

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Constructions du verbe en français en contexte
plurilingue majoritairement créolophone

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

Présenté et soutenu par

ARIBAUD Guillaume,
n°27002829

Année universitaire
2018-2019

Sous la direction de :

Liliane PELLETIER, MCF en Sciences de l'Éducation

Jury :

Frédéric TUPIN, PU en Sciences de l'Éducation
Liliane PELLETIER, MCF en Sciences de l'Éducation
Logambal SOUPRAYEN-CAVERY, MCF en Sciences du Langages

Engagement de non plagiat

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.

Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.

La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.

- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Signature de l'étudiant

(précédé de la mention « lu et approuvé »)

Lu et approuvé



Sommaire

Introduction.....	4
I-Analyser le triangle didactique en contexte et les influences des éléments de contextualisation.....	6
I-1. Cadre de contextualisation et définition du macro-système étudié.....	6
I-2. Influence du contexte sur le triangle didactique.....	10
II-Apprentissage du français en contexte plurilingue, sous l'angle du contexte créolophone.....	12
II-1. Situation sociolinguistique de la société à l'école réunionnaise.....	12
II-2. Contexte institutionnel : étude des curricula, directives et textes officiels.....	16
II-3. La notion de verbe en créole réunionnais et comparaison avec celui du français..	19
III-Les pratiques enseignantes en contexte plurilingue, majoritairement créolophone. Les apports de différentes pédagogies et didactiques.....	23
III-1. L'Éveil aux langues.....	23
III-2. La pédagogie adaptée.....	27
III-3. La pédagogie de la variation.....	30
IV-L'élève dans le contexte plurilingue, majoritairement créolophone.....	31
IV-1. Prise en compte de la situation sociolinguistique : l'élève face à la norme et l'insécurité linguistique.....	32
IV-2. L'apport de la psycholinguistique : l'élève bilingue.....	36
V-Problématique de recherche.....	39
VI-Enquête de terrain : définition, protocole et résultats.....	42
VI-1. Définition de l'enquête de terrain.....	42
VI-2. Protocole de recherche : biographie langagière et observation en classe.....	44
VI-3. Résultats de l'enquête de de l'observation.....	47
VII-Analyse et interprétation des résultats.....	50
VII-1. Profil langagier et attitudes/représentations langagières et linguistiques des élèves.....	50
VII-2. Analyse et interprétation de l'observation : difficultés et points d'appui pour la construction du verbe en contexte créolophone.....	60
Conclusion.....	67
Bibliographie.....	70
Annexes.....	73
Résumé.....	95
Summary.....	95

Introduction

Né à La Réunion de parents non créolophones, nous avons pu grandir dans un bain de langues particulier et côtoyer un certain nombre de langues parlées dans chaque branche de notre famille. De plus, ayant grandi et fait toute notre scolarité sur l'île, il nous est difficile de définir clairement quelle est notre langue maternelle. Au sens strict du terme, nous dirons que c'est le français, cependant, nous avons aussi appris à nous exprimer en créole réunionnais concomitamment au français. Nous considérons aujourd'hui que ce questionnement dû au contact de langues nous a enrichi personnellement mais nous a surtout permis d'adopter une posture très ouverte sur la question des langues. C'est donc un sujet qui nous tient à cœur depuis longtemps et qui nous a accompagné au moment de devenir enseignant. Notre motivation à étudier l'impact des langues, et particulièrement du contact créole réunionnais – français à l'école, nous suit depuis notre dernière année de Licence et s'est poursuivie pendant ces deux années de Master. Nous avons donc choisi en premier lieu de travailler sur un sujet de mémoire en lien avec ce que le débat public qualifie comme «le créole à l'école». Ce «titre» réducteur d'une idée globale d'intégration scolaire d'une langue encore parlée et usitée par une grande partie de la population¹ masque une réalité complexe au sein de l'école réunionnaise. Celle-ci a, au cours de son histoire, toujours eu une relation difficile avec la langue créole, tantôt prise en compte sans autre but que la communication maître – élève, tantôt strictement interdite à l'intérieur des enceintes scolaires. Ce rapport ambivalent entre une langue encore utilisée par une majorité de la population et sa prise en compte dans l'enseignement contraste fortement avec ce que vivent d'autres Langues Régionales de France, qui, pour certaines, ont de moins en moins de locuteurs mais semblent mieux acceptées dans le contexte scolaire.

Notre thème de travail trouvé, nous nous sommes d'abord orienté vers une recherche sur la construction du vocabulaire chez les jeunes enfants. Nos premiers pas en école pré-élémentaire nous avaient amené à nous questionner sur l'acquisition du lexique, mais aussi sur la relation avec l'enseignant quand celui-ci n'est pas créolophone. Des exemples lors d'échanges avec des collègues de tous niveaux nous ont ainsi poussé à clarifier notre objet de recherche. Finalement, c'est notre affectation en stage et les premiers jours passés dans notre classe qui nous auront permis de définitivement faire le choix de la construction du verbe. En

¹ Les derniers chiffres de l'INSEE (2007) confirme que la majorité de la population parle le créole réunionnais quel que soit l'âge, même si l'on remarque un déclin (minime) chez les plus jeunes.

effet, l'utilisation de certains verbes en français, qui ont une proximité phonétique avec ceux du créole, sans pour autant avoir de proximité sémantique, laissait penser que les schèmes d'action que les élèves voulaient décrire n'étaient pas, en français, ceux qu'ils avaient utilisés. Pour faire simple, la proximité phonétique semble perturber la compréhension et la production des élèves créolophones ou tout du moins ralentir sensiblement le processus cognitif. D'autre part, cette idée de difficulté de compréhension est aussi à mettre au compte de l'enseignant non-créolophone qui peut en retour ne pas comprendre l'énoncé d'un élève si celui-ci utilise ce que nous pouvons appeler un «faux-ami».

L'objet de notre recherche validé, nous avons souhaité l'aborder dans le cadre du triangle pédagogique (HOUSSAYE, 1988) en partant du contexte que nous vivons dans l'espace que représente l'Académie de La Réunion au sein du système éducatif français. Pour cela, nous avons décidé de partir du contexte dans toutes ses dimensions et d'en étudier l'influence sur les acteurs et leurs relations eu sein du triangle pédagogique. Puis, nous nous sommes focalisé sur les dimensions linguistiques/culturelles et historiques pour l'étude de la situation sociolinguistique du système éducatif réunionnais et de l'état des savoirs sur l'objet étudié : le verbe. Suite à cela, nous nous sommes attaché à exposer les apports de différentes pratiques didactiques et pédagogiques en lien avec notre étude dans le contexte créolophone. Ces approches, bien que différentes, sont pour nous des outils qui doivent permettre à l'enseignant de prendre en compte les faits de langues, quelque soit le niveau de sa classe, afin de faire réussir l'ensemble de ses élèves. Enfin, nous avons achevé notre cadre théorique en revenant sur l'élève et l'impact de la situation sociolinguistique ainsi que les apports décisifs des neurosciences dans la compréhension de l'acquisition des langues. Une fois le cadre théorique posé, nous nous sommes attelé à présenter notre problématique de recherche avant de donner à voir notre enquête de terrain. Celle-ci a d'abord été définie selon l'approche choisie, puis nous avons partagé notre protocole de recherches, les résultats qui en découlent et nous avons fini par interpréter les dits résultats.

I-Analyser le triangle didactique en contexte et les influences des éléments de contextualisation

I-1. Cadre de contextualisation et définition du macro-système étudié

En centrant notre travail sur un objet précis et sur les interactions « classiques » au sein de ce triangle, nous devons aussi convoquer un ensemble de phénomènes qui ne sont en rien issus des éléments et interactions du triangle didactique. Ces phénomènes « externes » doivent donc être pris en compte dans le cadre de notre étude. Celle-ci se fera aussi en résonance avec les phénomènes « internes » à la classe (vu comme le micro-espace de l'enseignant, des élèves et des savoirs) en étudiant l'influence qu'ils peuvent avoir et les conséquences sur les pratiques enseignantes, les stratégies d'apprentissage et les savoirs enseignés.

Nous chercherons donc tout d'abord quels sont les éléments pertinents de contextualisation. Pour rappel, nous avons fait le choix de prendre le verbe en français comme objet de savoir enseigné pour étudier de façon contextualisée les interactions à l'œuvre dans le triangle didactique. Ce choix n'est pas anodin et renvoie directement à une dimension essentielle dans l'enseignement à La Réunion, la dimension linguistique. En effet, si nos travaux se focalisent sur la construction, par les élèves, du verbe en français, c'est du fait de notre hypothèse d'une problématique de compréhension et de construction syntaxique sur un élément essentiel d'un énoncé produit par un élève réunionnais. Cette production se faisant dans un cadre linguistique mettant en contact plusieurs langues dont les deux principales sont le français et le créole réunionnais. La proximité génétique du français et du créole réunionnais amène une situation linguistique particulière qui demande à être prise en compte dans la pratique de l'enseignant mais aussi et surtout une adaptation du système éducatif lui-même. Nous voyons donc à partir de la dimension linguistique que malgré la focalisation sur un objet de savoir dans un espace restreint qu'est celui de la classe, nous devons convoquer un certain nombre de connaissances et outils qui permettront d'appréhender au mieux les éléments de contextualisation. Ce choix est aussi guidé par les apports des recherches sur le climat scolaire et les variables explicatives qu'elles ont permis d'offrir pour évaluer un certain nombre de facteurs indépendamment les uns des autres. En contextualisant, nous souhaitons apporter une vision plus globale et globalisante de l'ensemble des pratiques qui se font jour au sein d'une classe.

La contextualisation dans la suite de notre propos se fera à partir de nos choix pré-établis et se bornera à répondre aux questions que nous nous posons dans ce cadre. La richesse de cette notion nous permettrait d'aborder un certain nombre d'autres points mais nos contraintes temporelles et techniques ainsi qu'une volonté de se focaliser sur un seul aspect pour pouvoir en tirer un certain nombre d'éléments utiles à notre propre pratique, nous poussent à évoquer ce qui nous semble le plus éclairant sur le sujet. Nous ne proposons donc pas de discuter les notions de contexte et de contextualisation mais bien de les utiliser comme outils permettant d'analyser au mieux la situation² d'enseignement-apprentissage à l'œuvre dans le cadre de la construction du verbe en français dans un contexte créolophone. Ce choix peut être soutenu du fait de la faible signification de l'effet-enseignant dans l'ensemble des variables expliqués, rendant donc les éléments de contextualisation significatifs pour une analyse fiable. Nous reprenons en cela les travaux de BRU, ALTET et BLANCHARD-LAVILLE (2004) ainsi que leur schéma dont l'intérêt pour nous se situe surtout au niveau de l'idée de « contextes évolutifs », situés à l'extérieur, nous verrons qu'il est possible d'envisager une idée de mouvement interne/externe.

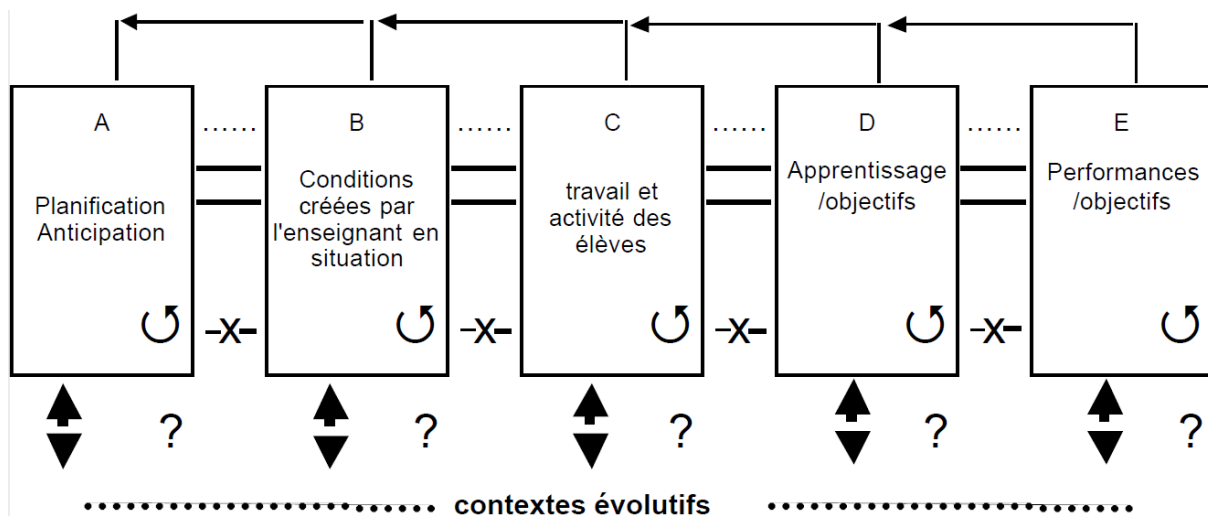


Figure 1: Schéma de BRU, ALTET, BLANCHARD-LAVILLE

Pour préciser notre propos, nous comprenons la contextualisation comme le fait de mettre en regard la place des contextes et le rôle des acteurs (qu'ils soient « internes » ou « externes » à la classe) dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage. C'est aussi un outil au service du savoir-faire enseignant, de « l'art de faire » face à la situation d'enseignement-apprentissage (SAUVAGE-LUNTANDI et TUPIN, 2012). Nous choisissons

² Nous comprenons la notion de situation comme : « intégrant un ensemble complexe de facteurs constituant l'environnement des apprentissage. » (DOLZ et TUPIN, 2011)

donc de montrer que les phénomènes extérieurs à la classe ont une influence directe sur l'enseignement et les apprentissages et qu'ils font écho à des phénomènes internes. Si la classe est considérée comme le micro-espace, celui des interactions entre l'enseignant, les élèves et le savoir, il nous faut bien définir le système auquel la classe appartient. On parlera donc, pour modéliser le système d'enseignement-apprentissage, de macro-système. Ce macro-système permet de visualiser l'ensemble des éléments de contextualisation et d'aborder l'ensemble des dimensions significatives dans notre contexte.

Dans ce macro-système, l'enseignant, en situation d'enseignement-apprentissage, se voit au prise avec un ensemble conjoint de contraintes et de ressources qui sont actualisées par les choix de l'enseignant et la dynamique des interactions entre l'enseignant et les élèves. Nous proposons donc par la suite de développer plus précisément les différentes dimensions du macro-système en présence.

Déjà évoqué, nous commencerons par revenir sur la dimension linguistique que nous avons déjà qualifiée de particulière. En effet, en tant que Département et Région d'Outre-Mer, La Réunion possède une seule langue officielle, le français, mais les langues en présence, usitées par les locuteurs sont nombreuses. Si le créole réunionnais est la principale langue parlée par les Réunionnais, il faut aussi noter la présence du shimaoré ou du malgache pour les langues indo-océaniques mais aussi d'autres langues plus ou moins représentées. Nous sommes donc confrontés à une situation de plurilinguisme avec deux éléments forts qui concernent particulièrement la relation français/créole réunionnais :

-la proximité génétique des deux langues liées par les conditions socio-historiques du peuplement de l'île (CHAUDENSON, 1992, 2010) qui pose directement des contraintes de confusion sémantique et syntaxique.

-les rapports du français et du créole réunionnais dans la société et le système scolaire local. Complexes, ils façonnent les représentations des usagers de ces langues et sont significatifs dans l'explication de certaines difficultés rencontrées en situation d'enseignement-apprentissage.

Nous voyons donc qu'à notre niveau de recherche, la dimension linguistique est essentielle, attendu qu'elle va de pair avec la dimension culturelle qui donne un sens fort aux objets signifiés par l'une des deux langues. Ainsi, la porosité des deux systèmes linguistiques amène l'enseignant vigilant à se poser en observateur des pratiques langagières plus qu'en

prescripteur, ce qui n'est pas aisé quand le rôle assigné à l'enseignant est aussi celui de prescripteur de normes³. Nous prendrons donc un temps significatif pour faire le point sur la situation sociolinguistique de l'académie tout en prenant un temps pour décrire les éléments plus structuralistes sur les verbes en créole réunionnais. Ce faisant, nous cherchons à couvrir l'ensemble du sujet dans sa dimension linguistique.

Déjà évoquée comme élément fort du point de vue linguistique, la dimension historique doit aussi être amenée de par les éclairages qu'elle apporte. Tout d'abord en ce qui concerne la genèse du créole réunionnais et son évolution jusqu'à nos jours, l'histoire du peuplement nous éclaire sur les rapports aux langues parlées et véhiculées dans la société réunionnaise. Ensuite, c'est l'histoire même du système éducatif réunionnais, *sub-système* du système éducatif français (LARBAUT et TUPIN, 2003). Nous reprenons ici la notion de *sub-système* comme traductrice d'un double référence aux « dimensions génériques » et aux « aspects particuliers » (SI MOUSSA et TUPIN, 2005). Cette adéquation complexe entre les politiques éducatives et linguistiques nationales et leur mise en œuvre dans l'académie de La Réunion est un enjeu crucial à saisir dans sa pratique enseignante. Il ne s'agira pas de retranscrire ou discuter cette histoire mais bien de se servir des travaux existants pour nourrir notre analyse du macro-système que nous souhaitons étudier.

Un autre élément, lui aussi partiellement évoqué dans les précédentes dimensions, l'aspect sociologique des ressources et contraintes. Cette dimension est essentielle et se doit d'être considérée en transversalité avec les autres. Les caractéristiques sociologiques de l'ensemble des acteurs ont une influence forte sur la situation d'enseignement-apprentissage et participent aussi aux « aspects particuliers » du *sub-système*. Nous verrons que l'évolution de la société réunionnaise et de sa sociologie impose aux enseignants une réelle prise en compte des facteurs sociologiques sans pour autant chercher des corrélations et liens de cause à effet hasardeux.

Enfin, les agents du macro-système présentant des caractéristiques plus ou moins similaires du point de vue des autres dimensions, ils sont donc soumis à un contact de cultures qui favorisent, ou non, les échanges, et quoi qu'il en soit, agissent sur ces mêmes acteurs. Nous devons donc poser une dynamique interculturelle dans nos pratiques. Notion complexe et mal comprise, nous parlons d'interculturalité pour évoquer le fait d'accepter, dans un double mouvement, sa propre identité culturelle et celle de l'autre (ABDALLAH-PRETCEILLE,

3 Nous reviendrons sur cette notion dans la partie ...

1999). Il s'agit donc de (re)voir et (re)penser les frontières (culturelles, linguistiques,...) présentent dans le macro-système.

I-2. Influence du contexte sur le triangle didactique

Nous rappelons que notre étude compte analyser la situation d'enseignement-apprentissage dans le cas concret de la construction du verbe en français en observant les trois pôles du triangle pédagogique. A partir de ce travail sur ces trois acteurs, nous expliciterons plus finement en quoi le contexte est signifiant dans les différentes interactions entre ces acteurs. Nous proposons, ici, de partir des trois pôles du triangle pour étudier les influences du macro-système sur chacun avant de préciser celles-ci sur les interactions entre eux.

Nous choisissons tout d'abord de nous centrer sur l'élève, dans notre cas précis de questionnement sur sa construction du verbe en français. Pour lui, le contexte est fortement déterminant sur la question. En premier lieu, la situation sociolinguistique dans laquelle évolue les élèves réunionnais reste complexe et les confronte chaque jour à des contacts de langues plus ou moins « harmonieux ». Nous mettons en évidence ici, l'hétérogénéité des locuteurs : créolophones natifs, bilingues créole/français, monolingue français,...sans parler des locuteurs d'autres langues moins présentes mais qui peuvent exister dans l'espace de la classe. Cette hétérogénéité amène donc à voir s'entrechoquer des productions orales plus ou moins marquées par une ou l'autre des langues en présence. On voit donc bien qu'une somme importante d'interrogations se fait jour uniquement au sens de la dimension linguistique et culturelle de chaque élève. L'entreprise demande donc des connaissances fines de la part de celui qui souhaite analyser le contexte de sa classe. De plus, au delà des questions linguistiques, ce sont l'ensemble des données socio-économiques, historiques ou encore socio-historiques qui permettent de cerner réellement tous les éléments contextuels agissant sur l'élève et ses stratégies d'apprentissage. L'élève ne doit donc pas être vu comme un acteur indépendant et aux caractéristiques identiques et connues. Chaque élève correspond à sa pratique langagière, à son histoire familiale et son lien avec l'école, à son rapport à l'institution scolaire et aux langues en présence,...c'est donc bien le contexte qui, par des phénomènes « externes », influence les interactions de l'élève avec l'enseignant et les savoirs et s'entremêle aux phénomènes « internes » qu'ils soient de la classe, interpersonnel ou personnel. Nous proposons donc de prendre appui sur un certain nombre de ces éléments dans notre étude.

Du côté de l'enseignant, on peut reprendre l'ensemble des éléments tenant aux différentes dimensions et que nous avons déjà énoncé du point de vue de l'élève. Mais il faut aussi rajouter le poids des curricula (ce poids peut aussi peser sur l'élève dans la prise de conscience de sa réussite ou de son échec et peut renvoyer à l'assimilation des codes de l'école par des « initiés ») sur les pratiques de l'enseignant ainsi que l'état de la recherche et des savoirs dans le domaine qui nous préoccupe. Nous interrogerons donc les évolutions autour des questions didactiques et plus particulièrement celles autour de la didactique des langues pour parvenir à enrichir la didactique du français en contexte créolophone. On voit bien que le contexte a une emprise directe avec la pratique de l'enseignant qui ne peut, de manière logique, se contenter de traduire une méthode d'apprentissage valant dans un contexte non-plurilingue et non-créolophone pour enseigner la construction des verbes en français. De plus, au delà du savoir en lui même, notre interrogation se veut pertinente par le rôle central des verbes (essentiellement d'action) dans l'activité enseignante (passage de consigne, étayage des propos des élèves,...). On peut donc supposer que la situation d'enseignement-apprentissage sera tributaire de ce contexte et que les pratiques enseignantes seront donc interrogées sous l'angle de ces différents éléments.

Pour finir, nous traiterons de l'influence du contexte sur le savoir enseigné choisi dans cette étude : le verbe. Nous soulignons par avance que le savoir apporté n'est pas, selon nous, une priorité pour comprendre les interactions élèves/enseignants/savoirs mais il nous semble tout de même important de faire le choix d'un élément de savoir qui permet de discuter des implications pour l'enseignant et l'élève de manière pratique. Notre souhait n'est donc pas de donner à voir l'ensemble des traits caractéristiques sur la construction du verbe en français mais bien les difficultés qui peuvent poindre dans le contexte créolophone. Au delà des éléments de didactique du français, il nous apparaît essentiel de comprendre l'influence du contexte sur la structure même du savoir. Nous pouvons déjà noter que l'on parlera de *verbe* en français ou en créole réunionnais, cette distinction marque la différence de construction dans les deux langues et notre premier problème : comment aborder la construction du verbe chez des élèves principalement créolophones ? En plus de l'aspect syntaxique qui est criant, nous pouvons aussi noter les difficultés sémantiques dues au lien génétique entre les deux langues surtout du point de vue phonologique. Nous faisons le choix de travailler principalement à l'oral et de partir des paroles des élèves et des enseignants pour construire

notre analyse. Ce choix nous est dicté par notre idée que la principale difficulté dans la construction du verbe vient sans doute des proximités phonétiques.

Nous allons donc tout au long de cette étude tenter d'analyser notre situation d'enseignement-apprentissage au regard du contexte dans le cadre du macro-système. Nous précisons maintenant ce que représente le macro-système dans cette étude : il se cantonne spatialement et temporellement à notre territoire d'intervention, l'académie de La Réunion, nous prenons donc en compte les éléments venant de la société réunionnaise, du *sub-système* scolaire, des curricula, communs et particuliers, et des relations périphériques (écoles, familles, collègues,...) pour arriver à une analyse fine de notre méso-espace, la classe. Cette analyse ne se fera pas dans le sens d'un entonnoir focalisant l'analyse sur la seule situation mais bien en faisant communiquer la place des contextes et le rôle des acteurs (pas uniquement ceux du triangle didactique, nous pensons, à l'école, aux familles, aux institutions,...) dans la réussite de tous les élèves. La suite de notre exposé s'articulera donc autour de ce double mouvement entre contextes et acteurs du macro-espace.

II-Apprentissage du français en contexte plurilingue, sous l'angle du contexte créolophone

II-1. Situation sociolinguistique de la société à l'école réunionnaise

Nous proposons, dans cette partie, d'exposer la situation sociolinguistique de la société réunionnaise puis celle de l'école réunionnaise. Cette double présentation permettra de circonscrire l'ensemble des notions et outils importants pour appréhender cette situation. Nous commencerons par évoquer le modèle diglossique et son évolution, puis nous ferons part de la notion de continuum linguistique avant de présenter la notion d'interlecte.

Le mot diglossie est utilisé depuis la fin du XIX^{ème} siècle, en linguistique, pour décrire des phénomènes souvent bien différents et dont l'acceptation peut varier d'un chercheur à un autre. Nous partirons de la première définition, celle de FERGUSON (1959) qui précise que dans une communauté sociale, il y a diglossie en présence de deux variétés de langues⁴ : une « haute » (H : « *high* »), langue de prestige, ici le français, essentiellement utilisée à l'écrit ou dans des situations formelles par une minorité dominante (socialement et symboliquement) et une « basse » (L : « *low* »), ici le créole réunionnais, parlé par la majorité de la population dans les conversations et échanges de tous les jours. FISHMAN (1971) étendra cette définition à la présence de deux langues. Pour autant, cette définition, dans le contexte

4 Souligné par nous

créolophone réunionnais, bien que séduisante sur bien des aspects, ne peut être considérée comme totalement pertinente. Bien qu'une idée de domination à caractère social émane de cette définition, elle ne rend pas complètement compte des réalités des usages. En effet, cette définition repose sur la stabilité supposée des deux variétés de langues en présence. Or cette stabilité, dans notre cas d'étude, est remise en question autant pour le créole réunionnais que pour le français lui-même. On peut cependant noter que FISHMAN (1971) fait une différence entre le bilinguisme, auquel il donne un caractère individuel, et la diglossie, qui revêt pour lui un caractère social. Par la suite, certains linguistes feront remarquer que cette définition passe sous silence le caractère conflictuel de la diglossie dans certains espaces, en particulier celui qui nous concerne. Ce conflit fait donc s'affronter les deux langues en présence plutôt que de les voir se répartir leurs rôles de façon harmonieuse. Nous ne sommes donc plus face à une complémentarité des deux langues mais bien avec un conflit perpétuel et une hiérarchisation des usages de l'une sur l'autre (PRUDENT, 1981). Un autre point essentiel quant à l'évolution de cette notion, l'étude du phénomène par des « natifs » (PRUDENT, 1981). Nous mettons en avant ce propos car il nous semble important de chercher à discriminer les enseignants et les élèves sur cette caractéristique de « natifs » (par rapport à l'usage de la langue et au fait d'avoir pour langue maternelle une langue dominée, ici le créole réunionnais). Pour ce qui nous intéresse, nous garderons le fait que la diglossie a un caractère fortement social, porté par le conflit entre les deux langues en présence dans l'espace créolophone réunionnais et que ce conflit pousse à considérer le créole réunionnais, langue dominée, par rapport au français, langue dominante représentant la norme de référence.

Nous traiterons ici des discussions amenées par la notion de diglossie du point de vue de la stabilité évoquée précédemment. A partir de travaux sur les univers créoles (*Univers créole*, 7 tomes aux éditions Anthropos), certains linguistes vont tenter de définir une notion qui rende mieux compte des fluctuations possibles pour les locuteurs des deux langues. Partant de la présence de deux langues considérées comme deux pôles extrêmes, le continuum linguistique est représenté par ses deux pôles : l'*acrolecte*, variété la plus proche du standard, ici le français, et le *basilecte*, variété la plus éloignée du standard, reliés par une échelle implicationnelle de variétés linguistiques. Il est le résultat, selon eux, d'une *décréolisation* c'est à dire de la disparition graduelle du basilecte (cette disparition a pu s'expliquer par la « mise au ban » public du créole dans les années qui ont suivi la départementalisation jusqu'au milieu des années 80, son usage était ainsi restreint aux interactions informelles). Entre les

deux pôles, nous retrouverons le *mesolecte*, zone comportant des variétés plus ou moins homogènes selon les auteurs (DECAMP, 1971 ; BICKERTON, 1973). Là encore, cette notion de continuum est comprise différemment sur certains points par les différents auteurs mais on peut citer sa reprise par CHAUDENSON (1981) qui fondera le *continuum interlinguistique* consistant à comparer l'ensemble des créoles à base lexicale française en évaluant la « distance interlinguistique ». Nous remarquons cependant que chacune des définitions maintient une forte continuité dans les processus qui permettent de passer du basilecte à l'accrolecte, et c'est bien cette continuité qui pose problème. Si l'on ne doute pas qu'un phénomène de décréolisation entraîne le locuteur vers le pôle accrolectal, il est compliqué d'envisager une évolution stable qui passerait par un ou plusieurs mésolectes identifiables avec des frontières linguistiques nettes. Nous nous heurtons donc encore une fois à un outil qui ne semble pas rendre compte des fluctuations incessantes dans les productions langagières des réunionnais.

Suite aux différents débats sur les notions pré-citées, c'est PRUDENT (1981) qui tentera de définir une notion capable de donner à voir la réalité des usages linguistiques d'un espace. Partant du terrain martiniquais et des paroles des locuteurs, il définit l'interlecte non comme une langue mais comme une :

« zone où les deux systèmes se rencontrent, se combattent, et s'annulent peut-être dans un étrange métissage » (PRUDENT, 1993, cité par SOUPRAYEN-CAVERY, 2010, p.211)

Il faut bien comprendre l'importance du caractère dynamique du processus interlectal. Il ne s'agit pas de considérer que les locuteurs évoluent de façon continue d'un pôle basilectal à un autre accrolectal mais bien qu'ils construisent leurs paroles en tenant compte des deux et des mélanges qu'ils entraînent avec eux. Pour rester sur cette idée de mélange, il nous faut aussi parler de la notion d'alternance/mélange codique qui définit simplement la juxtaposition d'énoncés appartenant à deux langues différentes dans une même production. On est donc loin de la stabilité supposée par le continuum linguistique ou la simple répartition hiérarchique de la diglossie. Avec l'interlecte, nous devons considérer les langues pour ce qu'elles sont : des objets en mouvement. Que ce soit par des phénomènes d'emprunt (par une communauté à une autre langue), de calque (construction transposée d'une langue à une autre) ou d'interférence (déviation par rapport aux normes des deux langues), les contacts de langues nous amènent à modifier notre perception de la notion même de langue et à étudier plus finement les productions réelles : les paroles des locuteurs qui se font comprendre chaque jour sans,

forcément, avoir conscience de la langue qu'il utilise. Le point de vue interlectal part du repère central qu'est l'indétermination pour aller vers les pôles « accrolectal/basilectal » (comme des représentations idéalisées des langues) dont la fonction est d'organiser une échelle de valeurs sociolinguistiques. A La Réunion, cet outil revêt un caractère particulièrement novateur qui permet de repenser le rapport aux langues et de tirer partie du « conflit diglossique »⁵. En partant du constat que certains énoncés ne sont ni créole réunionnais, ni français, nous voyons que l'évolution de la situation sociolinguistique de La Réunion (depuis les premières études de CHAUDENSON dans les années 70) marque un tournant avec des productions de plus en plus « mélangées », « interlectales » voire « métissées ». Il est donc essentiel de prendre en compte ce phénomène observé chez de nombreux locuteurs quel que soit leur âge, classe sociale, lieu de résidence,...C'est donc bien dans cette dynamique de mélange et de confrontation que nous devons naviguer pour parvenir à comprendre le terrain réunionnais. Ainsi, si l'on en croit SOUPRAYEN-CAVERY :

« Nous remarquons que cette étude sur les phénomènes de « mélanges » aboutit à des questions identitaires. La langue créole est donc « mélangée », « interlectale » à l'image des « identités créoles ». En effet, le Réunionnais ne peut être uniquement créole ou uniquement français, il est forcément les deux. Et selon ses caractéristiques individuelles, sa pratique linguistique révélera ses représentations mais aussi ses revendications identitaires. » (SOUPRAYEN-CAVERY, 2010, p.257)

Mais qu'en est-il de la situation de l'école réunionnaise sur cette question ? Sans rentrer dans les détails historiques, nous retiendrons les travaux de TUPIN et WHARTON (2016) qui montrent bien le peu de cas que l'école réunionnaise (dans la période post-départementalisation) fait du contexte plurilingue et particulièrement du contexte créolophone. En effet, au cours de sa « courte » histoire, l'institution scolaire a oscillé entre refus catégorique de l'utilisation de la langue créole et utilisation des énoncés en créole pour tendre vers un énoncé correct en français (que l'énoncé ait été compris ou non par l'enseignant). En très peu d'occasions (trois selon les auteurs), le créole réunionnais a été utilisé comme vecteur de savoirs et aujourd'hui encore, les obstacles sont nombreux pour qui veut mettre en œuvre un enseignement bilingue dans sa classe. Si des éléments réglementaires sont venus renforcer l'usage du créole réunionnais dans les situations d'enseignement-

5 Nous utilisons ce terme afin de souligner la pertinence de la diglossie dans les représentations des locuteurs qui sont souvent empreintes de conflit. Nous traduisons ici une réalité collective et non une pratique individuelle de locuteur.

apprentissage (nous y reviendrons dans la partie suivante), force est de constater que plusieurs éléments de contexte ne sont pas forcément retenus dans l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage. La diversité linguistique que nous avons abordé précédemment est peu prise en compte par l'institution scolaire réunionnaise qui laisse donc les enseignants gérer ses productions « mélangées » voir « métissées ». Nous ne sommes donc plus dans un simple paradigme : bien parler français et prendre en compte le créole, mais bien dans une relation complexe où l'enseignant et l'élève doivent dans un même mouvement s'intercomprendre et tendre à une production qui soit correctement normée. Ce « mouvement » entre deux « langues » doit être pris en compte au niveau de la situation d'enseignement-apprentissage et demande donc à l'enseignant de s'équiper d'outils didactiques et à l'élève de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissages efficaces pour tendre à une pleine maîtrise des deux « langues ». Nous voyons donc déjà que la question des contextes permet de poser les premiers jalons d'une analyse globale de la situation d'enseignement-apprentissage. Face à la multiplication des facteurs, aux implications inhérentes à chacun de ses facteurs et à la diversité des situations que cela peut entraîner, on constate bien que l'enseignant ne pourra à lui seul proposer des solutions qui tiennent compte de toutes cette analyse. Nous reprendrons pour appuyer notre propos la conclusion de TUPIN et WHARTON (2016) :

« les approches classiques dont certaines ont pu être éprouvées en leur temps, comme les approches contrastives, ne suffisent pas à gérer la diversité des situations d'énonciation incluses dans les situations d'enseignement-apprentissage. » (TUPIN et WHARTON, 2016, p.115)

II-2. Contexte institutionnel : étude des curricula, directives et textes officiels

Autre élément de contexte fortement significatif pour notre étude, les curricula fondent, pour partie, les pratiques enseignantes et donnent à voir aux élèves et aux familles une sorte de photographie de leur « performance » scolaire. Pour le sujet qui nous préoccupe, plusieurs éléments ont récemment été amenés et permettent donc de se reposer sur un certain nombre de dispositifs légaux et réglementaires pour placer la dynamique plurilingue dans sa pratique de classe. Nous proposons un inventaire des différents éléments publiés à ce jour :

-les circulaires parues au BO n°33 du 13 septembre 2001 sur le Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales⁶ à l'école, au collège et au lycée ; ce texte pose les premiers éléments (orientations générales, approches pédagogiques et formation de

6 Langue et Culture Régionale : LCR

maitres) de cet enseignement et vient compléter la loi DEIXONNE (1951) qui n'incluait pas les créoles ainsi que les « Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire » (ENCART B.O. n°33 du 13-09-2001) qui précise l'organisation en élémentaire, au collège et au lycée de ce type d'enseignement. On note donc un changement radical dans l'acceptation du créole réunionnais, ce qui donnera une légère impulsion pour le développement de la prise en compte du créole réunionnais à l'école réunionnaise

-la loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'école de 2005 modifie le code de l'éducation pour permettre un nouvel élan dans les pratiques des enseignants en précisant qu'« un enseignement de la LCR peut être dispensé tout au long de la scolarité » et que « les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales, de la maternelle à l'élémentaire, chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement notamment pour l'étude de la langue française ». L'arrêté du 25/07/2007 précisera par la suite le programme de cet enseignement.

-le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2007 permet quant à lui de donner à voir les cursus plurilingues sans jugement de valeur sur les langues qui sont enseignées. L'approche par compétence y est décrite pour l'ensemble des langues, dont le créole réunionnais et permet de préciser les programmes et attendus.

-la Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de 2013 qui confirme que « dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale et écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophones (...) ».

L'ensemble de ces textes officiels permet donc à chaque enseignant de baliser sa pratique mais ils permettent surtout de s'appuyer sur des éléments nationaux pour répondre à une problématique régionale. Ce faisant, l'institution reconnaît le rôle important de la langue maternelle dans l'apprentissage des élèves et permet son usage dans des situations d'enseignement. Pour accompagner ces textes, l'Académie de La Réunion s'est dotée d'un plan d'action sur la période 2014-2019 sous l'impulsion du Recteur TERRET. Ce plan se décline en 5 axes : 1-Structurer le pilotage de la LCR et de renforcer ses ressources pédagogiques et humaines. 2-Sensibiliser les élèves au patrimoine culturel et linguistique régional comme partie intégrante du patrimoine national. 3-Généraliser auprès des enseignants les démarches spécifiques d'enseignement du français en milieu créolophone et plus largement de maîtrise

de la langue française en contexte plurilingue. 4-Favoriser un enseignement du créole dans le premier et le second degrés. 5-Permettre le développement d'une offre territoriale équilibrée de classes de maternelles bilingues créole-français. Ces axes sont eux mêmes déclinés en 15 actions à mettre en œuvre sur la période. Ce volontarisme affiché avec des priorités clairement établies et des actions à mettre en œuvre montre bien que la question du contexte créolophone interroge de plus en plus pertinemment les autorités éducatives et que celles-ci tendent à ne plus voir la langue créole réunionnaise comme un objet à négliger ou à utiliser mais bien comme un phénomène (qu'on peut qualifier à la fois « d'interne » et « d'externe ») prépondérant dans les situations d'enseignement-apprentissage à La Réunion. Nous allons de plus en plus vers une considération plus complexe du concept de langue qui sert à la fois d'objet et d'outil d'étude. La tentative de structuration de cet enseignement par les institutions ne doit pas nous faire perdre de vue que nous restons, encore et toujours dans un double mouvement et que ce plan doit s'accompagner, dans les faits, d'une prise en main efficace par les acteurs de terrain (enseignants, formateurs, familles,...) pour convertir ces bonnes intentions en actions efficaces qui concourent à la réussite de tous.

Nous souhaitons cependant contraster cette question en mettant en avant la mise à niveau de la langue vivante régionale et étrangère dans les nouveaux programmes de 2015⁷. S'il peut apparaître pertinent et bien venu, il faut aussi se rendre à l'évidence que ce n'est pas un simple regroupement des deux qui fera la considération de la langue vivante régionale, souvent minorée, dans les situations d'enseignement. Il est difficilement concevable de penser que l'apprentissage de l'anglais par des élèves de cycle 2 puisse être calqué pour le créole réunionnais. Cette mise à niveau donne une impression de machine arrière sur les politiques éducatives et linguistiques mises en place en France continentale au cours du XX^{ème} siècle avec une reconnaissance des faits linguistiques régionaux comme participant à l'enseignement. Cependant, toutes les langues régionales n'ont pas le même statut sur leur territoire. Bien que l'on ait pu décrire la situation sociolinguistique réunionnaise comme complexe, il est un élément fort qui diffère totalement des langues régionales continentales d'un côté et des langues créoles de l'autre : la vivacité. Ainsi, on voit bien que vouloir « apprendre » le créole réunionnais à un jeune réunionnais peut relever d'une pratique fondamentalement différente de celle qui serait mise en œuvre dans l'espace occitan avec de jeunes élèves de cette région. Là encore, nous voyons bien que nous ne pouvons nous

7 BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

satisfaire des réponses apportées par les institutions. Bien que la dimension linguistique se soit, enfin, trouvée une place dans le macro-système réunionnais, il reste encore du chemin à parcourir pour arriver à un cadrage réel des pratiques langagières dans les curricula. Il reste peut être encore une réelle prise en compte du poids de l'histoire sur l'institution scolaire ainsi qu'un réel traitement de la question de l'articulation entre caractéristiques socio-économiques et sociolinguistiques et ce afin d'éviter des écueils et simplification hâtive tendant à faire du locuteur créole un potentiel élève en difficulté. Le premier pas étant fait, nous pensons qu'il appartient à l'ensemble de ses acteurs de s'accaparer ces outils réglementaires pour faire avancer la recherche et les pratiques sur cette question. A travers l'étude des curricula, on voit bien que les contextes demandent un perpétuel mouvement entre eux et les acteurs tout en prenant en compte l'ensemble des dimensions caractéristiques.

II-3. La notion de verbe en créole réunionnais et comparaison avec celui du français

Dans cette partie, nous nous attacherons à décrire le verbe en créole réunionnais et son fonctionnement. Puis nous essaierons, en le comparant au fonctionnement du verbe en français, de prédire les zones interlectales possibles (exercice périlleux du fait de la définition « non-prédictible » de l'interlecte mais qui permettra de donner à voir son intérêt en contexte d'enseignement-apprentissage).

Nous nous appuyerons sur quatre auteurs ayant, plus ou moins, traité la description du verbe en créole réunionnais, voire tenté une comparaison avec le verbe du français. Nous reprendrons les caractéristiques essentielles de cet objet pour le comparer aux prescriptions pour le verbe en français.

Le premier à opérer une description de cet objet est CHAUDENSON (1974) qui donne déjà à voir une différence fondamentale entre les deux langues :

« Le trait caractéristique du système verbal créole et son originalité essentielle par rapport à celui du français est la substitution à la réflexion verbale d'un système à base unique (ou tendant à l'unicité par disparition des allomorphes) d'où sont éliminées les redondances par une absence presque complète de désinences et qui fonctionne par antéposition de morphèmes personnels, temporels ou aspectuels. » (CHAUDENSON, 1974, p.330)

Dans la suite de son propos, CHAUDENSON s'efforce de décrire, à partir de ses recueils de terrain, le fonctionnement du « groupe verbale » en créole réunionnais. Le but premier de ce

travail étant lexical, l'auteur s'est attaché à relever l'ensemble des formes attestées puis les à classées selon leur usage grammatical. Toutefois, on remarque tout de suite la construction atypique en créole réunionnais avec l'ensemble des informations (temps, aspect et mode) qui sont antéposées à la base verbale qui porte le procès ou l'événement. Bien que datés et soumis à l'évolution des pratiques langagières, ces travaux peuvent encore être usités surtout d'une point de vue phonologique.

A la suite de ses travaux, on retrouvera la première comparaison syntaxique des deux systèmes verbaux sous la plume de CELLIER (1985). Il remarque en préambule :

« En comparant le syntagme verbal (SV) du français et du créole réunionnais on remarque immédiatement la mutation d'un système régressif (le français) en système progressif (le créole). » (CELLIER, 1985, p.63)

Au delà de cette remarque qui complète celles de CHAUDENSON, l'auteur précise certains termes : *procès* (« un déroulement : le verbe exprime une action dont le sens exige une durée (imperfectif) » , p.64), *événement* (« le verbe exprime une vue globale (perfectif) » , p.64) *état* (« par nature une vue statique et continue » , p.65). Il identifie ensuite trois **temps** : t_0 le temps de la production du discours, t_1 le temps du déroulement du procès/événement/état et t_2 le temps qui marque la perspective de locution qui définit l'**aspectivité**. S'ajoute aux temps et à cette aspectivité, une **aspectualité** qui précise la temporalité du discours. La base verbale est donc actualisée par le temps et l'aspect. Cependant il note aussi qu'elle peut être actualisée par d'autres modalités à travers des éléments auxiliaires constituant l'**auxiliarité** (Aux). A partir de ces définitions, CELLIER propose le même schéma syntaxique suivant pour le créole et le français :

$$SV \rightarrow Aux + GV$$

où les informations sur le temps, le mode et l'aspect sont apportées par l'auxiliaire et les informations lexico-sémantiques sont données par le Groupe Verbal (GV), et ce dans les deux langues. CELLIER propose ensuite de discuter du GV français et créole et remarque fort justement sur l'usage des verbes français :

« (...) un apprentissage fondamental des verbes français doit il tenir compte de la fréquence d'usage des verbes, des temps, et mode. Ainsi -Être- et -Avoir- représentent 45% des emplois et les 10 premiers verbes irréguliers qui viennent ensuite 24,5% des emplois. (...) Parmi les temps le présent occupe près de 50% des emplois puis le participe passé (20%) (...) On peut se demander ce qui s'oppose à cette économie pédagogique alors qu'on constate sur tous ces points un très grand nombre d'erreurs encore aujourd'hui (...). » (CELLIER, 1985, p.71)

A ce stade, on est en droit de se demander si les deux systèmes verbaux sont bien différents puisqu'on peut les représenter par le même schéma. Pourtant, en commençant par la comparaison des GV, CELLIER aboutit à la conclusion de deux fonctionnements distincts qui peuvent être source d'erreurs (il en note cinq). Puis c'est au travers de l'étude de l'auxiliarité que l'on voit poindre la différence la plus sensible. En effet, pour le français, elle est fortement marquée par les désinences que l'on retrouve à la fin de la base verbale, le parfait (constituant facultatif formant les temps composés) et dans une moindre mesure par les modalités (constituants facultatifs apportant une nuance logique ou une précision temporelle, ex : « Paul devra chanter » ou « Paul va chanter »). Alors que pour le créole réunionnais, le temps, l'indice verbal (« *i* ») et les modalités auxiliaires du verbe (modaux, aspect,...) sont concentrés dans des morphèmes antéposés au GV. Enfin, la conclusion est sans équivoque :

« La comparaison rapide des systèmes d'auxiliarité du verbe français et du verbe créole montre surtout des divergences : de plus, on sait que la maîtrise des formes de la conjugaison en français est un des critères les plus impitoyables dans l'ensemble de la maîtrise de la langue française ; il est dès lors facile d'imaginer les difficultés de l'enfant créolophone face au système du français. » (CELLIER, 1985, p.95)

Un autre point marquant une différence sensible tout en étant source de confusion possible, l'opposition entre *travay* et *travayé* que CELLIER interprète avec raison comme *« l'opposition morpho-phonologique de deux formes que nous appellerons -forme courte- -forme longue- qui concerne plus des trois quarts des verbes en créole et s'utilise non comme règles syntagmatiques du système verbal mais par rapport au contexte (...) »* (p.64). En rappelant l'analogie avec la désinence du participe passé, on constate bien une difficulté due à la proximité phonologique des deux langues sans qu'il y ait de réelle proximité syntaxique.

Enfin, CELLIER termine sa description du verbe en créole par la **copule**, *« très souvent utilisée en créole réunionnais »* (ex : *La mèr lé plin* ; La mer est haute, p.73), qu'il considère comme posant problème dans sa description théorique entrant aussi dans la construction de l'auxiliarité. Globalement, la construction syntaxique du verbe en créole réunionnais dépend essentiellement du type de verbe utilisé et demande donc une connaissance lexicale et syntaxique fine du créole réunionnais. Concernant la comparaison des deux grammaires, nous citons, avec CELLIER, le travail de NAZE (1983) qui reprend et détaille la plupart des éléments repris par CELLIER tout en proposant une analyse lexicologique et morphosyntaxique d'un corpus de verbe en créole réunionnais.

Un autre auteur a commis une grammaire du créole réunionnais sous forme de « Remarques préliminaires » dans son *Dictionnaire kréol réniyoné français* (ARMAND, 1987, 2014). Il reprend les travaux, et donc les termes de CELLIER tout en précisant certains points et en les présentant sous une forme de grammaire plus « scolaire ». Il donne ainsi une sous-catégorisation des verbes en fonction de leur transitivité (pour CELLIER : « *les notions de transitivité ne sont pas suffisantes pour décrire le verbe créole* » , p.72) : **transitif** (un seul complément d'objet) ; transitif et **destinatif** (deux compléments dont un, le destinatif, déclenchant la présence d'un Syntagme Nominal (SN) à valeur de destinataire ou de locatif) ; destinatif (un seul complément de destination) et **intransitif** (verbe n'admettant pas de compléments). Il explicite de même l'auxiliaire du SV en précisant d'emblée la définition de l'indice verbal *i* comme étant un « *marqueur pré-verbal a-sémantique signalant l'expression d'un procès lorsque celui-ci n'est pas précédé d'un marqueur possédant lui même cette fonction de signal (...)* » (p.XXII).

Enfin, l'étude la plus récente de la grammaire du créole réunionnais (2004) reprend la plupart des éléments déjà décrits par les précédents auteurs et apporte quelques précisions et exemples issus des observations de terrain. La définition du verbe en créole réunionnais y est précisée dès le début :

*« Le verbe se définit par la présence **obligatoire** de deux traits syntaxiques: le premier fixe son aptitude à se combiner avec les **catégories d'aspect et de temps** qui lui sont antéposées et appelée pour cette raison **marqueurs pré-verbaux**. La deuxième vérifie son emploi en tant que **prédicat** dans l'énoncé, emploi qui lui revient le plus souvent. Le verbe employé dans l'énoncé n'apparaît jamais seul, il est toujours affecté d'un marqueur pré-verbal. »* (STAUDACHER-VALLIAMEE, 2004, p.82)

L'auteure revient ensuite sur la distinction entre formes dites courtes et celles dites longues, ainsi la forme courte est de mise quand le verbe est « *déterminé par un adverbe de manière, un objet nominal ou pronominal, un complément circonstanciel de lieu* » et la forme longue « *apparaît toujours seul* ». Quant à la morphologie du verbe, elle considère, elle aussi, que ses caractéristiques sont soumises à « *l'analyse du noyau ou thème verbal. (...)* Cependant, un nombre limité de verbes témoignent d'une modification lexicale à l'accompli » (p.83). En énumérant certains de ces cas, elle revient sur *nana* (et les variantes : *néna, lora, na pi,...*) qui ne peut être considéré comme un « *verbe plein en créole* » (p.85) car il n'a pas le même fonctionnement syntaxique. En effet, il n'admet pas de marqueurs pré-verbaux (ex : *Zot i nana* présenté comme agrammatical). Un des outils majeurs que nous apporte cette

grammaire est un tableau reprenant les éléments caractéristiques du verbe en créole réunionnais comme le temps et l'aspect en donnant à voir les différents marqueurs utilisés pour construire une « conjugaison » du créole réunionnais :

<i>Aspect</i>	<i>Temps</i>	<i>Verbe</i>	<i>Traduction française</i>
non accompli non accompli non accompli non accompli	0 passé futur conditionnel	i manzh té i manzh va manzhé i manzhzé	mange mangeait mangera mangerait
accompli accompli accompli	0 passé conditionnel	la manzhé lavé manzhé loré manzhé	a mangé avait mangé aurait mangé
terminatif terminatif terminatif terminatif	0 passé futur conditionnel	la fine manzhé té fine manzhé i sar fine manzhé loré té fine manzhé	a déjà mangé avait déjà mangé aura déjà mangé aurait déjà mangé
terminatif récent terminatif récent	0 passé	i vienn manzhé té i vienn manzhé	vient de manger venait de manger
prospectif prospectif	0 passé	i sar manzhé té i sar manzhé	va manger allait manger
progressif progressif progressif progressif	0 passé futur conditionnel	la pou manzhé té pou manzhé i sar pou manzhé loré té pou manzhé	est en train de manger était en train de manger sera en train de manger serait en train de manger

Figure 2: Le système verbal commun

III-Les pratiques enseignantes en contexte plurilingue, majoritairement créolophone. Les apports de différentes pédagogies et didactiques

Pour faire suite aux différentes descriptions, principalement axées sur les dimensions linguistiques, nous revenons dans les deux prochains chapitres sur l'influence des contextes dans les différentes interactions du triangle pédagogique. Nous reviendrons tout d'abord sur les éléments didactiques et pédagogiques que l'enseignant peut mettre en œuvre avant de revenir sur l'élève et ses stratégies d'apprentissage.

Nous faisons le choix de présenter ici trois outils que nous considérons comme complémentaires dans leurs approches de la question de l'enseignement du français en contexte créolophone.

III-1. L'Éveil aux langues

Plus ancien des trois outils que nous souhaitons présenter, l'Éveil aux langues (abrégé en Evlang, qui se rapporte aussi au projet de recherche mise en œuvre en Europe). Plusieurs

éléments ont participé à l'émergence de cet outil et nous commencerons donc par en donner une définition, qui pourra servir de point d'appui, sans être entièrement exhaustive, puis l'enjeu, qui donne à voir l'influence souhaitée de cette approche. Pour la définition, nous retenons dans un premier temps celle donnée dans le projet envoyé à la Commission européenne :

*« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur **des langues** que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait de sens car il doit d'agir normalement d'un **travail global**, le plus souvent **comparatif**⁸, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. »* (Extrait du projet envoyé en la Commission européenne, 1997, cité par CANDELIER, 2003, p.20)

Nous retenons ici le choix des **approches plurielles**, c'est à dire, *« des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire « plus d'une ») variétés linguistiques et culturelles. »* (CANDELIER et al. , 2009, p.5). On voit avec ces deux définitions qu'il s'agit donc de tendre à un enseignement prenant en compte plusieurs langues (« plus d'une ») sans pour autant se fixer l'objectif de devoir apprendre une des langues. Il s'agit ici de mettre en avant la diversité linguistique pour la rendre accessible aux élèves. Mais quel est l'enjeu ? Concernant l'éveil aux langues, l'enjeu clair est de *« contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. »* (CANDELIER et MACAIRE, 1998, cité par CANDELIER, 2003, p.21). On renvoie donc cet outil d'enseignement à l'exercice même de la citoyenneté et de la démocratie, ce qui, pour AUDIGIER (1998) demande pour l'apprenant une maîtrise de trois compétences clés : *« les connaissances sur le monde actuel », « l'acceptation positive des différences et de la diversité »* et la *« capacité à intervenir dans le débat public »* (AUDIGIER, 1998, cité par CANDELIER, 2003, p.22).

Une fois la définition et l'enjeu posés, il nous reste encore à donner les buts de cette approche. Il est attendu des effets favorables chez les élèves pour trois dimensions :

- développement de représentations et d'attitudes positives : par l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ainsi que la motivation à apprendre d'autres langues (**attitudes**) ;

8 Mis en gras par nous

- développement d'aptitudes d'ordre méta-linguistique/communicatif et cognitif pour faciliter la maîtrise des langues (y compris celle de l'école et celle maternelle) (**capacités**) ;
- développement d'une culture langagière : en lien avec les attitudes et capacités évoquées ci-dessus et avec la constitution d'un ensemble de références aidant à la compréhension du monde complexe dans lequel vit l'élève (**savoirs**).

Après cette présentation de l'éveil aux langues, on peut maintenant se demander quelle forme peut prendre cet outil dans la classe et comment il peut aider l'enseignant dans l'enseignement des langues, plus particulièrement dans notre contexte plurilingue majoritairement créolophone. Nous ne pourrions ici, résumer ou lister l'ensemble des pratiques réalisées, testées, éprouvées. Nous en retiendrons toutefois quelques-unes qui permettent de nourrir les pratiques au sein de notre contexte. Ainsi cette approche demande à l'enseignant de se centrer sur les langues (et non plus la langue, ici le français) pour asseoir l'ensemble de ces enseignements. Il ne faut donc pas vouloir restreindre la pratique de l'éveil aux langues à des séances spécifiques de langues mise en place dans le cadre des programmes sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère mais bien comme l'usage d'une quantité significative de langues contribuant à la structuration de celles parlées par les élèves. L'un des premiers éléments qui vient est donc une nécessaire adaptation des supports d'enseignement pour tenir compte de cette diversité linguistique. Cette adaptation ne tient pas lieu, dans notre contexte, d'une simple « colorisation locale » mais bien d'une prise en compte des éléments linguistiques et culturels qui sont signifiants pour les langues présentées. L'enseignant aussi doit adapter sa pratique, pour cela une notion didactique originale propose une démarche qui sert directement l'objectif d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle : la **logique du détour**. Nous donnons ici une définition de ce terme :

« Le détour fonctionne comme un miroir qui renvoie l'élève à une relativité de sa ou de ses propre(s) langue(s) qu'il ignorait jusque-là, tant il avait à la fois 'naturalisé' et 'universalisé' le connu. La logique du détour entraîne l'élève à sortir du connu, à le regarder, le réfléchir (dans les deux sens du terme) à partir d'un autre point de vue : le processus de décentration est alors en marche. » (DE GOUMOËNS, NOGUEROL, PERREGAUX, ZURGBRIGGEN, 2003, p.47)

Pour pouvoir la mettre en œuvre, il est proposé aux enseignants d'articuler leurs supports selon trois étapes :

- la mise en situation ou ancrage : dont le but est de faire émerger un vrai questionnement pour l'élève en lien avec d'autres situations d'enseignement-apprentissage dans d'autres disciplines et permet aux élèves de percevoir l'intérêt du problème ou de la question. Elle doit aussi permettre de faire émerger les représentations des élèves pour s'appuyer dessus et les transformer, les enrichir. Enfin cette étape ouvre la classe à un espace plurilingue en mettant au jour les caractéristiques langagières des élèves, l'élève comprend qu'il n'est pas dans un espace monolingue.
- la situation-recherche : elle permet aux élèves de résoudre un problème qui leur est posé. Cette étape permet une réelle construction sociale des compétences des élèves et se déroule, schématiquement, en cinq étapes (données à titre d'illustrations et non comme éléments obligatoires d'un algorithme à suivre à la lettre) : émission d'hypothèses, remise en question de ses propres connaissances par la **décentration** et la **prise de recul**, développement de stratégies (observation, comparaison, mise en relation), recueil, organisation et interprétation des données, et discussion, négociation, élaboration,...avec ses pairs.
- la synthèse : une fois le problème posé et exploré, il faut aboutir à la mise en forme des découvertes (individuelles et collectives). Après la décentration de la situation-recherche, les élèves doivent, cette fois-ci, se recentrer sur des points précis de l'enseignement-apprentissage. Ce retour de type métacognitif permet aux élèves de construire des outils transférables à d'autres contextes.

Enfin, pour être complet au niveau des pratiques, nous citerons un outil mis à la disposition des élèves : le **journal** ou **cahier** d'éveil aux langues. Cet outil permet aux élèves d'individualiser la démarche proposée en y notant leurs découvertes, qu'elles soient le fait de l'école ou de la vie de l'élève en dehors de l'école. Dans le cadre d'Evlang, ce journal/cahier comporter cinq fiches qui reprenaient les langues entendues, les textes écrits en différentes langues, les mots et phrases appris et les découvertes sur les langues. Articulé avec d'autres outils de classe, il permet à l'élève de se construire son propre parcours langagier tout en lui permettant aussi de garder une trace de ce parcours. Ce faisant, l'élève peut voir de lui-même le chemin parcouru vers la diversité linguistique.

Nous concluons en recentrant notre propos sur le contexte réunionnais. Si l'éveil aux langues et le projet Evlang ont pu se développer ces dernières années, c'est aussi par la prise en compte de la problématique au sein de l'Union Européenne et de ses différentes instances (commission européenne, conseil de l'Europe,...). Région ultrapériphérique de cet ensemble politique, La Réunion devrait donc voir se développer cette approche avec le soutien des autorités compétentes. Cependant, il semblerait que malgré cette avancée européenne, la question des langues dans l'académie de La Réunion reste brûlante. En effet, en 2004, une équipe de chercheurs internationaux se réunit pour « *visiter les possibilités d'une gestion coordonnée des langues de l'école et des élèves scolarisés dans des contextes éducatifs qualifiés de « sensibles »* » mais le résultat de cette initiative est loin des espérances suscitées : « *La réponse politique fut cinglante, opposant une fin de non recevoir à toute forme de prise en compte du créole à l'école* » (TUPIN et WHARTON, 2016, p.112). Nous souhaitons ici faire un parallèle avec notre recherche, il nous semble important de rattacher cet événement au macrosystème et aux contextes. Nous retrouvons encore un double mouvement entre une volonté de la recherche de proposer des outils en lien avec les observations du terrain dont les enjeux sont de tendre à la réussite de tous les élèves et la volonté de l'institution de suivre un cadre politique répondant au schéma pré-établi de la structure. Dans ce mouvement, ce n'est pas tant la rationalité qui semble être de mise mais plutôt le rapport de force politique sur la question du « créole à l'école ». La pratique des enseignants, dans ce domaine, est donc grandement, mais pas totalement (nous en fondons l'espoir en tout cas), contrainte par les décisions concernant les politiques linguistiques et éducatives.

III-2. La pédagogie adaptée

Nous avons introduit notre propos sur cette partie en évoquant une complémentarité entre les différents outils présentés. Pourtant le lecteur averti aura tôt fait la réflexion que les tenants de ces différents outils sont parfois très critiques les uns envers les autres. Nous laisserons donc de côté une partie des débats. Nous dirons simplement que chacune de ces approches peut permettre d'avancer, dans le contexte que nous étudions, vers la réussite de tous les élèves dans les langues qui leur correspondent et bien évidemment dans la langue-cible des programmes : le français.

Cette précision étant faite, revenons à l'objet de cette sous-partie, la « pédagogie adaptée » du français en situation de créolophonie. Car le premier point à remarquer est que nous parlons bien d'une didactique du français, et uniquement du français. Il s'agit donc avec

cet outil de programmer et organiser l'apprentissage du français en partant des similitudes des deux langues en présence (ici, le créole réunionnais et le français) pour aller vers les différences. Partant de l'exemple d'un manuel usité aux Seychelles dans le cadre de l'enseignement du français, *Les petits Lascars*, CHAUDENSON (2007) pointe, à partir de quelques exemples, les difficultés posées qu'elles soient d'ordre phonétique, sémantique ou culturelle. Ces difficultés constatées sont celles que nous avons déjà pu évoquer dans le cas du contexte réunionnais et qui semble caractériser les espaces créolophones. Suite à ce constat, il poursuit avec les défauts d'autres manuels dans le choix des énoncés qui semblent peu naturels ou sur la programmation de l'apprentissage des verbes pronominaux dès les premiers enseignements. Les exemples donnés et critiqués par CHAUDENSON ne sont pas à mettre au pilori, il est simplement remarqué que ces outils sont peu adaptés aux contextes créolophones.

Pour éclaircir la définition de cette approche, nous nous appuyerons sur quatre principes posés par CHAUDENSON (2008). Le premier principe reprend tout d'abord l'exemple précédent (la phrase posant difficulté dans *Les petits Lascars*⁹) pour indiquer qu'il est important de réduire l'écart phonétique, sémantique ou culturel des énoncés proposés aux élèves dans les premières années d'enseignement. Il ne s'agit, là encore, pas d'une simple « colorisation locale » mais bien d'une mise en relation fine entre les deux langues en présence. Ce principe demande un réel travail à l'enseignant comme l'explique l'équipe citée précédemment :

« L'élaboration de toute méthode spécifique d'enseignement du français en milieu créolophone suppose donc naturellement une connaissance des deux systèmes, créole et français et surtout une prise en compte réelle du créole local » (CHAUDENSON, 2008, p.62)

Le deuxième principe reprend le premier mais insiste sur la progression didactique de l'enseignant « *en allant globalement du connu à l'inconnu et en introduisant les éléments nouveaux, de façon consciente et graduelle* » (*ibid*, 2008, p.63) tout en tenant compte des problématiques générales sur l'enseignement du français. Cette évolution demande là encore une connaissance fine du macro-système linguistique et des langues en présence. Le troisième principe relève plus de l'approche identitaire et découle des deux autres. En partant des similitudes et en amenant les différences au fur et à mesure, on donne à voir la proximité génétique des deux langues tout en pointant les différences qui fondent les deux langues.

9 « Charlotte pioche les truffes dans la boîte »

Enfin le quatrième principe se met en œuvre plus tard mais concerne les suites de l'alphabétisation en créole qui demande à l'enseignant de se préoccuper de ce qui sera donné à lire aux enfants. Cela demande donc un travail de recherche sur des œuvres accessibles aux élèves qu'elles soient bilingues ou uniquement en créole réunionnais.

Pour continuer dans la définition de cet outil, nous reprendrons la « *perspective d'ensemble* » ; à la fois **didactique** (apprentissage du français en prenant appui sur les identités tout en soulignant les différences dans une « *stratégie pédagogique fondée, progressive et raisonnée* » (*ibid*, 2008, p.34)), **identitaire** (par l'éclaircissement des rapports historiques et structurels entre les deux langues) et **politique** (comme « *outil majeur dans l'aménagement des diglossies* » (*ibid*, 2008, p.34)). Pour préciser la démarche, il propose ainsi trois phases distinctes : la Stratégie globale, qui prend appui sur les identités entre le français et les créoles surtout dans les premiers temps d'apprentissage, la Tactique, qui organise la progression des enseignements c'est à dire l'ordre dans lequel on aborde les éléments à acquérir (il est proposé une classification de ces éléments en trois ensembles A, B et C qui va des éléments identiques aux différences) et enfin, la Mise en Musique, qui donne aux enseignants l'aptitude pour « *concevoir et réaliser leurs propres méthodes et leurs propres outils* » (*ibid*, 2008, p.48).

Nous terminerons cette sous-partie par un exemple de travail, autour de cette pédagogie adaptée, mené par HUBERT-DELISLE et BOYER pour le cycle 1 et ADELIN et EYQUEM pour le cycle 2 à La Réunion. Nous nous arrêterons sur le travail fait en cycle 2 qui concerne directement notre étude. Comme défini plus haut, ce travail se base en premier lieu sur les identités entre les deux langues et concernant notre cas d'étude, le verbe :

« (...)au niveau de l'étude du verbe, l'accent sera mis non pas sur la notion de verbe qui possède beaucoup de similitudes en créole et en français mais sur les désinences qui signifient l'aspect et le temps en français (en créole, on a parfois affaire à des marqueurs post verbaux : (« *moin té i kour (CR) = je courrais (FR)* ») ou encore sur les flexions verbales qu'on ne relève pas chez certains locuteurs réunionnais. » (EYQUEM, 2014, p.54)

Au delà du cas spécifique du verbe, l'outil proposé pose des principes généraux pour mener une séquence de français dans le contexte créolophone. En partant de la lecture et de la production des élèves (orale ou écrite), les séances spécifiques d'étude de la langue y seront articulées pour servir la lecture et la production. Les objectifs de chacune des séances doit renvoyer à des objectifs précis mais il s'agira à chaque fois de :

- Proposer une structuration des apprentissages en différentes séances comprenant un objectif défini clairement ;
- Traiter les différentes habiletés de façon simultanée afin d'apprendre aux élèves à appréhender les tâches complexes ;
- Favoriser l'identification des procédures mises en œuvre dans les activités/ tâches afin de permettre la réalisation de tâches complexes ;
- Clarifier les notions utilisées (pour faire acquérir le métalangage)

Ce travail adapté qui mettra peu à peu l'élève dans des situations de comparaison des deux langues permettra ainsi une acquisition favorisée des concepts par l'abstraction et la généralisation rendue plus aisée par le biais des deux langues. Cependant, ce travail mené à La Réunion a lui aussi connu un dénouement malheureux :

« Toutefois, optant pour l'assimilation des normes métropolitaines, le rectorat a ignoré ces travaux qui continuent à encombrer les armoires. » (EYQUEM, 2014, p.54)

III-3. La pédagogie de la variation

Nous présenterons enfin l'outil pédagogique proposée par PRUDENT (2005). Si la didactique adaptée proposée par CHAUDENSON permet d'aménager l'enseignement du français en contexte créolophone, il ne permet pas pour autant de gérer les phénomènes interlectaux qui ne manquent pas de survenir dans les paroles des élèves. C'est pour donner à l'enseignant les moyens de gérer ses productions « mélangées » que l'outil est pertinent. Il ne faut pas y voir une démission dans l'apprentissage d'un français canonique mais plutôt une réelle prise en compte de la production langagière des élèves pour leur permettre de co-construire dans les deux langues. L'enseignant doit donc se placer dans une perspective communicationnelle où les énoncés des élèves doivent être replacés dans leur contexte d'utilisation. Ce faisant, il pourra toujours faire tendre vers un énoncé correctement normé en français cependant :

« Il devra favoriser la rencontre voire la confrontation de tel tour, arbitrer les propositions concurrentes sans jamais disqualifier définitivement la parole « mélangée ». » (PRUDENT, 2005, p.373)

Par cette démarche, l'enseignant invite l'élève à voir que le créole réunionnais continue sa construction, qu'il n'a pas un équivalent dans sa norme par rapport au français mais qu'il

permet d'entrer dans des situations de communication qui sont essentielles dans la société réunionnaise. Elle doit être un facilitateur, pour les élèves, dans l'apprentissage du français qui leur permettra de réussir leur scolarité et leur vie professionnelle, sans pour autant faire de leurs paroles créoles ou « mélangées » des « monstres » qui ne doivent pas apparaître à l'école française. Elle assure donc, aussi, une fonction identitaire en partant et valorisant la production de l'élève.

Mais il ne faut pas voir la pédagogie de la variation comme une simple prise en compte du créole réunionnais ou des productions interlectales dans la relation enseignant-élève. Sa mise en œuvre doit aussi intégrer le groupe classe et amener à une co-construction par l'ensemble des élèves de la classe, sans stigmatiser l'une ou l'autre des productions :

« L'élève doit donc recevoir un enseignement qui visera à la fois à l'encourager à parler, à reformuler les choses en français standard et à entendre les réactions évaluatives de ses voisins. » (PRUDENT, 2005, p.375)

Cette démarche a aussi été reprise localement et nous donne encore quelques précisions pour notre étude. Ainsi :

« A partir du cycle 2, on peut également commencer à mettre l'accent sur la dimension métalinguistique et envisager des comparaisons avec le français » (EYQUEM, 2014, p.60-61)

Face à la divergence qui peut naître quant à la discrimination créole réunionnais/interlecte, l'enseignant ne doit pas imposer sa norme mais plutôt rendre visible les variantes du basilecte pour donner à voir aux élèves les multitudes de possibilités communicatives et en leur permettant de les construire eux-même. On voit donc bien le défi que représente, pour les enseignants mais aussi pour tout le sub-système éducatif réunionnais, la pédagogie de la variation. Prise en compte et mise en œuvre en lien avec les outils précédents, elle doit permettre aux élèves de se construire individuellement au sein d'un ensemble linguistique et culturel pluriel en s'ouvrant à la diversité linguistique tout en se donnant les moyens d'une maîtrise du français standard, condition essentielle de la réussite éducative et professionnelle.

IV-L'élève dans le contexte plurilingue, majoritairement créolophone

Dans cette dernière partie, nous nous placerons du point de vue de l'élève en le replaçant dans le contexte et dans le cadre de notre étude.

IV-1. Prise en compte de la situation sociolinguistique : l'élève face à la norme et l'insécurité linguistique

Nous souhaitons dans cette partie, porter notre attention sur l'élève et particulièrement sur les incidences du macrosystème éducatif et du macro-système linguistique. Nous proposons pour cela d'étudier la notion de norme définie comme un « *système formel définissant l'usage correct* » (GARMADI, 1981, cité par LEDEGEN, 2013, p.375). Concomitamment à la notion de norme, nous devons introduire celle de sur-norme définie, cette fois, comme « *un système d'instruction définissant ce qui doit être choisi si l'on veut se confronter à l'idéal esthétique ou socioculturel d'un milieu détenant prestige et autorité* » (*ibid.*, 1981, cité par LEDEGEN, 2013, p.375). Avec ces deux définitions, on entrevoit la première difficulté qu'apporte la notion de norme, d'un côté un « usage correct » qui découlerait d'éléments formels et de l'autre « ce qui doit être choisi » qui viendrait du milieu dominant et tendrait vers son idéal esthétique et socioculturel. Pourtant, ce terme de norme n'a que récemment été appliqué à la langue mais semble aujourd'hui être une des principales sources de discrimination entre élèves. C'est pour cette raison que nous choisissons de parler de norme du point de vue de l'élève, car elle est un élément qui caractérise l'ensemble du système mais qu'elle a un impact fondamental sur l'apprenant. Pour aller plus loin dans la définition de norme, nous proposons de distinguer cinq types de normes selon le modèle de BAGGIONI et MOREAU (1997) :

- **objectives** : ce sont les habitudes linguistiques en partage sans (forcément) de conscience.
- **descriptives** : elles explicitent les normes objectives (sans être exhaustives)
- **prescriptives** : celles qui donnent un ensemble de normes objectives comme modèle à suivre, LA norme. On notera que : « *Bon nombre de grammaires dites scolaires semblent ainsi décrire la langue quand elle ne font que la prescrire* » (LEDEGEN, 2013)
- **subjectives** : elles concernent des attitudes et représentation langagière s'attachant aux formes esthétiques, affectives ou morales.
- **fantasmées** : ce sont un ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions que personne n'incarne ou à tout du moins pour lequel tout le monde est pris à défaut.

On voit donc que cette définition renvoie aussi bien à des observables qu'à des représentations individuelles et/ou collectives. Dans le système éducatif, ce panachage entre la réalité observée et observable, et les représentations subjectives ou fantasmées, conduit souvent l'enseignant à mettre l'élève dans une situation où ses productions orales ou écrites sont entièrement stigmatisées par la norme prescrite qu'il pense être la seule et unique vérité normative. On remarque aussi que :

« les groupes qui détiennent la maîtrise du capital culturel imposent leur « style » (au sens où Labov et Bourdieu entendent ce mot) comme étalon de référence pour hiérarchiser l'ensemble des productions langagières en concurrence au sein du marché linguistique. » (FRANCARD, 1997, cité par LEDEGEN, p.378)

Pour en revenir à l'école elle-même nous rajouterons que cette notion est centrale car *« l'institution scolaire (et ses différents acteurs) déclare vouloir enseigner et diffuser ce standard »* (LEDEGEN, 2013, p.378).

Cependant, il ne faut pas non plus enfermer la notion de norme dans une conception élitiste de la langue ou penser, à l'extrême inverse de la subjectivité et de la pensée, que la norme est forcément contraignante. En effet, il faut bien souligner que le premier type de norme, la norme objective, existe intrinsèquement à la langue. Il ne peut y avoir de communauté linguistique sans norme. Le problème réside donc bien dans les **attitudes** et les **représentations langagières** de chacun et de tous. De plus, toutes les langues ne sont pas équipées de la même façon et dans le cas de notre étude, il est difficile de comparer la norme de la langue française et celle de la langue créole réunionnaise. En effet, d'un côté nous avons une langue codifiée et normée depuis plusieurs siècles, évoluant au cours du temps avec des institutions académiques et étatiques pour la structurer (le français) et de l'autre, une langue qui fût longtemps minorée, reléguée aux échanges informelles et dont la proximité génétique avec celle qui la domine rend complexe la prescription et même la description de la norme (le créole réunionnais). Faire face à cette dichotomie entre les deux langues, majoritairement présentes dans le contexte réunionnais, a amené certains chercheurs à proposer le concept de **« norme endogène »** :

« Les manifestations de la norme endogène doivent être recherchées [...] dans la manière de mettre en œuvre une langue dont la structure grammaticale demeure pour l'essentiel intacte et qui se trouve en quelque sorte transmuée (et non point pervertie) par l'émergence de schémas cognitifs, de

techniques d'expression, de mode d'énonciation qui ne sont pas ceux dont usent habituellement les francophones « occidentaux ». » (MANESSY, 1994, cité par LEDEGEN, 2013, p.379)

Avec ce concept, la norme prend en compte non pas le « ce qui doit être choisi » qui est exogène au macro-système mais bien « l'usage correct » qui en est fait. Il s'agit donc de la prise en compte des variations, variétés et décalages entre le français dit « standard » et d'autres formes de français. A noter que ces « formes de français » peuvent avoir aussi bien un caractère régional (comme par exemple, le français que nous avons nous même côtoyé dans notre vie : à Marseille ou dans les terres albigeoises) que national (dont l'exemple le plus connu est sûrement le Québec). Il est à noter que ce processus d'émergence de normes endogènes est préférentiellement observé en situation de « *post-diglossie* ».

Nous voyons donc que ce n'est pas tant le concept même de norme qui fonde l'usage mais plutôt le rapport entretenu avec cette même norme. C'est donc bien l'étude des attitudes et représentations linguistiques qui permet de voir le véritable rapport aux normes. On distingue les deux termes par le fait que l'un, « *attitude* », à avoir avec la façon dont les locuteurs vont utiliser la langue (par exemple, certains québécois vont refuser tout anglicisme ou plus proche de nous, le débat sur « le créole à l'école ») et l'autre, « *représentations linguistiques* », à avoir avec ce qu'on se figure d'une langue (par exemple, « le français est une langue magnifique parée de toutes les vertus » ou bien, « le créole réunionnais est inutile et freine les apprentissages des élèves »). Ce sont les travaux de LABOV (1976) sur les parlers dans différents quartiers de New-York qui amèneront ces distinctions qui seront aussi complétées :

« réserver le terme d'attitudes linguistiques à toute attitude qui a pour objet la langue en tant que système, en tant que norme réelle ou imaginaire, et qui induit des comportements normatifs, prescriptifs ou non, tolérants ou puristes (...) d'attitudes langagières(...) celles qui ont pour objet le langage et les usages en tant qu'éléments marqueurs d'une catégorisation du réel. » (BULOT TSEKOS, 1999, cité par LEDEGEN, 2013, p.383)

Ces différentes définitions permettent de cerner le discours normatif.

Nous voyons donc que la norme est traversée par un ensemble d'éléments qui rendent bien compte du caractère mouvant des langues. Si on en revient au point de vue des élèves, on peut se dire que l'ensemble de ces distinctions, bien qu'inaccessibles à leur compréhension, les placent dans un espace fortement contraint où la situation de contact de langues ne favorise pas l'apprentissage de la langue de l'école. Nous apportons tout de suite une précision

suite à ce propos, c'est bien le rapport à la norme dans la situation sociolinguistique réunionnaise qui handicape l'apprentissage du français par les élèves créolophones et non le créole réunionnais en lui-même. De plus, il faut prendre en compte les normes endogènes du français de La Réunion qui peuvent amener un certain nombre d'éléments différents de la norme exogène du français. Cette difficulté se traduit par la notion de **sécurité/insécurité linguistique** qui a connu trois grandes périodes fondatrices :

- des études en psycho-sociologie sur le bilinguisme franco-anglais au Canada étudient la **conscience linguistique** et l'apport des enquêtes d'attitudes grâce à la technique du « locuteur masqué » de LAMBERT (1960) ;
- les travaux de LABOV (1976) et GUENIER *et al.* (1978) sur leurs terrains respectifs avec le concept de **stratifications sociales des variables linguistiques** ;
- l'étude des terrains des milieux enseignants, étudiants et scolaires par LAFONTAINE (1986), FRANCARD (1993) et d'autres.

Pour synthétiser cette notion et rendre compte de ces évolutions, nous reprendrons la définition suivante :

« L'insécurité linguistique [est] la prise de conscience par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est -celle de la classe dominante (vision de LABOV (1976) et BOURDIEU (1982), ou -celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore -celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (FRANCARD, 1993, cité par LEDEGEN, 2013, p.384-385) que nous complétons avec « l'état de celui qui se conforme à une norme véhiculée (et/ou imposée) par un groupe social différent de son groupe d'origine. » (BRETEGNIER, 1999, p.234)

Il faut donc bien voir l'insécurité linguistique comme pouvant être vécue dans de très diverses situations, ainsi l'enseignant non-créolophone nouvellement arrivé à La Réunion peut se retrouver en situation d'insécurité linguistique, ne comprenant pas les paroles de ses élèves créolophones et étant partiellement voire pas compris d'eux (SIMONIN, 1996). De plus, ce phénomène d'insécurité linguistique s'accompagne de ce que les sociolinguistes appellent l'**hypercorrection** qui traduit la « sur-utilisation » de formes « réputées correctes et appropriées au style soigné » (LABOV, 1976, cité par LEDEGEN, p.388). Ce comportement

est clairement la manifestation de la représentation linguistique du locuteur. Elle ne se situe pas vraiment dans les incorrections mais renvoie directement aux stratifications linguistiques qu'elles soient réelles ou fantasmées. Cette hypercorrection constatée chez les adultes peut, évidemment, se retrouver chez l'enfant et encore plus chez l'élève qui souhaite parvenir à l'énoncé le plus juste en situation scolaire. On voit donc bien que la dimension linguistique du contexte a une incidence très directe sur les apprentissages des élèves créolophones et que sa prise en compte est vitale pour l'enseignant souhaitant œuvrer à la réussite de tous ses élèves.

IV-2. L'apport de la psycholinguistique : l'élève bilingue

Avec l'apport des outils en neurolinguistique, la linguistique s'est enrichie de nouveaux éléments. Les travaux menés ces dernières années, en neurosciences, ont ainsi permis de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau du point de vue de l'assimilation du langage. Nous commencerons tout d'abord par aborder et discuter la notion de bilingue et de bilinguisme. Nous l'avons évoquée très succinctement en décrivant la situation sociolinguistique, reprenant la différenciation de FISHMAN entre bilinguisme, au caractère individuel, et diglossie, au caractère social. Au vu des discussions qui ont pu suivre sur le concept de diglossie, il nous paraît important de revenir ici sur la définition du concept de bilinguisme. Si on se contente de l'étymologie, nous pouvons dire que cela concerne deux langues, donc le bilinguisme pourrait être le fait de parler deux langues et le bilingue, la personne capable d'une telle performance. Cependant, il faudrait déjà définir ce qu'on entend par « parler une langue », en effet, plusieurs types de bilinguisme ont été identifiés et définis. Ces différentes formes de bilinguisme révèlent le moment ou le stade de l'apprentissage par exemple, mais nous retiendrons surtout les termes de **bilinguisme additif ou soustractif**. Par ces adjectifs, LAMBERT a souhaité différencier un bilingue maîtrisant « parfaitement » les deux langues (nous mettons parfaitement entre guillemet pour faire écho à la partie précédente sur les normes et le fantasme d'une langue « parfaite »), un bilinguisme fort, d'un bilingue qui a acquis la langue seconde au détriment de sa langue maternelle, surtout dans les contextes où celle-ci est minorée. C'est cette différence qui nous rend précautionneux sur la définition générale du bilinguisme, il n'y a pas UN bilinguisme ni UNE personne bilingue. La maîtrise des deux langues évolue au gré des contextes, des situations, de la vie même du locuteur, faisant ainsi du bilinguisme un concept que l'on ne peut figer sur une ou plusieurs caractéristiques. Pour en revenir à l'élève, l'enseignant ne devra pas partir avec le présupposé qu'un élève créolophone éprouvera des difficultés dans l'apprentissage du français. Au

contraire, il peut se retrouver face à un élève bilingue qui co-construit les deux langues et n'est donc pas mis en difficulté par la dimension linguistique du contexte dans lequel il évolue. Nous souhaitons apporter cette nuance pour faire écho à notre propre parcours qui nous a amené à nous considérer aujourd'hui comme un bilingue français/créole réunionnais. Il faut bien comprendre que le monolinguisme n'est en rien un fait majoritaire (bien au contraire) et que les recherches, déjà évoquées plus haut, amènent à reconsidérer totalement la place des langues dans les apprentissages. Toute personne qui s'intéresse à la problématique dite du « créole à l'école » à La Réunion, a déjà entendu une position prônant qu'il ne faut pas surcharger les petits réunionnais avec la langue créole car l'objectif principal de l'école, selon eux, reste l'acquisition du français. Nous verrons plus bas qu'il n'en est rien mais fondons surtout l'espoir que de plus en plus d'enseignants prendront en compte les deux langues dans leurs situations d'enseignement-apprentissage afin d'aider leurs élèves à construire leur bilinguisme, qui doit être considéré comme un atout à la réussite.

Après avoir défini partiellement le bilinguisme et ce qu'est « être bilingue », nous souhaitons revenir sur l'apprentissage des langues à la lumière des neurosciences et de la psycholinguistique. Tout d'abord, il est important de noter que « *[si] quelque chose est déterminé génétiquement, ce ne peut être que la capacité à **apprendre** une langue donnée* » (CHRISTOPHE, 2002, p.190). C'est donc bien le langage lui-même qui est un apprentissage caractéristique de l'être humain et non la langue apprise. Ce langage peut, à partir d'un nombre fini de **morphèmes**¹⁰, générer une quantité infinie d'énoncés, de phrases. Pour mettre en relation ces unités au sein du groupe plus complexe qu'est la phrase, le langage doit se doter d'une **syntaxe** permettant d'analyser le sens de la phrase à partir du sens des morphèmes qui la compose. L'apprentissage de cette syntaxe se fait depuis la naissance de l'enfant, soit bien antérieurement à l'apprentissage scolaire d'une quelconque grammaire. L'élève arrive donc à l'école avec un bagage de compétences sur les langues qu'il a plus ou moins côtoyées dans sa vie pré-scolaire. CHRISTOPHE (2002) donne l'exemple de la référence des pronoms, notion que l'on peut qualifier de complexe, qui est maîtrisée par des enfants de 3-4 ans et donc peu, voire pas étudiée à l'école qui s'attachera plutôt aux règles explicites de grammaire (dans notre exemple, l'accord verbe-pronom et le lien avec l'écriture de la désinence). Il faut donc bien comprendre que l'enfant n'est pas une coquille vide à qui l'on amène la langue de l'école mais bien un jeune être humain empreint par les interactions langagières auxquelles il est soumis.

10 Unités de sens

Plusieurs faits « *suggèrent que la capacité à apprendre une langue humaine est innée* » (CHRISTOPHE, 2002) comme le fait que le langage soit spécifique à l'être humain, qu'il soit dissocié du concept flou d'« intelligence » et, fait qui nous intéresse plus particulièrement, qu'il est réinventé par ses locuteurs, ces langues inventées sont ainsi nommées les « créoles » car elles furent les premiers cas à être étudiés (notons que l'auteure que nous citons parle « du créole »). Ce dernier fait nous montre bien la richesse du contexte créolophone pour la compréhension de l'apprentissage des langues et qu'au delà de certaines postures partisans, il est difficile de ne pas voir l'apport positif d'un contexte bilingue. Les difficultés, évoquées précédemment, rencontrées en contexte réunionnais sont donc sensiblement dues à des éléments exogènes aux élèves eux-mêmes (nous considérons que les attitudes et représentations, construites individuellement par les élèves se font à partir d'éléments qui ne leur sont pas propres et donc exogènes). L'enseignant doit donc situer son action dans ce cadre et tenter de démêler les usages et paroles des élèves pour les amener à se construire un profil langagier propre tout en restant soucieux de la communauté langagière dans laquelle il évolue. L'élève, face à l'apprentissage des langues, se retrouve donc à devoir gérer simultanément des aspects psychologiques, identitaires et cognitifs tout en évoluant dans un contexte qui, bien que s'améliorant sur la question, reste encore loin de pouvoir garantir à chacun la réussite dans l'apprentissage du français, langue qui reste une condition nécessaire de réussite mais non suffisante pour autant.

Pour résumer notre propos, nous avons souhaité partir du contexte du macrosystème réunionnais pour étudier les différentes interactions au sein du triangle didactique. Pour ce faire, nous sommes partis de la situation sociolinguistique de l'école réunionnaise en évoquant les différents concepts utilisés pour la décrire (la diglossie, le continuum linguistique et l'interlecte) puis en exposant la prise en compte de la réalité linguistique au sein de l'école, dont nous avons discuté les curricula, directives et textes officiels. Une fois la situation présentée, nous sommes revenus sur l'objet étudié, le verbe, et avons compilé les différents travaux le décrivant. Par la suite, nous avons souhaité mettre en avant différentes pratiques enseignantes en contexte plurilingue. Ces pratiques sont, pour nous, complémentaires en permettant à l'élève de s'éveiller à la diversité linguistique, tout en adaptant les progressions et démarches et enfin en prenant en compte les paroles des élèves, même « mélangées ». Enfin, nous avons cherché à interroger le contexte du point de vue de l'élève, en mettant en parallèle la notion de norme (et de sur-norme), entraînant une insécurité

linguistique, et les travaux en neurolinguistiques et psycholinguistiques sur les réels apports du bilinguisme pour l'élève.

V-Problématique de recherche

Nos premiers travaux sur ce sujet nous avaient d'abord amené à nous intéresser à la construction lexicale chez les élèves de maternelle en milieu créolophone. L'idée de départ venant d'un constat que le contact de langues créole réunionnais-français pouvait entraîner des difficultés de compréhension et de construction d'énoncés sémantiquement justes pour les élèves au cours de leur scolarité. Mais les premiers échanges avec notre classe d'affectation (CE2, 23 élèves) ont tout de suite mis en évidence une autre difficulté possible à ce niveau : la construction du verbe. Certaines réponses d'élèves présentaient des erreurs dans la construction sémantique du verbe, ils utilisaient un verbe du créole réunionnais ayant une structure proche d'un verbe français (par exemple, « *ralé* » en créole réunionnais et « *râlé* »¹¹ en français) mais dont le sens ne correspondait pas au schème d'action que nos élèves souhaitaient évoquer. D'autres échanges nous ont aussi interpellé sur la construction syntaxique du verbe en français. En effet, certains élèves ont encore du mal avec la conjugaison du verbe en français. Alors que le verbe en créole réunionnais se construit avec des marqueurs aspecto-temporels antéposés au marqueur de l'action/événement/état, qui n'a que deux formes¹² au maximum¹³, ou ont une utilisation erronée des pronoms antéposés aux verbes, qui semble indiquer une confusion avec les marqueurs aspecto-temporels du créole réunionnais.

Nous avons donc choisi de centrer notre recherche sur l'objet « verbe » parce que sa construction dans les deux langues ne répond pas du tout aux mêmes règles syntaxiques et que les similitudes phonétiques peuvent avoir des répercussions sur la compréhension de la phrase. Notre travail se focalisera donc sur la construction du verbe, en français, par des élèves de cycle 2 en contexte plurilingue majoritairement créolophone. Au delà, d'un simple travail de grammaire comparée, c'est réellement l'influence du contexte créolophone qui sera étudiée dans la construction du verbe en français. Partant de cet objet, l'objectif sera d'étudier les différentes interactions au sein du triangle pédagogique (HOUSSAYE, 1988) : la relation entre l'élève et les savoirs sur l'objet-verbe, la relation entre le professeur et les savoirs sur

11 Nous mettons ici la forme longue du créole, en italique souligné, et le participe passé du français qui sont phonétiquement les plus proches.

12 Forme courte (ex : *ral*) ou longue (ex : *ralé*)

13 Certains verbes en créole n'ont qu'une seule forme.

l'objet-verbe et la relation entre l'élève et le professeur. Chacune de ses relations permettra d'apporter un éclairage sur cette construction dans le cadre de l'école réunionnaise en cherchant à contextualiser les situations d'enseignement-apprentissage qui en découlent. En partant des processus d'apprentissage, il s'agira d'observer et d'analyser les productions orales des élèves et, dans un même mouvement, pratiques pédagogiques de l'enseignant, le tout à la lumière des savoirs didactiques sur la construction du verbe en français. En résumé, cette enquête portera sur l'étude des différents facteurs intervenant dans la construction du verbe en français dans un contexte scolaire plurilingue au cycle 2.

Comme évoqué en introduction de cette partie, le problème soulevé par cette thématique peut-être double : syntaxique et/ou sémantique. Une autre situation particulière qui a pu nous interroger cette année s'est déroulée quelques jours après la rentrée durant une séance de mathématiques. Un élève demande à prendre la parole pour répondre puis tente de formuler une réponse : « Je...je...j'ai *trapé* ma règle et *ma tras* un trait ». Cet énoncé montre en partie la difficulté du problème, l'utilisation sémantique de « *trapé* » pourrait être interprété comme une utilisation du verbe « attraper » en français ou encore comme l'utilisation du verbe « prendre » en créole réunionnais. De plus, l'utilisation de la forme longue, qui semble faire écho au participe passé en français, n'est pas conservée dans « *ma tras* » qui semble pourtant traduire « j'ai tracé » en français. La première partie du travail consistera donc à classer les productions des élèves. Il s'agira d'étudier si cette construction peut être rapprochée du phénomène d'interlecte (PRUDENT, 1981) à La Réunion, celui-ci ayant déjà été observé dans des productions orales et écrites d'adultes avec des phénomènes de calques ou d'emprunts (SOUPRAYEN-CAVERY, 2010). En effet, c'est en partant des productions réelles de l'élève que l'on pourra analyser finement l'influence du contexte créolophone en vérifiant que nous n'avons pas à faire à des formes interlectales. C'est par la compréhension fine des processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves que nous aboutirons à des conclusions sur le réel impact du contexte créolophone dans la construction correctement normée¹⁴ du verbe en français. . Le contact de langues français/créole réunionnais étant caractérisé par un rapport de domination de l'une sur l'autre (ici, le français sur le créole réunionnais), les élèves créolophones ou partiellement bilingues peuvent donc être mis en difficulté lors des apprentissages dans un milieu scolaire quasi-uniquement francophone. Nous étudierons donc aussi l'influence du phénomène de diglossie (FERGUSON, 1959 ;

14 Nous parlons ici de normes dites prescriptives

FISHMAN, 1971 ; PRUDENT, 1981 ; CELLIER, 1985) au niveau du macro-système linguistique. Le problème est donc de savoir si le contexte créolophone a un impact réel sur l'apprentissage de la construction du verbe en français par les élèves.

On peut donc se poser la question suivante : le contexte (dans toutes ses dimensions) peut-il être un facteur discriminant dans la construction sémantique et morphosyntaxique du verbe correctement normé en français pour des élèves issus d'un milieu créolophone ?

La question soulève deux autres interrogations. La première porte sur la pertinence même de l'énoncé d'une quelconque difficulté sur la construction du verbe particulièrement pour des élèves créolophones. Si les premiers exemples fournis laissent à penser que le contact français/créole réunionnais, en contexte scolaire, amène des difficultés pour les élèves créolophones lors de la construction du verbe, ce sont bien les observations de terrain qui, une fois analysées, permettront de valider cette hypothèse d'une difficulté de construction. Puis, l'enquête de terrain devra permettre de trancher la question de la double difficulté : sémantique et morphosyntaxique. Là encore, les exemples nous montrent une voie qui semble aller vers un entrecroisement des deux aspects de la construction du verbe mais qui pourrait aussi être celle d'un aspect dominant l'autre. D'un côté, l'acquisition lexicale du verbe semble parfois perturbée par la proximité phonétique avec un verbe en créole réunionnais dont le sens n'a rien de commun avec celui du verbe (nous parlerons par la suite de « faux-amis »). De l'autre, l'utilisation de pronoms antéposés au verbe peut être rendue plus complexe par la proximité phonétique de marqueurs aspectuels (*lé, la, i...*), perturbant la construction syntaxique. Quel que soit le facteur essentiel à la difficulté de construire le verbe en français, la proximité phonétique des deux langues n'entraîne pas une proximité sémantique ou syntaxique et semble avoir une influence sur la compréhension de l'élève (consignes, textes lus) et sur sa capacité à produire (à l'oral) en retour un énoncé sémantiquement et syntaxiquement correct en français. On en revient donc à la question du contact de langues et aux phénomènes de diglossie et d'interlecte. La représentation langagière de certains élèves réunionnais semblent, en effet, toujours se faire sur un schéma macro-sociétal diglossique de conflit (FISHMAN, 1971). Ce conflit se retrouverait donc dans la construction du verbe en français avec un entremêlement du système verbal du français et du créole réunionnais du fait des proximités phonétiques (sans qu'il n'y ait proximité sémantique ou syntaxique). Nous commencerons donc notre enquête par nous donner à voir les attitudes et représentations des élèves.

VI-Enquête de terrain : définition, protocole et résultats

VI-1. Définition de l'enquête de terrain

Nous avons choisi pour mener nos recherches, de privilégier l'enquête de terrain. Dans un premier temps, nous nous proposons de la définir succinctement avant de revenir sur nos réalisations effectives. D'abord conçue par les anthropologues, l'enquête de terrain a par la suite été reprise par d'autres disciplines scientifiques comme l'ethnologie ou la sociologie, avec chacune des spécificités dans la mise en œuvre de la dite enquête. Ici, nous nous restreindrons à l'enquête dite sociolinguistique qui est celle que nous avons choisi de mener. Plus précisément, nous abordons deux pratiques d'enquêtes sociolinguistiques : le questionnaire et l'observation. Mais revenons à cette notion de « terrain ». En usant de ce terme, le chercheur va préciser deux choses : d'abord, l'espace dans lequel il va mener cette enquête, ensuite, sa propre position dans cet espace. En effet, le chercheur ne peut questionner et observer s'il n'est pas lui-même présent sur le terrain. Ainsi, dans notre travail, nous délimitons notre terrain à notre propre classe de CE2 d'une école des hauts de l'île aux caractéristiques socio-économiques proches d'une école en Réseau d'Éducation Prioritaire mais non classé car dépendant d'un collège hors - REP. Nous sommes donc à la fois chercheur et acteur sur ce terrain. Cette posture particulière est aussi celle voulue par notre exercice de recherche qui se veut intégrer à notre cadre professionnel. Ainsi, notre enquête, qui se déroule en deux étapes, cherche à alimenter l'hypothèse d'un ou plusieurs effets sur la compréhension des élèves quant à la construction du verbe, porteur de l'action, de l'événement ou de l'état.

Notre choix a donc été d'opter pour une recherche qualitative. En émettant l'hypothèse selon laquelle les élèves créolophones rencontrent des difficultés dans la construction du verbe en français, nous voulons décrire les phénomènes observables chez l'élève dans la construction d'un énoncé en français. Au sein de ces énoncés, nous souhaitons classer les usages des verbes par les élèves en tenant compte des concepts en sociolinguistique, notamment celui d'interlecte. Pour cela, nous avons souhaité passer par deux étapes complémentaires. Tout d'abord, il nous faut avoir une vision des attitudes et représentations, tant langagières que linguistiques (au sens donné par BULOT et TSEKOS, 1998) de nos élèves. Ce faisant, nous avons choisi de leur donner un questionnaire à renseigner. Cet outil, qui relève plutôt d'une approche quantitative, nous sert à avoir quelques éléments chiffrés susceptibles de fournir un portrait global de notre classe. Il permet ainsi au chercheur que nous sommes de s'extraire un minimum du rôle d'enseignant qui fut le nôtre tout au long de

l'année. Par ce questionnaire, nous avons voulu contextualiser nos observations par des informations tangibles sur nos élèves et leurs attitudes et représentations vis-à-vis des langues. Il ne s'agit donc pas de dresser un portrait fidèle de chacun des élèves de la classe mais plutôt d'apporter des éléments éclairants, ou non, sur les phénomènes que nous souhaitons observer chez nos élèves. Centrés sur la langue et ses usages, le questionnaire vient nourrir nos observations et n'est donc pas pris comme un but mais bien comme un moyen dans notre recherche. Par ce moyen, nous souhaitons obtenir le profil langagier de notre classe ce qui nous permettra, par la suite, d'étayer, ou non, nos hypothèses concernant notre problématique de recherche. Ensuite, vient le moment de l'observation. On peut dire que l'observation est une méthode d'enquête qui place le chercheur directement sur le « terrain » pour observer les phénomènes linguistiques qu'il souhaite étudier. Plusieurs définitions existent mais nous retiendrons qu'il peut s'agir d'une « cueillette de données » (qu'on a longtemps associée à l'anthropologie), d'un témoignage ou encore d'un « compte-rendu » de séjour. Nous ajoutons que le chercheur et l'enseignant, bien qu'étant la même personne dans le cadre de nos recherches, ont des positions superposées qui servent l'un et l'autre des protagonistes. Ils n'ont pour autant pas le même impact sur leur « terrain » et l'adoption de la position du chercheur, après avoir tenu un certain temps celle de l'enseignant, se fait de manière différente qu'avec un chercheur entièrement extérieur (MARCHIVE, 2005). Néanmoins, cette double distribution des rôles n'empêchent pas le chercheur de travailler quatre tâches incontournables (BECKER, 2002) :

- le chercheur est présent sur les lieux et il doit s'adapter au milieu observé
- il doit observer le déroulement des événements ce qui exige une attention soutenue
- il doit garder une trace
- il doit rendre compte de ce qui a été observé pour l'interpréter.

Pour conduire une observation se pose la question de la grille d'observation. Dans un premier temps, le chercheur réalise une grille d'approche reprenant les éléments factuels de l'observation (lieu, date, moment,...) puis une grille systématique donnant à voir ce que le chercheur souhaite observer. Ces quelques jalons de l'enquête de terrain posés, nous allons maintenant présenter notre protocole de recherche en explicitant les éléments présentés dans cette partie.

VI-2. Protocole de recherche : biographie langagière et observation en classe

Nous commencerons par présenter un premier outil de recueil, le questionnaire. Notre choix s'est porté sur l'utilisation d'un outil qui nous avait déjà été présenté dans le cadre de l'UE 4.5 « Problématiques de l'enseignement de la langue Française en Milieu Créolophone (approches socio et psycholinguistiques) » et qui, en étant adapté, peut très bien être utilisé, au début de l'année, par l'enseignant : la biographie langagière (PERREGAUX, 2002). Comme explicité dans la partie précédente, cet outil devrait nous apporter un certain nombre d'éléments en rapport avec les représentations et attitudes de nos élèves par rapport aux langues. Pour cela, nous avons fait le choix d'un questionnaire écrit (Annexe 1. Guide d'entrevue) qui permet de garder trace et qui a également mis nos élèves eux-mêmes dans une position d'enquêteur. Ce questionnaire a été repris de l'activité « Fleur des langues » proposé par le site *Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (ELODIL)*. Nous avons repris l'ensemble des questions de ce questionnaire modifiant simplement le document en enlevant les références au site pour éviter de donner à voir des informations non-pertinentes aux élèves. Ce questionnaire a été proposé par l'enseignant, dans le cadre d'une séquence d'enseignement sur la réalisation d'une « Fleur des langues » que chaque élève a réalisée à la suite de son enquête. Lors de la première séance (d'environ quarante minutes), nous avons donc, en tant qu'enseignant, présenté l'objectif final à savoir la conception d'une fleur des langues, puis lu et commenté le dit questionnaire, et enfin nous avons répondu aux questions des élèves, sous forme d'exemples, pour la bonne réalisation de leur enquête. Nous avons aussi réalisé un inventaire des langues connues par les élèves de la classe. Cette étape a aussi permis de donner aux élèves le référent écrit pour les décharger de la contrainte orthographique et les focaliser sur le contenu même de l'enquête. Nous avons aussi pu discuter de certains éléments comme le fait d'écrire créoles, avec un « s », pour signifier qu'il existe différents créoles (réunionnais, martiniquais ou mauricien pour notre classe) ou encore le fait que plusieurs langues soient parlées dans l'archipel des Comores. Au final, cette étape a permis de faire un tour du monde des langues avec des représentantes de l'Europe, de l'Asie ou encore de la zone Océan Indien. Une fois ces étapes réalisées, la consigne a été donnée aux élèves de se mettre en binôme pour s'interroger mutuellement l'un après l'autre. Quelques difficultés ont pu être ressenties par un certain nombre d'élèves, nous faisant penser qu'un choix plus restreint de questions aurait été plus adapté à leurs capacités. C'est donc au cours d'une deuxième séance (une quarantaine de minutes également) que les élèves ont fini de

remplir l'ensemble des questionnaires et que les absents de la première séance ont pu réaliser le leur (au final un seul élève n'a pas pu être interrogé sur les 23 que compte la classe). Ensuite les enquêtes ont été ramassées pour exploitation par le chercheur. Lors d'une troisième séance, les élèves ont réalisé leur fleur des langues après avoir attribué une couleur en fonction de leur rapport avec la langue (parlée, comprise, entendue). Cette séquence a donc permis à l'enseignant de rendre ses élèves capables de s'ouvrir à la diversité linguistique et de mieux connaître son groupe classe, et au chercheur d'avoir des informations plus ou moins fiables sur les représentations et attitudes des élèves de cette classe. Dans notre cas, cela a ébranlé certains préjugés que l'enseignant pouvait avoir sur les facultés linguistiques de ces élèves. Cette enquête fut aussi un outil utile dans l'élaboration d'une programmation qui tienne compte des caractéristiques linguistiques (mais aussi culturelles avec un croisement de certains éléments de l'enquête : lieux de naissance, désir de visite, lien avec la famille,...).

Concernant l'observation, deuxième outil de recueil de données, elle a eu lieu la dernière semaine de la troisième période de l'année scolaire (Janvier à Mars). Les élèves étant répartis en deux groupes (un en informatique avec une Assistante d'Éducation et l'autre avec l'enseignant en classe) la matinée du jeudi, nous avons décidé de réaliser l'observation sur ce créneau d'une heure et vingt minutes. Chaque demi-groupe a été à nouveau partagée en deux et les élèves regroupés en fonction de leurs réponses au questionnaire. Ce regroupement s'est fait afin de mélanger les profils langagiers sur lesquels nous reviendrons au moment d'interpréter nos résultats. Nous nous sommes donc retrouvés, ce jour-là, avec 20 élèves présents répartis en quatre groupes de 5 élèves. En amont de cette matinée, nous avons demandé et obtenu l'autorisation de l'ensemble des parents de la classe pour la réalisation de cette observation dans les conditions prévues dans le protocole de recherche. Les observations ont ensuite été menées en classe au sein d'un îlot composé de trois tables d'écoliers où se sont installés les élèves et le chercheur. Pour garder des traces, un matériel d'enregistrement vidéo-sonore a été utilisé et disposé de manière à capter l'ensemble des élèves de chaque petit groupe. Un micro-cravate a servi de « bâton de parole » pour réguler les échanges des élèves :

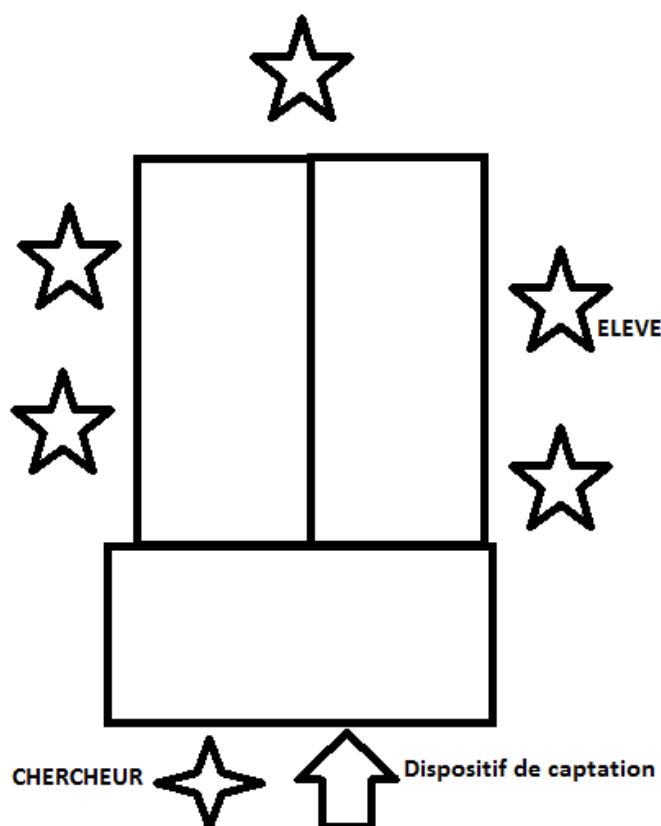


Figure 3: Plan du dispositif d'observation

Les élèves étaient donc sans matériel et attendait la consigne du chercheur-enseignant (nous usons de ce terme à ce moment précis pour faire remarquer qu'aux yeux des élèves, nous étions toujours et uniquement l'enseignant, ce qui a pu avoir une incidence sur l'observation). Les ateliers étant tournants, une activité de lecture libre était proposée aux élèves ayant déjà été observés, demandant à l'enseignant d'avoir une attention sur ce groupe d'élèves aussi. Nous venons donc de poser la grille d'approche de notre observation. Nous allons maintenant poser la grille systématique conçu de la manière suivante : le choix même de l'objet de recherche, le verbe, qui oriente totalement les observables ; nous avons, de plus, pris le parti de travailler spécifiquement à partir des « faux-amis ». Nous avons, pour cela, pris appui sur le travail de GEORGER¹⁵ concernant les faux-amis lexicaux pour concevoir notre propre liste reprenant uniquement les verbes (Annexe 2 – Liste des verbes faux-amis français-créole réunionnais). De cette liste, nous avons retenu trois verbes précis : rôder, râler et gommer. Ce choix vient de deux facteurs qui se recoupent : le premier est que certains de ces mots sont des exemples de confusion du fait de la proximité phonétique et de la distance du point de vue de la signification ; le deuxième est qu'en créole réunionnais, leur équivalent

15 Disponible à l'adresse : <https://pedagogie.ac-reunion.fr/ecole/langues-vivantes/lvr-ecole/ressources-pedagogiques-lcr.html> (dernière visite le 06 juin 2018)

phonétique nous semble avoir une utilisation assez courante en milieu scolaire. Ainsi, nos élèves sont souvent amenés à chercher dans différentes situations, ils vont donc *rodé* en créole, ou encore se tirer les cheveux dans la cours ou en classe et donc *ralé* et enfin ils salissent durant des activités d'arts visuels et donc *gomé*. Il nous semble que la distance sémantique entre les verbes en français et en créole réunionnais nous permettra d'observer les discours en production et en compréhension qui sont en jeu pour les élèves. Le choix d'étudier le verbe étant fait, nous avons pensé réaliser l'observation à partir de discours spontanés. D'abord en ayant recours à des supports visuels (photo ou dessins) (Annexe 3, 4 et 5) qui se veulent une représentation de l'action décrite par le sens du verbe en créole pour avoir des discours produits sans autre référent que la description d'une action. Puis nous avons utilisés des supports oraux (phrases prononcés par l'enseignant) sur lesquelles les élèves devaient donner des éléments de compréhension, cette fois c'est avec le sens en français que les phrases ont été élaborées. Ces deux tâches qui se sont faites successivement avaient pour but de capter le discours spontané de l'élève. Après lui avoir demandé de raconter l'image l'élève devait évoquer ce qu'il comprenait réellement des énoncés entièrement en français et reprenant les mêmes faux-amis. Chaque groupe est donc resté une vingtaine de minutes sur le dispositif d'observation avec le même rituel : première consigne (qui a pu varier selon les groupes et aller en s'améliorant) du chercheur , un tour de parole à chaque image montrée, deuxième consigne du chercheur, un tour de parole à chaque phrase donnée. Enfin, nous sommes passés à la retranscription et l'analyse de ces échanges.

VI-3. Résultats de l'enquête de de l'observation

Nous commencerons par traiter les résultats de l'enquête réalisée à partir des biographies langagières des élèves. Tout d'abord, nous avons dû « traduire » les productions des élèves, en effet, tous n'ayant pas l'orthographe correcte de certaines langues, il nous a parfois fallu interpréter ce qui était écrit par l'élève qui avait noté la réponse de son binôme. Puis, nous avons rangé l'ensemble des réponses dans un tableau à double entrée. A ce moment, une première lecture en lien avec les réponses sur les langues maternelles et parlées nous ont permis de regrouper les élèves et de leur attribuer un identifiant pour les rendre anonyme. Cet identifiant est de la forme « Gx y G/F » pour « Gx », x allant de 1 à 4 pour identifier le groupe de passage pour l'observation, « y » allant de A à T pour identifier chacun des élèves présent et « G/F » pour différencier les filles et les garçons. Par la suite nous avons

traité chaque question en extrayant chaque occurrence et, le cas échéant, en précisant les répartitions quand plusieurs langues étaient données dans la réponse.

1- Lieu de naissance de l'enfant
2- Lieu de naissance du père
3- Lieu de naissance de la mère
4- Pays habités
5- Pays visités
6- Pays que l'enfant aimerait habiter ou visiter. Pourquoi ?
7- Langue(s) maternelle(s)
8- Langue(s) parlée(s)
9- Langues entendues en famille
10- Langues entendues avec les amis
11- Langues entendues dans le quartier
12- Langue(s) que l'enfant voudrait apprendre. Pourquoi ?
13- Langue(s) qui l'intéresse(nt) moins. Pourquoi ?
14- Langue(s) qu'il ne voudrait pas apprendre. Pourquoi ?

Figure 4: Questions posées aux élèves dans le questionnaire et retenues pour analyse

Les cinq premières questions nous permettent de mieux apprécier les espaces géographiques connus ou visités par les élèves. Croisées avec celles sur les langues, ces questions peuvent permettre de mieux comprendre certaines réponses ou au contraire de nous interroger sur leurs attitudes et représentations au vu des espaces géographiques qu'ils ont pu fréquenter.

Lors du dépouillement des réponses, nous avons aussi remarqué des incongruités comme des réponses sur les langues qui intéressent moins l'élève avec une explication très positive laissant penser que l'élève n'a pas compris la question ou que l'élève-enquêteur n'a pas reporté la réponse au bon endroit. Cet élément nous invite à penser un potentiel biais au moment de l'enquête. Ensuite, il faut bien se faire à l'idée que cette enquête doit être considérée comme une « représentation des attitudes et représentations ». Nous disons cela car les élèves devaient se dévoiler à un autre élève, ce qui a pu freiner certains ou au contraire dans le changement de rôle, amener l'élève qui venait de réaliser l'enquête à réutiliser des réponses amenées par l'élève-enquêté. Nous ne devons donc pas interpréter trop hâtivement ces bibliographies langagières qui, nous le rappelons, sont surtout un outil au service de l'interprétation de l'observation. En croisant les résultats de l'enquête et de l'observation, nous souhaitons confronter les usages et les représentations des élèves et ainsi « mesurer » la

conscience linguistique de chacun. Enfin, les dernières questions nous donnent à voir des éléments précieux pour l'enseignant ; nous épingleons deux points saillants sur ces questions concernant l'apprentissage des langues : la relation qu'entretiennent les élèves avec les langues potentiellement apprises à l'école (Anglais, Espagnol, Allemand ou Chinois) et la relation entretenue avec les langues de la zone Océan Indien.

Pour permettre l'analyse des observations, nous avons d'abord procédé à une transcription des productions de chaque groupe. Ces transcriptions ont permis ensuite de répertorier les formes verbales utilisées et de les classer selon leur critère d'appartenance au système verbal du créole ou du français, voire à la zone interlectale. Nous avons également cherché à recueillir des informations sur la confusion syntaxique possible due à la proximité phonétique entre certains marqueurs aspecto-temporels antéposés au verbe en créole réunionnais et certains pronoms antéposés au verbe en français. Pour ce faire, nous avons utilisé la convention de transcription du Groupement Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS) / Groupe d'Étude sur les Données Orales (GEDO) (Annexe 6 – Convention de Transcription). Pour l'identification des locuteurs, nous avons conservé le codage de l'enquête en enlevant la précision du sexe de l'enfant. Nous nous sommes nous-même identifié avec Ch. pour chercheur. Au sein de ces transcriptions, nous avons porté notre attention sur les formes verbales, particulièrement celle découlant des trois verbes que nous avons choisis précédemment. Cependant, il faut déjà remarquer que d'autres formes verbales du créole réunionnais ont pu être utilisées dans des phrases en français sans qu'il y ait de « faux-amis ». Nous avons donc étudié l'ensemble des formes verbales présentant un intérêt (et avons fait le choix de ne pas étudier la construction « Je pense » souvent répétée par les élèves interrogés).

VII-Analyse et interprétation des résultats

VII-1. Profil langagier et attitudes/représentations langagières et linguistiques des élèves

1- Lieu de naissance de l'enfant
La Réunion : 17 / France : 3 / Maurice : 1 / Sans réponse (SR) : 1
2- Lieu de naissance du père
La Réunion : 8 / France : 5 / Martinique : 1 / Mayotte : 1 / Espagne : 1 / SR : 6
3- Lieu de naissance de la mère
La Réunion : 12 / France : 3 / Mayotte : 2 / SR : 5

Figure 5: Extraction des réponses au questionnaire (questions 1, 2 et 3)

La première chose que nous apprend ce questionnaire est que la grande majorité des élèves de cette classe est née à La Réunion (17 élèves sur 21, 80,95%), le second groupe est celui des élèves nées en France¹⁶ (3 élèves sur 21, 14,28%). On peut donc déjà dire que pour la plupart des élèves, La Réunion semble être l'espace, géographique, familial, scolaire et personnel, qu'ils connaissent le mieux et dans lequel ils ont évolué linguistiquement parlant. De plus, en regardant le détail des réponses, on s'aperçoit que la majorité des élèves nés à La Réunion et ayant précisé une ville de naissance viennent majoritairement de villes du sud de l'île (15 sur 17 ont répondu Le Tampon, Saint-Louis ou Saint-Pierre, une autre a répondu La Réunion et la dernière est née à Saint-Paul) précisant encore leur attache linguistique et culturelle. Pour leurs parents, là aussi, une majorité, moins nette, est née à La Réunion (50% pour les pères, 8 sur 16, et 70,59% pour les mères, 12 sur 17), les parents nés en France représentent toujours la seconde catégorie (31,25% pour les pères, 5 sur 16, et 17,65% pour les mères, 2 sur 17) puis viennent les parents nés à Mayotte (6,25% pour les pères, 1 sur 16, et 11,76% pour les mères, 2 sur 17). On peut donc dire que la majorité des élèves est issue d'une « famille réunionnaise » (dans le sens où les parents sont eux-mêmes originaires de l'île), deux élèves sont issus d'une « famille mahoraise » (dans le même sens que « famille réunionnaise ») et un dernier groupe d'élève a un profil particulier avec néanmoins une attache à La Réunion ou la Zone Océan Indien. On peut donc conclure que du point de vue du lieu de naissance, les élèves de cette classe ont grandi et vivent dans le contexte scolaire, linguistique et historique réunionnais.

16 Nous appelons France l'ensemble géographique situé sur le continent européen

4- Pays habités
La Réunion : 15 / France/RUN : 5 / Maurice/RUN : 1 / SR : 1
5- Pays visités
France : 13 / ZOI : 10 / Europe : 5 / Asie : 1 / Martinique : 1 / Aucun : 4
6- Pays que l'enfant aimerait habiter ou visiter. Pourquoi ?
France : 10 / Maurice : 4 / Italie : 2 / Mayotte : 2 / Portugal : 2 / Madagascar : 2 / États-Unis : 1 / Martinique : 1 / Rodrigue : 1 / Europe : 1 / Thaïti : 1 / Chine : 1 / SR : 1
Apprécie : 11 / Famille : 5 / Curiosité : 4 / Langue : 1 / SR : 1

Figure 6: Extraction des réponses au questionnaire (questions 4,5 et 6)

En croisant ces données avec les pays habités, on a bien la confirmation que la majorité des élèves a uniquement La Réunion comme lieu de vie connu (15 élèves sur 21, 71,43%) avec seulement deux élèves ayant réalisé une partie de leur vie en France en étant né à La Réunion. Celles et ceux nés hors de La Réunion n'ont connu que leur lieu de naissance et La Réunion comme pays habités. Par contre, seul trois élèves n'ont jamais connu d'autres espaces que La Réunion, les autres ont au moins une expérience de visite d'un autre pays même si pour certains cela se limite à certains pays de la Zone Océan Indien dont sont issues une partie ou la totalité de leur famille. À ce titre, on peut noter qu'un des élèves n'ayant pas répondu pour le lieu de naissance des parents semble avoir des origines malgaches et que les autres élèves n'ayant pas répondu ont des parents originaires de La Réunion. On peut donc dire que l'ensemble de la classe est issue de La Réunion ou des pays de la zone confirmant donc un contexte socio-historique réunionnais.

Cependant, nous pouvons encore nous poser la question de la corrélation avec les langues parlées par les élèves. Avant de répondre à cette question, nous analyserons la dernière question sur les espaces géographiques qui est aussi la première question ouverte. Ces questions nous permettent de clarifier les attitudes et représentations¹⁷ langagières et linguistiques des élèves. Ainsi, nous pouvons voir que la France représente un horizon commun pour une bonne partie des élèves (10 occurrences sur 28, 35,71%) puis vient Maurice, Madagascar et Mayotte (8 occurrences sur 28, 28,57%) pour les pays de la zone (toujours en lien avec la famille), l'Italie et le Portugal pour les pays européens (chacun avec 2 occurrences sur 28, 7,14%) et enfin quelques réponses plus « exotiques » comme Tahiti et les

¹⁷ Nous appelons attitudes tous les traits qui vont vers une prise de position sur les faits de langue (ex : pour ou contre le créole à l'école) et représentations tous les traits qui définissent une langue (ex : le français est une langue magnifique)

États-Unis. On voit au final que quelques élèves ont des références géographiques qui peuvent être assez lointaines mais la grande majorité a des repères en lien avec leur environnement personnel et familial c'est-à-dire lié à la France ou aux pays de la zone (plusieurs pays pouvant être cités, nous invitons les lecteurs intéressés à consulter l'Annexe 7 des réponses détaillées). Donc là encore, notre classe est clairement ancrée dans un contexte indo-océanique majoritairement réunionnais.

Nous en arrivons donc aux questions des langues qui sont déclinées sous différentes catégories (maternelles, parlées ou entendues en famille, avec les amis ou dans le quartier). Si les premières ont à avoir avec la ou les langues de l'enfant, les suivantes (amis et quartier) donne plutôt à voir la « conscience linguistique » de l'élève et un début de piste sur les attitudes et représentations.

7- Langue(s) maternelle(s)
Créole RUN : 12 / Français : 19 / Créole MAR : 1 / Malgache : 1 / Shimaoré : 1 / SR : 2
Monolingue FR : 5 / Monolingue MALG : 1 / FR/Créoles : 13 / FR/Shimaoré : 1 / SR : 2
8- Langue(s) parlée(s)
FR/Créole : 10 / Monolingue FR : 9 / Monolingue CR : 1 / Monolingue SH : 1 / FR/CR/ALL : 1
9- Langues entendues en famille
Créole RUN : 14 / Français : 18 / Créoles : 2 (Mauricien/Martiniquais) / Shimaoré : 2 / Malgache : 2 / Anglais : 2 / Chinois : 2 / Allemand: 1
Uniquement FR : 6 / Uniquement CR : 2 / Uniquement SHIM : 1 / Uniquement MALG : 1 / FR/CR : 6 / 3 langues et + : 6

Figure 7: Extraction des réponses au questionnaire (questions 7, 8 et 9)

Première chose, une grande majorité des élèves déclarent avoir le français comme langue maternelle (19 élèves sur 20, 95%) alors qu'une courte majorité (12 élèves sur 20, 60%) déclare avoir le créole réunionnais sachant qu'aucun élève ne déclare n'avoir eu que le créole réunionnais (les 12 déclarants le créole réunionnais ont donc vécu avec le français et le créole réunionnais selon leur déclaration). Puis nous retrouvons nos deux élèves dont les familles semblent être originaires de Mayotte avec le malgache pour l'une (le malgache est une des langues parlées à Mayotte) et le shimaoré pour l'autre élève (qui donne aussi le français comme réponse). Nous retrouvons aussi l'élève dont le père est martiniquais et qui a donc grandi avec le créole martiniquais et le français. On constate donc que seuls cinq élèves n'ont grandi qu'avec le français. En analysant les déclarations sur la langue parlée, on commence déjà à voir des indices sur la fiabilité de chacune des réponses. En effet, par

exemple, une élève se déclare monolingue créole réunionnais mais l'enseignant confirme qu'elle parle bien français aussi. Ou encore un autre élève qui se déclare monolingue shimaoré et là encore l'enseignant, ne maîtrisant pas cette langue, peut confirmer que cette déclaration est à prendre avec précaution. Tout cela permet de confirmer que cette enquête va nous servir de point d'appui à l'observation mais qu'elle ne nous révélera pas de vérité absolue sur les élèves. Nonobstant ce fait, il nous est toujours possible de dire qu'un peu plus d'élèves déclarent être bilingues créole réunionnais-français que monolingues français (10 élèves bilingues sur 22, 45,45%, et 9 élèves monolingue français sur 22, 40,91%) et même plus si on intègre l'élève déclarant trois langues parlées : français, créole réunionnais et allemand¹⁸ (11 sur 22, 50% des élèves déclarent parler au moins le créole réunionnais et le français). Quelle que soit la fiabilité de ces déclarations, on voit bien que le contact de langue « créole réunionnais/français » est bien présent et qu'on peut même y ajouter le shimaoré et le malgache pour tendre vers un vrai contexte plurilingue. Si on prend aussi les déclarations sur les langues entendues dans la famille, on confirme bien cette prédominance du créole réunionnais (14 occurrences, dont 2 entendant uniquement cette langue) et du français (19 occurrences dont 6 entendant uniquement cette langue). Mais il faut cependant remarquer que six élèves déclarent entendre les deux langues et six autres les entendre avec au moins une autre langue. Au total, le créole réunionnais est présent, selon les élèves, en grande majorité dans les familles (63,64%), le français seul n'est donc présent que dans six familles et les deux derniers entendent uniquement le malgache ou le shimaoré ce qui est en adéquation avec leurs déclarations précédentes. Nous faisons donc une première interprétation de ces résultats, à ce stade, en disant que les élèves ont un usage plus ou moins important du créole réunionnais (même pour les élèves parlant shimaoré, malgache ou uniquement français) et que nous sommes bien dans un contexte plurilingue majoritairement créolophone. La dimension linguistique dans ce contexte est donc essentielle pour une bonne compréhension et joue un rôle majeur pour les élèves, ce que nous devrions nous confirmer les observations de terrain.

18 Nous n'avons hélas pas pu vérifier cette affirmation qui semble néanmoins à atténuer en ce qui concerne la maîtrise de l'allemand

10- Langues entendues avec les amis
Créole : 8 / Français : 16 / Shimaoré : 5 / Russe, Anglais, Espagnol : 3 / SR : 1
Monolingue FR : 10 / Monolingue CR : 1 / CR/FR : 3 / FR/CR/SHIM : 3 / FR/SHIM : 1 / SH : 1 ANG/CR : 1 / RUS/ESP : 1 / SR : 1
11- Langues entendues dans le quartier
Créole : 15 / Français : 20 / Shimaoré : 2 / Chinois : 2 / Anglais : 2 / Malgache ou ESP : 2
Français : 5 / FR/CR : 9 / Créole : 2 / FR/SHIM : 2 / 3 ou + : 4

Figure 8: Extraction des réponses au questionnaire (questions 10 et 11)

Nous allons maintenant nous pencher sur les attitudes et représentations des élèves qui sont pour la plupart langagières (l'idée de langue en tant que système semble encore hors de portée de la plupart de nos élèves qui restent sur une catégorisation du réel). En analysant les réponses sur les langues entendues avec les amis ou dans le quartier, on peut se faire une idée des attitudes des élèves vis-à-vis des langues ainsi que la représentation qu'ils peuvent en avoir. Ainsi, selon eux, la langue qu'ils entendent le plus avec leurs amis est le français (16 élèves sur 21, 76,19%) et la majorité (10 élèves sur 21, 47,62%) estime que c'est la seule langue. Au contraire du créole qu'ils donnent comme peu entendu (8 élèves sur 21, 38,1%) dont une élève déclarant que c'est la seule langue entendue. Tous les autres l'associent à au moins une autre langue (3 associent le créole réunionnais et le français, 3 le créole réunionnais, le français et le shimaoré enfin une élève a associé le créole et l'anglais). Par contre, le shimaoré commence à revenir de plus en plus dans les réponses des élèves. Outre ceux l'associant au créole réunionnais et au français, on note qu'un élève ne cite que le shimaoré comme langue entendue avec les amis et un autre ne l'associe qu'avec le français, pour un total de huit occurrences de cette langue. Enfin, une déclaration d'un élève porte sur le russe et l'espagnol. Quoiqu'il en soit, nous pouvons constater au travers de cette question sur le rapport à la langue dans le cercle amical, le créole est moins cité par les élèves sans qu'il nous soit possible de dire si cela a à voir avec une perte de l'usage par les enfants dans la cour de récréation et à l'extérieur de l'école ou si certains répondants considèrent que cela va de soi qu'ils parlent créole réunionnais avec leurs amis. D'un autre côté, on voit que pour cette question, le shimaoré commence à être cité par de plus en plus d'élèves comparativement aux questions précédentes. L'interprétation de cette catégorie pourrait donc être aussi que sur 21 répondants, seulement 10 mettent le français comme seule langue d'échange quand 11 préfèrent l'associer à d'autres langues ou ne citer que d'autres langues. Ces réponses nous

permettent l'interprétation d'un potentiel contexte plurilingue dans lequel évoluent les élèves à un autre niveau important dans leur construction langagière, à savoir les échanges avec les autres enfants (du moins ce qu'ils disent considérer comme leurs amis). On voit aussi que la quantité de langues citées se restreint au trois langues les plus présentes dans leur environnement proche : le français, le créole réunionnais et le shimaoré. Enfin la question sur les langues entendues dans le quartier peut nous permettre d'appréhender d'une part, comme on l'a déjà dit, la « conscience linguistique » de leur environnement proche et d'autre part de se figurer, en partie, leur éveil à la diversité linguistique et culturelle (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999). Moins intime que le cercle amical, les réponses des élèves sur les langues qu'ils peuvent entendre autour de leur lieu de vie peut nous donner des indices supplémentaires sur leurs attitudes et représentations. On voit donc le créole réunionnais revenir, dans la question des langues entendues dans le quartier, à peu près à la même place que dans la question des langues de la famille. Nous faisons ce parallèle pour indiquer une possible vision de la langue des adultes dans ces deux cas pour les enfants. Si le français reste la langue la plus citée, le créole réunionnais revient fortement dans les réponses. De plus, le français comme seule langue entendue, même s'il est majoritaire, est moins citée que pour les amis (5 élèves sur 22, 22,73%). À l'inverse, le créole seul revient et l'association français-créole réunionnais est la plus représentée (9 élèves sur 22, 40,91%). Il faut aussi ajouter les élèves ayant mentionné trois langues ou plus et qui associent systématiquement français et créole réunionnais avec, soit une langue européenne (anglais et/ou espagnol), soit le chinois (seul ou accompagné du malgache). Enfin, on note peu de différence pour le shimaoré qui n'est cité que deux fois.

Plusieurs hypothèses peuvent donc être faites à ce stade. D'abord, on peut se demander si les différences constatées entre les réponses concernant famille/quartier et amis ne sont pas le signe d'une stratification entre enfants et adultes avec les premiers qui utiliseraient moins le créole que les seconds, qui peut être dû à un phénomène de décréolisation (cf. II-1.). Nous opposerons à cette hypothèse les données empiriques qui sont celles de l'enseignant côtoyant ses élèves aux récréations ou durant des situations moins formelles amenant les enfants à être plus spontanés au niveau de leur usage des langues. Il nous est difficile de dire que le créole réunionnais est peu utilisé par les élèves dans leurs échanges et les échanges fréquents avec les parents montrent aussi que le créole réunionnais est encore loin d'avoir perdu de sa vivacité. Ensuite, on peut se demander si la plus forte présence du shimaoré dans les langues

liées à l'amitié ne vient pas du fait que les élèves d'origine mahoraises seraient en contact de langues avec les autres élèves essentiellement à l'école, ce qui pourrait expliquer l'écart avec les langues entendues dans le quartier. Enfin, il ne faut pas négliger une problématique technique qui est celle liée à la compréhension exacte des élèves sur chaque question et la signification réelle de chaque réponse entraînant un différentiel entre la réalité constatée par l'élève et les réponses qu'il a fournies. Quelles que soient les hypothèses que l'on retient, aucune n'invalide le fait que nous sommes face à des élèves qui ont conscience d'évoluer dans un espace plurilingue (quelles que soient les représentations et attitudes sur lesquelles nous reviendrons dans le paragraphe suivant) dont les deux langues les plus représentées sont le français et le créole réunionnais. Ils ont aussi conscience d'un certain nombre de langues existantes en lien avec des espaces géographiques liés à l'histoire du peuplement de l'île (Europe et Asie essentiellement). De plus, en ouvrant à la famille, aux amis et au quartier, nous donnons à voir le contexte dans son entièreté, la dimension linguistique dépasse les murs de l'école pour intégrer les relations intra-familiales et avec l'environnement proche.

12- Langue(s) que l'enfant voudrait apprendre. Pourquoi ?
Chinois : 3 / Espagnol : 10 / Anglais : 6 / Italien : 3 / Créole RUN : 4 / Créoles ROD/MAU : 3 / Thaï ou Latin : 2 / SR : 2
Apprécie : 8 / Famille : 3 / Curiosité : 4 / Voyage : 1 / Ne Sait Pas (NSP) : 3 / SR : 3
13- Langue(s) qui l'intéresse(nt) moins. Pourquoi ?
Shimaoré : 4 / Kibouchi : 2 / Créole RUN : 1 / Chinois : 3 / Espagnol : 2 / Anglais : 2 / Malgache : 1 / Italien : 1 / « Afrique » : 1 / SR : 3
Incompréhension : 4 / N'aime pas : 5 / Difficulté : 4 / SR : 3
14- Langue(s) qu'il ne voudrait pas apprendre. Pourquoi ?
Shimaoré : 7 / Kibouchi : 2 / Créole RUN : 3 / Chinois : 3 / Anglais : 5 / Italien / Allemand : 2 / « Toulousain » : 1 / SR/NSP : 3
N'aime pas : 11 / Difficulté : 3 / Incompréhension : 1 / Utilité : 1 / SR/NSP : 5

Figure 9: Extraction des réponses au questionnaire (questions 12, 13 et 14)

Enfin, nous analyserons les trois dernières questions qui comportent une partie ouverte où les élèves étaient invités à expliciter leurs réponses. Ce sont les réponses à ces questions ouvertes qui nous permettent d'avoir une approche plus fine des attitudes et représentations des élèves, quand cela sera possible. Tout d'abord, il a été demandé aux enfants quelle(s) langue(s) ils voudraient apprendre et pourquoi (plusieurs langues ont pu être citées). La langue la plus citée est l'espagnol (10 occurrences sur 31, 32,26%) suivi de

l'anglais (6 occurrences sur 31, 19,35%). Ces deux langues étant celles qui sont les plus enseignées (notamment dans cette école), on peut se dire que les élèves citent ici celles qui leur semblent les plus évidentes mais aussi parce qu'ils sont intéressés par leur enseignement. La langue la plus fréquente ensuite est le créole réunionnais (4 occurrences sur 31, 12,9%) ce qui peut être interprétable de plusieurs manières. On peut tout d'abord se dire que ces élèves n'ayant pas connu d'enseignement en créole, ils se montrent intéressés. Nous interprétons donc cela de manière fortement positive, bien que nous n'ayons qu'une seule élève ayant explicitement répondu : « *J'aime apprendre le créole* » (ABS3 F¹⁹) et une autre l'a associé à deux autres langues en disant : « *Parce que j'aime* » (G3M F). Les deux autres répondants ne donnent pas d'explicitation pour ce choix. Ensuite, on peut se dire à l'inverse que la grande majorité de la classe ne voit pas le créole comme approprié à l'enseignement ou intéressant pour eux. Quoi qu'il en soit, nous gardons en tête cette représentation plutôt positive pour la confronter aux réponses suivantes qui montrent plutôt les représentations négatives. On retrouve ensuite le chinois, l'italien et les créoles rodriguais et mauricien (3 occurrences pour les trois). Enfin, là encore des réponses plus « exotiques » : le thaï et le latin. On peut y voir une certaine ouverture à la diversité linguistique pour ces deux élèves. Si ces réponses nous révèlent des éléments intéressants que nous avons déjà cités, ce sont les réponses à la question « Pourquoi ? » qui nous éclairent sur les attitudes et représentations. On peut déjà dire que leurs attitudes et représentations pour les langues citées sont positives ici. Cependant, les détails de chaque réponse montre des différences entre les répondants. Plusieurs hypothèses peuvent être faites ; on peut y voir l'influence du milieu familiale, que ce soit dans le sens de la représentation qu'en a sa famille ou dans la réaction à cette représentation, ou alors, l'influence de la société elle-même par l'image qu'elle donne du créole réunionnais aux élèves. Ainsi la majorité (8 élèves sur 16, 50%) explique qu'ils apprécient ces langues, on est ici sur un rapport intime à la langue qu'il est difficile d'explicitier. Plusieurs dimensions peuvent se cacher derrière la réponse : « *J'aime* », de l'aspect identitaire à celui sur la culture représenté par cette langue pour l'élève, cette réponse ne nous permet que de valider l'attitude et la représentation positive. On peut voir, ici, la limite du questionnaire qui ne permet pas d'approfondir les réponses des élèves cependant, notre objectif n'étant pas là, nous pouvons nous contenter de ces réponses. On constate par contre que les réponses liées à des aspects familiaux (3 élèves sur 16, 18,75%) renvoient directement à l'identité de l'élève et de sa famille et montre une attitude positive pour une langue faisant partie du cercle familial. Une

¹⁹ Code utilisé pour les élèves absents lors de l'observation mais ayant répondu à l'enquête

autre raison citée est liée à la curiosité, au désir d'apprendre (4 élèves sur 16, 25%) dénotant là aussi d'un côté une représentation positive de ces langues et de l'autre côté, on peut déduire une attitude dénotant que les langues citées sont considérées comme « enseignables » par les répondants. Enfin, un élève a une réponse plus « stratégique » puisqu'il rattache la langue parlée au pays qu'il souhaite visiter, on peut supposer qu'il connaît ce pays et souhaite le visiter ou que la famille de l'élève y projette une visite. Les autres élèves (6 élèves sur 16, 37,5%) n'ont pas donné d'éléments de réponse. Globalement, ce sont les langues européennes majoritairement présentes dans l'enseignement à La Réunion qui sont les plus citées et appréciées mais il faut tout de même noter la présence de plusieurs créoles dont le réunionnais donnant à voir des élèves ayant une attitude ouverte sur l'enseignement du créole à l'école mais aussi une ouverture sur les pays de la zone. Après cette question sur les langues qu'ils voulaient apprendre, deux autres questions abordaient les langues qu'ils les intéressent moins ou pas du tout. Cependant, dans les faits, les réponses nous ont posé plusieurs problèmes : tout d'abord, certains élèves n'ont pas vraiment appréhendé les nuances entre ces deux questions et ont répondu la même chose à chaque fois, puis, certaines réponses ouvertes semblent donner des informations contraires à la question posée (pour 6 d'entre elles on note un aspect positif alors qu'on demandait si cela les intéressaient moins).

Nous choisissons donc d'analyser ces deux questions ensemble afin de se figurer les attitudes et représentations moins positives voire négatives sur les langues citées. Voyons avant cela les dites langues. On retrouve pour les deux questions les mêmes langues comme les plus citées : le shimaoré et le kibuchi²⁰ (11 occurrences pour le shimaoré sur les deux questions et 4 occurrences pour le kibuchi). Nous retrouvons ensuite, pour la langue qu'ils ne veulent pas apprendre, l'anglais (2 occurrences pour les langues qui intéressent moins et 5 occurrences pour les langues qu'ils ne veulent pas apprendre), objet d'enseignement pour eux. Les autres langues sont bien moins citées dans les deux questions : le chinois (3 occurrences pour chaque question), le créole (1 occurrence et 3 occurrences), l'espagnol (2 occurrences et 0 occurrence), le malgache, l'italien et l'allemand (1 occurrence au maximum par réponse). Enfin, nous notons pour chaque question, une « langue » donnée par deux élèves : « Afrique » qui intéresse moins le répondant et « Toulousain » que la répondante ne veut pas apprendre, qui ne sont pas des langues. Pour la première réponse, on peut se dire que la diversité linguistique du continent africain n'est pas du tout un fait pour l'élève répondant. Pour la

20 Autre langue parlée à Mayotte

deuxième réponse cela peut être due à un relationnel complexe avec une personne représentant cette « langue » ou une évocation de l'accent du sud-ouest de la France.

Pour le traitement des réponses ouvertes, nous commencerons par une analyse globale des raisons évoquées avant de regarder plus finement celles qui concernent le shimaoré et le kibuchi au vu du nombre d'occurrences de ces deux langues. Pour ces questions aussi, les élèves ont majoritairement (5 élèves sur 13, 38,46% et 11 élèves sur 16, 64,71%) évoqué des raisons liées au fait de ne pas apprécier la langue avec cette fois-ci : « *Je n'aime pas* » pour de nombreux élèves. Comme pour la réponse précédente, difficile d'interpréter finement ces réponses, les attitudes et représentations de ces langues sont clairement négatives mais nous ne pouvons savoir ce qui se cache réellement derrière. Par contre, les réponses liées à la difficulté (4 élèves sur 13, 30,08% et 4 élèves sur 16, 25%) montrent très clairement une représentation de ces langues comme difficile à apprendre pour les élèves. Les langues concernées sont principalement européennes ainsi que le chinois (1 occurrence liée à la difficulté) et, plus surprenant, le créole réunionnais donnée par une élève dont les observations empiriques montrent qu'elle est créolophone. La dernière raison citée pour les deux questions est celles de l'incompréhension (4 élèves sur 13, 30,77% et 1 élève sur 16, 6,25%), au sens qu'en donne les élèves ce qui peut relever de différentes interprétations et rejoindre la précédente raison liée à la difficulté. Difficulté qui nous éclaire aussi sur la représentation des langues citées que les élèves répondants voient comme hors de portée de leur compréhension directe et donc moins ou pas attractive. Cette raison s'oppose diamétralement à celle de la curiosité pour les langues déclarées comme intéressantes par les élèves. Enfin, notons qu'un élève donne la raison de l'utilité qui permet d'analyser une attitude linguistique selon nous. En effet, pour cet élève, il y a clairement des langues utiles et d'autres qui ne le sont pas. Le croisement avec les langues citées, le shimaoré et le kibuchi nous permet de passer à une analyse plus fine des raisons posées pour ces deux langues. Au delà de cette élève explicitant par l'inutilité pour lui de ces deux langues, leur surreprésentation dans les langues citées interroge. En effet, l'écrasante majorité des raisons liées aux occurrences de ces deux langues ont à voir avec le fait que les élèves ne les aiment pas, avec pour certaines réponses un sérieux doute sur le fait que ce soit les langues qui ne soient pas appréciées mais plutôt leurs locuteurs. Ce point nous rappelle que la langue ne peut être vue comme un simple objet de communication mais aussi et autant comme un objet culturel. Nous faisons cette remarque également au vu des observations empiriques de l'enseignant constatant un rapport

complicé de certains élèves avec ceux d'origine mahoraise. Cependant, nous devons aussi nuancer cette information avec des observations qui montrent le contraire et donnons même l'exemple d'un élève disant ne pas aimer le shimaoré mais avoir une partie de sa famille et son meilleur ami d'origine mahoraise. Nous concluons donc que les attitudes et représentations des élèves sont encore en construction comme leur éveil à la diversité linguistique et culturelle (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999). Concernant le créole réunionnais, le bilan chiffré est tout de même positif avec un peu plus d'élèves lui accolant un aspect positif et surtout le mettant dans les langues enseignables. Par contre concernant le shimaoré et le kibuchi, principales langues des élèves d'origine mahoraise, il faut prendre en compte le rapport complexe entretenu par certains élèves avec ces langues et leurs locuteurs.

Nous finirons cette partie en expliquant notre choix de ne pas traiter les trois questions sur les langues lues, écrites et apprises à l'école. Si au moment de choisir ce questionnaire, nous avons pensé que cela nous renseignerait sur le profil langagier et pourquoi pas sur les attitudes et représentations, force est de constater que les réponses données étaient soit très prévisibles (français et/ou anglais) soit pas vraiment fiables avec, peut-être, une surévaluation des capacités langagières de certains répondants. Nous avons donc choisi de ne pas les analyser tout en laissant les données brutes dans le tableau des réponses mis en Annexe 7.

VII-2. Analyse et interprétation de l'observation : difficultés et points d'appui pour la construction du verbe en contexte créolophone

Suite à la transcription de l'observation menée avec quatre groupes de cinq élèves, nous avons repéré l'ensemble des constructions verbales en lien avec les verbes sur lesquels nous nous sommes focalisé (pour rappel, *rodé/rôder*, *ralé/râler* et *gomé/gommer*) ainsi que quelques constructions intéressantes pour répondre à notre problématique. Nous tenterons dans cette sous-partie, de dégager les principales difficultés rencontrées par les différents groupes. L'analyse sera donc présentée en tenant compte des groupes constitués. Nous retenons cette approche car nous avons remarqué que les productions reprenaient parfois le choix fait par un des élèves s'étant exprimé le premier. On trouvera donc certaines productions uniquement dans un des groupe car amenées par un des élèves de groupe et réutilisées uniquement dans ce groupe. Nous commencerons par organiser les productions retenues dans un tableau dont l'ambition sera de distinguer les productions correctes en français, celles qui sont assimilables à une production interlectale et celles qui peuvent être traitées comme une alternance codique favorisée par la proximité phonétique. Il est utile de

noter ici que l'image censée représenter le fait de chercher (*rodé* en créole réunionnais) a été peu comprise mais qu'elle a donné des productions tout de même intéressantes.

GROUPE 1		Français	Interlecte	Alternance codique
<i>rodé</i> rôder	Production	a fait tomber (A) est en train de chercherons (D)		fait <i>shapé</i> (C)
	Compréhension	cherchent (A) cherche (E, B)		
<i>ralé</i> râler	Production		la <i>ral</i> (D)	<i>ral</i> (A, E))
	Compréhension		a <i>ral</i> (A)	<i>ras</i> (C) <i>ral</i> (B, E) a <i>ralé</i> (D, A)
<i>gomé</i> gommer	Production			est <i>gomé</i> (B, C) sale de <i>gomé</i> (A)
	Compréhension	a effacé (E, D, B)	a <i>mèt</i> du blanco <i>dsu</i> (C)	

Figure 10: Répartition des formes verbales produites dans le groupe 1

En consultant les renseignements du tableau, nous constatons tout d'abord que les élèves ont surtout utilisé des constructions qui ne sont pas conformes à la norme en français surtout du point de vue sémantique. En effet, l'ensemble des productions classées dans « Alternance codique » est une utilisation d'un verbe en créole réunionnais du point de vue sémantique (*shapé, ras, ral, ralé, gomé*) à la place de celui en français. Quel que soit le temps employé, on peut dire qu'il a été « conjugué » de façon conforme au français, avec l'utilisation de la forme longue qui fait penser, au participe passé ou à l'infinitif, phonétiquement ou la forme courte pour la conjugaison au présent et à la troisième personne du singulier (à noter que l'élève A présente des difficultés dans la construction de phrases correctes, quelle que soit la langue qu'il utilise d'où le classement de « sale de *gomé* de boue » comme alternance codique). Par contre, certaines productions vont plus loin qu'une simple confusion sémantique due à la proximité phonétique et cela relève alors davantage de l'interlecte tant le mélange est difficilement « découplable » en morphème issu de la grammaire du basilecte ou de l'accrolecte. Ainsi, la production « (...) elle *la ral* » (D) n'est pas juste un emprunt au créole car dans ce cas, il aurait utilisé la forme longue, il semble plutôt que l'élève a bien utilisé une construction verbale entièrement en créole précédée du pronom « elle » en français. Nous affirmons cela car nous entendons distinctement le « elle » et le « *la* » et non une contraction « elle l'a » confirmant ainsi un mélange difficilement assimilable à l'une ou l'autre des langues. De même, « elle a *ral* » ne peut être un emprunt car la forme longue aurait été

davantage conforme. Ici on a donc l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » pour former le passé composé associée à la forme courte du créole réunionnais qui renvoie donc à une autre forme de mélange. Enfin, « il a *mèt* du blanco *dsu* » relève encore selon nous, de l'interlecte avec une même utilisation de l'auxiliaire pour former un passé composé, associée à une forme unique d'un verbe en créole dont la traduction en français est très éloignée phonétiquement (mis, participe passé de mettre). On peut donc voir que la confusion sémantique amène une complexité supplémentaire tant dans la production (difficulté pour le destinataire non créolophone) que dans la compréhension (pour l'élève qui se retrouve confronté à des énoncés comportant des faux-amis), mais aussi une difficulté pour les élèves à avoir des productions correctement normées en français du point de vue de la syntaxe. Cette complexité supplémentaire pourrait être de l'ordre d'une surcharge cognitive pour l'élève qui, bien que vivant avec deux langues, continue d'avoir du mal à les distinguer l'une de l'autre. Ce fait semble corroboré par les recherches menées sur des bébés bilingues de naissance et ayant montrées leur capacité à distinguer leurs langues. Si l'alternance codique par usage d'emprunt peut être analysée comme une simple difficulté phonétique sur les quelques exemples choisis, d'autres productions qui n'entrent pas forcément dans ce cadre montrent aussi une vraie difficulté à construire correctement sémantiquement et syntaxiquement dans les deux langues. Ainsi, l'élève A, dans la même phrase, produit « Il *té trinn d*corriger » et « la maitresse *i* voit pas » que nous mettons aussi dans la zone interlectale, sans répondre à une problématique liée à la phonétique. Nous devons néanmoins nuancer en remarquant que, chez les autres élèves de ce groupe, de nombreuses productions avec des verbes n'ayant pas de proximité phonétique, sont tout a fait correctes (« s'accroche », « essaye » D, « allait commettre »²¹ E, par exemple). On peut donc conclure pour ce groupe que la confusion existe bien même si on la remarque surtout autour de *ralé*/râler, source de difficultés majeures de compréhension. Cela nous fait dire que le profil langagier, déclaré par certains élèves ne se disant pas ou plus créolophone, semble contredit par le fait qu'ils n'utilisent que des formes verbales du créole réunionnais.

21 Même si l'élève parle de « commettre un danger » qui a peu de sens la construction verbale, elle, est correcte

GROUPE 2		Français	Interlecte	Alternance codique
<i>rodé</i> rôder	Production	a fait tomber (J) a jeté (I) perd (G)		a fait <i>shapé</i> (F) a fait <i>fané</i> (H)
	Compréhension	rentre (F)		<i>larg</i> (G, F) <i>rod</i> (H, I)
<i>ralé</i> râler	Production	en train de tirer (G)	a <i>ral</i> (F)	<i>ral</i> (H, I) <i>rash</i> (J)
	Compréhension	a arraché (J)	la <i>ralé</i> (H)	a <i>ralé</i> (G) ont <i>ralé</i> (I)
<i>gomé</i> gommer	Production	s'est maquillé (F) a fait de la peinture (H)		est tout <i>gomé</i> (J) s'est <i>gomé</i> (G)
	Compréhension	a effacé (H, F, I)		a <i>gomé</i> (J)

Figure 11: Répartition des formes verbales produites dans le groupe 2

Nous ne reviendrons pas sur les formes qui sont identiques à celles du groupe 1 et relève, selon nous, du même classement et des mêmes interprétations. Nous pouvons tout de même dire que la compréhension a pu être un peu meilleure pour la phrase avec « râler » comprenant qu'il n'y a qu'une seule personne impliquée et qu'elle a un problème avec ses cheveux. Une élève utilise le terme « *mayé* » ce qui montre quand même le recours au créole réunionnais pour décrire l'état des dits cheveux. Pour le verbe « rôder », nous notons le même problème en production et en compréhension, ce qui ne facilite pas l'analyse des productions qui sont catégorisées comme alternance codique avec emprunt d'un verbe en créole réunionnais à la place du verbe en français. Nous retrouvons aussi la même production interlectale « a *ral* ». Par contre, « on *la ralé* sur les cheveux » que nous classons dans la catégorie « interlecte » car il y a mélange entre la construction du verbe en créole réunionnais et le pronom français « on », de plus l'utilisation de la forme longue n'est pas conforme aux normes que nous avons évoquées dans la partie II-3. puisque il y a présence d'un complément. Enfin, la dernière différence significative est la construction « a fait » suivie d'un verbe en créole réunionnais. Nous les avons classées dans l'alternance codique pour les mêmes raisons que les autres même si l'utilisation de *fané* dans ce contexte nous a fait hésiter à le mettre dans la zone interlectale. On remarque aussi deux productions de « *inn ti* garçon » dont une précédée de « *na* » (forme contractée de *néna*) que nous pouvons aussi classer dans la zone interlectale.

Globalement pour ces deux groupes qui, rappelons-le, ont été enregistrés dans un même créneau horaire, amenant potentiellement le deuxième groupe à entendre les productions du premier, on peut remarquer que la confusion phonétique entraîne une confusion sémantique surtout pour le verbe « râler ». Le verbe « gommer » est mieux compris mais on peut voir deux façons de comprendre bien distinctes, celle qui le comprend dans son sens français (effacer) et celle qui le comprend dans son sens créole réunionnais (salir : ce qui revient donc pour ces élèves à rajouter quelque chose dessus). Pour la confusion autour du verbe « rôder », notre matériel de recherche ne semblait pas adapté mais cela a quand même permis d'avoir des productions intéressantes pour notre analyse. On peut déjà voir que la construction syntaxique, bien que plus compliquée à certains moments, n'est pas vraiment la principale difficulté, tout en étant présente.

GROUPE 3		Français	Interlecte	Alternance codique
<u>rodé</u> rôder	Production	est intriguée (O, K, M) sortent (K) sort (N) en train de sortir (M) fouille trouve (L)		
	Compréhension	promèment (O) volent (O, N, M, L)		
<u>ralé</u> râler	Production			ral (L, N, O) en train de ralé (M, K)
	Compréhension	a attrapé (N) a tiré (O)		va <u>ralé</u> (L) a <u>ralé</u> (M, N) avait <u>ralé</u> (K) <u>ral</u> (O)
<u>gomé</u> gommer	Production	est barbouillé (L, M) s'est mis (N) s'est fait (O)		s'est <u>gomé</u> (K)
	Compréhension	s'est essuyé (K) a effacé (O, N, L) efface (M)		

Figure 12: Répartition des formes verbales produites dans le groupe 3

On remarque dans un premier temps, que ce groupe a produit davantage de constructions verbales correctes en français (même si pour l'une des élèves de ce groupe se cache un problème de compréhension). La production et la compréhension autour du verbe rodé au sens de « chercher », mis à part la difficulté de la compréhension de l'image et la focalisation sur le mot « individus », sont tout à fait correctes et ne laissent pas apparaître de difficultés particulières. De même pour gommer/effacer qui est bien compris, sauf pour une élève (K), qui est la seule à produire « gomé » et à comprendre qu'on recouvre la mauvaise réponse (faisant écho à la remarque précédente sur la distinction entre ceux qui comprennent

bien effacer et ceux qui recouvrent la réponse). Par contre, le verbe *ralé* au sens de « tirer » pose toujours autant de problèmes du point de vue sémantique. Si des élèves ont aussi utilisé « attrapé » et « tiré », ils l'ont systématiquement accompagné de *ral* ou *ralé*. Ainsi, même si ce groupe a plus d'aisance à produire des constructions verbales en français, cela ne l'a pas empêché d'éprouver les mêmes difficultés sur la confusion râler/*ralé*. A noter qu'un des élèves du groupe (O), a clairement un profil langagier monolingue français, même s'il évolue dans un milieu où il entend le créole réunionnais et qu'il le comprend, pourtant il va lui aussi utiliser *ralé* comme signifiant de l'action de tirer les cheveux de quelqu'un. Nous rappelons aussi que si elle s'est moins vue, nous pouvons toujours pointer du doigt une dichotomie sur la compréhension de gommer ou *gomé* dont le sens peut être proche mais la différence bien marquée.

GROUPE 4		Français	Interlecte	Alternance codique
<i>rodé</i> rôder	Production	cherche (T) en train de faire (Q)		En train de <i>dévidé</i> (S, R) a <i>dévidé</i> (P)
	Compréhension	se traînent (R) embêtent (T) se cache (Q) veut voler (P)		
<i>ralé</i> râler	Production	tire (Q) joue (S)		<i>aral</i> (P, T, R)
	Compréhension	A crié (Q, T)		A <i>ralé</i> (P, R, S)
Gomé gommer	Production	s'est mis (P) s'est roulé (Q) se rouler (R) a joué (S)		s'est <i>gomé</i> (T)
	Compréhension	A effacé (S, R, Q, P)		

Figure 13: Répartition des formes verbales produites dans le groupe 4

Pour le dernier groupe, peu de nouveautés apparaissent, si ce n'est que les productions sont principalement en français et bien construites. Si la problématique autour de râler et *ralé* reste présente, on note d'abord l'utilisation par une élève, suivie par les autres, de « *aral* » qui est conforme au créole réunionnais comme répétition de l'action ou pour signifier une intensité supérieure. On garde donc le classement de l'alternance codique avec l'emprunt d'un verbe en créole réunionnais pour signifier l'action. De même en compréhension, les élèves restent sur l'idée que la ou les personnes se tirent sur les cheveux. Cependant, deux élèves qui utilisent « a crié » semblent avoir bien compris la phrase dans le sens où ils ne citent qu'un personnage et où on peut se dire que pour eux, « râler » s'associe au fait de crier. On a donc chez certains élèves, moins de confusions. Enfin, les deux façons de comprendre sur gommer ou *gomé* semblent toujours présent si l'on considère que l'élève T réutilise *gomé* en

compréhension avec le même sens qu'il lui a donné en production. Il y a donc encore une distinction sémantique.

Globalement, on peut donc dire que les élèves de CE2 sont tout à fait capables de produire des constructions verbales correctes en français. Cependant, on ne peut non plus ignorer les difficultés qu'ont posé les faux-amis choisis. Si la proximité phonétique sans être sémantique peut sembler un fait non signifiant de ce contact de langues, on a pourtant bien vu que les élèves étaient mis en difficulté en compréhension, notamment avec *râler* et *ralé*. Il faut bien voir que pour la grande majorité des élèves, dans la phrase : « Elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux », les élèves voient l'image des deux personnes qui se tirent les cheveux. Les quelques élèves qui évoquent la présence d'une seule personne et semblent donc mieux comprendre cette phrase, ne suffisent pas à masquer le problème que cela pose. Pour le verbe « gommer » en français, on voit également la difficulté même si le fait d'avoir des élèves qui comprennent le sens français et les autres qui comprennent le sens en créole réunionnais, nous confirme que la difficulté sémantique est tangible. Nous voyons aussi que, malgré la difficulté posée par nos choix sur la confusion *rôder/rodé*, les productions ont montré des difficultés sur d'autres verbes, difficultés toujours d'ordre sémantique. On peut donc conclure que du point de vue sémantique, les élèves de cet âge ont encore du mal à distinguer les deux langues pour des morphèmes qui sont des faux-amis. La liste que nous avons présentée n'étant pas exhaustive, nous pensons que d'autres verbes amènent des difficultés de compréhension. Car c'est bien cet aspect qui est le plus gros problème pour l'élève, face à un énoncé en français contenant un de ces faux-amis, certains élèves vont se retrouver face à une difficulté supplémentaire que ne rencontre pas un élève monolingue francophone. En effet, le problème n'est pas seulement qu'ils ne comprennent pas l'énoncé mais bien qu'ils comprennent autre chose. Ils se retrouvent donc dans une situation qui va au-delà de l'incompréhension puisque pour eux, ils comprennent quelque chose, quelque chose de faux mais quelque chose quand même. C'est bien cet écart de compréhension que nous pointons comme réellement problématique. Pour ce qui est de la production, la problématique va plutôt se situer du côté de l'enseignant. Nous l'avons vu, l'utilisation d'un verbe qui vient du créole réunionnais ne pose pas de problèmes pour les autres élèves même ceux qui se déclarent monolingue en français. Pour l'enseignant non créolophone par contre, cela demande de comprendre le verbe en créole réunionnais au sein d'une phrase en français. Cette compréhension est elle-même rendue plus compliquée par la proximité qui donnerait à penser à un non-créolophone qu'il a

compris le message de l'élève. Nous insistons donc sur le problème sémantique qui se pose dans le cadre des faux-amis, qui sont non seulement assez nombreux mais surtout touchent à des verbes qui seront fréquemment utilisés à l'école. D'où nos choix de verbes car « chercher » est une compétence essentielle que le créole réunionnais traduit par *rodé*, qu'un élève qui se fait embêter par ses camarades viendra peut-être dire qu'ils le *ral* et enfin qu'on gomme une production écrite au crayon ou qu'on se *gom* en faisant de la peinture, les confusions sont présentes et ne simplifient pas la relation élève-enseignant et l'apprentissage de la construction du verbe en français. Par contre, nos travaux ne nous permettent pas de donner de conclusions sur les difficultés syntaxiques. Trop peu de productions montrent que les élèves font des confusions entre pronoms antéposés en français et marqueurs aspecto-temporels en créole réunionnais. Nous pensons tout de même que des travaux spécifiques sur la question permettraient de clarifier la question.

Conclusion

En partant du macro-système, nous voulions montrer que, dans sa dimension linguistique, le contexte réunionnais demande à l'enseignant d'adapter son enseignement aux locuteurs créolophones ou partiellement bilingues. Pour cela, nous avons souhaité étudier les différentes interactions du triangle didactique (HOUSSAYE, 1988). La présentation que nous avons faite de la situation sociolinguistique de l'école réunionnaise montrait une évolution des concepts. Parmi eux, celui de diglossie était remis en question (FERGUSON, 1959, FISHMAN, 1971, PRUDENT, 1981 et CELLIER, 1985) ; toutefois, nous avons déjà indiqué qu'il était possible de l'interpréter d'un point de vue macro-sociétal et non individuel, mais aussi de le traiter sous l'angle du conflit (FISHMAN, 1971). Il semblerait que nos travaux aillent en effet dans le sens d'un conflit macro-sociétal mais plus seulement pour les seuls locuteurs créoles réunionnais et français. Nous avons vu que les attitudes et représentations des élèves (LABOV, 1976, BULOT et TSEKOS, 1999 et LEDEGEN, 2013) sur le shimaoré et le kibuchi relevaient d'une certaine complexité qui pouvait mener à considérer encore une langue haute et une langue basse. De plus, nous avons partiellement réussi à mettre en évidence la problématique du manque d'éveil à la diversité linguistique chez nombre d'élèves de la classe étudiée. Au delà des représentations et attitudes, c'est dans les productions langagières des élèves que la confusion linguistique est la plus prégnante avec une réelle confusion sémantique sur certains faux-amis que nous avons choisis. Si nos travaux se sont bornés à étudier un nombre restreint de verbes en français, nous pouvons tout de même dire

que les résultats montrent une réelle problématique lexicale. Si nous n'écartons pas encore la problématique syntaxique, il semble tout de même que la priorité pour un enseignant se situe bien au niveau du lexique. Toutefois, certaines productions ainsi que des observations empiriques nous font dire que la recherche sur la problématique syntaxique est encore à faire. En effet, l'enseignement du métalangage grammatical pourrait aussi prendre en compte les différences entre les deux systèmes verbaux. Nous nous posons donc la question des approches possibles à mettre en œuvre. Celles que nous avons présentées, nous semblent propices à aider l'élève réunionnais créolophone à construire le verbe en français et à mieux distinguer les deux langues. En commençant dès le plus jeune âge à éveiller les élèves aux langues, d'abord celles qui leur sont le plus proches, puis d'autres plus éloignées, nous pensons que cela participera à une construction de la diversité linguistique mais également à mettre les élèves dans des conditions favorables pour discriminer les langues en présence. Les approches plurielles (CANDELIER, 2003) peuvent permettre cet éveil en étant adaptées au contexte plurilingue réunionnais, majoritairement créolophone. Au delà de cet éveil, il nous semble important que les enseignants organisent une progression prenant en compte cette difficulté sémantique. Si les tenants de la pédagogie adaptée (CHAUDENSON, 2008) préconisent de partir des similitudes pour aller vers les irrégularités entre les deux langues, il semble nécessaire d'organiser des enseignements permettant aux élèves de ne plus tomber dans cette confusion sémantique que l'on rencontre avec un certain nombre de verbes. Nous pensons qu'une progression rigoureuse dans l'enseignement du verbe en français à des apprenants créolophones doit se faire en mettant l'accent sur l'aspect lexical et non sur les seuls aspects syntaxiques. Rappelons que la perspective d'ensemble de la pédagogie adaptée est à la fois didactique, identitaire et politique, ce qui correspond aux différents aspects que nous avons pu traiter dans nos travaux. Enfin, les productions «mélangées» ayant pu être constatées, il semblerait que la pédagogie de la variation (PRUDENT, 2005) soit elle aussi un atout pour faire réussir l'élève dans la construction du verbe en français. En considérant l'interlecte (PRUDENT, 1981, SOUPRAYEN-CAVERY, 2010) non pas comme une erreur de l'élève mais vraiment comme un objet linguistique sur lequel l'ensemble de la classe peut travailler. Nous n'oublions pas non plus que nos travaux voulaient observer l'ensemble des interactions du triangle didactique et donc celles entre l'élève et le savoir aussi. Ainsi, en interrogeant la notion de norme, nous avons vu qu'il était plus souvent question de sur-norme (GARMADI, 1981, LEDEGEN, 2013) et que ce phénomène n'épargnait pas les élèves.

Cependant, la construction langagière de l'enfant ne peut être uniquement traitée à partir de cette notion, c'est ce que la neurolinguistique et la psycholinguistique nous ont appris. En effet, ces travaux ont montré qu'un enfant bilingue présentait de nombreux atouts pour l'apprentissage des langues et pas seulement pour ces langues maternelles. Nous pensons donc qu'une réelle prise en compte de la dimension linguistique par l'ensemble des acteurs permettra de donner aux élèves une éducation bilingue favorisant l'apprentissage et la maîtrise du français. Cette prise en compte doit se faire à tous les échelons, tant dans les décisions, que dans la formation, et ainsi permettre aux équipes enseignantes de construire des outils efficaces pour la réussite de tous les élèves en contexte plurilingue.

Ainsi, si nos travaux nous ont éclairé sur les difficultés de construction du verbe en français spécifiques au contexte plurilingue réunionnais, majoritairement créolophone, il nous semble important de chercher à savoir comment se fait cette construction dès le plus jeune âge. Ces travaux permettraient de préciser les étapes de la construction du verbe dans le contexte plurilingue majoritairement créolophone. La reprise de nos travaux sur les difficultés syntaxiques seraient aussi un atout pour éclairer les travaux de la didactique du français en contexte. Nous faisons l'hypothèse qu'un matériel de recherche plus adapté à cette question spécifique permettrait peut-être de vérifier cette idée afin de guider les enseignants dans les situations d'enseignement-apprentissage impliquant des verbes en français. En choisissant les faux-amis, nous souhaitons vérifier que les élèves créolophones ne se retrouvaient pas à devoir réaliser un double travail de compréhension. Ce double travail semble représenter une surcharge cognitive qui pourrait donc pénaliser l'élève créolophone du fait d'une non-prise en compte du contexte créolophone. Cette non-prise en compte que nous avons pu relayer par la voix de certains chercheurs (EYQUEM, 2014, TUPIN et WHARTON, 2016) doit être interrogée tant il semble que la dimension linguistique du contexte réunionnais impacte l'ensemble des acteurs du triangle didactique. Nous terminons donc en nous demandant quels sont les leviers de décisions possibles pour tendre à une réelle prise en compte de la dimension linguistique. On peut se demander par quel moyen cette prise en compte peut être réalisée au niveau de l'académie, permettant ainsi aux enseignants de mieux comprendre leurs élèves pour adapter leurs pratiques et aux élèves de construire correctement dans les deux langues, dans l'optique de construire un vrai bilinguisme.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- ARMAND, A. (2014). *Dictionnaire kréol réunionné français*. Saint-André : Epica.
- AUDIGIER, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BAGGIONI, D. et MOREAU, M. L. (1997). Norme. Dans M. L. MOREAU (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base* (pp. 217-223). Liège : Mardaga.
- BECKER, H. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BRETEGNIER, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contact de langue : La Réunion*. Thèse de doctorat publiée, Université de La Réunion, Saint-Denis.
- BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages dans Revue française de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- CANDELIER, M. (2003). Evlang : les enjeux. Dans M. CANDELIER (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. (pp. 19-34). Bruxelles : De Boeck.
- CANDELIER, M. (2007). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* [en ligne].
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf (06/06/18)
- CANDELIER, M. et MACAIRE, D. (1998). *Propositions pour une classification des objectifs* [document de travail interne].
- CELLIER, P. (1985). *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français : réflexions pré-pédagogique*. Saint-Denis : Université de La Réunion.
- CHAUDENSON, R. (1974). *Le lexique du parler créole de la Réunion*. Paris : Champion.
- CHAUDENSON, R. (1981). Continuum intralinguistique et interlinguistique dans Études Créoles. *Études créoles*, vol.IV, n°1, 19-46.
- CHAUDENSON, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues : essai sur la créolisation linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R. (2007). Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone. Dans CARPOORAN (dir.), *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien* (pp. 27-39). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- CHAUDENSON, R. (2008). Pour et vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. Des Seychelles (décembre 2006) à Haïti (novembre 2008). Dans CHAUDENSON (dir.), *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres* (pp. 5-68). Paris : L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R. (2010). *La genèse des créoles de l'océan indien*. Paris : L'Harmattan.
- CHRISTOPHE, A. (2002). L'apprentissage du langage : une capacité innée ? Dans *Intellectica*, 1, 34, 189-210.
- ELODIL (2006). *La fleur des langues* [en ligne]. http://www.elodil.com/files/modules_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf (06/06/18)
- EYQUEM, M. (2014). *Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ?* Dans REEF. *REEF*, 48 -62. <hal-01501136>
- FERGUSON, C. (1959). Diglossia dans Word. *Word*, 15, 325-340.
- FISHMAN, J. (1971). *Sociolinguistique*. Bruxelles : Labor, Paris : Nathan.
- FRANCARD, M. (1993). Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique dans Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain. Dans *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 19, 3-4, 61-70.
- FRANCARD, M. (1997). Le français en Wallonie. Dans D. BLAMPAIN, A. GOOSE, J. M. KLINKENBERG et M. WILMET (dir.), *Le français en Belgique : Une communauté, une langue*. (pp. 229-237). Bruxelles : De Boeck.
- GARMADI, J. (1981). *La sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- GUEUNIER, N., GENOUVRIER, E. et KHOMSI, A. (1978). *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris : Champion.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique* (KIHM, Trad.). Paris : Minuit. (Édition originale, 1972).
- LAFONTAINE, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles : Mardage.
- LAMBERT, W. E. (1960). Evaluational reactions to spoken languages Dans *Journal of abnormal and social psychology*. *Journal of abnormal and social psychology* 60, 44-51.
- LARBAUT, C. et TUPIN, F. (2003). Le système éducatif réunionnais : état des lieux. Dans TUPIN (dir.), *Ecole & Education - Univers créoles 3*. (pp. 3-24). Paris : Anthropos.
- LEDEGEN, G. (2013). Normes. Dans SIMONIN et WHARTON (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. (pp. 375-397). Lyon : ENS Éditions.
- MANESSY, G. (1994). *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*. Paris : L'Harmattan.

- MARCHIVE, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe? Dans Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38 (1), 75-92.
- NAZE, P. (1983). *Grammaire comparée du créole réunionnais et du français : le système verbal*. Thèse de doctorat, Université de La Réunion, Saint-Denis.
- PRUDENT, L. F. (1981). Diglossie et interlecte Dans Langages. *Langages*, 61, 13-38.
- PRUDENT, L. F. (1993). *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*. Thèse de doctorat d'État, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan.
- PRUDENT, L. F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans L. F. PRUDENT, F. TUPIN et S. WHARTON (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. (pp. 359-378). Berne : Peter Lang.
- SIMONIN, J. (1996). A La Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou...sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique. Dans C. BAVOUX (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique*. (pp. 33-53). Paris : L'Harmattan.
- SI MOUSSA, A. et TUPIN, F. (2005). Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques. Le cas de La Réunion. Dans M. DEMEUSE, A. BAYE, M. H. STRAETEN, J. NICAISE et A. MATOUL (dir.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. (pp. 115-132). Bruxelles : De Boeck.
- SOUPRAYEN-CAVERY, L. (2010). *L'interlecte réunionnais. Approche sociolinguiste des pratiques et des représentations*. Paris : L'Harmattan.
- STAUDACHER-VALLIAMÉE, G. (2004) *Grammaire du créole réunionnais*. Saint-Denis : Université de La Réunion.
- TUPIN, F. et WHARTON, S. (2016). Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques. Dans HELOT et ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. (pp.110-117) Limoges : Lambert-Lucas.

Annexes

<i>Annexe 1 : Questionnaire donnée aux élèves pour établir leur profil langagier.....</i>	<i>73</i>
<i>Annexe 2 : Liste des verbes faux-amis en français-créole réunionnais (d'après la liste des faux-amis de GEORGER).....</i>	<i>74</i>
<i>Annexe 3 : Dessin représentant l'action de "chercher" soit <u>rodé</u> en créole réunionnais.....</i>	<i>75</i>
<i>Annexe 4 : Photo représentant l'action "salir" soit <u>gomé</u> en créole réunionnais.....</i>	<i>75</i>
<i>Annexe 5 : Dessin représentant l'action "tirer" soit <u>ralé</u> en créole réunionnais.....</i>	<i>76</i>
<i>Annexe 6 : Convention de transcription (GARS/GEDO).....</i>	<i>77</i>
<i>Annexe 7 : Réponses détaillées de chaque élève au questionnaire.....</i>	<i>79</i>
<i>Annexe 8 – Transcription de l'observation en classe.....</i>	<i>80</i>

Annexe 1 : Questionnaire donnée aux élèves pour établir leur profil langagier

Guide d'entrevue

Nom : _____ Prénom : _____ Classe : _____

Lieu de naissance (ville et pays) : _____

Lieu de naissance des parents (ville et pays) :

Père : _____ Mère : _____

Pays habités : _____

Pays visités : _____

Pays que tu aimerais visiter ou habiter: _____

Pourquoi? _____

Langues :

Langue(s) maternelle(s) (première(s) langue(s) apprise(s) et encore parlées):

Langue(s) parlée(s) : _____

Langue(s) lue(s) : _____

Langue(s) parlée(s) et écrite(s) : _____

Langue(s) apprise(s) à l'école : _____

Langue(s) entendue(s) en famille : _____

Langue(s) entendue(s) avec les amis : _____

Langue(s) entendue(s) dans le quartier : _____

Est-ce qu'il y a des langue(s) que tu voudrais apprendre plus tard?

Si oui, lesquelles : _____

Pourquoi? _____

Est-ce qu'il y a des langue(s) qui t'intéressent moins?

Si oui, lesquelles? _____

Pourquoi? _____

Est-ce qu'il y a des langues que tu ne voudrais pas apprendre?

Si oui, lesquelles? _____

Pourquoi? _____

Annexe 2 : Liste des verbes faux-amis en français-créole réunionnais (d'après la liste des faux-amis de GEORGER)

Verbes faux-amis Créole/Français (issus liste « faux-amis » F. Georger)			
Kréol	Faux sens FR	Français	Observations
Amuz	Amuser	Tarder	
Aranj(z)	Arranger	Réparer/Ranger	
Band	Bander	Crier dessus	
Bat	Battre	Hacher	
Bord	Border	Garer	
Boush	Boucher	Fermer	
Kalkul	Calculer	Croire/Penser	
Koz	Causer	Parler	Sens familier de parler à quelqu'un
Kri	Crier	Appeler	
Déboush	Déboucher	Ouvrir	
Défann	Défendre	Empêcher	Sens proche en français
Démaré	Démarrer	Défaits (lacets)	
Espèr	Espérer	Attendre	
I fo	Il faut	Ça m'étonnerait/Mon oeil	
Giny	Gagner	Réussir/Avoir	
Gaspiy	Gaspiller	Se moquer	
Gom	Gommer	Salir	
Grat	Gratter	Arracher (mauvaises herbes)	
(l)mazine	Imaginer	Penser	
Jur	Jurer	Insulter/Dire des gros mots	
Lèv	Lever	Se réveiller	Sens proche de « se lever/être levé »
Mark	Marquer	Écrire	
Mezur	Mesurer	Essayer	
Parl	Parler	Gronder	
Pérs	Percer	Essorer	
Pik	Piquer	Gâter (être)	
Kit	Quitter	Laisser	
Ral	Râler	Tirer/Attirer	
Ravaj(z)	Ravager	Faire des bêtises/Embêter	
Rés(t)	Rester	Habiter	
Rod	Roder	Chercher	
Sony	Soigner	Élever (animaux)/Berger	
Tras (an dsandan)	Tracer	Partir (à toute vitesse)	
Vèy	Veiller	Surveiller/Regarder	

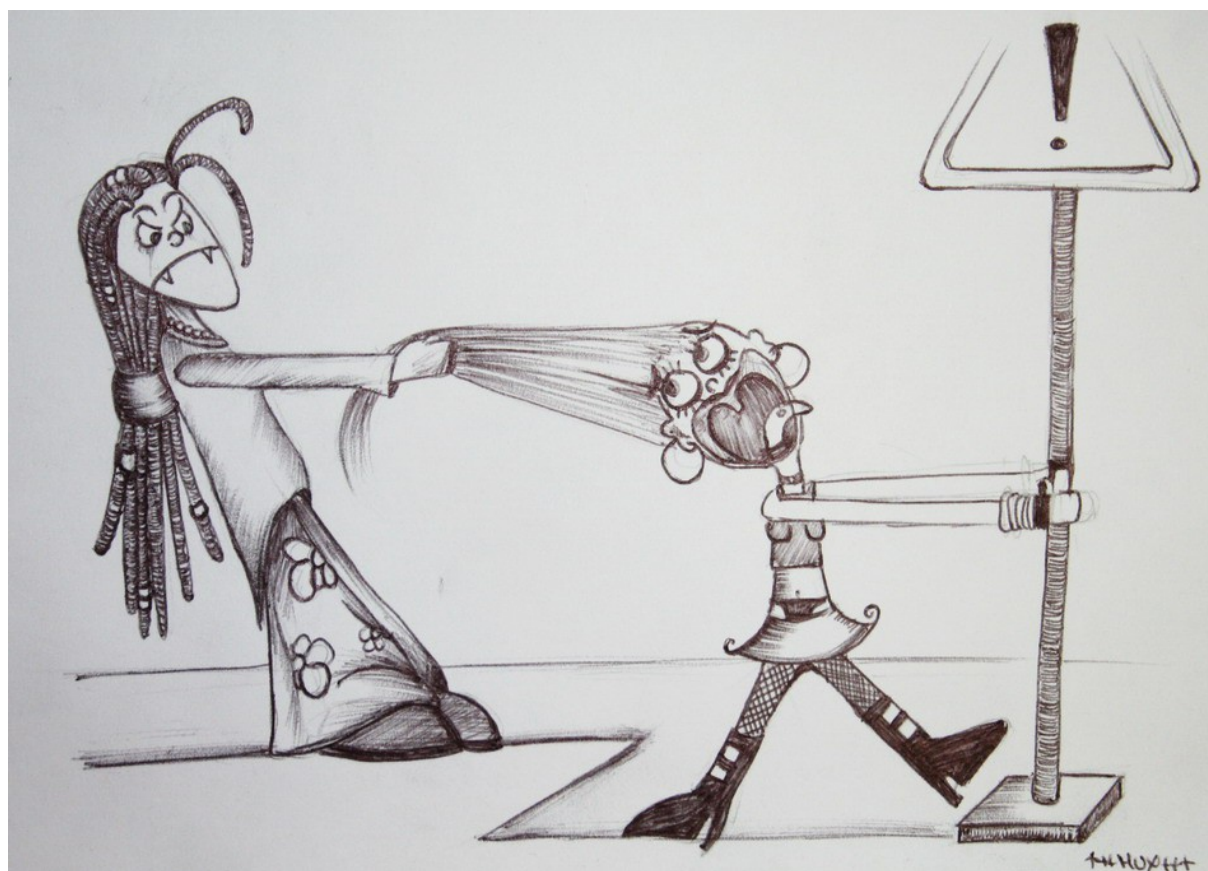
Annexe 3 : Dessin représentant l'action de "chercher" soit rodé en créole réunionnais



Annexe 4 : Photo représentant l'action "salir" soit gomé en créole réunionnais



Annexe 5 : Dessin représentant l'action "tirer" soit ralé en créole réunionnais



➤ **Petit inventaire des onomatopées et abréviations**

De façon arbitraire mais par souci d'harmonisation la lettre « h » est placée en position finale.

ah	aïe	ahi
bah	beh	ben
bien	beurk	beuh
ch	ch bien	etc.
euh	hum	mh
ouais	oh	ouah
O.K.	ouf	ouh
pff	psst	ts
mh ouais		

Typographie

Ne pas laisser d'espace	Laisser un espace
Avant le tiret des bribes et amorces (<i>il pré- préfère</i>)	Après la virgule des multitranscriptions <i>Il (était, a été)</i> Avant un indice en exposant <i>plus ° petit ²</i> Après le tiret des amorces Avant et après la pause +

Pour faire Ø chercher dans police Symbol (insérer caractères spéciaux).

Pour l'API chercher une police adaptée (IPA Times) ou utiliser les caractères ressemblants sur le clavier.

Conventions de mise en page

- Numéroté les lignes
- Police : Times New Roman 12
- Pagination en bas, au centre
- LAICITE G1 – Titre du corpus en haut à droite en petites majuscules

Annexe 7 : Réponses détaillées de chaque élève au questionnaire

	Lieu de naissance de l'enfant	Lieu de naissance du père	Lieu de naissance de la mère	Pays habités	Pays visités	Pays que tu aimerais visiter / habiter. Pq ?	Langue(s) maternelles	Langue(s) parlée(s)	Langue(s) lue(s)	Langue(s) parlée(s) et écrite(s)	Langue(s) apprise(s) à l'école	Langue(s) entendue(s) en famille	Langue(s) entendue(s) avec les amis	Langue(s) entendue(s) dans le quartier	Langue(s) que l'enfant voudrait apprendre. Pq ?	Langue(s) qui l'intéresse moins. Pq ?	Langue(s) que tu ne voudrais pas apprendre. Pq ?
ABS1 F	Le Tampon	St Pierre	Le Tampon	La Réunion	France Mayotte Espagne	France. Parce que j'aime	Français	Français Créole	Français	Français	Français Anglais	Créole Créoles MAU / RUN Anglais Français Shimaoré	Créole Shimaoré Français Créole	Français Chinois Créole Malgache	Chinois. Parce que je suis chinoise	Malgache. Parce que je comprends pas	Maoré. Je comprends rien
G1A G	Saint-Louis	La Réunion	La Réunion	La Réunion	Maurice	France. Pour faire les manèges de Disneyland	Français Créole	Français Créole	Français	Français	Français Anglais	Français Créole	Français Créole	Français. Ne sait pas	NON	NON	Shimaoré. Je n'aime pas
G3O G	Toulouse	Martinique	/	France	Martinique France Maurice	Italie Maurice Martinique. Parce que c'est des pays que j'aimerai	Français Créole MAR	Français	Français	Français	Français	Anglais Créoles RUN / MAR Français	Français	Créole RUN Français	MAU. Parce que j'aime bien ces langues	Créole RUN. Parce que je comprends pas le créole	Créole. Parce que j'aime pas le créole
G2I F	Le Tampon	Saint-Louis	Saint-Pierre	La Réunion	France	/	/	Français	Français	/	Français	Créole	/	Français Créole	/	Anglais. Pour apprendre	/
G3K F	Saint-Pierre	Saint-Pierre	Saint-Joseph	La Réunion	Paris Taïhlande	Madagascar. Parce que elle veut voir sa tatie	/	Créole	/	Français	Anglais	Créole Français	Français	Créole	Espagnol. Parce que ma tatie parle comme ça	Chinois. Parce qu'elle aime pas	Chinois. Parce qu'elle aime pas
G2F F	Le Tampon	France	Chaloupe St-Leu	La Réunion France	Maurice Rodrigue Paris	Maurice Rodrigue. Je les aime bien	Français Créole	Français Créole	Français	Français	Anglais	Français	Français	Français	Créoles MAU / ROD. Parce que ce sont des langues que j'ai jamais parlées	Chinois Chibouchi Maoré. Parce que je les aime pas	Chinois Maoré Chibouchi Toulousain. Parce que j'aime pas Maoré Kibouchi.
G3L G	Le Tampon	France	France	La Réunion	Rien	France Maurice Paris. Parce que j'ai jamais visité ces pays	Français Créole	Français Créole	Français Créole	Français	Anglais	Français Créole	Français Créole	Français Créole	Chinois Espagnol. Parce que ce sont des langues que j'ai jamais parlées	Maoré Kibouchi. Parce que j'aime pas	Parce que ça va pas me servir dans la vie
G4U G	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
G1E G	Le Tampon	Le Port	La Montagne	Le Tampon	France Barcelone Italie Rome Paris Maurice	États-Unis J'aimerai parler anglais	Français	Français	Français	Anglais	Anglais Espagnol	Français Créole	Français	Créole	Italien Latin. J'adore l'italien	Chinois Afrique. Parce que j'aime pas les Africains	Allemand. C'est trop dur
G3N G	Le Tampon	Mayotte	Mayotte	La Réunion	Mayotte	Mayotte. Parce que j'aime bien Mayotte	Maoré Français	Maoré	Maoré	Maoré	Anglais	Maoré	Maoré	Maoré Français	Chinois. J'ai envie d'apprendre des nouvelles langues	Italien. C'est trop dur	Italien. C'est trop dur
ABS2 G	Saint-Pierre	France	La Réunion	La Réunion	Maurice	Paris. Il y a des gens qu' il connaît	Français Créole	Français	Maoré	Français	Français	Français	Maoré	Français	Espagnol. (Pe pas i alez) (??)	Anglais. Je n'y arrive pas	Anglais. J'aime pas
G2G G	Le Tampon	/	Le Tampon	France	Maurice France Mayotte	France. Pour aller voir le frère de son père	Français Créole	Français Créole	Français	Français	Français	Créole Français	Français	Français Créole	Espagnol. Parce que je sais pas	/	Anglais. J'aime pas
G4P F	Maurice	Espagne	France	Maurice	France	Portugal. Pour aller chez son tonton	Français Créole	Français Créole	Français	Français	Français	Créole Français	Français	Français Créole	Espagnol. Parce que mon tonton parle espagnol	Anglais. Parce que ça m'énerve	Anglais. Parce que ça m'énerve
G1D G	Saint-Pierre	/	/	La Réunion	France Madagascar	États-Unis Italie Parce que je veux habiter dans un gratte-ciel	Français	Français	Français	Français	Français	Créole Français	Français	Français Créole	Anglais Italien. Parce que je veux aller aux États-Unis / en Italie	Chinois. Parce que je veux aller en Chine	Non
G1C F	Saint-Paul	/	/	La Réunion	La Réunion	France Maurice. Pour voir mon tonton, ma tatie et mes cousins / Comme mon tonton était mauricien, je veux être mauricienne	Français Créole	Français	Français	Français	Français	Créole Français	Français	Français Créole	Chinois Anglais Taïhlandais. Je ne sais pas	NON	Shimaoré. Je ne sais pas
G3M F	Le Tampon	Saint-Denis	Le Tampon	Le Tampon	0	France. J'aime la neige	Français Créole	Français	Créole	Français	Français	Créole Français	Chinois Espagnol	Français	Anglais Espagnol Créole. Parce que j'aime	Créole. Parce que ça m'intéresse	Maoré. /
ABS3 F	Nimes	/	Mayotte	La Réunion	France	Mayotte. Parce que je suis jamais aller à Mayotte	Malgache	Malgache	Français	Français	Français	Malgache Français	Français	Français	Créole. J'aime apprendre le créole	Espagnol. Parce que j'ai jamais parler	Chinois Anglais. Parce que j'aime pas
G2J F	La Réunion	/	/	(amaque) Saint-Joseph		France Paris. Je n'y suis jamais allée	Créole Français	Français	Français	Anglais	Créole	Anglais	Français	Anglais Créole	Espagnol. Parce que j'aime beaucoup	Créole. Parce que la langue est presque trop dur	Anglais. Parce que j'aime pas l'anglais
G4R F	Lyon	Lyon	Lyon	Lyon	Angleterre	Paris. Parce que j'aimerai habiter là-bas	Français	Français	Anglais	Français	Français	Français	Français	Français	Espagnol(e). Parce que j'aimerai parlé	Maoré. Parce que j'aime pas	Créole. Parce que j'aime pas.
G2H G	/	Lyon	La Réunion	Lyon	Disney-land	Disney-land. Parce que c'est joli	Français Créole	Français	Anglais	Français	Français	Français	Français	Français Créole	Anglais. Parce que j'aime j'aime pas	Maoré. Parce que j'aime pas	Créole. Parce que j'aime pas
G1B F	Saint-Pierre	Saint-Pierre	Saint-Pierre	La Réunion	France Lyon Mayotte Portugal	Portugal. Méga cool	Français Créole	Français Créole	Français	Français	Français	Créole Français	Français	Français Créole	Créole Anglais. L'anglais est trop méga cool	Espagnol. Mon père a l'espagnol sur sa tablette	Mauricien. Parce que ma mère sait parler Mauricien
G4S G	Saint-Pierre	Saint-Louis	Saint-Pierre	La Réunion	Maurice	France. C'est jolie	Français	Français	Français	Français	Français	Français Créole	Français Créole(s)	Anglais	Créole. /	Espagnol. Parce que je ne sais pas	Maoré. Parce que je n'aime pas.
G4 G	Saint-Pierre	/	/	La Réunion	Angleterre Russie Portugal Allemagne	Europe Chine Tahiti. Parce qu'il y a beaucoup de soleil et pas de requin dans la mer	Français Créole	Français Créole	Anglais Russe	Français	Français	Créole Français	Russe	Français Créole	Anglais Espagnol. Comme ça il connaîtrait d'autres pays pour <i>amparlati</i>	Chinois. J'ai peur	Non. Ça ne m'intéresse pas

Annexe 8 – Transcription de l'observation en classe

GROUPE 1 – OBSERVATION EN CLASSE – Construction du verbe en français

Chercheur (Ch) : Donc + alors dans un premier temps je vais vous montrer des images + des images simples + 3 photos ou dessins et vous allez juste me dire donc vous levez la main pour prendre la parole et vous me dites ce que vous voyez sur ces images qu'est ce que font les gens sur ces images d'accord ce qui m'importe c'est ce qui est fait sur les images d'accord ensuite je vous donnerai des phrases et pareil vous me direz ce que vous avez compris + je vous répète il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses donc si un camarade i- dit quelque chose qui est pas exactement ce que vous vous pensez vous me dites quand même ce que vous vous pensez d'accord + qui n'a pas compris là ce qu'on va faire (question) c'est bon pour tout le monde (question) G1A tu es O.K. (question) alors je vais commencer je vais vous montrer une première image et vous allez me dire ce que vous pensez qu'il se passe donc pareil on lève bien la main + voilà + ah G1A je t'écoute

G1A : Les la madame a fait tomber tous les déchets qui étaient dans sa poche + euh la fille veut dire et ap- et elle est devant une maison

Ch : O.K. + G1C toi tu as levé la main toi tu vois quoi toi

G1C : Qu'elle fait shapé n'importe quoi par terre

Ch : D'accord + G1D + rapprochez de G1D vous inquiétez pas ça va

G1D : Euh moi je vois la fille qui est en train de chercher quelque chose

Ch : G1E et G1B est ce que vous voyez quelque chose de particulier + rien de particulier (question)

G1E : <Non>

G1B : <Non>

Ch : Du tout

G1B : Non

Ch : O.K. pas de soucis pas de soucis merci O.K. + donc la deuxième image cette fois-ci + voilà ah ben du coup G1E qui avait pas encore parlé

G1E : Une petite fille qui est en train de sourire et il a plein de peinture sur sa figure

Ch : D'accord + G1B

G1B : Merci + Moi je vois une petite fille elle est gomé de la boue + elle a joué dans la boue + voilà

Ch : Passe à G1A

G1A : Je vois petite fille qui a joué dans + une mer sale de gomé de boue

Ch : D'accord + G1D

G1D : Moi je vois un petit garçon qui + qui c'est bai- qui est dans qui est qui a plein de boue

Ch : O.K. c'est bon + G1B euh G1C n'hésites pas tu peux redire au pire

G1C : Il est gomé de peinture

Ch : D'accord + c'est tout (question) O.K. + allez image suivante c'est la dernière image O.K. donc pareil pour l'instant tout se passe très bien + allez on va commencer par G1A + donc là on y va G1A

G1A : Je vois une grande fille et une petite fille la grande fille ral un cheveu de la petite fille la petite fille crie et elle tient un panneau de danger

Ch : D'accord + G1D + donc là c'est bon tu peux parler d'ici

G1D : Euh hum moi je vois une maman et sa petite fille + euh la petite fille elle s'accroche au panneau danger et + et la maman elle essaye de + -fin qu'elle s'accroche plus au panneau danger elle la ral

Ch : G1B

G1B : Moi euh moi je dis que la maman est en colère contre sa fille parce qu'elle a fait un truc qui fallait pas

Ch : D'accord

G1B : G1C ou

Ch : G1A tu as déjà parlé toi c'est bon + tu veux redire quelque chose

G1C : Sa maman est un vampire

Ch : D'accord + allez G1E + G1E d'abord après on revient à G1A

G1E : Sa maman veut euh veut euh veut sa maman ral ses cheveux parce que elle allait commettre un danger

Ch : D'accord allez G1A

G1A : La petite fille + ses yeux sont grands ouverts et sa bouche aussi pour dire qu'elle a peur

Chercheur : D'accord

G1A : Et son pied sort du béton

Ch : O.K. + allez G1B pour le dernier

G1B : Moi je vois q-sa maman comme si elle est elle a des drôles de cheveux et elle ressemble à un rasta

Ch : D'accord merci + je reprends ça donc ça c'était pour les images + c'était très bien + voilà comme je vous ai dis y a pas de bonnes ou mauvaises réponses donc cette fois-ci je vais vous lire des phrases donc concentrez vous bien écoutez moi bien je vous lis la phrase c'est des phrases + en français + voilà y a pas forcément de contexte derrière + c'est juste des petites phrases comme ça vous m-dites ce que vous comprenez + d'accord (question) vous essayez de me réexpliquer la phrase avec vos mots à vous + donc la première phrase + tant d'horribles individus rodent dans le parc de nos jours je répète tant d'horribles individus rodent dans le parc de nos jours
G1A

G1A : Je pense que c'est un histoire un histoire de quatre voix
Ch : Oui mais qu'est ce que tu comprends (question)
G1A : Que que y'en a des voleurs partout dans parc de leur vie
Ch : Pourquoi des voleurs (question)
G1A : Qui qui qui cherchent leurs enfants ou de l'argent
Ch : D'accord allez G1E et après on tourne les filles on finit par G1D
G1E : Je pense que que y'a pas de voleurs dans le parc + y'a euh une maman qui qui qui cherche ses enfants
Ch : D'accord à G1C
G1B : A G1C G1C + tiens G1C
Ch : Tu dis ce que tu veux et si tu sais pas au pire c'est pas grave G1C
G1C : Je passe
G1B : Moi je trouve que une maman cherche quand une maman perd ses enfants c'est assez triste
Ch : D'accord mais du coup toi tu avais compris la même chose que tes camarades sur la phrase (question)
G1B : Oui oui (beaucoup, Ø)
Ch : C'est des y'a des gens qui cherchent quelque chose (question) G1D
G1D : Moi je pense que euh y'a des kidnappeurs d'enfants qui viennent dans le parc
Ch : D'accord + O.K. + donc merci pour vos réponses + donc G1C c'est pas grave hein mais tu me dis ce que tu as envie de me dire O.K. + donc la deuxième phrase on m'écoute bien elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux + allez on va commencer par G1C + ce que tu veux même si c'est pas exactement ce que tu penses euh
G1B : Tu inventes
Ch. : Mais voilà qu'est ce que t'as compris dans cette phrase
G1C : Que + une mad-
G1A : Parle dans le micro
Ch : C'est bon c'est bon t'inquiètes pas G1A je l'entends
G1C : Une madame qui (*ral*, Ø) les cheveux d'un de d'une enfant
Ch : D'accord + c'est tout (question) allez passe à G1B
G1B : Moi je pense que la maman *ral* les cheveux de son ses enfants à elle
Ch : D'accord
G1B : Mais qu'elle va faire que ses enfants vont crier fort
Ch : OK je vous redis la phrase hein elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux
G1B : En voyant l'état de ses cheveux + les les cheveux quoi + tiens G1D + c'est G1D là
G1D : Moi je pense qu'elle a *ralé* ses cheveux pace-que elle avait des poux
G1B : (rires étouffés)
Ch : D'accord + G1A
G1A : Je pense que elle a *ralé* ses cheveux parce que euh + ses cheveux étaient dans route
Ch : Ça veut dire quoi ça G1A (question)
G1A : En faite ses cheveux étaient à terre sur la route et voiture a bien roulé dessus
Ch : Pourquoi tu pense ça (question) C'est quoi qui t'y fait penser (question)
G1A : Quand elle a *ral* ses cheveux
Ch : C'est le fait qu'elle a *ralé* les cheveux pour toi du coup ils étaient sur la route (question)
G1A : Oui
Ch : D'accord + allez G1E
G1E : La maman *ral* ses cheveux parce que ben elle a peur qu'elle se fasse écraser par une voiture
Ch : D'accord vous dites ça par rapport à l'image précédente c'est ça (question) tous les deux là
G1A : Oui
Ch : O.K. + dernière phrase on se concentre bien il a gommé sa mauvaise réponse il a gommé sa mauvaise réponse + on fait l'inverse allez G1E G1A G1D G1B G1C
G1E : Ben il euh ben il a il était i-z-étaient en train de corriger et après il a effacé sa mauvaise réponse
Ch : O.K.

G1A : Il té trinn dcorriger après là il a versé queque chose sur la mauvaise réponse pour comme ça la maitresse i voit pas

Ch : D'accord G1D

G1D : Moi je pense hum + qu'il a gommé sa mauvaise réponse puisque euh puisque à côté de lui il y avait quelqu'un qui était très intelligent et + et il voyait que c'était pas la même réponse

Ch : Mais du coup il a fait quoi exactement (question)

G1D : Il a effacé sa réponse et après il a copié

Ch : O.K. G1B

G1B : Moi je pense que il a + la maitresse a vu et la maitresse l'a regardé bizarrement après il a effacé après ben pour l'heure de la correction elle avait dit ben c'est pas bon

Ch : G1C

G1B : Et c'était bon le (...)

G1C : Il a copié sur son camarade

Ch : Et du coup moi la phrase c'était il a gommé sa mauvaise réponse donc qu'est ce qu'il a fait après avoir copié (question)

G1C : Ben quand il a copié son camarade a fait une erreur et lui aussi

Ch : Et donc qu'est ce que lui il a fait (question)

G1C : Ben il a + mèt du blanco dsu

Ch : O.K + très bien + merci beaucoup + alors moi je vais juste prendre deux minutes avec vous + comment vous avez trouvé ça (question) qu'est ce que vous pensez de ce qu'on vient de faire G1B

G1B : Moi je pense que c'était bien

Ch : D'accord

G1B : C'était amusant

Ch : D'accord O.K. + G1A

G1A : C'était très bien et et très cool

Ch : D'accord G1E

G1E : C'était bien + et c'est normal

Ch : O.K. Super ben merci G1D si tu as quelque chose à nous dire n'hésites pas

G1D : Moi je pense que c'était très bien et je me suis beaucoup amusé

Ch : O.K. j'suis content G1 G1C pardon

G1C : J'ai beaucoup plu l'histoire c'était un peu amusant

Ch : O.K. merci beaucoup les enfants très bien alors pour vous c'est bon

GROUPE 2 – OBSERVATION EN CLASSE – Construction du verbe

Ch : Donc on lève juste le doigt pour parler comme d'habitude en classe et on s'pass le micro + la plupart du temps vu que vous avez tous une réponse parce que je le dis tout de suite y'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses vous me dites ce que vous voulez + même si ça semble bizarre ce que dit le camarade + c'est pas grave moi tout ce que j'ai besoin c'est de vos réponses + donc y'aura deux temps dans un premier temps je vous montre des images + soit des photos soit des dessins + vous vous me dites ce que vous voyez + qu'est ce qui sont en train de faire les gens + moi ce qui m'intéresse c'est les actions qu'il y a sur les images pas le reste vous me dites ce que vous voulez + dans un deuxième temps je vais vous dire des phrases en français et vous me direz ce que vous comprenez de ces phrases est-ce que c'est bon pour vous (question) qui comprend pas ce qu'on attend là tout de suite (question) tout le monde comprend (question) donc on va commencer avec la première photo vous verrez c'est très facile + donc première photo je vais vous montrer celle-là + voilà + vous prenez deux petites secondes vous regardez bien la photo et ensuite vous me dites si vous avez quelque chose à dire + on va commencer par les filles + donc tu parles bien dans le micro

G2J : Il y a un garçon qui est tout gomé

[Interruption gestion de classe]

Ch : Donc oui G2J est-ce que tu avais autre chose à dire (question)

G2J : Non

Ch : Allez passe à G2I

G2I : Moi je p- moi je pense que la ptite fille elle s'est par- elle est parti dans la boue elle s'est + elle s'est + c'est tout

Ch : Elle c'est tout (question) d'accord

G2F : Moi je pense que la ptite fille elle s'est maquillé pour le carnaval

Ch : D'accord

G2H : Moi je pense que elle elle a peindre

Ch : Elle a peindre (question)

G2H : Euh non elle elle a fait de la peinture

Ch : D'accord

G2G : Moi je pense que la tite fille est partie jouer dans la boue et s'est gomé de peinture

Ch : D'accord + donc merci + deuxième image maintenant + c'est pas grave G2F t'inquiètes pas + O.K.

Deuxième image vous vous concentrez bien + G2G merci + donc là deuxième image un pti dessin + cette fois-ci on va commencer par les garçons + G2G dès que t'es prêt tu me dis O.K. + c'est bon (question) allez G2G + après vous faites passer

G2G : Moi je pense que la euh la grande fille euh en train de tirer heu les cheveux et la fille tire la langue parce que elle a mal

Ch : D'accord

G2H : Moi je pense que la maman est en colère avec la petite fille

Ch : Mouais + et qu'est ce qui s'pass (question) est-ce que tu peux me décrire ce qu'il se passe (question)

G2H : Hum elle ral le la les cheveux de la ptite fille +

Chercheur : D'accord

G2H : Devant un panneau de attention

Ch : D'accord + G2F

G2F : Euh moi je pense que que la sœur de la ptite fille est en colère

Ch : D'accord et qu'est ce qu'il se passe

G2F : Et elle a ral les cheveux de la ptite fille

Ch : D'accord

G2I : Moi je pense que la maman est en colère ra- ral les cheveux de la fille parce que elle est pas écoutée

Ch : D'accord + G2J

G2J : Moi je pense que la grande sœur est en colère parce que la fille veut pas lâcher le panneau

Ch : D'accord et qu'est ce qu'il se passe (question) qu'est ce que tu vois qu'il se passe (question)

G2J : La maman elle rash les cheveux de la fille et la fille elle mont la langue

Ch : O.K. merci beaucoup + super dernière image + on est prêt (question)

G2 : <Oui>

Ch : Allez dernière image donc pareil vous regardez bien je répète hein ce qu'il se passe là ce qui m'intéresse c'est ce que vous voyez qu'il se passe allez G2J

G2J : Euh la fille elle a fait tomber tous ses sucreries

Ch : D'accord + c'est tout (question)

G2J : Oui

Ch : O.K.

G2I : La ptite fille elle a + elle a jeté tous les affaires qui étaient dans sa poche

Ch : O.K.

G2F : La petite fille elle a euh elle a fait shapé des saletés par terre

Ch : O.K.

G2H : Moi je pense que la ptite fille voulait à l'école et elle voulait manger euh une sucrerie donc elle a fait fané tous ses bonbons par terre

Ch : O.K.

G2G : Moi je pense qu'elle perd tous ses tout l'argent qu'elle avait dans sa poche et un pomme + déjà mangé

Ch : O.K. C'est bon pour vous (question)

G2 : <Oui>

Ch : Très bien + donc merci donc ça c'était les images + parfait + maintenant vous allez bien écouter je vais répéter deux fois donc vous allez vous concentrez sur ce que je vais dire comme phrases et vous allez essayer de me les réexpliquer avec vos mots à vous + pour m'expliquer ce que vous vous avez compris + là encore ni bonnes ni mauvaises réponses juste ce que vous vous pensez + première phrase tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours + là encore qu'est ce que vous comprenez + G2G

G2G : Moi je pense que y'a des voleurs et des gens qui larg leurs méchants chiens

Ch : D'accord pourquoi tu penses ça + qu'est ce qui te fait dire qu'y a des voleurs

G2G : Ben là c'est les individus

Ch : D'accord toi c'est par rapport aux individus + et pourquoi tu penses que c'est des voleurs

G2G : Ben parce que c'est (haussement d'épaule) ben j'sais pas

Ch : D'accord [interruption gestion de classe]

G2H : Moi je pense que la une maman rod sa petite fille dans le parc

Ch : D'accord + G2F s'il te plait tu reviens parmi nous + allez

G2F : J'ai rien à dire (rires)

Ch : Ça t'as fait rien dire (question) tu comprends pas la phrase (question) tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours + qui fait quoi dans la phrase + pour toi + qu'est ce qui se passe dans cette phrase

G2F : Y'a euh un voleur qui rentre dans un parc

Ch : D'accord

G2F : Et y'a un gentil qui euh y'a inn ti zanfan y'a un pti qui joue dans le parc et le méchant larg son chien

Ch : D'accord + G2I

G2I : Hum peut-être sa maman rod la ptite fille

Ch : D'accord

G2I : C'est tout

Ch : O.K. + G2J

G2J : Peut-être que y'a des v- des kidnappeurs qui rentrent dans le parc

Ch : D'accord des kidnappeurs + O.K. + très bien + merci + allez G2F tu restes avec nous tu te concentres [interruption gestion de classe] alors deuxième phrase on écoute bien elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux + G2J

G2J : Moi je pense euh que quelqu'un a arraché les cheveux de + l'autre

Ch : D'accord

G2I : Hum

Ch : Vas-y G2I

G2I : Je pense que /// <peux répéter la phrase>

Ch : <Vas-y Vas-y> + <Ah tu veux que je répète> elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux

G2I : <(oui de la tête)> Ben ils ont râlé inn les cheveux de l'autre

G2F : Moi je pense que la la la fille ces cheveux étaient mayé elle a coupé

Ch : D'accord + donc y'a une seule fille dans l'histoire c'est ça (question) + O.K.

G2H : Moi je pense que elle s'est pas peigné les cheveux après ben on la ralé sur les cheveux et c'était + ça + (non de la tête)

Ch : D'accord pas de soucis

G2G : Moi je pense que elle a ralé les cheveux parce que peut être son pied était sur la route

Ch : D'accord + O.K. O.K. + merci + dernière phrase on se concentre bien il a gommé sa mauvaise réponse il a gommé sa mauvaise réponse + allez G2G + comme d'habitude hein ce que vous pensez

G2G : Moi je pense que + na inn ti garçon il a fait une faute et après la maitresse elle a dit de corriger et il a pas corriger il a regardé à son voisin d'à côté

Ch : D'accord

G2H : Moi je pense que euh la maitresse a la euh elle est venue pour regarder et la maitresse a dit que c'est pas bon donc elle a effacé avec le blanco
Ch : D'accord
G2F : Moi je pense que + quand euh le petit garçon il a euh il a gommé sa + il faisait un évaluation et il a gommé pace que c'était pas bon
Ch : Mais c'est à dire il a gommé qu'est ce que tu entends par là toi
G2F : Euh ben qu'il a effacé euh sa mauvaise réponse
Ch : O.K.
G2I : Moi je pense que quand le garçon il a fait une erreur + il a + il a effacé il a dû copier sur l'autre
Ch : D'accord
G2J : Moi je pense qu'il y a un garçon qui faisait de la peinture en cachette et il a *gomé* son cahier
Ch : D'accord + O.K. + très bien + merci beaucoup + donc on en a fini avec ce petit exercice + avant de vous laissez repartir qu'est ce que vous vous en avez pensé + comment vous avez trouvé ça + qu'est ce que vous a vous a fait + voilà qu'est ce que vous avez pensé de tout ça + allez G2J en premier si tu as rien à dire tu passes le micro à ta camarade
G2J : J'ai rien à dire
G2I : C'était bien
Ch : D'accord
G2F : Moi je pense que tout le monde était bien et tout + j'ai eu me suis bien amusée
Ch : O.K.
G2H : C'était bien et je me suis bien amusé
G2G : C'était bien je me suis bien amusé et c'était drôle
Ch : O.K. + merci beaucoup les enfants

GROUPE 3 – OBSERVATION EN CLASSE – Construction du verbe

Ch : Alors je vais vous expliquer ce qu'on va faire + et déjà première chose c'est pas un exercice + c'est pour moi pour mon travail à moi + donc vous n'avez pas d'bonnes pas de mauvaises réponses donc vous me dites ce que vous avez envie de me dire par rapport à la petite consigne que je vais vous donner + me raconter pas n'importe quoi non plus + O.K. + donc + premier temps + mets-toi bien G3N ste plait + vas-y assieds-toi avec nous + voilà redresse toi + non dans un premier temps je vais vous montrer trois photos c'est soit des dessins soit une photo soit une image + vous allez me déc- décrire me dire c'que vous voyez qui est en train de se faire + d'accord (question) donc je veux que vous vous concentriez sur ce que les gens sont en train de faire sur cette image + pas les couleurs pas le reste juste ce qu'ils sont en train de faire + d'accord (question) dans un deuxième temps je vous dirai des phrase en français + d'accord (question) + donc premier temps je montre une image deuxième temps j'vous dis une phrase en français et pour la phrase en français vous devrez me dire ce que vous comprenez de ce que vous avez entendu + O.K. (question) + on va tourner tranquillement donc quand vous aurez bien vu les photos et que vous serez prêt + je fais passer + et on se passe le micro en essayant de parler bien près + de toute façon j'entendrai s'il y a un soucis je vous le redirai + est-ce que vous avez des questions est-ce qu'il y a des choses que vous ne comprenez pas + c'est bon pour vous (question) O.K. on va commencer par une première photo + on va+ on va prendre celle là + donc première photo vous la regardez bien et ensuite vous me décrivez ce qu'il se passe + O.K. (question) allez on va commencer par G3L et ensuite tu fais passer au camarade d'à côté + allez G3L

G3L : Eh ben y'a une fille qui ral les cheveux d'une (n') autre fille et les la fille qui ral les cheveux de l'autre elle a comme des canines + et la fille qui est se fait arracher les cheveux tiens un poteau

Ch : O.K.

G3L : de panneau

Ch : Allez à G3M

G3M : L- la fille qui la fille + la fille + la fille en train de ralé les cheveux mais une aut fille en train de se tenir à un poteau + mais je vois la la fille qui est en train de ralé les les cheveux de l'aut fille et dans un dans quelque chose là je comprends pas

Ch : D'accord + c'est bon (question) + tu passes à G3N

G3N : Euh + la fille la fille qui ral les cheveux de l'autre fille ben + euh + comment + euh

Ch : G3M laisse le répondre + ce que tu veux me dire vas-y G3N

G3N : La fille c'est + un vampire

Ch : D'accord + tu veux nous dire autre chose (question)

G3N : Non c'est bon

Ch : Allez G3K

G3K : Ben la fille qui est en train de ralé les cheveux de l'autre on dirait qu'e- c'est un vampire

Ch : D'accord + G3O + vas-y vas-y tu dis ce que tu veux même si c'est la même chose que les aut- si y'a un mot de différence je dis y'a pas de bonnes y'a pas de mauvaises réponses y'a que vos réponses à vous

G3O : Ben on dirait que les deux filles sont + i sont sur la route

Ch : Et qu'est ce qu'il se passe + moi ce qui m'intéresse c'est ce qu'il se passe

G3O : Ben y'en a une qui est en colère et une qui a très très mal enfin euh une tête + de +

Ch : Et quel action tu vois exactement

G3O : Une action /// qu'elle + ben une action qu'elle ral les cheveux l'action qu'elle ral les cheveux de l'autre

Ch : O.K. Très bien + merci + alors deuxième photo cette fois-ci + donc pareil vous regardez bien et ensuite on fait tourner le micro + assieds-toi bien G3M [interruption gestion de classe] donc on regarde bien + l'image et pareil on essaie de se concentrer sur l'action + qu'on voit + O.K. (question) allez on commence cette fois-ci ben par G3O on tourne dans le sens inverse

G3O : Ben sur la sur le euh sur le dessin y'a une fille elle est intriguée parce que y'a plein d- plein de trucs de saletés qui sortent de ses poches

Ch : D'accord + c'est bon (question) allez G3K + pareil si tu veux dire autre chose tu hésites pas

G3K : Ben on dirait la fille c'est des bonbons qui sortent de sa poche

Ch : D'accord et qu'est ce qu'il se passe du coup

G3K : Ben on dirait que elle est intriguée parce que elle dit ben où ça sort ça

Ch : O.K. + qu'est ce qu'il se passe un peu là dedans G3N pour toi [entrée d'une personne dans la classe] vas-y

G3N tu peux parler on t'entend

G3N : Ben en faite c'est + dans + dans ses + dans ses poches i sort plein de trucs et y'a comme euh euh des saletés des pommes qui sont déjà mangées des

Ch : Et qu'est ce qu'elle fait la petite fille d'après toi

G3N : Elle est intriguée

Ch:D'accord

G3N : Et le problème c'est que + euh + elle est intriguée parce que y'a plein de saletés

Ch : O.K. + allez G3M

G3M : Moi je dirai que en faite comme ses yeux tourne vers là-bas je pense que y'a quelqu'un donc elle est intriguée et elle a et je pense que les bonbons qui vient les bonbons d- qui vient dans sa poche c'est à quelqu'un et là elle est derrière une maison

Ch : Et qu'est ce qu'elle fait là + elle est en train de faire quoi

G3M : Elle est en train de sortir les bonbons dans sa poche

Ch : O.K.

G3L : On dirait qu'elle fouille ses poches pour trouver un peu d'argent pour s'acheter quelque chose mais qu'elle trouve pas donc euh elle voit beaucoup de bonbons avec tout ça et elle se dit il faut que je fais des économies parce que si j'achète beaucoup trop de choses j'aurai plus d'argent pour m'acheter ce que je veux

Ch : D'accord + merci + c'est bon super + allez dernière image dernière photo on se concentre bien les enfants allez [rires] chut s'i- vous plait + allez concentrez vous biens sur la photo et on commencera par G3L cette fois-ci + c'est bon (question) allez G3L

G3L : Ben y'a un garçon qui s'est roulé dans la boue euh et + de la boue dehors avec de l'eau et il est tout barbouillé d'boue + et là il est + comme + heureux + pas content + bizarre + moche

Ch : O.K.

G3L : Il est sale

Ch : O.K.

G3L : Il est boueux

G3M : Moi je pense en faite c'est un petit garçon perdu qui qui s'est fait qui s'est fait rouler dans la boue et qui s'est mouillé et aussi je pense qu'il s'est un peu barbouillé partout avec de la boue et aussi + je pense qu'il est euh pas content il est triste d'avoir euh ben comme ça comme sale

Ch:O.K. G3N à toi [rires] on se concentre s'il vous plait

G3N : Ben + je pense que c'est un + un garçon + que euh qu'il allait à la forêt il a trouvé euh + il a trouvé plein de boue et + il s'est mis dessus et il essayait d'enlever la boue mais + il avait l'eau il essayait d'enlever la boue mais il était rempli il était rempli de boue + il était rempli de boue et il pouvait pas enlever

Ch : O.K. G3K + allez on laisse les autres répondre chacun son tour

G3K : Ben moi je pense que il hab- il avait sa maison mais après il a dit il a demandé à sa maman qu'il croyait lui d- lui il était encore propre et après il est parti ben quand il est rentré d'dan s'était tout avec la boue et + et donc euh il s'est gomé de boue

Ch : O.K.

G3N : Et aussi il est content

Ch : Chuuut + <chacun son tour les enfants>

G3O : <Moi je pense que> avec la boue et ben il s'est fait une masque un masque et une une moustache et maintenant il est heureux d'avoir fait ça

Ch : O.K. + c'est tout (question) + O.K. merci + donc ça c'était donc pour les images très bien merci + donc comme je vous ai dit y'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses donc pour moi c'était très bien donc maintenant je vais vous lire des phrases en français O.K. (question) donc + concentrez vous bien vous allez essayer de me dire ce que vous vous comprenez en utilisant vos mots à vous + O.K. (question) + donc vraiment les mots que vous vous comprenez dans cette phrase et vous me les redites + assieds-toi bien G3N et évitez de taper sur le micro parce que ça fait du bruit aussi en faite O.K. (question) vous le tenez juste comme ça y'a pas besoin de plus

G3N : J'pensais que c'était un faux en faite

Ch : Non c'est un vrai micro G3N sinon je ne ferai pas tout ça donc + on écoute bien tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours je répète tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours + allez G3L euh G3O pardon

G3O : Je dois faire quoi encore

Ch : Qu'est ce que vous avez compris de cette phrase essayez de me réexpliquer avec vos mots ce que pour vous ça veut dire tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours + qu'est ce qu'ils se passent

G3O : Ben y'a des gens qui + ben + y'a des gens méchants qui rôdent dans le parc et

Ch : Alors ça veut dire quoi pour toi ça <rôdent dans le parc>

G3O : <Ben que c'est> un qui sont dans le parc en faite qui qui promènent dans le parc mais en même temps ils volent des trucs et tout

Ch : D'accord + O.K.

G3O : Tiens

G3K : Ben moi quand + tu as dit quand tu as lu ben + moi je pensais quand il avait le le + le personnage qui a dit ça ben moi je pensais qu'il avait dit tant d'individus qui trainent dans le parc ben ça veut dire que il a peur que quelqu'un le vole

Ch : D'accord + et qu'est ce qui te fait dire que il a peur que quelqu'un le vole

G3K : Parce que i- dit quand y'a tant d'individus dans le parc ben un individu pour moi ça veut dire que y'a tant de gens qui viennent dans le parc qui sont étrangers ben ça peut le voler

Ch : D'accord + G3N

G3N : Moi quand t'as dit horrible individus moi je pensais que c'était + des voleurs qui volent qui sont venus au parc et qui volent ce qu'il veut

Ch : Donc c'est par rapport à horribles individus (question)

G3N : Oui

Ch : Et qu'est ce qu'ils font ces voleurs

G3N : Ben + eux i- v- + eux ils volent et + et

Ch : O.K.

G3N : Et aussi ils + i- vont prendre ce qu'ils ont pas le doit de prendre

Ch : O.K. + c'est bon (question)

G3N : Oui

Ch : Allez G3M

G3M : Alors moi + moi je pense + je pense que en faite euh le indi- le individu c'est des voleurs qui volent de l'argent et qui kidnappent des gens

Ch : O.K.

G3M : Et pour tuer

Ch : O.K. O.K.

G3L : Ben moi pour moi c'est + en faite euh horrible individus ça veut dire c'est des + gens à la rue qui

Ch : Et ils font quoi

G3L : Qui sont méchants qui volent qui font mal à des enfants + qui sont dangereux

Ch : Qu'est ce qu'ils font dans cette histoire

G3L : I- peut kidnapper des euh + le petit garçon il peut le kidnapper pour euh plus jamais le retrouver

Ch : Ça c'est ce que ça veut dire pour toi c- qui y a dans la phrase (question)

G3L : Non mais + mais moi horrible individus ça veut dire

Ch : Moi je te demande juste qu'est ce que ça veut + enfin + qu'est ce que tu as compris de la phrase en entier + qu'est ce qui se passe + qu'est ce qu'ils font ces horribles individus

G3L : I- volent les enfants et + ils les kidnappent pour plus les parents les retrouvent euh voilà

Ch : O.K.

G3L : Plus jamais

Ch : Pas de soucis + merci + alors deuxième phrase on se concentre bien s'il vous plaît + la deuxième phrase + elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux + O.K. (question) c'est bon pour vous ou vous voulez que je répète (question) chuuut je répète elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux + donc vous essayez de m'expliquer ce que vous vous comprenez dans cette phrase

G3L : Ben moi pour moi c'est une fille qui va ralé l- les cheveux de l'autre parce que ses cheveux i- sont trop beaux ou trop moches euh ben i- ral ahí <aïe aïe ahí> [geste de la main gauche simulant le fait de tirer quelque chose vers soi]

Ch : D'accord

G3L : Et donc euh ben ben ils sont méchants

Ch : O.K.

G3L : C'est ce que j'ai compris <voilà>

Ch : <D'accord>

G3L : A ton tour euh G3M

Ch : Tenez tranquille + voilà

G3M : Merci

Ch : Voilà

G3M : Moi je pense que quand quand la fille qui a ralé les cheveux d'une autre fille + je pense que à son état du du cheveux de la petite fille ou soit une grande fille que + elle a ralé pace que elle aimait pas et c'était trop mayé ou + trop + m- malé mayé

Ch : O.K.

G3M : Et je pense qu'aussi quand la grande quand la grande fille enfin comme la grande fille a ralé sur les cheveux ça veut son état est pas + normal

Ch : D'accord + allez G3N

G3N : Moi je pense que l- euh y'avait une personne que qui qui était en colère à cause d'une autre personne et après il a il a attrapé les cheveux de l'autre personne et a ralé pour euh sa vengeance
Ch : O.K. + G3K
G3K : Ben moi je pensais que hum c'était + quelqu'un et elle avait un piny mais après elle a vu que les cheveux de l'autre était mayé elle a essayé de piny peigner mais elle arrivait pas donc elle a- elle avait ralé dessus les cheveux de l'autre
Ch : O.K.
G3O : Euh ben moi je pense que c'est plutôt que la fille la fille qui ral les cheveux avait des cheveux qu'elle trouvait pas trop jolies + et l'autre elle avait des beaux cheveux donc elle l'a vu et elle a tiré les cheveux ben et l'autre ben elle a crié peut-être
Ch : O.K. + c'est bon (question) [rire] merci + allez silence on a bientôt fini + la dernière phrase après c'est fini + il a gommé sa mauvaise réponse il a gommé sa mauvaise réponse + c'est bon (question) + allez G3O
G3O : Ben pour moi c'que ça veut dire c'est que il avait fait au crayon à papier et comme il avait une mauvaise réponse ben il l'a effacé il a réécrit
Ch : O.K.
G3O : Pour comme ça au moins il fait croire qu'il a tout bon
Ch : O.K. + G3K toi t'as compris quoi (question)
G3K : Ben moi + je croyais que en fin d'compte c'était quand le petit garçon il avait roulé dans la boue mais après ben il allait i- il allait s'essuyer il s'est essuyé
Ch : Sur sa réponse (question) c'est ça (question)
G3K : [Hochement de tête]
Ch : O.K.
G3N : Moi je crois que + y'a une personne + qui a fait + euh qui était allé à l'école quand ils ont fait leur travail ben il a fait une mauvaise réponse et
Ch : Et qu'est ce qu'il a fait après
G3N : Puisque i- voulait pas que sa maitresse la gronde ben il a effacé et elle a fait une bonne réponse pour que on le gronde pas
Ch : D'accord
G3M : Moi je pense que euh + moi je pense par exemple quelqu'un quelqu'un part à l'école on est d'accord et par exemple i- font + par exemple quand i- quand i- p- quand quand il donne une réponse quand il donne une réponse ben il s'est fait il a fait une erreur et il gomme pou- pour pas i- fait
Ch : Et il fait quoi quand il gomme du coup + qu'est ce que ça veut dire ça pour toi
G3M : Il efface
Ch : Il efface + d'accord
G3M : Et et pour pas il a des mauvaises réponses ben il a il a recorrigé
Ch : O.K. allez G3L on finit là-dessus
G3L : Pour moi en faite c'est que ti garçon il a gommé pace que il voulait pas que sa maitresse euh il a des mauvaises
Ch : Qu'est ce qu'il a fait exactement
G3L : Il a effacé sa réponse sa mauvaise réponse pace que il voulait p- c'est un tricheur et il voulait pas il a que des mauvaises réponses donc il s'est dit si je fais ça peut-être elle va croire et ben voilà
Ch : O.K.
G3L : Comme ça j'aurai tout bon
Ch : Parfait
G3L : C'est un tricheur
Ch : Super ben merci les enfants c'était très bien + qu'est ce que vous en avez pensé vous un peu + vous me dites juste deux mots voila comment ça s'est passé pour vous comment vous avez trouvé tout ça et ensuite on en aura fini ensemble
G3M : Bye bye oh bye bye euh
Ch : Chuuut G3M s'il te plaît + chacun son tour
G3L : Ben c'était très bien c'était très + apprenti pour voir les choses comment ça se passe + c'était bien
Ch : O.K.
G3M : Moi j'ai j'ai j'ai bien aimé j'ai commencé à comprendre et j'ai bien aimé le petit + comment dire + la chose qu'on fait et j'ai bien aimé et ben j'ai bien aimé + ça m'a refait les idées
Ch : O.K. allez on se dépêche + s'il vous plaît allez G3N
G3N : Moi j'ai trouvé que c'était bien bien fait et + c'était + incroyable
Ch : O.K. allez on se dépêche

G3K : Ben moi j'ai pensé quand on avait fait ça c'était pour nous aider à mieux se souvenir comment on fait un exercice

G3O : Moi j'ai trouvé j'ai trouvé ça chouette et ben c'était bien

Ch : O.K. + très bien + merci à vous

GROUPE 4 – OBSERVATION EN CLASSE – Construction du verbe

Ch : Alors première chose c'est pas un exercice c'est pas un travail que je vous demande c'est juste des petites choses pour que moi pouvoir travailler derrière donc il n'y aura ni bonnes ni mauvaises réponses + vous me dites juste ce que vous pensez par rapport à c'que je vous demande donc là ce qu'on va chercher à chaque fois c'est d'essayer de voir qu'est c'qui s'passe + quel action + voilà + quel + qu'est c'qui est en train de se passer dans ce que je vais vous montrer et vous dire + première étape je vais vous montrer des images trois + faudra juste me dire qu'est ce qui se passe pour vous + là encore pas de mauvaises pas de bonnes réponses si le camarade il a dit un truc que vous comprenez pas c'est pas grave si vous avez aut' chose à dire vous pouvez et dans un deuxième temps la même chose mais cette fois-ci avec des phrases que j'vous dirai c'est à dire je vais vous dire une phrase et vous me direz ce que vous comprenez qu'il se passe + O.K. (question) là l'important c'est l'action O.K. (question) et on fera un tour de table à chaque fois on changera les tours + allez première image + j'vais vous montrer ça je vous laisse deux petites secondes pour regarder et ensuite vous me dites ce que vous en pensez + alors deux petites secondes s'il vous plaît [interruption gestion de classe]

G3P : Y'a un humain qui s'est qui s'est mis plein peinture dessus

Ch : Oui + O.K.

G3Q : Hum j'pense plutôt qu'elle s'est roulé dans la boue

Ch : D'accord

G4T : Moi je pense que + ben + qu'elle s'est gomé de boue

Ch : O.K.

G4R : Moi je pense qu'elle elle est partie se rouler dans la boue mais après elle a fait un dessin sur son visage

Ch : D'accord + G4S

G4S : Je pense qu'elle qu'elle a joué dans la boue

Ch : C'est tout (question)

G4S : Oui

Ch : Très bien + ça c'était la première image + la deuxième + pareil je vous laisse bien la regarder et après on commence par G4S et on tourne dans l'autre sens + c'est bon (question) allez G4S tu commences + pareil + qu'est ce que tu vois comme action qu'est ce qu'elle est en train de faire

G4S : Je vois qu'une fille a mis des déchets dans sa poche

Ch : Elle a mis quoi

G4S : Déchets dans sa poche

Ch : D'accord et qu'est ce qu'elle fait là

G4S : En train de dévidé

Ch : D'accord

G4R : Ben moi je dis que tellement ses poches poches étaient remplies elle était en train de dévidé

G4T : Moi j'pense qu'elle cherche quelque chose dans sa poche

G4Q : Plutôt euh + qu'elle est en train de faire de la place dans sa poche pour mettre quelque chose quelque chose d'autre

Ch : O.K.

G4P : Elle est partie acheté quelque chose pour manger après elle a mis tout dans sa poche et elle a dévidé tout sur le chemin après

Ch : O.K. + O.K. + merci très bien + dernière image donc pareil on se concentre bien on regarde et vous faites exactement ce que vous venez de faire c'était très bien + c'est bon pour vous (question) + allez G4P

G4P : Ben y'a une petite f- y'a une f- y'a une grande fille qui aral sur les cheveux d'une petite fille et la petite fille tient le + poteau parce qu'elle veut pas s'en aller

Ch : G4Q

G4Q : Je pense que c'est sa mère qui tire sur ses cheveux parce que elle veut rester

G4T : Ben moi j'pense que c'est une méchante fille qui aral ses cheveux

Ch : O.K.

G4R : Moi je dis avec ses dents ça s- elle ressemble à un vampire et la fille elle crie parce que euh elle a ah le vampire elle ressemble mais elle aral sur ses cheveux et la fille crie

G4S : Je pense qu'elle joue avec les cheveux de la fille

Ch : C'est tout (question)

G4S : Oui

Ch : O.K. + super + merci + donc voilà pour les images c'est fini donc c'était très bien maintenant je vais vous lire des phrases donc écoutez bien concentrez-vous et là vous allez me dire ce que vous comprenez qu'il se passe pareil action de la phrase donc vous essayez de bien réfléchir et après vous me dites rapidement ce que vous comprenez en utilisant vos mots à vous essayez de pas répéter ceux de la phrase tant d'horribles individus

rôdent dans le parc de nos jours tant d'horribles individus rôdent dans le parc de nos jours c'est bon (question)
 allez G4S qu'est ce que tu comprends toi qu'est ce qui s'est passé dans cette phrase + si vous savez pas c'est pas grave vous passez
 G4S : Sais pas
 Ch : Tu sais pas du tout (question) tu as pas une petite idée
 G4S : Non
 G4R : Moi je dis qu'y'a des gens qui est méchant et qui s'trainent dans la rue
 Ch : D'accord
 G4T : Moi je dis qu'y'a des gens méchants qui embêtent les autres + dans le parc
 Ch : O.K.
 G4Q : J'pense qui sont c'est des v- voleurs des t- des personnes comme ça qui r- qui passent partout dans le parc et qui s'cache
 Ch : Et alors pourquoi tu penses que c'est des voleurs G4Q
 G4Q : Pace que da- individus ça m'fait penser à voleurs
 Ch : O.K.
 G4P : Ben moi je dis que + y'avait y'a des voleurs et des + et qui veut voler des choses
 Ch : Lé bon merci + alors deuxième phrase pareil concentrez-vous bien elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux + c'est bon (question) allez G4- euh G4P
 G4P : Ben + elle
 Ch : Vas-y vas-y
 G4P : Elle + elle gomme pace que sa maitresse l'énerve il gomme pace que
 Ch : J'ai dit elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux + c'est pas bien d'écouter quand les autres groupes passent elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux
 G4P : Ben elle a râlé sur ses cheveux pace que c'était mayé
 Ch : O.K.
 G4P : Ou sinon c'était en bordel
 Ch : O.K. + évitez d'utiliser ces mots
 G4Q : Peut-être elle a cru que + peut-être elle a cru qu'elle avait qu'elle avait arrangé mais en en faite elle est i-s étaient pas arrangés
 Ch : Et donc qu'est ce qu'elle a fait
 G4Q : Donc e- elle a crié
 Ch : Elle a crié
 G4Q : Euh elle a râlé plutôt
 Ch : Qu'est ce que ça veut dire pour toi râler
 G4Q : Ben comment ben elle + ch'sais pas trop
 Ch : O.K.
 G4T : Ben moi j'dis qu'elle s'est regardé dans le miroir et + elle a pas vu que ses cheveux étaient en bordel et après elle a crié quand elle s'est regardé dans le miroir
 Ch : Donc elle a crié O.K.
 G4R : Moi je pense que + sa mère a râlé sur ses cheveux pace que y'avait un un élastique mayé dans ses cheveux
 Ch : O.K. G4S s'il te plaît reste parmi nous allez G4S qu'est ce que tu en penses de elle a râlé en voyant l'état de ses cheveux
 G4S : Ben qu'elle a râlé ses cheveux
 Ch : O.K. + merci + la dernière phrase il a gommé G4Q il a gommé sa mauvaise réponse il a gommé sa mauvaise réponse O.K. (question) G4T c'est bon (question) + allez G4S
 G4S : La réponse était mauvaise
 Ch : Et qu'est ce qu'il a fait
 G4S : Il a effacé
 Ch : O.K.
 G4R : Moi je dis il a effacé pace que sa réponse était pas bon du coup il a effacé
 Ch : O.K.
 G4T : Ben moi je dis que sa réponse était pas bon donc euh la maitresse est venue et l'a vu et après il a dit de gommer
 G4Q : Ben + ben euh peut-être il était chez lui en train de faire ses devoirs et il avait raté sa réponse donc il a effacé
 Ch : Il a effacé O.K.
 G4P : Moi je pense qu'il a gommé pace que euh pace que il avait fait une fausse réponse après il a regommé pour écrire une autre réponse

Ch : Mais c't à dire il a regommé (question)

G4P : Il a gommé + il a effacé pour écrire une réponse

Ch : O.K. + très bien + merci + donc voilà c'est bon pour nous on a fini je voudrais juste faire un dernier petit tour pour voir ce que vous en avez pensé comment vous avez trouvé le petit exercice que je vous ai proposé qu'est ce que vous avez compris voilà ce que vous avez envie de dire allez

G4P : Ben je pensais c'était cool c'était pour apprendre pour euh + savoir des choses

G4Q : C'était pour nous aider un peu ben à à s'améliorer

Ch : O.K.

G4T : C'était pour nous aider à comprendre

G4R : Moi j- moi j'ai bien aimé pace que ça m'ai- ça m'a aidé à comprendre mieux

Ch : Vas-y

G4S : Je sais pas

Ch : Tu sais pas (question) t'as rien à dire (question) ça t'as fait penser à rien (question) O.K. merci à vous les enfants c'était très bien

Résumé

En partant de certaines productions langagières d'élèves qui montraient une confusion entre le créole réunionnais et le français et nous avaient interpellé, nous avons souhaité travailler spécifiquement sur le verbe et sa construction en français. Nous avons, de plus, choisi d'étudier l'ensemble des interactions du triangle didactique et de chercher précisément si la confusion était plutôt sémantique, syntaxique ou recouvrait les deux. Notre problématique était donc de se demander si le contexte plurilingue majoritairement créolophone pouvait être un facteur discriminant dans la construction du verbe pour un élève créolophone. Pour répondre à celle-ci, nous avons voulu utiliser deux outils : l'enquête et l'observation. Cette enquête nous a permis de relever des profils langagiers qui montrent que la diglossie conflictuelle semblait toujours présente. L'observation quant à elle nous a partiellement permis de vérifier notre hypothèse du point de vue sémantique sans pour autant invalider l'hypothèse d'une difficulté morphosyntaxique dans la construction du verbe.

Mots-clés : français en contexte, sociolinguistique, psycholinguistique, construction du verbe, productions langagières

Summary

Starting from pupils' language productions, I was forced to the conclusion that there is a confusion between Reunion creole and French and it questioned us. So, we decided to work mostly on the use of the verbs and its construction in French. We chose to study the whole interactions of the educational triangle and to search precisely for, if the confusion is mainly semantic or syntactic or both. Our problematic was to try to find if the multilingualism mainly creole-speaking context could be a discriminatory factor for a creole-speaking pupil in the construction of the verb. To answer this question, we decided to use two tools : survey and observation. This survey allowed us to find language profiles which proved that conflicting diglossia was always living. Observation allowed us to prove our hypothesis on a semantic point of view, without invalidate the hypothesis that there is a syntactic difficulty in the construction of the verb.

Keywords : French in context, sociolinguistics, psycholinguistics, construction of the verb, language productions