai aussi au la plage et faire de la
marche dans la montagne. Normalement je
devrait aller a maurice pour les grande vacances.
Quand je serai chez moi je jouerai au Basket.

-During holiday I'm going to the familys and
I am going to the Beach and to dialk in the mountain.
I must go to maurice for longue holiday.
When at home, I playing Basket-Ball.

Eridany, May 13th 1994

français

pendant les vacances ~~français~~^{français} en stage de foot au Jampon. Le Week-end je m'occupe des fleurs avec mon père le Samedi soir si le bon Dieu a pitié de moi je ~~pourrais~~^{irais} dans aux Chapiteau ou au Refuge, après moi et mes 2 jumeaux descendons à la Rivière de l'entre - deux en vélo et nous passerons la journée en bar. Puis nous monteront avant qu'il fait nuit.

10 ans
masculin
(français et Crée)
CM2A
CP1 | 1 fois
CE1 | 2 fois
CE4 | 3 fois
CE2
CM1
CM2
6^{ème}
5^{ème}
4^{ème}

Anglais.

during the vacancy I ~~going~~^{going} to airding to American ~~there~~ - going my brother champion Carl Lewis, michael Jordan, Magic Johnson Arnold schwarzeneger

4^e de
Technologie

Friday, May 13th 1994

Annexe 6

Mon nom :

Mon prénom :

Mon âge : 15 ans

My name's :

My first name's :

My age : 15 old.

French : La langue maternelle est le créole, mais je parle
très bien le français mais l'orthographe un
peu moins.

English : My language maternal is the creole but I speak
French too good, but orthographe the peu moins.

French : J'im bent English in the collage 6^e.

My parcours is : 6^e and 5^e two 5^e and
4^e

Holidays

I'm going to visit Maurice and France. I love
visit the hotel and like eating the restaurant.
My father going with me. We are going visit
my grand-father with my cousin. My sister
and Vanessa are going to party and read the news.
Two day I'm visit the newspaper and visit the
magazine and I going to the shopping.

Annexe 7

Friday, May 13th 199

6e2
techno

J'arrive chez moi, je goûte puis
je m'en vaie au bureau de l'oto jus qu'à
20H ou 21H ensuite je téléphone à ma p
environ 2 H. puis je rentre chez moi et se ren
chez moi vers 13H et se me couche.
Je me réveille vers 6h30 du matin
je prend mon petit déjeuner, puis
je fait ma toilette.

Vendredi, 13, Mai 1994.

L²

Masculin.

Langue

Française.

Depuis la

6^{ème}

Parcours

normale.

14 ans.

① What are you going to do during your holidays?

at l'Étang-Salé,

I play to body-board because the body-board is my favorite sport. I see the TV. I go to the cinema. I visit the museum or when I don't stay in the reunion I visit the others country and I listen the music.

② Ce que vous faites pendant les vacances?

Pendant les vacances la plus part du temps si je reste à la reunion je vais à la maison à l'Étang-salé, et je fais que du morey la plus part du temps. ~~Depuis~~ Depuis, quand il y a un film qui me plaît au cinéma je vais le voir, ou je visite les musées. Et si je ne reste pas à la reunion, je visite les autres pays, et j'écoute de la musique.

Annexe 9

Anglais

Friday, May 13th 19

3^e6

Abans

Creole / Français.

Sujet : what will you do during your holiday

A Recliquez en Anglais :

During the holiday ^{August} ~~April~~, I was been in France. It was ~~qu~~ very good. I was been in my family and they house was near the beach. All the tomorrow, I went to swim. I was, with my mother, and my grand^{parents}. parents have gone went in Paris. My father and me, we went in ~~Monton~~, it is Sud. France. My Brothers and my sister have gone stay here. They have spend a terrible holiday. When I was been in Paris, I played a Basketball with my cousins.

A Recliquez en Français :

Pendant les prochaines vacances, je ne serai plus ici, enfin je n'habiterai plus ici. Et oui, j'irai au Sud-Affrique avec mon père. Mon frère et mon père y sont déjà allés et maintenant c'est mon tour.

Annexe 10

Sujet: What will you do during holidays? (cantine)

15 ans
Langue maternelle:
Français
Parcours scolaire:
normal
Depuis quand
apprenez-vous l'anglais:
la 6^{ème}

3^e-12

I'll do during my holidays of August, go to go to camp with some friends who come to Nancy and some friend who live here. We'll go to "Grand Anse" and we going to laugh I'm sure. We going to listen music, sleep to do picnic, and go forswim in the beach when the night our night is here. After go to camp, we will go to the cinema and after we going to eat some pizzas at the pizzeria "La Bas Néra". And for finish we going to go at "La soirée chaudière" or at "S'gilles" and do a bit of work.

Rédiger en Français: Pendant mes vacances je ~~peux~~ ~~que~~ j'irais faire du camping avec quelques amis d'ici et quelques amis de Nancy. Le lieu de camping sera le même que l'an dernière Grand Anse, et nous allons ~~vraiment~~ vraiment bien être ainsi que nous amuser, donc que nous ferons du camping nous écouterons la musique, nous ferons la fête, nous nous ~~balladerons~~ balladerons sur la plage quand la nuit sera tombée et nous nous coucherons très tard. La semaine qui suit celle de notre camping nous irons au cinéma et nous irons manger des pizzas à la Bas Néra. Puis nous irons ~~à la~~ à la ~~plage~~ ~~avant~~ le départ de nos amis, ce sera soit la soirée chaudière soit S'gilles. Mais je pense que nous irons aussi faire de la marche au leur départ.

November 7th, 1972.

Test no 2

08, 5 / 20

Name: A Annexe M

Homework

Class: 2 BE

4) Choose A, B or C.

1. Pick Gregory is: A - a Southerner
B - a writer
C - a comedian ✓

2. The story takes place: A - in a kitchen
B - in a restaurant ✓
C - in a fast food

2/3,5
3. The Ku Klux Klan (K.K.K.) is: A - a racist organization ✓
B - the audience
C - Dick Gregory's friend.

4. Dick Gregory ordered: A - a knife
B - a fork
C - a chicken ✓

5. The three men from the K.K.K.: A - threatened Dick G.
B - saved Dick G.
C - are his cousins.

II) True or false? If it's false justify your answer.

ex Dick Gregory sings pop music. => False, because Dick G. is a black comedian. He tells jokes.

- 1. The text is about racism (True, because the waitress True don't serve ~~racism~~ racism)
- 2. The text is a joke. - False because the racism True
- 3. Southerners love black people. False because Southerners True or murdered black people
- 4. The waitress didn't save Dick Gregory. True True
- 5. Dick Gregory wanted to fight. - False is pushed a check

1/5

Elève B

Suite de l'histoire

part, the southerners aren't know. Dick Gregory is the best degeyman of the state commensually.

so before he goes, with his chicken, he say:

you are listen speak to me! ?

the white people look him amazed and say

how dare he! what a cheek!

and Dick Gregory go clapping the door behind him.

Non respect des
nigres

ANYTHING YOU DO ...

1. "Good evening ladies and gentlemen. I understand there are a good many Southerners in the room tonight. I know the South very well.

Last time I was down South, I walked into this restaurant and this white waitress came up to me and said: "We don't serve colored people here." I said:

5. "That's all right, I don't eat colored people. Bring me a whole fried chicken."

About that time, these three cousins came in, you know the ones I mean, Ku, Klux and Klan, and they say: "Boy, we're giving you fair warning. Anything you do to that chicken, we're gonna do to you." About then the waitress brought me my chicken. "Remember, boy, anything you do to that chicken we're gonna do to

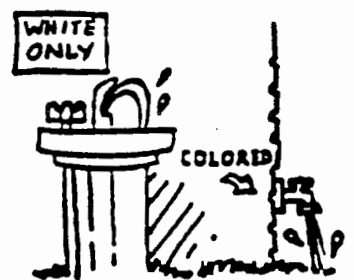
10. you." So I put down my knife and fork and I picked up that chicken and I kissed it."

From *Nigger*, an autobiography,
by Dick GREGORY.

© 1960 DUTTON

Dick GREGORY is a black comedian in the U.S.A.

1960



an example of. ...

- 1) a good many: a lot of
 2) the South: the Southern states of America are often racist
 3) a waitress: the woman serving you in a restaurant
 4) the three cousins: three men from the Ku-Klux-Klan
 5) to give a warning: to threaten
 6) ... anything you do to that chicken, we're gonna do to you ...
 = we'll do to you everything (that) you do to that chicken

08,5/20.

élève C

Annexe 13

Test n° 2

Le 7th, 1996

2.3.E

Homeworks

I.) Choose A, B or C

1.) Dick Gregory is a comedian ✓

2.) The story takes place in a restaurant. ✓

2/4.5 3.) The Ku Klux Klan (K.K.K.) is a racist organization ✓

4.) Dick Gregory ordered a ~~knife~~

5.) The three men from the K.K.K. threatened Dick Gregory. ✓

II.) True or false? If it's false justify your answer

Ex. Dick Gregory sings pop music. ⇒ false, because Dick Gregory is a black comedian He tells jokes

2.5/5 1.) The text is about racism. True, because the waiters don't serve pleasanterie colored people ✓

2.) The text is a joke. ~~false~~, The racism is not funny

3.) Southerners love black people. ~~false~~, because

4.) ~~The~~ Dick Gregory's partner is a black man.

5.) Dick Gregory wanted to fight. ~~false~~, because Dick

Annexe 14

Evaluation

Name: D
Classe: 2-nu 3E
Date: Apr 8th, 1996.
Note: /20

(07/20)

Tes un diu vis!
Apprenez vos leçons de grammaire!
Travaillez chez vous!

I) Transformez les phrases suivantes à la voix passive:

- 1) I change the flat wheel. The flat wheel is changed by me?
2) They raise the car. The car is raised by them?
3) Paul loosens the wheel nuts. The wheel nuts are loosened by Paul.
4) I can take the spare wheel in the boot. The spare wheel is taken in the boot by me.

II) Traduisez les phrases précédentes du I):

- 1) Je change la roue percée.
2) Ils prennent la voiture.
3) Paul ~~loosen~~ loose un sachet de cacahuètes.
4) Je

III) Giving advice: use six different expressions.

- 1) Your friend is drunk and he wants to drive. (What do you advise him?)
2) Your girl-friend is too fat. (What do you advise her?)
3) Your brother is too young to see films x. (What do you advise him?)
4) Mary has failed her exams. (What do you advise her?)
5) Your grand- parents are in the lounge and your brother is smoking. Your mother is angry. (What does she advise?)
6) It is raining a lot, but your father wants to go out. (What do you advise him?)

Evaluation

Name: E

Classe: 2^{nde} BEDate: 9th 1996.

Note: 120

08,5/20

Evaluation

Attention!

Faites mieux que Rokibou!

You can work more
and get better marks!I) Transformez les phrases suivantes à la voix passive:

- 1) I change the flat wheel. the flat wheel is changed by me. ✓
- 2) They raise the car. the car is raised by them. ✓
- 3) Paul loosen the wheel nuts. the wheel nuts is loosed by Paul. ✓
- 4) I can take the spare wheel in the boot. the spare wheel in the boot is taken by me

II) Traduisez les phrases précédentes du I):

- 1) Je change la roue percée.
- 2) Ils lèvent la voiture.
- 3) Paul ?
- 4) J'ai pris les chambote à air dans le bagage. ??

III) Giving advice: use six different expressions.

- 1) Your friend is drunk and he wants to drive. (What do you advise him?)
you're drinking a lot ^{and} you shouldn't driving.
- 2) Your girl-friend is too fat. (What do you advise her?)
Lose weight. ?
- 3) Your brother is too young to see films x. (What do you advise him?)
you are not look a film x
- 4) Mary has failed her exams. (What do you advise her?) ?
her score is not for her
- 5) Your grand- parents are in the lounge and your brother is smoking. Your mother is angry. (What does she advise?)
?
- 6) It is raining a lot, but your father wants to go out. (What do you advise him?)

Indiquez par une croix dans le tableau ci-dessous, le paragraphe qui répond à chaque question, puis donnez la bonne réponse en faisant une phrase complète.

	§ 1	§ 2	§ 3
1. Are Manga comic books? ✓	X		
2. Do Manga explain everything in words? ✓			X
3. How much do comic books cost in Japan? ✓		X	
4. Who reads Manga in Japan? ✓	X		
5. What are the subjects you find in Manga? ✓			X

Donnez la bonne réponse.

Give the right answer.

1. In Japan, Manga is comic book. ✓

2. Manga explain everything in pictures. ✓

3. They're cheap, cost between 100 or 200 yen. ✓

4. Everyone reads manga in Japan. ✓

5. Subjects: life a school, in the office, and the today, sport, and sex. ✓

IV) Complétez à l'aide d'un adjectif ou d'un pronom possessif

1) Peter's car is red and small → his car is red and small. ✓

2) their dog is big, ~~and mine~~ ^{and mine} is small. ✓

3) My grandparents' house is very old → their house is very old.

4) It is not your copybook, it is my copybook. ✓

5) This is his bedroom and mine → This is my bedr

V) Read and answer.

1. In Japan, comic books aren't just for children. Everyone reads manga: businessmen devour them on the underground, factory workers pore over them in their lunch breaks, young couples sit reading them in cafés and housewives consume piles of them at home.

5. They're cheap, cost between 100 or 200 yen. They are big business.

3. Manga talk about a variety of subjects: life at school, in the office and the factory, sport, cooking and sex. Manga explain everything in pictures.

to pore over: se plonger, s'assorber dans.

the underground: le métro.

Annexe 18

relevé des erreurs du corpus oral anglais de la 3ème 06

GROUPE 1 : (6 élèves)

*"a secretariat" pour secretary

[asekrataria]

*"a trésor" pour treasure

[atrezɔ:]

"a director"

[adirektar]

"the children"

[zɑ]ildran]

"disable"

[disaibl]

"the association"

ʔaaesɔ:siɛiʔan]

"things"

[siŋz]

*"we could have some rich.." (adj employé comme N)

*"...to give their old clothes which they don't still use" (emploi incorrecte de still, confusion entre "ne plus" & "ne pas encore")

*"We can too organize..." (position incorrecte de too)

[tu]

*"...everithing..."

[evrisiŋ]

GROUPE 2: (5 élèves)

"adult"

[ædʌlt]

*"There's a lot of little things..." (nombre erroné)

[sɪŋs]

*"to help the charities to find any money" (quantifieur incorrect)

"the needies" (adj mis au pluriel)

"to organize"

[nɪz]

"something"

[sɪŋ]

"Everyone has to prepare..."

[prɪpəʔ]

*"every persons" (every+N toujours au SING)

GROUPE 3: (4 élèves)

*"...for example : wash cars..." (énumération erronée, le gérondif n'est pas assimilé)

"organizing"

[nɪ]

*"exposition" pour exhibition ou show

[ekspɔzɪsən]

"first of all"

[æf]

"although"

[æltəʊ]

"to receive"

[aiv]

"volunteer"

[vɔlantar]

"to find"

[find]

"financially"

[finaeʃali]

*"the politic people" (adj. erroné)

*"...talk with someone" (prép incorrecte)

GROUPE 4 :(4élèves)

"We think"

[siŋ]

"...to raise funds.."

[raiz]

*"To find money we think the most thing we could do is

[za] [siŋ]

asking some celebrities to sing for the association"

NB: "thing" & "sing" ne sont point différenciés oralement.

Le phonème /θ/ semble très difficile à acquérir pour tout le public créolophone.

"to make them responsible"

[rispɔnsaibl]

GROUPE 5: (5 élèves)

"catastrophe"

[kataestraf]

"often"

[ɔften]

"thus"

[zʌs]

"them"

[zəm]

*"that children" (Pluriel non pris en compte)

"clothes"

[klɔ:zɪz]

"to create"

[kri:t]

*"To sensitive the people at the problem" (verbe incorrect, le premier the non nécessaire dans le contexte donné)

"advertising"

[ædvatɪzɪŋ]

*"brochure" pour leaflet

*"In the t.v." (emploi erroné de la prép)

"disastrous"

[dɪzɑ:trəs]

"mobilize"

[mɒbɪlaɪz]

relevé des erreurs du corpus oral anglais de la 3ème 12

GROUPE 1 (5 élèves) :

"organize"

[niz]

"then.."

[zen]

*"...will be organize" (oubli du Part.Passé)

[niz]

*"We can also to do" (abus de la prep & non connaissance de l'emploi des modaux)

*"I see that on t.v." (en se référant à un fait passé, emploi incorrect du temps donc)

*"there's a lot of" (idem 3ème 6)

*"to informate the people" (pour to inform)

*"the pharmacy" (emprunt courant au voc. français lorsque le lexique anglais fait défaut, est pauvre)

*"medicaments"

GROUPE 2 (4 élèves):

"organize" (idem au dessus)

*"for helping them" (emploi abusif du gérondif)

"a director" (idem)

GROUPE 3 (4 élèves):

*"We do all our possible" (tournure maladroite calquée sur le français)

Les mêmes erreurs de prononciation que la 3ème 6 se retrouvent ici; nous n'en ferons pas l'inventaire.

GROUPE 4 (5 élèves) :

*"We can collect shoes, clothes, and give them an association" (emploi incorrect de give / confusion due à l'analogie des systèmes français et créole)

Nous observons en français : "donner quelque chose à quelqu'un"

en créole : "doné in zafèr a in moun"

en anglais : "to give someone something"

or "to give something to someone"

GROUPE 5 (5 élèves):

*"this people" (nom collectif non considéré)

Les autres erreurs relevées sont identiques aux autres groupes.

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
FACULTÉ DES LETTRES
DÉPARTEMENT D'ÉTUDES ANGLOPHONES
LICENCE D'ANGLAIS
MODULE 3 : TRADUCTION : THEME
EXAMEN FINAL ÉCRIT - SESSION DE SEPTEMBRE 1997
DURÉE : 2 heures

La plage

Trois enfants marchent le long d'une grève. Ils s'avancent, côte à côte, se tenant par la main. Ils ont sensiblement la même taille, et sans doute aussi le même âge ; une douzaine d'années. Celui du milieu, cependant, est un peu plus petit que les deux autres.

Hormis ces trois enfants, toute la longue plage est déserte. C'est une bande de sable assez large, uniforme, dépourvue de roches isolées, à peine inclinée entre la falaise abrupte, qui paraît sans issue, et la mer.

Il fait très beau. Le soleil éclaire le sable jaune d'une lumière violente, verticale. Il n'y a pas un nuage dans le ciel. Il n'y a pas, non plus, de vent. L'eau est bleue, calme, sans la moindre ondulation venant du large, bien que la plage soit ouverte sur la mer libre, jusqu'à l'horizon.

Mais à intervalles réguliers, une vague soudaine, toujours la même, née à quelques mètres du bord, s'enfle brusquement et déferle aussitôt, toujours sur la même ligne. On n'a pas alors l'impression que l'eau avance, puis se retire ; c'est, au contraire, comme si tout ce mouvement s'exécutait sur place. Le gonflement de l'eau produit d'abord une légère dépression, du côté de la grève, et la vague prend un peu de recul ; puis elle éclate et se répand, laiteuse, sur la pente, mais pour regagner seulement le terrain perdu. C'est à peine si une montée plus forte, çà et là, vient mouiller un instant quelques décimètres supplémentaires.

Et tout reste de nouveau immobile, la mer, plate et bleue, exactement arrêtée à la même hauteur sur la sable jaune de la plage, où marchent côte à côte les trois enfants.

Alain Robbe-Grillet

Annexe 2A

Relevé des erreurs en thème/ « La plage » d'Alain Robe-Grillet

FRANCAIS	ANGLAIS VOC/ORTH	ANGLAIS SYNTAXE	CREOLE INTERLANGUE
se tenant par la main		-holding by their hands -holding their hands -holding their hands each other -by holding hands -hands in hands -holding each other's hands -holding others hand -holding one another hand -holding one's hand	Le caractère complexe du système français n'est pas la seule cause de l'erreur en L3, la différence des structures du créole interfère aussi. la langue créole associera un pronom possessif pluriel au "la" en français, nous dirons "an tenan zot min" ou "zot té tyin a zot la min". Si nous voulons mettre l'accent sur le "se tenant", le créole dira "an tenan la min inné lot", car le verbe pronominal est inexistant. L'aspect morpho-syntaxique de la L3 résulte d'un emprunt à la L1. La confusion entre "themselves" et "each other" est fréquente aussi bien chez le francophone que le créolophone.

un peu plus petit		<p>-a little more younger/smaller -a little smallest</p>	<p>Bien-sûr les francophones font ce genre d'erreurs; mais la fréquence plus importante chez le créolophone nous amène à penser que l'interlangue y est pour quelque chose. Dès la 6ème le créole a beaucoup de problèmes pour acquérir le comparatif d'autant plus les comparatifs irréguliers/meilleur, pire, moindre. La langue créole dit "plis méyèr" pour "meilleur". Cette insistance se retrouve en langue française, d'où l'erreur "plus meilleur". Par conséquent, en L3, le même phénomène est reproduit, en étroite corrélation avec la L1 à plus grande échelle.; c'est à dire non plus seulement au niveau des adj. qui ont un comparatif irrégulier dans la L2, mais s'étend aux autres adj., avec un effet d"over-generalization" des règles de la L2 en L3 / "...more younger"</p>
-------------------	--	--	---

Hormis	Despite/except/Not considering		<p>Un lexique qui reste parfois inconnu, une L2 pauvre chez le créolophone, ce qui l'amène à combler ses lacunes en traduisant par un mot au sens erroné.</p> <p>La majorité des étudiants ont associé à "hormis" le sens de "malgré, en dépit de".</p>
Le sol éclaire le sable jaune	The sun reflects on to/lits/illuminates		emprunt lexical à la L1. On dit "Solèy i reflèt su/si/dési..."
Il n'y a pas un nuage dans le ciel. Il n'y a pas, non plus, de vent.		<p>-no wind at all -There are no clouds at all in the sky nor winds -There is no clouds in the sky. There is either no wind's blowing. -There is not even a cloud in the sky -there is neither wind, there is neither cloud -there is no cloud in the sky, neither tere's wind -there's no wind too -there is neither any wind -There is no cloud on the sky, the wind does not blow too -There is no wind as well -There is any cloud. There is neither wind. -It is even not...</p>	<p>Non plus" est inexistant en créole, on dit "pa...osi"; ce qui entraîne la confusion entre les énoncés en L1 et ceux en L3. D'autant plus que la L2 ne dit pas "pas aussi" (agrammatical en français).</p> <p>Nous avons également relevé les erreurs qui montrent que la structure "ne ...pas+ne pas +non plus" en L3 n'a pas été assimilée. Sans doute là, un fait de langue rendu difficile à acquérir à cause de l'interférence créole-anglais dont on a parlé précédemment.</p>

			<p>Certes ces erreurs ne sont pas spécifiques aux créoles, mais nous pouvons nous interroger sur l'origine de ce "pas ...aussi", qui à coup sûr révèle la spécificité du système linguistique créole.</p>
<p>sans la moindre ondulation</p>	<p>-without a wink of waving movement -without any waves/movements</p>	<p>-without any least wave -without at least a curb -without even a little -without the least waving -There was no waving movement -without the less/least/any vibration or ondulation or motion</p>	<p>méconnaissance du lexique français</p> <p>"sans la moindre" se voit accorder très souvent l'équivalent de "without any", nous pourrions parler de méconnaissance de la réfutation de la moindre quantité, ce qui serait exagéré chez ces étudiants. Mais nous optons pour l'explication suivante : le créole dit souvent "la pwin di tou" pour exprimer "sans le moindre".</p> <p>Le créole semble avoir un esprit plus analytique de par son système linguistique d'origine. En effet, il obéit à un parcours mental proche de celui des anglais.</p> <p>"Without any" n'est pas grammaticalement in correct, si l'on se réfère au sens étymologique de ce déterminant.</p>

			<p>Les emplois de "any" se ramènent à la glose de O. Jespersen "one or more, no matter which", c'est à dire "au moins un cas de" et "une faible quantité" (the least/ the slightest). Mais le français, L2 est beaucoup plus subtil et complexe. Nous voyons donc là un phénomène d'interlangue négatif pour le créolophone qui traduit la L2 en L3. Le locuteur créolophone ne saisit pas le même sens qu'un francophone, est moins sensible ou pas du tout à certaines subtilités de la langue française. En l'occurrence, des erreurs dues à une perception créole de la réalité subsistent même au niveau des études supérieures.</p>
<p>C'est à peine si une montée plus forte</p>		<p>-hardly as if.. -it hardly put water rapidly on the surface -Hardly comes a higer rising -It is just of a stronger wave -It It is hardly if a wave/strongest climbing of water/stronger growth</p>	

		<p>-A stronger wave hardly...</p> <p>-...as if a stronger tide</p> <p>-scarcely if a stronger arise</p> <p>-not even a stronger wave</p>	<p>Traduction littérale avec "it is hardly as if a /if a..." est plus souvent adoptée par les étudiants.</p> <p>L'étudiant en 3ème année d'anglais n'a pas encore acquis cette structure "à peine+aux+S+V", erreur similaire chez le francophone certes, mais là où le trait spécifique au créolophone apparaît, c'est bien la confusion entre le "à peine" temporel et l'expression "C'est à peine si..." équivalent à "ne ...presque pas".</p> <p>Nous voyons bien que la L2 est loin d'être maîtrisée et la compréhension parfois limitée de certains énoncés français dans ces texte littéraires est à l'origine d'erreurs de traduction en L3.</p>
--	--	--	---

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE deuxième

Composition : Thème

Session Sept. Date 3/03/97

La présente copie comprend _____ intercalaires.



Note : 1

Observations :

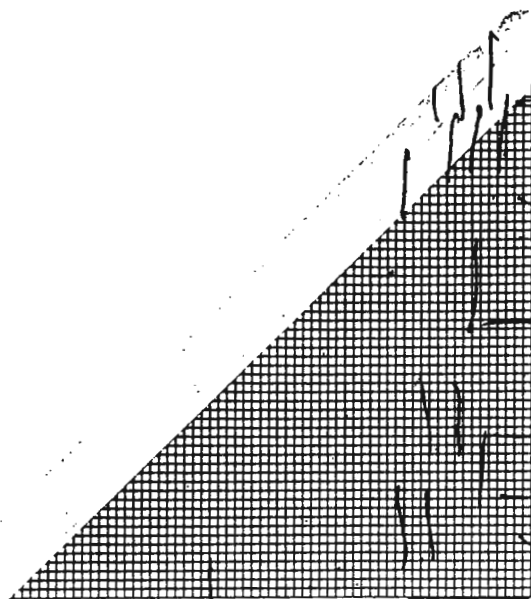
Sujet : The beach.

Three children are walking along the seaside. They are coming down side by side, holding each other by their hands. They are apparently of the same tall and certainly of the same age, about twelve. The child in the middle, however, seems a bit smaller than the two others.

Except these three children, there is nobody about on this wide beach. It is a sand shore as long as it draws a uniformity, without isolated rocks, and almost tilted in between the sharp mountain which looks like a deadlock and the sea.

It is a sunny day, the sun is warming the yellow sand straight with a bright light. There are no clouds in the sky. There is no wind at all. The water is as quiet as blue, without a wink of waving movement coming from the far away of the deep blue sea, even if the beach is wide opened into the blue sea, until the horizon line.

But, in a regular lapse of time, a sudden wave, always the same one, even far from some



kilometres of the edge, suddenly, it darkly
grows and scratches itself like a still
in the same line. It doesn't seem
to you then, that the water is coming
down, then is drawing back. It is on
the contrary as if this movement were
set up at the same place. The growth
of the water creates at first sight a
small, slight depression on the edge of
the seaside and the wave gets backward

then afterwards, it breaks itself up and spreads
itself all around, milk-like on the side, but only
in order to reach the lost field - It is hardly as
if a lighter one, stronger however, here and there were
coming for a while to sweep some more debris
too.

Then, everything stays (again) quiet, the sea
which remains smooth and blue, stopped at
the same range on the yellow sand of the beach,
where are walking side by side, the three
children.

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES
SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT ANGLAIS ANNEE 96-97

Composition : THEME

Session septembre Date 03/09/97

La présente copie comprend _____ intercalaires.

PARTIE

A

LAISSER EN BLANC

ET A RABATTRE

Note :

Observations :

Sujet :

The beach

Three children walked along a cove

Holding ^{by} their hands and side by side, they

walked forward. Their size is about the same,

they are also the same age, they are about

twelve years old. Yet, the one at the centre is

a little smaller than the two others. Save the

presence of these three children, the whole and

long beach had been forsaken. It was a

rather wide ^{plain and} sandy shore, where there was no scatt

red stone abundantly dipped between the abrupt

presenting no way out, and on the

other side the sea.

The sun shines, beaming with

There was a very nice weather. ^{↑ over the}

^{place} There were neither clouds in the sky nor

wind in the air. The water is still

blue, there was no waving movement coming

from the deep sea, even though the beach

looked openly into the free sea towards

the skyline. But at regular period of times,

all of a sudden, a wave (always the same)

surged ^{a few metres} from the shore, it bulged itself sud-

dently with more water and splashed back

almost at the same time, and that occurred

always on the same level of the sea. At that

moment we do not have the impression of

ing waters moving forward and withdrawing

itself. On the contrary, it was as if this

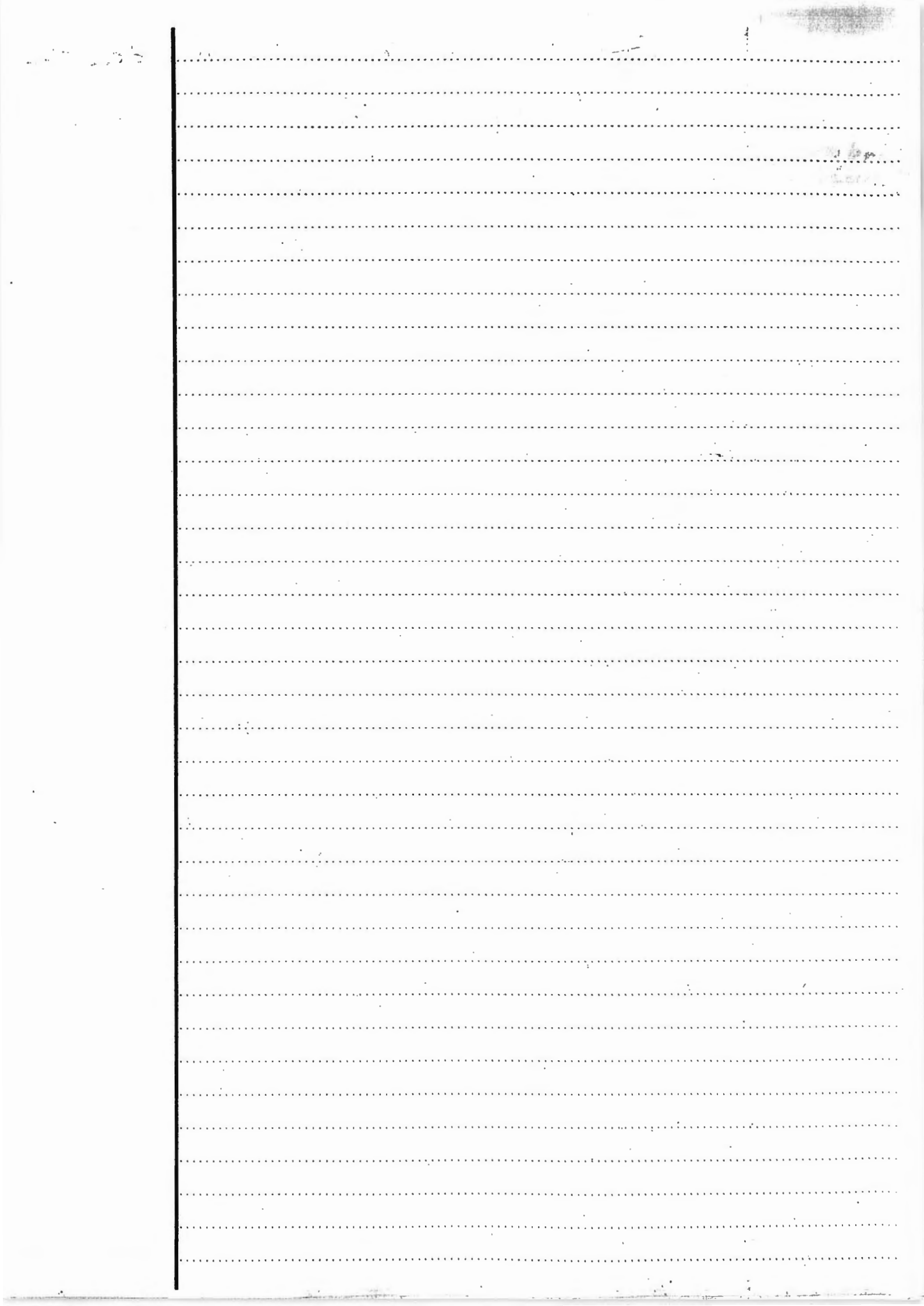
movement had been excited on the same

point. The bulging water first recoiled

ly and vertically
yellow sand.

a slight hollow, near the cave side, the
wave remained back, then she burst out and
scattered down the slope like a milky
liquid, just to earn again the lost part
of sand. Here and there, a few more
decimeters of sand had been measly touched.
For a short instant by a rising and
stronger wave. And all that remained
still again, the rain and blue sea, stopped
exactly at the same point of this yellow
sand of the beach, where the three children
were still walking side by side.

A. Robbe - Grillet.



UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES
SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE Licence

Composition : thème

Session Septembre Date 03/09/97

La présente copie comprend _____ intercalaires.

PARTIE

A

LAISSER EN BLANC

ET A RABATTRE

Note :

2

Observations :

Sujet :

The beach

Three children are walking along the shore.
They are walking hand in hand and one
near the other.

They strongly seem to be of the same size
and certainly of the same age as well; they
are aged of twelve.

One one who stands in the middle looks
a little more younger than the two others.
Apart from the presence of the three children,
all the long beach has been deserted.

It is a quite large, even
of sand not having ~~beach~~ rocks and
slightly inclined between the steep cliff -
which seems to have no way out - and
the sea.

The weather is very nice.

The sun reflects onto the yellow sand with
a strong and straight light
when are no clouds at all in the sky now.

winds.

The water is blue, quiet and without any waves coming from the X even though the beach was opened onto the ocean until the limit of the sky.

But at regular intervals, a sudden wave and always the same one which takes shape at a few distance of the shore rolls up rapidly and then glides always on the same line.

We do not have the feeling that X water goes forwards and then goes away. On the contrary it is as if the whole movement was being done X.

The swell of water makes first a slight twist from the side of the shore and then the wave goes a little backward.

At the end, the wave splashes and goes milky onto the rocks but only to gain back to the last place.

Of a bigger wave comes here and there it hardly put water rapidly on the shore, ^{just} a few decimeters more.

And everything remains again motionless; the sea calm and blue exactly lined at the same level. X → of the beach where are walking three children one near the other on the yellow sand.

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE licence

Composition : Thème

Session Septembre Date 3 Septembre 1997



La présente copie comprend _____ intercalaires.

Note : 2

Observations :

Sujet :

The beach

Three children are walking along a beach

They are going farther, one near another,

hands in hands. Each one is nearly as tall as

the other and undoubtedly they have the

same age, a dozen of years. Nevertheless,

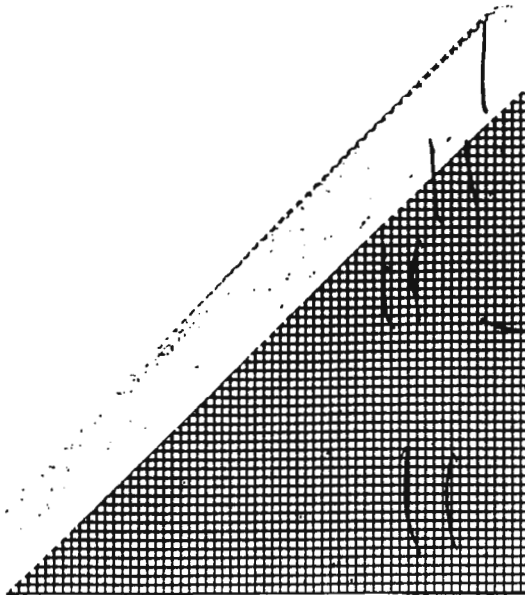
this one in the middle, is a bit more small

than the other two.

Except these three children, all the long

beach is empty. This is a piece of seed

quite large, unframed, without any isolates



rocks, scarcely brenched between

the broken side, which looks like without issue, and the sea.

The weather is very nice. The sun illuminates the yellow seed

with a violent and vertical light. There is no cloud in the sky, nor wind. The water is blue, still, without the least ondulation coming from far away; whereas the beach is opened upon the free sea until the horizon.

But by regular times, a sudden wave, always the same, born from a few meters of the sea suddenly becomes bigger and bigger and straight runs rapidly, always on the same line. So it does not seem that the water comes and goes; this is, on the contrary, as if all this movement was walking on place. First one X of

the water makes a light depression, near
the beach, and the wave goes back a
little, then it makes a splash and goes
everywhere, milky, upon the side, but
only to obtain the lost land again.

It is scarcely if a stronger arise, here and
there, comes to wet some more decimeters
for a moment.

And the whole remains unmovable on ce
more, the sea, without a wave and blue,
exactly stopped at the same height on the
yellow sand of the beach where the three
children are walking one near another.

A series of horizontal dotted lines for writing, starting from the top of the page and extending to the bottom. A solid vertical line is on the left side.

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE Licence

Composition : Thème

Session Septembre Date 3 septembre 97

La présente copie comprend _____ intercalaires.

PARTIE

A

LAISSER EN BLANC

ET À RABATRE

Note :

10

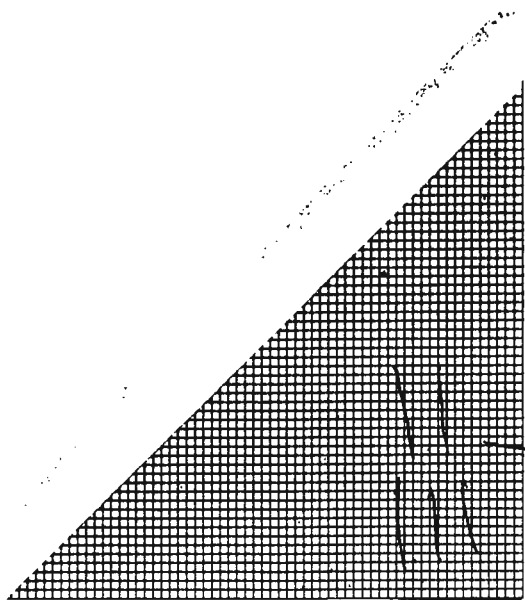
Observations :

Sujet : The beach

Three children are walking along a beach. They are moving forward, side by side, holding their hands. They have slightly the same size and undoubtedly the same age, around twelve years old. However the one in the middle is a bit smaller than the others ^{two}

Except these three children the whole long beach is empty. It is a quite large stripe of sand, even, deprived of isolated rocks. It is hardly inclined between the straight hill which seems without exit and the sea.

The weather is very fine. The sun enlightens violently and



vertically the yellow sand. There is no cloud in the sky; there is no wind either. The water is blue, still, without any waving coming from very far. Although the beach is open to the free sea until

the skyline.

out at regular intervals a sudden wave, always the same, which was born a few meters from the edge,

suddenly grows then drops, always on the same line.

The water does not seem to move forwards, then backwards.

on the contrary, it seems as if the whole movement

was operating on the spot. The growing of water

produces first, a slight hole on the bank side;

the wave goes back a little, then it splashes and grows itself like milk, on the slope, but only to

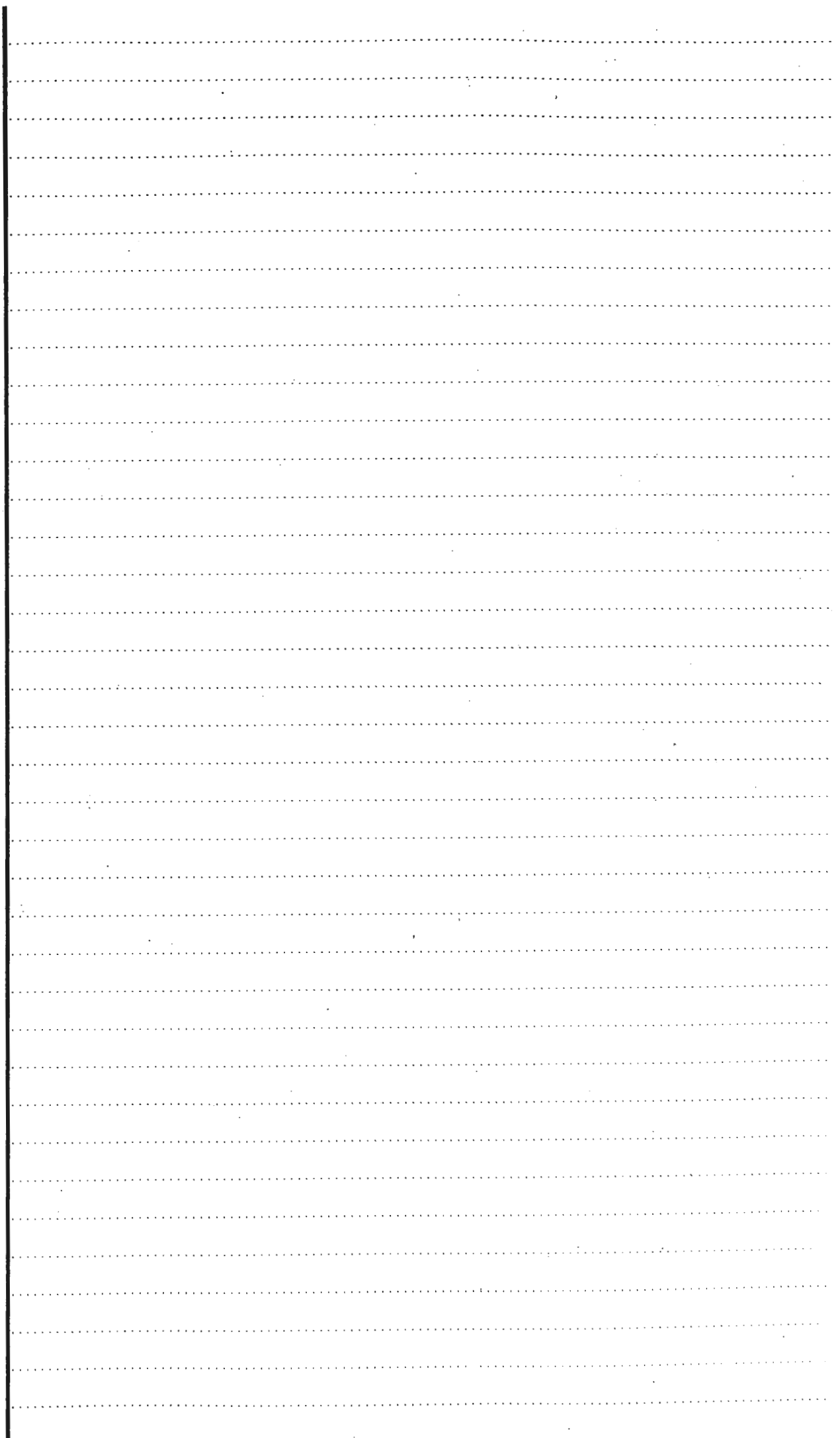
recover the lost soil. It is hardly as if a stronger

tide comes here and there to wet for a

while some more centimeters.

Then, everything is still again. The flat and blue

1
sea has exactly stopped at the same level on the
yellow sand of the beach; where the three children
are walking side by side.



Annexe 22

Duncan

1 It was perfectly obvious that he was lying to any adult who asked him a question,
2 and his lies were extreme, an insult to the intelligence. Also he was accident-prone. To
3 his cousins that was the best part of all. How did he find so many accidents to get into?
4 And such gory ones! He never just broke a bone, no, he had to have the bone sticking
5 out, and all his cousins crowding around making sick noises and asking if they could
6 touch it. [...] And on top of all that, he was never at a loss for something to do. You
7 would never see him lolling about the house asking his mother for ideas; he had his
8 own ideas, none of which she approved of. His mind was a flash of light. He knew how
9 to make the electric fan drive Richard's little tin car, he could build traps for animals of
10 all kinds including humans, [...] It was grownups he was cruel to.

11 Justine once saw him hanging from a tree limb, upside down, when the family was
12 out on a picnic. He was safe but Aunt Lucy fretted away. "Dun-KUNN? I want you down
13 from there!" she called. All Duncan did was unwrap one leg from the limb. Now he
14 hung precariously, at an impossible angle, with his arms folded. Aunt Lucy rose and
15 began running in ridiculous circles just beneath him, holding out her hands. Duncan
16 grabbed the limb again—was he going to give in? What a disappointment!—but no, he
17 was only readjusting himself so that now he could hang by his feet. All that supported
18 him were his insteps, and it was not the kind of limb you could do that from. He folded
19 his arms again, and looked at his mother with a cool, taunting, upside-down stare that
20 gave Justine a sudden chill. Yet wasn't Aunt Lucy laughable—flitting here and there
21 crying, "Oh! Oh!" in a rusty scream. All the cousins had to giggle. Their grandfather [...]
22 rose. "Duncan Peck!" he shouted. "Come down here this instant!"

23 Duncan came down on the top of his head and had to go to the emergency room.

Annexe 23

relevé des erreurs en version/ "Searching for Caleb", by Anne Tyler.

Anglais	Français Voc/Orth	Français Syntaxe	Créole
Also he was accident-prone-	<ul style="list-style-type: none"> -Il était sujet à ... -Il était une personne rescapée -Souvent aussi il lui arrivait des accidents -Aussi provoquait-il beaucoup d'accidents -Il était aussi prôné aux accidents -Il était égalemnt adepte aux accidents -C'étaï un vieux d'accident 		<p>Nous avons affaire à des contre-sens inimaginables, des erreurs sémantiques. Le créole ignore le sens français du mot "prôner". Son lexique de la L2 n'est pas très riche, par conséquent il écrit des non-sens calqués sur le graphisme anglais ("prôné" pour "prone to")</p>
...that was the best part of all.	<ul style="list-style-type: none"> -Cela était la meilleure part d'entre toutes. -Il en était déjà une partie (non sens) 		<p>toumures maladroites et non-sens.</p>

<p>...the bone sticking</p>	<ul style="list-style-type: none"> -avoir les os solidement attachés -l'os retenu de l'extérieur -l'os extrait -les os élastiques -l'os collé -avoir un vertèbre cassé 		<p>A travers ces tournures maladroites, nous voyons bien le degré de maîtrise de la langue française institutionnellement L1 qui s'avère être véritablement, nous ne l'avons plus à démontrer une L2.</p>
<p>his lies were extreme</p>		<p>ses mensonges furent extrêmes</p>	<p>Le créole ignore les valeurs des temps passés en français et a d'autant plus de mal à les acquérir par rapport à un francophone, car dans son système linguistique maternel, ces nuances aspectuelles n'existent pas forcément. le créole dispose d'un système simplifié aspectuel, sans distinction entre le PS et le PC. Il exprime le passé par la marque pré-verbale "té" (imperfectif) et la marque pré-verbale "la" (perfectif). ex : "Son bann mansonz lété ekstrèm" pour "étaient" "Son bann mansonz la été ekstrèm" pour "ont été" et "furent". Par conséquent le système créole n'a affaire qu'à une seule tournure pour</p>

			exprimer à la fois le passé composé et le passé simple de la langue française.
--	--	--	--

NB : Le verbe “lété” exprime une action dont le sens exige une durée, cela a une valeur imparfective.

Le verbe “la été” exprime une vue globale, cela a une valeur perfective.

L'on parle de deux passés en créole, un passé à valeur imparfective qui présente le procès (action/événement) dans son déroulement et un passé à valeur perfective qui présente le procès dans sa globalité. (voir P. CELLIER, p.84, 85, 1985).

He never just broke a bone, no, he had to have...		-Il ne s'est jamais cassé...	Voir l'explication précédente sur l'expression du passé en créole.
It was perfectly obvious...any adult who asked him.		-Ce fut...qui lui posa	idem
Also he was accident-prone How did he find...		-Il fut aussi	idem
...none of which she approved of		-Comment fit-il -Comment trouva t-il -Comment a t-il pu	idem
Justine once saw him hanging		-I'a surpris -I'a vu pendu	idem (temps passé)
Aunt Lucy fretted away	-Tante Lucy s'enfuit, affolée	-Tante Lucy s'est pris de panique	-erreurs de temps passés (voir explic.précédente) + pauvreté lexicale en L3

All Duncan did was		-Tout ce que Duncan a fait, c'était -Tout ce que ...Duncan était	voir explic. précédente sur l'expression du passé
Now he hung		-Il se suspendit -Il s'accrocha	idem
He folded his arms again, and looked at his		-Il..... et fixait -Il se croisait à nouveau les bras et regardait	idem
Duncan came down...and had to go to...	atterit.....a dû	atterit et a dû	idem + orth
with a cool, taunting, upside-down stare	-d'un/avec un regard renversé -d'un air retourné -d'une manière rafraîchie		Des tournures, des expressions maladroites et choquantes. L'étudiant créolophone ne manie pas la langue française comme une L1. Nous notons un niveau en deçà des attentes universitaires et de celui d'un francophone universitaire.
You should never see him lolling aboutà tourner autour	-vous ne le verriez -vous ne le verrez -on ne le verra jamais -on ne le verrait jamais -on ne le prendrait jamais à tourner autour -vous ne le trouveriez	voici l'erreur de temps la plus fréquente. Elle n'est cependant pas spécifique au créolophone. Mais les non-sens, les erreurs d'ordre lexical sont bien typiques. Il faut noter que la confusion entre futur simple et conditionnel est très fréquente chez le

			<p>créolophone, car l'auxiliarité créole exprime différemment la marque du futur. Il est vrai que nous pouvons trouver une certaine analogie entre le futur français et créole dans les énoncés négatifs : "Ou vvara pa" = "Vous/tu ne verras pas" mais le futur s'exprime en créole à la voix affirmative par un marqueur pré-posé : "Ou saa/sar vvar" = "Vous/tu verras" Le futur constitue donc un temps assez complexe à assimiler en langue française, d'où la confusion entre un futur et un conditionnel en L3.</p>
	rôder		<p>Le créolophone n'a pas en tête le sens français "épier + l'idée d'avoir des mauvaises intentions" en écrivant "rôder", mais bien le sens créole "chercher + l'idée de tarder"</p>
	trotter le long de la maison		<p>non-sens stupéfiants et parfois comiques qui devraient être perçus comme alarmants</p>

a rusty scream	<ul style="list-style-type: none"> -un cri rouillé -un rustre hurlement -un hurlement enrayé 		<p>Pas de sens. Grande tendance à traduire littéralement dans cette épreuve de version, sans réfléchir au sens français, la langue d'arrivée. Encore plus d'une fois, le créolophone montre sa non maîtrise de la L2. Un seul candidat francophone a commis ce genre d'erreur.</p>
his lies were extreme	ses erreurs étaient flagrant		<p>Les erreurs d'orth. sont très fréquentes chez le créolophone. Si parfois elles sont faites par inadvertance, il arrive assez souvent qu'elles soient faites par la méconnaissance des règles d'accord au niveau des adj., ou des participes passés seuls / ou à COD antéposé, au niveau des verbes pronominaux... Ce qui est donc très fréquent au collège, l'est malheureusement encore chez l'universitaire créolophone. Nous pouvons nous demander aussi si l'étudiant n'a pas fait confusion avec un participe présent, chose très courante au collège.</p>

had to go to the emergency room	-du aller -fut obliger d'aller à l'infirmierie		Le niveau de l'orth. est toujours à déplorer
he had his own ideas, none of which she approved of	Il avait ses propres idées et sa mère n'approuvait aucunes		idem
the family was out on a picnic	était sortie pic-niquer/pour un pic-nic		idem
he was never at a loss for something to do	il n'était jamais à cours d'idées		idem/ être à court de
saw him hanging from a tree limb, upside down,	-le vit la tête en bas, accrochée à la branche -...face contre terre		idem + non-sens
Duncan grabbed	Duncan enlassa/agrippa		erreur de temps
Duncan came down on the top of his head and had to go	Duncan atterit sur sa tête et dû -...aterit.../dût		La conjugaison n'est pas maîtrisée, des accents se trouvent un peu partout...L'orth. de "atterrir" est incorrect
upside down stare	un air désamparé		orth incorrect/"désamparé"
I want you down from here!	Descend		Des impératifs à terminaison incorrecte
And such gory ones!	Et si grave!		orth/pas d'accord avec le N
All the cousins had to giggle!	-Tous les cousins dut -devaient avoir peur -les cousins durent s'écarter -devaient bouger		orth/idem + lexique pauvre en L3 + manque de cohérence en L2
Aunt Lucy rose and began running in ridiculous circles	-courir folement -courrir -courir ridiculeusement		orth + non-sens

it was not the kind of limb you could do that from	la branche n'était pas approprié		orth/pas d'accord
his cousins crowding around	s'atroupent		orth/"s'attrouper"
his arms folded	ses mains tendus		orth/pas d'accord+lexique
he was lying to any adult	tout les adultes		orth/"tous", notons qu'en créole, nous avons indifféremment "tout" suivi d'un N sing. ou plur.
was he going to give in?	allez-t-il.?		erreur d'orth surprenante qui ne fait qu'approuver notre thèse/ le FR = L2
It was grownups	C'était des farces attrapes		faux sens
What a disappointment!	-Quel trouble! -Quel malheur! Quel désagrément! -Quelle angoisse!		faux sens
He was never at a loss for something to do.	Il ne ratait jamais l'occasion de faire quelque chose		faux sens
His mind was a flash of light	-Son esprit était un rayon lumineux -Son esprit étincelait -Il avait des éclairs de génie -Il avait l'esprit bien éclairé		faux sens Tous ces faux sens méritent d'être relevés, car ils montrent une fois de plus le degré de maîtrise de la langue française. Le créolophone écrit très souvent des choses insensées, ne fait pas attention au sens global confus de sa traduction française.

<p>Yet wasn't Aunt Lucy laughable</p>	<p>-Tante Lucy n'était pas tout à fait cocasse -...n'était pourtant pas comique -...n'était pas d'humeur à rire -L'attitude de tante Lucie n'était pas de rire -...n'était pas risible -...n'était pas amusée -...ne faisait plus rire -...n'était pas rassurée -On ne riait à présent plus de tante Lucy -Tante Lucy n'en fut pas amusée -.....ne voulant pas du tout rire -...ne donnait pas envie de rire -Tante Lucie n'était pas marrante</p>		<p>Nous avons ici le contre-sens le plus fréquent, aussi bien chez le francophone que chez le créolophone. Mais nous relevons ici les énoncés qui figurent uniquement dans les copies des créolophones et qui nous paraissent typiques d'apprenants en cours d'apprentissage de français, en plus de l'anglais.</p>
---------------------------------------	--	--	---

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

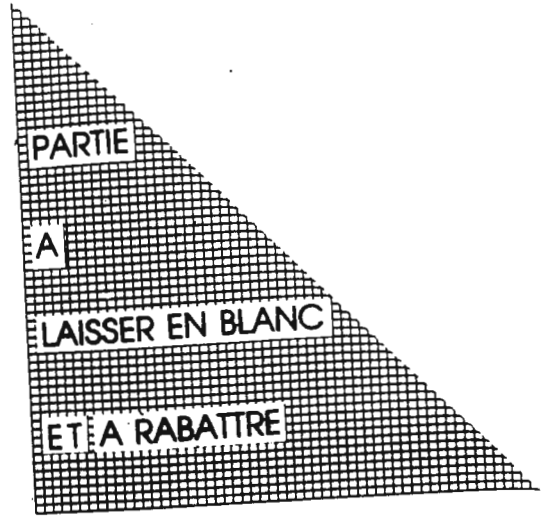
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE Licence

Composition : Version

Session Septembre Date 8/09/97

La présente copie comprend _____ intercalaires.



Note : 02

Observations :

8 CS
1 FR
1 PARTIT

PAS AU NIVEAU

Sujet :

Dumcan

Il était parfaitement évident qu'il mentait à m'imposer quel adulte qui lui posait une question, et ses mensonges allaient jusqu'à l'extrême, d'une insulte à une réponse intelligente. Il était une personne rescapée.

Il était le plus remarquable de tous les cousins

Comment parvenait-il à avoir autant d'accidents Et des plus inimaginables!

Il s'était non seulement fracturé un os mais dit également mette en scène

Tous les cousins avaient à l'entourer en simulant des cris de douleurs et demander s'ils pouvaient toucher. ???

... us - or il était toujours en quête de quelque chose à faire

~~Vous ne le verrez jamais soder dans la maison et demander conseil à la mère.~~

Il avait ses propres idées que personne

m'approuvait.

Il avait l'esprit vif
Il savait comment faire marcher
ce ventilateur de la petite voiture
de Richard, il savait également
construire des pièges pour toutes sortes
d'animaux, et même pour humains.
Il était envers les adultes qu'il
était cruel.

Justine l'aperçut une fois, lors d'un pique-nique
familial, s'agrippant à une branche, la
tête en bas.

Il était en hauteur, mais tante Lucy
ne put s'empêcher d'avoir une crainte.
" Duncan, je veux que tu descendes de là"
dit-elle.

Duncan écarta seulement une jambe de la
branche.

Puis on le vit suspendu dangereusement
avec les bras croisés dans une position
impossible.

Tante Lucy se leva et commença à
courir idéalement en rond, les bras
levés, au-dessous de la dernière.

Duncan saisit la branche à nouveau.
Allait-il céder? Quel désenchantement.
Malheureusement, il ne reculerait un centimètre
afin de pouvoir s'accrocher avec les
pieds aussi.

Tout ce qui le retenait furent les membres
mais le tronc de la branche
très solide.

Il croisa les bras de nouveau et regarda
tête en bas en direction de la mère
d'un air calme et serein qui
sur le coup fit frissonner Justine.

FR
///
///

c)
///
///
imexact

f

CS
[scribble]

P

Et pendant tante Lucy n'écouvait pas l'envi
de s'écouter; effrayée, elle lâcha de temps
à autre "Eh! Eh!" dans un cri
ralentissant.

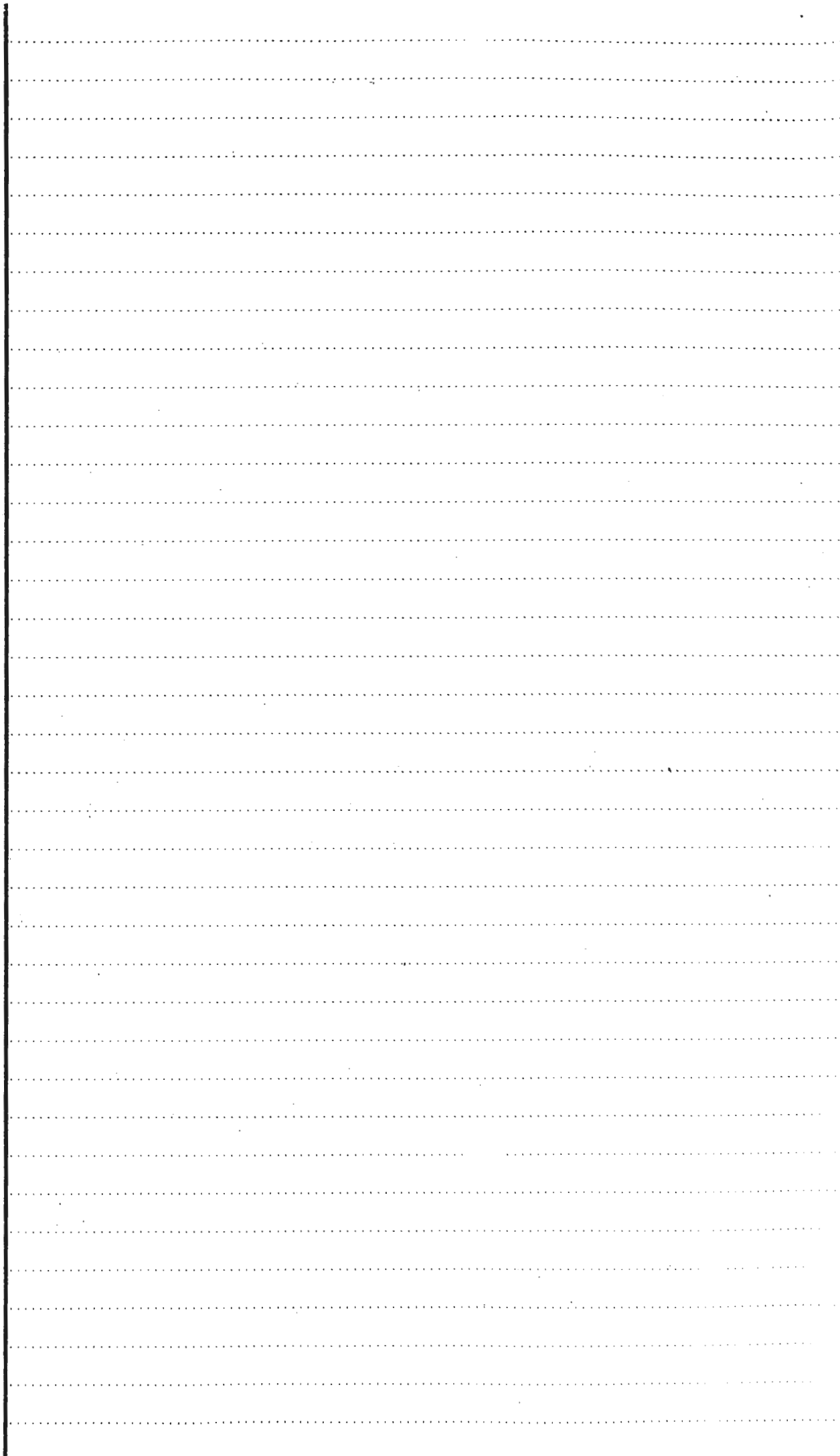
Tous les cousins dont n'écouter.

Leur grand-père se leva.

"Duncan Beck, cria-t-il, venez ici tout
de suite"

Duncan tomba sur le lit, et fut aller
aux urgences.

ORTH



UNIVERSITÉ DE LA REUNION

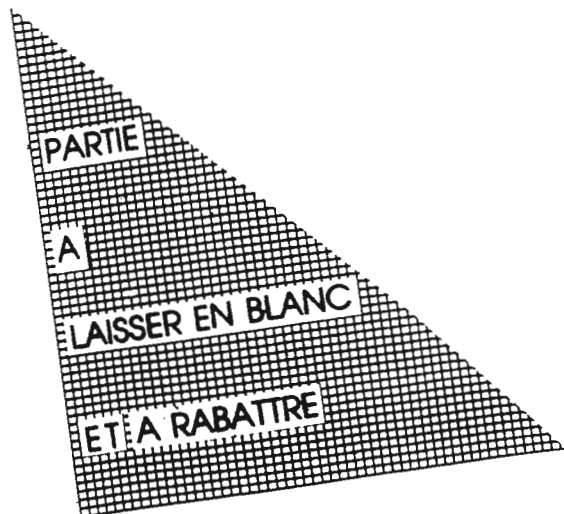
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE 6^{ème}

Composition : Version

Session Septembre Date 08 septembre 97

La présente copie comprend _____ intercalaires.



Note : 05

Observations :

1 hs

20 RTI
3 CS
1 FR

2

Sujet : Duncan

ORTH
FR
hs
CS
tps
p
p
CS

C'était parfaitement évident qu'il mentait & m'importe quel adulte qui lui posait une question, et ses mensonges étaient flagrants, une insulte à l'intelligence. Aussi il était un vieux d'accident. Pour la raison qu'il en était déjà une partie. Comment pouvait-il se retrouver dans ~~tant~~ autant d'accidents ? Et des gros ! Il ne se contentait jamais juste un os, non, il allait jusqu'à avoir un os qui portait, et tous ses cousins se regroupaient autour de lui en faisant des bruits à rendre malade, en ^{lui} demandant s'ils pouvaient toucher l'os. La meilleure, c'est qu'il était toujours à la recherche de quelque chose à faire. Vous ne le verrez jamais à côté de la maison en train d'embloter sa mère, en lui demandant des idées, il avait ses propres idées et elle m'en approuvait peu. Son esprit était un flash de lumière. Il savait comment faire de l'électricité pour faire fonctionner la petite voiture de Richard, il pouvait monter des pièges pour animaux de toutes sortes y compris les humains. C'était des farces attrapées mais il était cruel aussi. Une fois, Justine le vit se suspendre d'une branche d'arbre.

tête en bas, alors que la famille était sortie
en pi que ni que. Il était sauf mais
Tante Lucy était hors d'elle. "Dun-Kuan?
Je veux que tu descends de là!" cria-t-elle.
Tout ce que Duncan fit était de décaler
une jambe de la branche. Il sautait
il suspendait précieusement, comme un
ce angle mal fait, avec ses bras qui
balançaient. Toute hâte, se leva et
se mit à courir, ^{de façon} ridicule en bond juste

au-dessous de lui, en tenant ses mains levées. Duncan
passait à nouveau la branche. Allait-il s'y accrocher?
Quelle déception! Mais non, il était juste en train de
bien se mettre pour qu'il puisse se suspendre par ses
pieds. Tout ce que le soutenait était l'intérieur de
ses pieds et ce n'était pas le genre de branche
avec laquelle on pouvait faire cela. Il balança de
nouveau ses bras et regarda sa mère, tête en bas, avec
un regard froid et de dégoût, ce qui provoqua chez
Justine un soudain frisson. Toute lucie, n'était-elle
pas ridicule, en train de s'affoler sur et là en
criant, "oh' oh'" avec des pleurs de yeux. Tous les cousins
semblaient - leur grand-père se leva. "Duncan Peck!"
cria-t-il. "Descends qui tout de suite!"

Duncan descendit sur sa tête et fut obligé d'albr
à l'infirmerie.

ORIT

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE Licence

Composition : VERSION

Session Septembre Date 08/09/97

La présente copie comprend _____ intercalaires.

PARTIE

A

LAISSER EN BLANC

ET A RABATTRE

Note : 07
20

Observations :

3 F.R
2 CS

19

Sujet : Duncan

C'était parfaitement évident qu'il mentait au moindre adulte qui le posait une question, et ses mensonges étaient extrêmes, une insulte à l'intelligence. Il n'était pas aussi à l'abri du moindre accident. Aux yeux de ses cousins, cela était le somble. Comment pouvait-il créer autant d'accidents? Et des accidents aussi miraculeux!

Il ne s'était jamais fracturé un os, non, il fallait qu'il x l'os enfle et tous ses cousins grognant autour de lui faisaient un bruit infernal

et le demandaient ~~et~~ ils pouvaient le
toucher. Et par dessus le marché, il
n'était jamais à cours d'idées pour trouver
de quoi faire. On ne le voyait jamais
tourner autour de la maison, à attendre

de sa mère qu'elle lui donne des idées; il avait

ses propres idées auxquelles elle n'approuvait pas

une seule. Son cerveau était un éclair

Il savait comment réparer la pièce électrique pour

faire marcher la petite voiture faite de boîte

en conserve de Richard, il pouvait construire des

pièges pour toute sortes d'animaux, y compris les

humains. Il était cruel envers les adultes.

Un jour Justine l'aperçut qui était suspendu

au tronc d'un arbre, alors que la famille était sortie

en pique-nique. Il était hors de danger mais tante

Lucy hurla de loin: Fi - Dun-KUNN? Veux-tu bien

descendre de là! appela-t-elle. Tout ce que

Duncan trouva à faire c'était de retirer une

F.R
///
md

CS
///

ih

la tête à
la renverse

tps

111
...
jambe du tronc . Maintenant il était suspendu de
façon précaire, dans une posture à l'angle impossible
avec les bras croisés. Tante Lucy se leva et se
mit à ~~tracer~~ tracer de ses pas des cercles
ridicules juste au dessus de lui, tendant les
mains. Duncan s'agrippa de nouveau au tronc :
allait-il s'arrêter ? Quelle deception ! ; mais
non il était seulement en train de se repositionner
correctement de sorte qu'il puisse maintenant se
suspendre à l'aide de ses pieds . Tout ce qui le
maintenait c'était la partie inférieure de ses pieds et
ce genre de membre ne permettait pas de faire cela .

Il croisa à nouveau ses bras et regarda sa mère
d'un air calme et avec la tête vers le sol .

et Justine eut soudainement
un frisson . Cependant, ce que tante Lucy
faisait n'arrivait à bouger ça et là tout en criant,
" Oh ! Oh ! " dans un cri perçant trahissant

l'enrouement de sa voix . Tous les cousins avaient

fs

tps

Mal

1/2

dû venir . leur grand-père se leva

Mr Duncan Peck, via-trail, ~~...~~

Viens ici tout de suite ↗

Duncan ... était descendu en

tomnant sur son crâne et ~~...~~

... il avait dû partir aux urgences.

tps

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

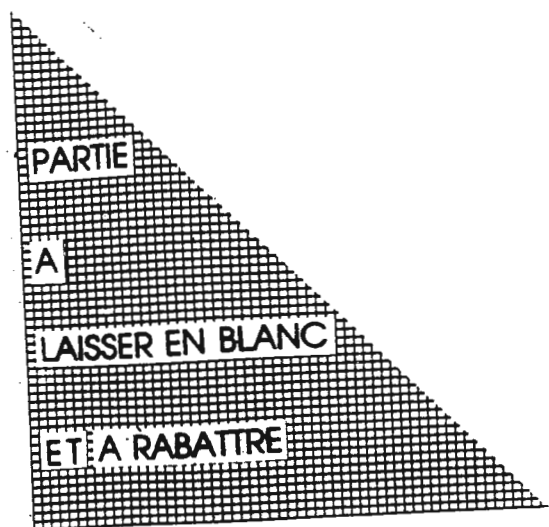
DEPARTEMENT ANGLAIS ANNEE 3^e

Composition : Version

Session Septembre Date 08/09/97

La présente copie comprend _____ intercalaires.

ORTH



Note : 12^{tr}

Observations :

de tous bons passages

20

Sujet :

Duncan

tps

Il était parfaitement évident qu'il mentait à tout adulte (ou pasant) qui lui posait une question et ses mensonges étaient énormes, des insultes à l'intelligence. Il était aussi le roi des accidents. C'est la qualité que lui préféraient ses cousins. Comment se faisait-il dans tous ces accidents ? Et de si terribles ! Il n'avait jamais une simple fracture, non, il fallait que l'os sorte de la chair, que tous ses cousins

1/2

l'entourent en simulant des douleurs
et qu'ils lui demandent la permission
de toucher la plaie. [] Et le
pire, c'est qu'il avait toujours
quelque chose en tête. On ne le venait

tps

jamais traîner dans la maison à la recherche
d'idées auprès de sa mère; il avait les siennes,
dont elle n'~~était~~ approuvait aucune d'ailleurs. Son
esprit était aussi vif que l'éclair. Il savait
faire fonctionner la petite voiture métallique de
Richard en utilisant le ventilateur électrique. Il
pouvait construire des pièges pour toutes sortes
d'animaux, y compris les humains. [] En
fait, il était cruel envers les adultes.

ORTH

Un jour, lors d'un pique-nique en famille,
Justine la vit, la tête en bas, accroché à la
branche d'un arbre. Il était sauté mais tante
Lucy fut prise de terreur.

- "Dun-KUMN? Je veux que tu descendes!" dit-elle.

Pour toute réponse Duncan enleva une jambe de

la branche. Il était maintenant dans une

situation précaire, une position vraiment dangereuse,

avec ses bras qui retombaient. Tante Lucy se

dressait et commença à crier en cercle, ridiculement

juste au-dessous de lui en tendant ses mains.

Duncan enlassa à nouveau la branche. Allait-il

abandonner? Quel malheur! Non, il

se faisait que se réajuster pour se plus tenir

que par ses pieds. Il n'était plus retenu que

par le dos des pieds, et ce n'était ^{vraiment} pas une

branche appropriée à de telles acrobaties. De

nouveau il laissa tomber ses bras, et la tête

en bas, fixa sa mère d'un regard calme et

indifférent qui fit frissonner Justine. Tante Lucy

n'était-elle pas comique - sautillant ici et là

en criant "Oh! Oh!" d'un son aigu. Tous

les cousins dirent s'écarter. Leur grand-père

p
tps

ORTH

p

wt

p

p
p

se mit debout.

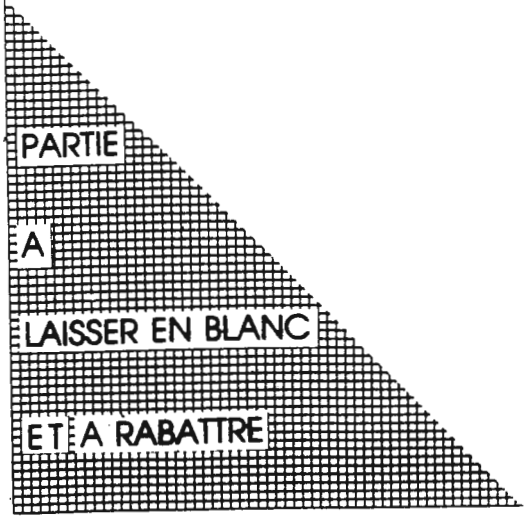
- "Duncan Beck!", cria-t-il. "Descende
immédiatement!"

Duncan descendit, la tête la première, et
dut être emmené (aux urgences de J) à la
salle des urgences.

UNIVERSITÉ DE LA REUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES
SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT Anglais ANNEE III
Composition : Version
Session Sept 97 Date 8/09/97



La présente copie comprend _____ intercalaires.

Note : 12 + FR

Observations : 15
1 Fr

Sujet : Duncan

FR
med
nm

Il était parfaitement évident qu'il mentait à chaque adulte qui lui posait une question, et ses mensonges étaient d'un extrême : c'était une insulte à l'intelligence. Il était aussi prôné aux accidents, et pour ses cousins c'était le meilleur côté de tout. Comment pouvait-il trouver à s'impliquer dans autant d'accidents ; et surtout de tels accidents grotesques. Il ne se cassait jamais juste un os, non, il fallait qu'il ait l'os qui ressortait, et tous ses cousins se rassemblaient autour de lui en faisant des bruits à vous rendre malade et en demandant s'ils pouvaient le toucher. Tot par dessus tout ça, il n'était jamais à cours de choses à faire. On ne le voyait jamais tourner en rond dans la maison en cherchant des idées auprès de sa mère ; il avait ses propres idées dont elle

N.B. - IL EST EXPRESSÉMENT INTERDIT AU CANDIDAT DE SIGNER SA COPIE.
(1) Le candidat doit inscrire ses noms, prénoms, la date et le lieu de naissance, signer sa déclaration dans l'angle du cadre, puis rabattre suivant le pointillé le coin de la copie et encoller.

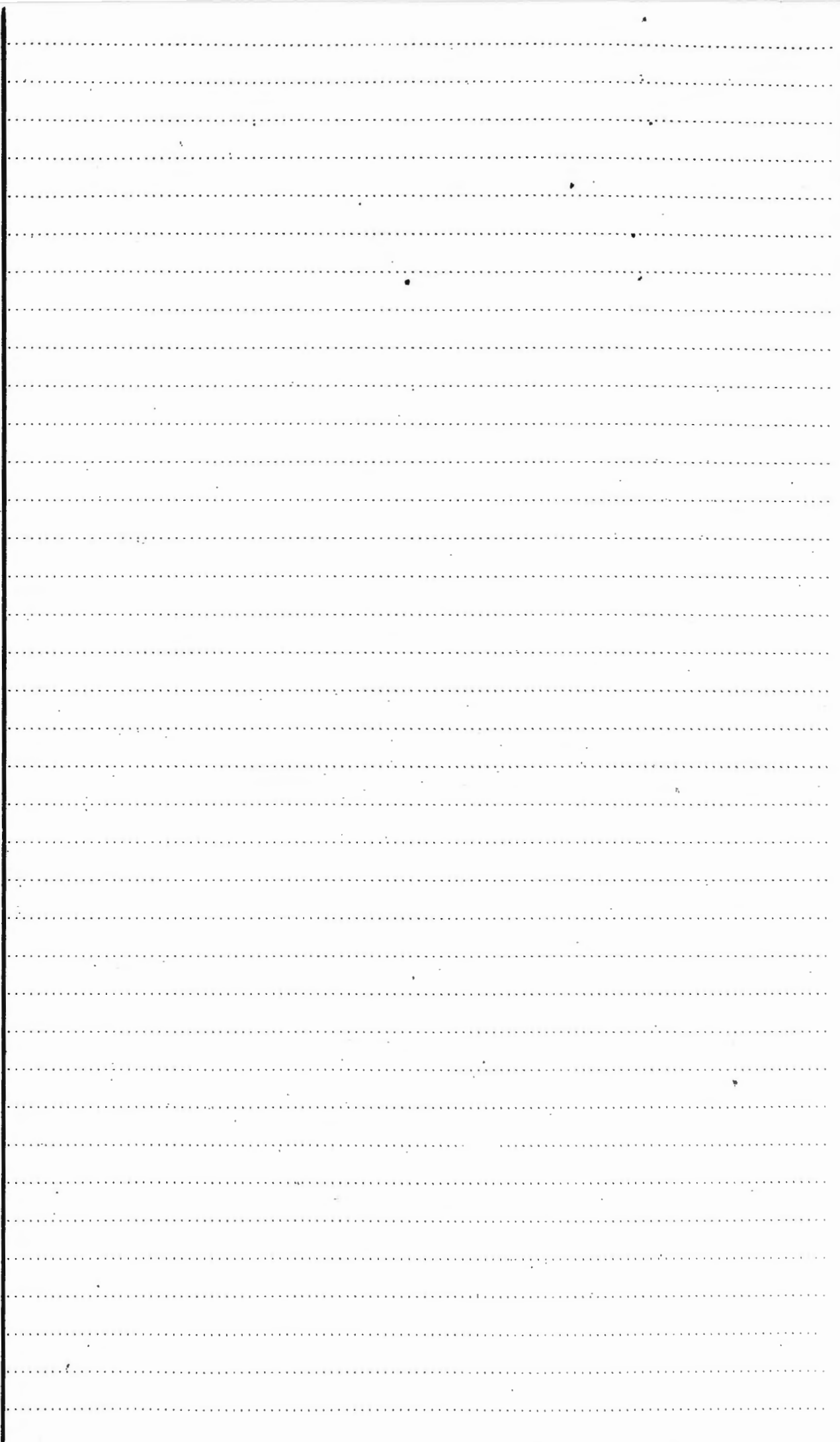
n'approuvait aucune. Son esprit
était un éclair de lumière.
Il savait comment conduire la
petite voiture de Richard avec
le boîtier électrique, il
savait construire des pièges pour
des animaux de toute sorte, y
compris les humains. C'était
envers les adultes qu'il était
cruel.

Une fois, alors que la famille était sortie
pour un pique-nique, Justine l'a vu
qui pendait à l'envers à la branche
d'un arbre. Il était en sécurité mais
Tante Lucy lança vers lui :
"Dun-KIBIN ? Je veux que tu descendes
de là !" - cria-t-elle.

Tout ce que fit Duncan fut d'enlever une
jambe de la branche. Maintenant il
était pendu dangereusement, dans un
angle difficile, avec les bras croisés.
Tante Lucy se leva et commença à courir
en faisant des cercles ridicules juste
au-dessous de lui, en lui tendant ses
mains. Duncan saisit de nouveau la
branche. Allait-il abandonner ? Quelle
déception ! Mais non, il se réajustait
simplement de façon à pouvoir se pendre
avec les pieds. Tout ce qui le retenait
était le dessus de ses pieds et ce n'était
pas la sorte de branche avec laquelle
on pouvait faire ça. Il cloisa de nouveau
ses bras et regarda sa mère d'un regard
long, à l'envers tranquille et agaçant.
qui donna à Justine un frisson
soudain. Déjà Tante Lucy ne riait
plus ; elle accourait ici et là en pleurant

12 "Gh! Gh!" dans un cri affolé. Tous les cousins avaient le fou rire. Le grand-père se leva.

"Duncan Peck!", cria-t-il.
"Descends de là immédiatement!"
Duncan descendit sur la tête et dut être transporté aux urgences.



APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN MILIEU DIGLOSSIQUE REUNIONNAIS

La Réunion est caractérisée par une situation linguistique dite de diglossie, c'est à dire que deux langues de statut inégal coexistent : le français et le créole. Le français, langue seconde, à usage formel et administratif, est le principal véhicule de l'enseignement. Le créole, langue maternelle, à usage familial et informel, est porteur d'une grande charge affective.

La connaissance approximative de la langue française est parfois responsable de la mauvaise compréhension des consignes dans le milieu scolaire, ce qui rend difficile tout apprentissage, en particulier celui des langues. L'usage simultané du français et du créole, loin de créer des conditions favorables à l'acquisition d'une troisième langue, tel l'anglais, génère des difficultés linguistiques spécifiques aux créolophones réunionnais.

Il est donc intéressant de s'interroger sur l'origine des erreurs en langue anglaise dans le cadre de l'interlangue créole / français / anglais. Dans ce contexte, les termes de généralisation, de surgénéralisation et d'hypercorrection... vont nous permettre de mieux comprendre le phénomène d'interférence, source de productions erronées chez l'élève créolophone.

Ainsi, une nouvelle didactique des langues plus adaptée à notre public semble nécessaire à l'amélioration de leurs compétences linguistiques.

Mots-clés : *bilinguisme - créolophone - diglossie - généralisation - hypercorrection - interférence - interlangue - langue étrangère - langue et culture régionales - langue maternelle - langue seconde - surgénéralisation.*

Key-words : *bilingualism, Creole speaker, diglossia, generalization, hypercorrection, interference, interlanguage, foreign language, regional language and culture, mother tongue, second language, overgeneralization.*