

# Evolution et impact de l'école et de l'environnement social sur les usages de 4 enfants de 3 ans en milieu créole

Mylène Eyquem-Lebon

Université de La Réunion. LCF, UMR 8143  
myleneeyquem@hotmail.fr

## 1 Introduction

Les recherches sur l'acquisition du langage parlé des enfants ont connu des avancées considérables. De nombreux travaux font relatent de précieuses observations de terrain, décrivent des modèles ingénieux, tout cela nourrit de nouvelles et stimulantes formulations théoriques pour un champ qui a la faveur des linguistes, des didacticiens et des responsables éducatifs. Toutefois, trop peu d'études concernent encore l'acquisition dans un cadre plurilingue, notamment lorsque ce plurilinguisme se caractérise par des frontières entre langues plutôt floues et que les « interférences » et autres mélanges lectaux sont courants. Nous nous intéressons ici à un terrain qui abrite une situation sociolinguistique complexe, l'île de La Réunion, où les locuteurs dépassant les habituelles alternances codiques, mêlent sans cesse français et créole dans des configurations originales. Lors de travaux précédents concernant le développement langagier dans ce milieu plurilingue (Eyquem-Lebon, 2007), nous avons mis en évidence que l'acquisition du vocabulaire et de la morpho-syntaxe en français chez les enfants de 4 à 6 ans, repose en grande partie sur la capacité à discriminer les codes et à associer une langue ou une variété de langue à une situation de communication, ce qui dans notre, contexte, s'avère particulièrement complexe. Dans ce travail, nous approfondissons ces résultats en nous centrant sur l'acquisition de ces règles d'usage, grâce à une observation longitudinale d'une durée de 24 mois, de 4 enfants âgés de 3 ans au début du suivi. Nous examinerons plus particulièrement l'impact de l'école et de l'environnement social sur la maîtrise des normes d'emploi au sein des échanges en focalisant notre attention sur une variable : la morphologie verbale.

## 2 Le terrain d'étude

Territoire insulaire de l'hémisphère Sud, La Réunion est un département français situé dans le sud-ouest de l'Océan Indien à plus de 10 000 km de sa métropole. Au niveau sociolinguistique, l'île a longtemps été décrite comme une situation diglossique : le français, la variété valorisée, était assignée à l'écrit et le créole réunionnais, la variété basse, à l'informel voire au populaire et à l'oral. N'adhérant pas à l'idée de la présence de deux langues parfaitement circonscrites, Michel Carayol et Robert Chaudenson (1978) se tournent vers le concept de continuum. Ils avancent alors l'idée de l'étagement régulier des énoncés intermédiaires sur une échelle implicationnelle qui cependant est remise en question depuis les années 2000 (Ledegen 2001 et 2003 ; Lebon-Eyquem, 2003, 2004 et 2007 ; Souprayen-Cavery, 2005 ; Georger, 2004 et 2005 ; Prudent, 2005 ; Rapanoël, 2007) car jugé trop linéaire (Mufwene, 2005).

La première volée de ces énoncés agencés dans un certain ordre peut servir d'illustration à ce que des Réunionnais peuvent entendre ou produire dans cette société.

1. Il a lancé la balle à Sophie.
2. **Lu la anvoy le boul Sophie**
3. **Lu la anvoy** la balle à Sophie
4. **Lu la lans le boul** à Sophie

## 5. **Lu la lansé** la balle **Sophie**

En effet, l'analyse des conversations quotidiennes montre que les Réunionnais s'expriment parfois en français (exemple 1), souvent en créole (en gras dans l'exemple 2) et de plus en plus naturellement, dans un « parler mélangé ». Certaines de ces productions hybrides sont constituées d'alternances codiques, comme dans l'exemple 3 qui débute par des segments créoles signalés en gras (le pronom sujet (*lu*) et le verbe accompagné d'un marqueur préverbal signifiant le temps) et se finit avec des segments français (les deux compléments). En fonction de l'interaction ou de son objet, les entremêlements de ces deux codes peuvent se faire beaucoup plus originaux et parfois même au point de rendre la parole réunionnaise difficilement codifiable par les linguistes. Ainsi dans l'exemple 4, si certains segments créoles (le pronom personnel sujet et le complément d'objet « le boul ») et français (complément d'objet indirect « à Sophie » construit avec une préposition) sont clairement identifiables, le segment « la lans » pose question. En effet, il est composé du marqueur pré-verbal créole « la » associé au morphème lexical « lans » qui peut-être aussi bien français que créole. Et lorsqu'à ce dernier est adjoint le morphème grammatical « é » comme dans l'exemple 5, il devient impossible de délimiter clairement les codes en présence. On peut tout aussi bien avoir affaire à la désinence française du participe passé associée alors au marqueur préverbal créole « la », ou à la forme longue de la base verbale du verbe « lancer » qui n'est pas attestée dans les grammaires créoles en présence d'un complément d'objet. Ce mélange s'avère d'autant plus imprévisible que ce segment verbal est associé au pronom personnel sujet créole, au complément d'objet indirect construit sans préposition comme en créole (« Sophie ») et également au complément d'objet direct français « la balle ». Ainsi, la parole réunionnaise se forge « sur un viol permanent des contraintes grammaticales des deux codes » (Mérida et Prudent, 1984). Le système langagier réunionnais, le « macrosystème » (Prudent, 1993), constitue alors « un espace sphérique dont le basilecte et l'acrolecte seraient les pôles extrêmes. Ceux-ci seraient alors comparables au pôle « blanc » et au pôle « noir » dans l'espace des couleurs et représenteraient des points de repère pour situer les locuteurs créoles, selon qu'ils sont plus proches d'un pôle ou de l'autre » (Mufwene, 2005 : 84).

Comme nous ne croyons pas à l'existence de variétés de langues statiques, socialement hiérarchisées dans notre contexte et encore moins à une répartition binaire des langues dans l'espace énonciatif local, nous avons adopté le concept d'interlecte (Prudent, 1981 et 1993) pour qualifier les formes intermédiaires « métisses » à géométrie variable. Il est clair que les formes interlectales relevées massivement remettent en question le concept de langue tel qu'il a été défini par les structuralistes et même par certains sociolinguistes comme produit social, objet structural immanent et autonome dont on avait hérité, car il n'est pas en mesure de rendre compte du système de communication des Réunionnais.

Faute d'analyse chiffrée rigoureuse des énoncés passés, nous ne saurions dire si ces hybridations qui font partie intégrante d'un macro-système comprenant à ces deux pôles extrêmes, le français et le créole prototypiques, sont réellement plus fréquentes à présent qu'il y a trente ans. Toutefois, en raison des mutations récentes et profondes de la société à l'échelle locale, la mixité des codes s'impose de plus en plus à la réflexion des locuteurs et des observateurs et constitue un paramètre essentiel à prendre en compte lorsque l'on observe les usages enfantins. En effet, des travaux récents (Eyquem-Lebon, 2007 ; Adelin, 2008) ont mis en évidence qu'un des facteurs essentiels qui semble favoriser l'acquisition du vocabulaire et de la morpho-syntaxe chez les enfants de 4 à 6 ans ayant des pratiques hybrides, est le respect des règles d'usage qui est corrélée à la capacité à discriminer les codes en présence, le créole et le français. Certes, un tel résultat n'est pas nouveau puisque diverses études sur le bilinguisme précoce en avaient déjà fait mention. En effet, dès 1913, Jules Ronjat avait montré l'importance de la différenciation des langues lors de l'acquisition langagière en énonçant un principe auquel il a donné son nom et qui consiste à associer une langue à une personne. Marié à une Allemande, ce linguiste souhaitait élever leur fils dans les deux langues, française et allemande. Son collègue, le phonéticien Maurice Grammont lui conseilla alors de respecter dès le berceau une règle très simple : « que chaque langue soit représentée par une personne différente. Que vous, par exemple, vous lui parliez toujours français, sa mère allemand. N'intervertissez jamais les rôles » (Ronjat, 1913). L'application de ce principe semble avoir abouti à des résultats satisfaisants si l'on en juge par l'acquisition rapide du français et de l'allemand par Louis Ronjat

(Ronjat, 1913). Depuis, d'autres linguistes (Tabouret-Keller, 1969, 1997 ; Hagège, 1996 ; Desprez, 1997) ont également loué l'intérêt de ce principe et reconnu son efficacité.

Dans le contexte réunionnais, les lectures du macro-système étant particulièrement variés et n'obéissant pas à une stricte répartition fonctionnelle dans l'espace énonciatif, il n'est pas toujours possible à l'enfant d'associer une langue à une personne ou à un espace, ce qui complexifie la discrimination des codes et par conséquent le respect des normes d'emploi. Même lors de situations formelles scolaires lors desquelles les enseignants veillent à utiliser majoritairement le français, il n'est pas rare de constater des formes hybrides dans les productions des maîtres, qu'ils s'adressent aux élèves ou à l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles, dont le rôle est d'assister le personnel enseignant). En outre, les professeurs n'ont pas toujours conscience de l'hétérogénéité de leurs productions, les mélanges originaux et la proximité structurelle du français et du créole rendant les frontières entre les langues très floues. D'après Annegret Bollée (1985), 60 % du lexique créole correspondent à ceux du lexique français contemporain, ce qui signifie qu'une ou plusieurs de leurs significations se retrouvent dans un dictionnaire comme le Petit Robert. Comme il existe de nombreux termes qui possèdent le même signifié et le même signifiant en français comme en créole, comment alors déterminer ce qui relèverait strictement du créole ou du français dans certains énoncés ?

L'enfant réunionnais en train d'apprendre à parler se trouve donc dans une situation bien complexe : il reçoit parfois des inputs formellement différents que même les spécialistes ne parviennent pas toujours à identifier, et ce, de la part des mêmes locuteurs et dans les mêmes espaces. Pourtant, il doit parvenir à distinguer les différents énoncés reçus et les ajuster à la situation de communication puisqu'il semblerait que cela contribue à faciliter l'acquisition du créole et du français. Ainsi, « l'apprenant est exposé à plusieurs idiolectes dont aucun n'est identique à l'idiolecte qu'il façonne pour lui-même, alors que tous ont contribué, de manière différente, au façonnement de cet idiolecte » (Mufwene, 2005 : 71).

Toutefois, lorsque nous nous intéressons à l'acquisition langagière de l'enfant réunionnais et à ses implications pédagogiques, nous sommes soumise aux exigences des programmes scolaires et à leur point de vue très structuraliste sur la langue considérée alors comme un objet avec des frontières claires. Notre position de linguiste qui prend en compte la variation et qui remet en question le concept même de langue se trouve alors mise à mal. Toutefois, comme nous nous sommes fixée pour objectif d'étudier l'importance de la discrimination des codes et du respect des normes d'emploi ainsi que leurs conséquences sur l'appropriation et l'enseignement du français, nous nous plions aux contraintes imposées qui nous conduisent à simplifier considérablement l'objet décrit, à en privilégier certains aspects et à en occulter d'autres.

### **3 Méthodologie de la recherche**

#### **3.1 Les sujets**

Puisqu'il s'est agi de décrire la dynamique langagière et en particulier les variations des formes enfantines produites dans le temps et dans les espaces fréquentés, nous avons opté pour le cadre théorique variationniste inspiré par William Labov (1976).

Nous avons décidé alors de circonscrire nos investigations auprès de sujets résidant dans deux villes différentes afin d'observer s'il existe une corrélation entre les productions langagières et l'espace de vie. Nous avons opté pour une ville de l'Est de l'île, Saint-André, dans laquelle nous avons réalisé nos précédentes enquêtes et où l'accès aux écoles était facilitée par nos contacts professionnels. Nous avons choisi également le chef lieu, Saint-Denis où nous résidons afin de ne pas multiplier les déplacements lors du recueil de nos données.

Comme l'objectif consistait à mesurer l'impact de l'école sur les usages, nous nous sommes intéressée à des sujets au début de leur scolarisation. Nous avons contacté plusieurs enseignantes de petite section de maternelle et leur avons présenté notre recherche et obtenu l'accord de 5 d'entre elles. Avec leur aide,

nous avons pu sélectionner des enfants qui s'expriment de façon spontanée et assez longuement puisque pour nos analyses, nous souhaitons disposer d'un volume de paroles suffisamment important. Nous avons mené un entretien avec les parents afin qu'ils acceptent les enregistrements de leurs enfants au sein de l'école mais également au sein de leur famille, ce qui a occasionné beaucoup de réticences et de refus. Après de longs échanges explicatifs sur nos travaux et notre engagement sur l'anonymat le plus total des données recueillies, nous avons emporté l'adhésion de 10 familles. Toutefois, afin de pouvoir comparer les productions langagières, nous tenions à une certaine homogénéité des critères : même âge en début de suivi, milieu social équivalent qualifié généralement de relativement « modeste » (revenus équivalents au SMIC), contexte scolaire langagier identique (les énoncés reçus sont majoritairement créoles et « mélangés » lors des situations informelles à l'école). Après avoir regroupé ces différentes informations fournies par les directrices d'école, nous avons retenu 8 enfants mais nous ne présenterons que les 4 études de cas qui nous paraissent significatives. Les caractéristiques des témoins sont consignées dans le tableau 1 ci-dessous.

	<b>Nathalie</b>	<b>Steven</b>	<b>Ryan</b>	<b>Soraya</b>
<b>Age en début de suivi</b>	3 ans et 1 mois (née le 12 août 2003)	3 ans et 1 mois (né le 2 août 2003)	3 ans et 4 mois (né le 9 juin 2003)	3 ans et 5 mois (née le 9 mai 2003)
<b>Lieu de résidence</b>	Appartement à Saint-Denis (Rampes Ozoux)	Appartement à Saint-Denis (Rampes Ozoux)	Appartement à Saint-André (Cambuston)	Maison individuelle à Saint-André à (Cambuston)
<b>Lieu de scolarisation</b>	Ecole maternelle de La Rivière de Saint-Denis (même école et mêmes classes que Steven)	Ecole maternelle de La Rivière de Saint-Denis (même école et mêmes classes que Nathalie)	Ecole maternelle de Cambuston (même école et mêmes classes que Soraya)	Ecole maternelle de Cambuston (même école et mêmes classes que Ryan)
<b>Profession des parents et CSP (déterminé selon la nomenclature de l'INSEE)</b>	Père : artisan Mère : femme de ménage	Père : chauffeur Mère : cuisinière	Père : maçon Mère : sans profession	Père : électricien Mère : sans profession

Tableau 1 : caractéristiques des enfants témoins et de leur entourage familial.

### 3.2 Les enquêtes

Au niveau du développement langagier, nous avons adopté comme principales théories de référence, deux approches qui envisagent l'acquisition du langage comme un tout intégré. La première est l'approche

fonctionnaliste postulant que les formes des langues naturelles sont acquises et utilisées au service de la communication (Bates et MacWhinney, 1982 et 1989 ; Slobin, 1985 ; Bassano, 2001a et 2001b). La deuxième est l'approche dite « basée sur l'usage » de Michael Tomasello (2003) qui s'appuie sur des principes énoncés par le Modèle Unifié de Compétition de MacWhinney (2004) reposant sur une conception fonctionnaliste et qui prend en compte les apports de l'approche cognitive (se focalisant sur la modélisation des opérations mentales et des capacités cognitives impliquées dans l'acquisition du langage) ainsi que ceux de l'approche interactionniste (centrée sur la participation aux interactions sociales qui constitue le cadre optimal pour apprendre à communiquer). Selon ces deux approches, toutes les langues du monde comprennent des structures linguistiques constituées par quatre types d'éléments (les mots, les marques morphologiques associées aux mots, l'ordre des mots (et celui des marques morphologiques) et l'intonation) qui se combinent entre eux pour véhiculer une signification. Seules diffèrent leur configuration et leurs fonctions pragmatiques et sémantiques diffèrent selon les langues. Les diverses structures abstraites ne sont pas innées mais construites par l'enfant grâce à des capacités cognitives et sociales à partir de séquences concrètes qui sont récupérées dans le discours de son entourage, associées à des conditions d'usage et ensuite généralisées (Tomasello, 1995 et 1998). Un rôle primordial est donné à l'enfant qui devient participant et créateur et qui développe donc en parallèle les connaissances linguistiques et les règles complexes de leur usage social. Dans leur modèle de compétition, Bates et MacWhinney (1987 et 1989) soulignent l'importance de deux indices permettant des prédictions sur l'ordre d'acquisition des structures grammaticales et contrôlant la compréhension : la disponibilité (qui renvoie à la fréquence des formes) et la fiabilité (qui renvoie à l'efficacité de la forme dans la réalisation d'une fonction discursive). Toutefois, selon l'approche « basée sur l'usage », il s'agit également de considérer les écarts significatifs qui dépendent de la capacité de mémorisation du sujet et plus généralement de son développement cognitif qui permet l'accessibilité des indices. L'acquisition de la grammaire constitue un processus qui évolue constamment comprenant un fond commun mais des variations individuelles et résulterait d'un apprentissage progressif.

Pour prendre en compte la dimension dynamique du développement de l'acquisition du langage oral chez de jeunes enfants, c'est-à-dire son rythme, sa régularité et ses variations individuelles ainsi que le rôle fondamental de l'entourage, une étude longitudinale durant 24 mois dans le milieu écologique nous a semblé appropriée pour chaque sujet.

Nos enquêtes sont de deux types :

- Des enregistrements des quatre enfants ont été effectués à l'aide d'une caméra numérique et / ou d'un micro unidirectionnel HF,
  - dans l'espace scolaire durant 24 mois. Ils ont été effectués à intervalles réguliers (tous les trois mois) de septembre 2006 à juillet 2008 et sont suffisamment rapprochés pour suivre l'évolution des usages des sujets selon leur rythme propre. Cet intervalle revêt aussi l'avantage de ne pas multiplier à l'excès les données, qui, lorsqu'elles sont trop nombreuses deviennent difficiles à traiter. Les enfants sont alors scolarisés en maternelle, ce qui permet un contact précoce avec les usages langagiers normatifs, issus d'autres horizons sociaux.
  - Le réseau amical semblant influencer de façon importante la construction du langage de l'enfant (Eyquem-Lebon, 2007), aussi, nous avons recueilli les interactions entre pairs, à l'extérieur et à l'intérieur de la classe.
  - Nous nous sommes également centrée sur les deux autres sources susceptibles d'avoir des répercussions sur les pratiques : l'enseignante et l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles, dont le rôle est d'assister le personnel enseignant). Nous avons alors filmé leurs échanges avec l'enfant, lors des situations formelles d'apprentissage (prises en charge par l'enseignante et comprenant les « séance en activité dirigée » en petits groupes et les regroupements (en classe entière)) et informelles (atelier autonome, accueil du matin, encadrement à la cantine, etc.)

- Puisque c'est d'abord dans le réseau familial que l'enfant se socialise (Labov, 1976) et acquiert sa compétence langagière, nous avons effectué des enregistrements au domicile de chaque sujet, au début et à la fin du suivi (en décembre 2006 et décembre 2008) afin de déterminer les modèles d'influence des différents membres de la famille sur ses usages. Un micro HF a été installé par les parents dans la salle à manger lors d'un repas dominical, à l'insu des enfants.
- Des mesures sociométriques réalisées auprès des enfants de la classe avant chaque enregistrement au sein de l'espace scolaire tracent le réseau social des trois enfants témoins pour tenter de déterminer les préférences de chaque enfant témoin. Pour des détails concernant la méthodologie précise de ce type de données, nous renvoyons à une de nos précédentes recherches (Eyquem-Lebon, 2007).

Pour chaque enfant et pour chaque type d'observation enregistrée (en fonction du lieu et des interlocuteurs), nous avons distingué le nombre de productions (émissions verbales de l'enfant y compris des suites incompréhensibles) du nombre d'énoncés retenus pour l'analyse. Nous avons choisi de découper les productions recueillies en énoncés puisque comme le signalent Claire Blanche-Benveniste et Colette Jeanjean (1987), « le concept de « phrase » est singulièrement difficile à accepter lorsqu'on a pris l'habitude de travailler sur l'oral » (p. 21). Certes, un certain nombre de linguistes (entre autres Morel, 1998) rejettent la notion d'énoncé comme unité pertinente de l'oral mais beaucoup d'autres l'admettent. Son identification se fait à l'aide d'une combinaison de critères syntaxiques, sémantiques et prosodiques présents dans le discours (Rondal, et Seron, 1999 ; Bassano et al, 2001). Nous adoptons l'association de ces différents critères pour délimiter les énoncés de notre corpus.

Nous avons opté pour un échantillon de 50 énoncés généralement considéré comme nécessaire pour toute étude statistique fiable (Rondal, 1997 ; Rondal et al, 1985 et 1999). Le choix méthodologique consistant à adopter un nombre constant d'énoncés est motivé par le souci de faciliter la comparaison. Cet échantillon est constitué de plusieurs séquences discursives comprenant des formes verbales.

### 3.3 Procédure d'analyse

Afin de tenter d'étudier l'importance de la discrimination des codes et du respect des normes d'emploi pour l'acquisition langagière et de déterminer l'impact de l'école et de la famille sur les usages des enfants, nous nous proposons d'observer les formes linguistiques utilisées par l'enfant. Comme nous l'avons signalé, nous mesurons le paradoxe qui consiste à adopter cette démarche tout en optant pour le cadre théorique de l'interlecte et du macrosystème (Prudent, 1993). Toutefois, nous sommes contrainte de composer avec le point de vue structuraliste de l'institution scolaire et de choisir une approche contrastive qui malgré son manque de souplesse, permettra de commencer à appréhender les facteurs susceptibles de favoriser l'acquisition du français dans notre contexte.

Nous centrons nos observations sur la morphologie verbale puisque « les verbes et les variations de formes constituent un domaine où les différences entre les langues sont particulièrement sensibles et précises » (Bassano, 2001a). Comme il s'agit de déterminer si l'enfant parvient à adapter ses usages à la situation de communication, cette variable nous permettra d'identifier plus aisément ce qui relève du créole et du français. En effet, en raison de son origine et de sa proximité génétique, le créole partage un certain nombre de traits morphologiques avec le français : ces deux codes possèdent trois personnes au singulier et au pluriel, les modes personnels de l'indicatif et de l'impératif. Chez certains locuteurs créoles, les verbes créoles admettent comme en français, des morphèmes flexionnels qui varient selon le temps, le mode employé (ex : au présent de l'indicatif : « je mange » (FR) et « mi manj » (CR)). Toutefois, un certain nombre de différences existe entre les deux langues : les morphèmes flexionnels des verbes français varient selon les morphèmes personnels sujets qui les régissent. Ce n'est pas le cas en créole. Certains locuteurs créoles utilisent des marqueurs pré-verbaux pour signifier le temps et l'aspect alors qu'en français, ces derniers sont indiqués par des morphèmes flexionnels liés (exemple : « Sophie **té** i manj » (CR) ; « Sophie **mangeait** » (FR)). Enfin, le passé simple n'existe pas en créole qui emploie dans le même contexte l'équivalent du passé composé : *La prinsès té koné pu ousa alé. El **la parti voir** son*

*marèn et la demand aèl conseil* » (CR) (la princesse ne savait plus où aller. Elle partit voir sa marraine et lui demanda conseil).

Pour chaque énoncé, nous procédons en deux temps : nous repérons d'abord le syntagme verbal et nous tentons d'identifier s'il relève du français, du créole et des formes interlectales.

Pour identifier les productions relevant du français, nous ne nous sommes pas contentée nombreux outils de standardisation que compte cette langue, puisque comme le souligne Didier de Robillard, « dans le contact français-créole, on peut avoir l'impression que l'on identifie facilement ce qui est « français », parce qu'il suffit de se référer à un dictionnaire ou à une grammaire française » (2002 : 43-44). Le standard étant peu mobilisé dans les échanges oraux, et si on considère ce modèle prescriptif qui sert surtout en situation formelle ou à l'écrit comme la seule référence, on risque de n'identifier aucun énoncé comme appartenant au français. C'est pourquoi, en plus des ouvrages grammaticaux (comme La nouvelle grammaire du français (1973) de Dubois et Lagane) ou encore des dictionnaires, nous nous sommes appuyée sur d'autres références pour caractériser les différentes variétés du français dans le corpus : les travaux sur le français parlé de Claire Blanche-Benveniste et de Colette Jeanjean (1987) ou encore les ouvrages de Françoise Gadet (1992, 1997).

Pour repérer les énoncés en créole, nous avons retenu les ouvrages suivants en grammaire et en lexicologie : Le lexique du parler créole à La Réunion de Robert Chaudenson (1974), Comparaison syntaxique du créole et du français de Pierre Cellier (1985), Particularités lexicales du français réunionnais de Michel Carayol (1985), Dictionnaire Kréol réunié français d'Alain Armand (1987), la Grammaire du créole réunionnais de Gillette Staudacher-Valliamée (2004). Toutefois, une « norme » unique a du mal à se dégager de ces différents travaux et les chercheurs locaux ne précisent pas comment ils gèrent cette diversité des points de vue pour pouvoir appréhender au mieux la pluralité du créole. Même la plus récente publication (Staudacher-Valliamée, 2004), définit des règles de fonctionnement à partir de corpus basilectaux, qui selon bon nombre de locuteurs ne reflètent pas les usages courants des Réunionnais.

Nous avons choisi alors, comme d'autres chercheurs natifs (Georger, 2004) de nous appuyer également sur notre compétence en créole pour juger intuitivement la grammaticalité des énoncés produits. Nous sommes bien consciente que l'analyse de ce qui relève du créole dans les productions risque d'être soumise à la variabilité des outils et à la subjectivité de nos connaissances et de nos représentations.

Afin que la langue ne demeure pas une « invention des linguistes » (Calvet, 2004 : 21), nous aurons, lorsque ce sera possible, recours au jugement des locuteurs afin de prendre en compte les catégorisations socialement attestées et fonctionnelles produites alors et qui modèlent très certainement en partie le système langagier. Cependant, nous n'ignorons pas que les locuteurs ne peuvent percevoir la totalité des formes linguistiques qu'ils utilisent ni le détail de leur répertoire verbal car ils sont parfois prisonniers de leurs représentations sur les langues ou variétés de langue en contact, a fortiori dans une situation complexe comme la nôtre. Ainsi, comme nous l'avons signalé, les « mélanges » sont parfois minorés, voire stigmatisés. C'est pourquoi, nous mettrons en corrélation avec nos analyses, les apports scientifiques de certains créolistes et l'étiquetage des locuteurs pour rendre compte au mieux de la complexité des phénomènes sociaux.

Après avoir circonscrit, tant bien que mal, les « systèmes autonomes », le créole et le français, nous nous sommes centrée sur les énoncés « mélangés » et les essais langagiers. Les caractéristiques des différentes formes sont répertoriées ci-dessous :

- Formes créoles : comprennent un morphème personnel et une forme verbale correspondant aux normes décrites par les chercheurs qui se sont intéressés au créole. Exemple : « **li té gagn** » (il y arrivait)
- Formes françaises. Exemple : « elle regarde pas bien les images ».
- Essais langagiers intrasystémiques : ils ne concernent qu'un seul code et nous renseignent sur la façon dont l'enfant acquiert la morphologie verbale à l'oral et sur la maîtrise de la langue

concernée. Ils peuvent être réalisés en français et en créole. Exemple en français : il [a coudé]» (pour « il a cousu ») : l'enfant traite le participe passé du verbe irrégulier « coudre » comme celui du verbe régulier « manger » (radical + morphème flexionnel « é ». Il procède alors par ressemblance et effectue une surgénéralisation en appliquant les marques d'une classe/ catégorie à une autre classe.

Exemple en créole : « **le zanfán la [boiré] de lo** » pour « **le zanfán la boir de lo** » (l'enfant a bu de l'eau). L'élève semble considérer que le verbe « boire » possède une forme longue en « é », comme les trois quarts des verbes en créole. Or, il n'en possède qu'une seule qui est « boir » à l'accompli comme au non accompli

- « Mélanges » qualifiés de formes interlectales :
  - o Des alternances codiques intra-actes : présence de segments (parties) en français accolés à des segments créoles. Exemple : « *il té manz (ninport koi)* » (il mangeait n'importe quoi) : présence d'un morphème personnel français « il » ainsi que d'une forme verbale comprenant un marqueur prototypique créole « **té manz** ».
  - o Des énoncés comprenant des unités difficilement codifiables : énoncés qui peuvent être aussi bien créoles que français. Cette hésitation sur leur identification classe ce type d'énoncés dans la catégorie des formes interlectales. Exemple : « **li** (fè pa dé jèst kom sa) » les énoncés entre parenthèses peuvent être considérées comme françaises ou créoles.
  - o Des formes « métisses » provisoires : relèvent de l'interlangue, sont inhérentes aux processus d'acquisition d'une nouvelle langue (langue cible) par l'enfant. Ne respectent pas les règles de fonctionnement du français et du créole. Ne sont présentes que dans les situations où la langue cible est clairement visée par le locuteur. Exemple : « il regardait la feuille / euh / il / il **té i kouré dans** l'herbe ». Pour marquer l'imparfait, l'élève utilise des marqueurs préverbaux créoles « **té** » et « **i** » avec « kouré ». Aussi la forme verbale obtenue (contrairement au phénomène d'alternance codique) ne respecte ni les règles de fonctionnement du français (en raison des marqueurs pré-verbaux créoles), ni celles du créole (« **té i kour** »).

Les caractéristiques des formes produites par chaque sujet sont présentées par intervalles de 6 mois (au bout de 3 mois, les changements constatés sont souvent peu significatifs) et nous pouvons ainsi mesurer leur évolution. Comme nous souhaitons déterminer si chaque témoin respecte les règles d'emploi, nous observons l'adéquation de ses productions verbales à la situation de communication. Il nous paraît alors indispensable d'identifier les formes verbales maîtrisées par chaque sujet. En effet, un témoin peut avoir saisi les normes d'usage mais ne pas parvenir à les respecter parce qu'il ne dispose pas du matériau langagier dans le code requis. Le repérage des formes acquises par l'enfant nous fournit également l'occasion d'évaluer son développement morphologique et permet d'approfondir la relation entre compétences grammaticales et respect des règles d'usage.

L'ordre d'acquisition non guidé de la morphologie verbale semble être lié au degré de complexité cognitive des notions sous-jacentes (Slobin, 1985 ; Bassano, 2001a) que l'on peut définir « par la plus ou moins forte charge de traitement impliquée par l'identification d'une notion, au niveau perceptif, mnémonique et conceptuel – ce dernier recouvrant la double dimension sémantique et pragmatique » (Bassano, 2001a). Plus une notion est cognitivement complexe, plus elle est tardivement acquise. L'effet de ce facteur de base est cependant modulé par l'impact des propriétés morphologiques, mais aussi syntaxiques et prosodiques, des systèmes verbaux des langues concernées. Ces données, les travaux des acquisitionnistes sur la morphologie verbale chez les enfants monolingues ainsi que les acquis des études de l'appropriation du français L2 (ou L3) et en particulier les résultats du projet ESF (dirigé par Klein et Perdue de 1982 à 1988) et les études comparatives de Dominique Bassano (2001a et 2001b), rendent compte des séquences d'acquisition de la morphologie verbale. Dans une première phase, on constate une prédominance des bases verbales non fléchies en fonction du temps et de la personne puis dans une



deuxième, un développement morphologique pour l'expression du temps verbal. Il semblerait que le présent de l'indicatif pour les 1<sup>ères</sup> et 3<sup>ème</sup> personne du singulier soit acquis avant le passé composé et le futur périphrastique et ce, d'autant plus que ces temps se construisent de façon identique en créole et en français. Enfin, viendraient ensuite les autres temps comme l'imparfait, le futur etc. Nous tiendrons compte de ces données pour évaluer l'évolution linguistique des sujets.

L'homophonie des formes verbales constitue une difficulté pour leur identification. Pour distinguer les formes homophones en français et les productions verbales identiques dans les deux langues en présence comme l'indicatif présent, nous nous sommes appuyée sur des indices contextuels linguistiques et extralinguistiques qui ont permis de lever certaines ambiguïtés. Lorsque le doute subsistait, nous n'avons pas comptabilisé ces énoncés.

Afin d'évaluer l'influence de l'entourage sur les énoncés des sujets, nous analysons ensuite la nature, la qualité et le volume des formes verbales qu'on lui adresse. Nous les mettons en parallèle avec celles produites par les enfants et répertorions les convergences.

## 4 Les résultats

Nous présentons les résultats des analyses effectuées à partir des différentes prises de données du suivi longitudinal en différenciant les productions du témoin au sein de l'espace scolaire des énoncés réalisés au sein de l'espace familial. Nous commençons par Nathalie et Steven scolarisés à Saint-Denis dans les mêmes classes puis nous nous intéressons à Ryan et à Soraya, également camarades de classe mais à Cambuston.

### 4.1 Nathalie : une maîtrise des règles d'usage et des aptitudes de plus en plus développées en français.

	Septembre 2006 A 3 ans et 1 mois	Avril 2007 A 3 ans et 8 mois	Septembre 2007 A 4 ans et 1 mois	Mars 2008 A 4 ans et 7 mois	Juillet 2008 A 4 ans et 11 mois
<b>Au sein de l'espace scolaire</b>					
*Avec l'enseignante	20 % d'énoncés français et 80 % de productions interlectales	22 % d'énoncés français et 78 % de productions interlectales	26 % d'énoncés français et 74 % de productions interlectales	29 % d'énoncés français et 61 % de productions interlectales.	40 % d'énoncés français et 60 % de productions interlectales.
* Avec les pairs	100% d'énoncés créoles	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	90 % d'énoncés créoles et 10 % de productions interlectales	80 % d'énoncés créoles et 20 % de productions interlectales

<b>Au sein de l'espace familial</b>	100% d'énoncés créoles	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales
-------------------------------------	------------------------	--	--	--	--

Tableau 2 : récapitulatif des usages de Nathalie au cours des 24 mois d'observation.

Nathalie diversifie ses usages et les ajuste à ses interlocuteurs et ce, dès le début du suivi. En septembre 2006, elle semble avoir conscience de la nécessité de s'adresser à sa maîtresse de petite section en français et utilise les formes verbales qu'elle maîtrise c'est-à-dire le présent de l'indicatif et de l'impératif, du moins pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe. Lorsqu'elle souhaite mobiliser les temps du passé qu'elle ne parvient pas encore à produire, elle se sert de formes interlectales qu'on peut considérer dans ce contexte (où la langue-cible est fortement supposée être le français) des formes métisses provisoires (70%) comme par exemple, « il té manjé » pour « il mangeait » (correspondant en créole à « lu té manj » ou à « lu té antrinn manjé ». Elle s'adresse majoritairement en créole à ses pairs qui communiquent avec elle uniquement dans cette langue. Elle réalise alors peu d'essais intrasystémiques (3%) et maîtrise pratiquement tout le système verbal créole excepté le temps correspondant au futur en français et le mode correspondant au conditionnel.

En moyenne section (à partir d'août 2007), le passé composé et l'imparfait semblent être acquis en français et on constate une amélioration générale de ses aptitudes dans cette langue (énoncés plus longs et syntaxiquement plus complexes). Lors de ses échanges formels avec sa maîtresse, l'acrolecte est alors davantage utilisé (deux fois plus qu'en début de petite section). Les essais intrasystémiques se multiplient alors (30 %). Ses énoncés interlectaux se composent de productions métisses provisoires et d'alternances codiques français/créole. Au fil des mois, avec ses pairs qui se servent de formes interlectales composées d'alternances codiques français/créole, elle mobilise également de plus en plus le français dans des formes mélangées (alternances codiques) et réduit ses productions en créole seul lors des situations informelles scolaires.

Il est à noter que l'enseignante de moyenne section invite fréquemment les élèves à différencier le français du créole : dès le début de l'année, chacune de ces langues a été associée à une marionnette et il y est fait référence chaque fois qu'il s'agit d'identifier le code utilisé dans des productions d'élèves, des chansons, des poèmes ou encore des contes. En outre, la maîtresse rappelle les règles d'usage en particulier lors des situations formelles d'apprentissage. Elle permet de rendre conscient la capacité à adapter des énoncés à la situation de communication que certains élèves (comme Nathalie) réalisent très probablement de façon spontanée et contribuerait ainsi à la consolider.

Au sein de l'espace familial, les énoncés produits (outputs) par Nathalie sont majoritairement créoles lors des cinq recueils de données. Elle se conforme probablement aux usages des membres de sa famille (parents et frère aîné) qui lui parlent essentiellement en créole ou à l'aide de quelques formes interlectales (10% et essentiellement constituées par des alternances codiques). Les échanges au sein de l'espace familial sont fréquents et les énoncés reçus (les inputs) et les énoncés produits par Nathalie en créole sont nombreux. Au mois de mars 2008, à 4 ans et 7 mois, ses compétences morphologiques en créole se sont accrues : elle semble avoir acquis le temps correspondant au futur en français (au moins pour les verbes fréquents ne subissant des modifications du radical). Ses parents n'exercent pas de pression normative et ne lui imposent pas l'utilisation d'un code particulier. Ils estiment que l'apprentissage du français est dévolu aux enseignants à qui ils font entièrement confiance. Chez elle, Nathalie se sert donc de la langue qu'elle maîtrise le mieux.

Comme sa famille se sert aussi bien de formes interlectales et du créole quelle que soit la situation de communication et n'établit pas de distinction explicite entre les langues et on peut penser que Nathalie a appris seule à réaliser cette tâche et à ajuster ses énoncés à ses interlocuteurs avant sa scolarisation. Dès la moyenne section, il est très probable que sa maîtresse ait contribué à développer davantage ces aptitudes qui relèvent de la pragmatique.

#### 4.2 Steven : une maîtrise progressive des règles d'usage et des aptitudes en français qui augmentent sensiblement.

	Septembre 2006 A 3 ans et 1 mois	Avril 2007 A 3 ans et 8 mois	Septembre 2007 A 4 ans et 1 mois	Mars 2008 A 4 ans et 7 mois	Juillet 2008 A 4 ans et 11 mois
<b>Au sein de l'espace scolaire</b>					
*Avec l'enseignante	100 % d'énoncés créoles	98 % d'énoncés créoles et 2 % de productions interlectales	97 % d'énoncés créoles et 3 % de productions interlectales	80 % d'énoncés créoles, 18 % de productions interlectales et 2% d'énoncés français	67 % d'énoncés créoles, 9% d'énoncés français et 24 % de productions interlectales.
* Avec les pairs	100% d'énoncés créoles	100% d'énoncés créoles	100% d'énoncés créoles	100% d'énoncés créoles	88 % d'énoncés créoles et 12 % de productions interlectales
<b>Au sein de l'espace familial</b>	100% d'énoncés créoles	100% d'énoncés créoles	100% d'énoncés créoles	98 % d'énoncés créoles et 2 % de productions interlectales	68 % d'énoncés créoles, 10 % d'énoncés en français et 22 % de productions interlectales

Tableau 3 : récapitulatif des usages de Steven au cours des 24 mois d'observation.

En début de suivi et jusqu'en mars 2008, Steven s'exprime majoritairement en créole quelque soit son interlocuteur, l'objet et les conditions de l'échange. Il semble bien maîtriser le système verbal de cette langue (excepté les temps correspondant au plus que parfait et au futur en français et le mode correspondant au conditionnel) et réalise peu d'essais intrasystémiques. Le présent de l'indicatif et de l'impératif n'ont pas l'air d'être acquis en français. Les membres de sa famille échangent fréquemment avec lui à l'aide du créole (38 %) et de formes interlectales (60 %) constituées par des énoncés difficilement codifiables et des alternances codiques. Ses inputs en français seul sont négligeables (2 %).

A partir de mars 2008, à 4 ans et 7 mois, il commence à adapter ses usages à son interlocuteur et utilise avec sa maîtresse de moyenne section (qu'il partage avec Nathalie et qui différencie clairement les langues) quelques formes verbales françaises (surtout à l'indicatif et à l'impératif présent) qu'il associe souvent à du créole dans des formes interlectales (constituées alors de formes métisses provisoires et d'alternances codiques).

4 mois plus tard, à 4 ans et 11 mois, ses outputs en créole se réduisent encore lors des situations formelles avec son enseignante et ses formes métisses provisoires comprenant du français augmentent sensiblement. Ses compétences morphologiques dans cette langue se développent peu à peu et il commence à produire des verbes au passé composé. Toutefois, il lui est encore difficile de se servir du français seul qui ne représente que 8 % de ses énoncés.

Au même âge (en juillet 2008), ces mêmes pratiques sont observées au sein de l'espace familial alors qu'auparavant, il se servait essentiellement du créole. Il semble répondre à la demande de ses parents qui l'encouragent explicitement à utiliser le français à la maison, sans toutefois intervenir directement au niveau de ses productions et les corriger. Il reçoit davantage d'inputs en français qui sont clairement étiquetés par ses parents (20 % contre 3 %, 4 mois auparavant). Ces derniers s'expriment également à l'aide de formes interlectales (30 %) et du créole (50 %).

A cette même période, ses usages se modifient sensiblement également avec ses pairs qui s'adressent à lui majoritairement en créole et à l'aide de productions interlectales. Il se conforme au code de ses interlocuteurs et utilise le créole qu'il maîtrise et mais mobilise également du français dans des formes métisses provisoires (40 % de ses productions interlectales) et des alternances codiques (60% de ses productions interlectales) mais deux fois moins qu'avec ses parents.

Steven semble avoir compris en moyenne section, à partir de septembre 2007, (probablement entres autres, grâce à l'aide de son enseignante de cette classe et à ses parents qui commencent alors à distinguer les codes en présence), la nécessité de respecter les normes d'usage. Il ajuste ses énoncés à la situation de communication à l'école et tente de se servir du français et il en fait de même chez lui pour répondre à la demande parentale. Lorsque le matériau langagier lui fait défaut en français, il se sert de formes interlectales et mobilise ainsi l'acrolecte. Ses outputs dans cette langue sont alors plus nombreux, tout comme ses inputs (puisque ceux de ses parents sont majorés) et ses aptitudes augmentent peu à peu (énoncés plus longs et lexique plus varié).

#### 4.3 Ryan : une maîtrise progressive des règles d'usage et des aptitudes en français qui se développent régulièrement.

	Septembre 2006 A 3 ans et 1 mois	Avril 2007 A 3 ans et 8 mois	Septembre 2007 A 4 ans et 1 mois	Mars 2008 A 4 ans et 7 mois	Juillet 2008 A 4 ans et 11 mois
<b>Au sein de l'espace scolaire</b>					
*Avec l'enseignante	15 % d'énoncés français et 85 % de productions interlectales	20 % d'énoncés français et 80 % de productions interlectales	23 % d'énoncés français et 77 % de productions interlectales	27 % d'énoncés français et 73 % de productions interlectales.	38 % d'énoncés français et 62 % de productions interlectales.

* Avec les pairs	100% d'énoncés créoles	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	88 % d'énoncés créoles et 12 % de productions interlectales	85 % d'énoncés créoles et 15 % de productions interlectales
<b>Au sein de l'espace familial</b>	100% d'énoncés créoles	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	95 % d'énoncés créoles et 5 % de productions interlectales	85 % d'énoncés créoles et 15 % de productions interlectales	85 % d'énoncés créoles et 15 % de productions interlectales

Tableau 4 : récapitulatif des usages de Ryan au cours des 24 mois d'observation

Tout comme Nathalie, Ryan a saisi les normes d'usage et comme elle, il tente de les respecter : à 3 ans et 1 mois, lors de ses échanges en classe avec sa maîtresse de petite section, il se sert de formes verbales françaises qu'il maîtrise c'est à dire celles qui semblent être les plus communément acquises pour un enfant de cet âge (le présent de l'indicatif et de l'impératif). Il produit également des formes interlectales composées surtout de formes métisses provisoires lorsque le matériau langagier lui fait défaut. Au fil des mois, ses outputs en français augmentent régulièrement dans ce type d'interactions (surtout en moyenne section) et lors du dernier recueil de données, elles atteignent les mêmes proportions que celles de notre premier témoin lui aussi alors âgé de 4 ans et 11 mois. Il utilise alors les formes verbales qu'il a acquies depuis c'est-à-dire celles du passé pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe (passé composé à 4 ans et 7 mois et imparfait à 4 ans et 11 mois). Il est à noter qu'aucune de ses enseignantes ne l'aide à discriminer les codes.

Comme Nathalie, en début de suivi (3 ans et 1 mois), il maîtrise le système verbal créole (excepté le mode correspondant au conditionnel en français et le temps correspondant au futur) et ses énoncés sont longs et complexes alors que ses inputs et ses outputs dans ce code sont deux fois moins nombreux que le premier témoin. Avec ses pairs comme avec les membres de sa famille (ses parents et sa sœur aînée), il mobilise essentiellement des formes verbales créoles et se sert de quelques mélanges qui sont utilisées également par ces interlocuteurs. Il parvient donc à adapter également ses pratiques en situation informelle. Ses parents n'exercent pas de pression normative mais ne lui fournissent pas non plus les moyens de différencier les langues en présence : ils utilisent les mêmes formes quelle que soit la situation de communication et ne posent pas d'étiquette sur les productions réalisées.

Ainsi, comme Nathalie, Ryan semble avoir des aptitudes développées en créole et acquiert progressivement et relativement rapidement les formes verbales françaises. Comme elle, il a commencé à respecter les normes d'emploi de façon autonome. Toutefois, il n'a bénéficié d'aucune intervention qui a rendu explicite et probablement consciente cette capacité, tout comme Steven (jusqu'en moyenne section) qui ne parvient pas alors à adapter ses énoncés à la situation de communication. On peut se demander pourquoi est-ce que certains sujets réussissent à appliquer les règles d'usage, seuls, alors que d'autres ont besoin d'un étayage particulier ?

La maîtresse de grande section de Ryan nous a signalé qu'il possédait des capacités d'abstraction et de conceptualisation particulièrement développées et qu'il réussissait bien seul, toutes les tâches (et notamment les catégorisations et les résolutions de problèmes) qui requerraient une aptitude à conceptualiser à partir de données concrètes. Or, selon les psycholinguistes, ces facultés cognitives sont indispensables pour comprendre (voire analyser) les situations de communication et abstraire des régularités au sein des inputs de l'entourage. Ainsi, selon Jean A. Rondal et Xavier Seron (1999), au fur et à mesure que grandit la compétence linguistique de l'enfant (ses capacités à produire des énoncés corrects du point de vue formel), se développe une compétence pragmatique qui s'appuie aussi sur des capacités

cognitives générales. Peut-être est-ce là une des explications aux aptitudes pragmatiques de Ryan et à ses progrès significatifs en français ?

#### **4.4 Soraya : une méconnaissance des règles d'usage et des aptitudes peu importantes en français**

En début de suivi, quelle que soit la situation de communication, Soraya s'exprime majoritairement en créole et réalise de nombreux essais intrasystémiques au niveau des formes verbales correspondant au présent de l'indicatif en français et au mode impératif, ce qui nous conduit à penser que leur maîtrise n'est pas encore effective. En outre, elle se sert également de rares énoncés interlectaux composés de formes métisses provisoires. Ses inputs (essentiellement de la part de ses parents) et ses outputs en créole sont nombreux. Elle utilise très peu le français et presque jamais seul.

Comme Ryan, son camarade de classe depuis la petite section, elle n'a pas bénéficié d'interventions pédagogiques qui lui permettraient d'identifier chacun des codes en présence ainsi que les règles d'usage. Au sein de l'espace familial également, ses parents ne l'engagent pas à réaliser ces actions et mobilisent le créole (70 %) et les formes interlectales (30 %) quelle soit la situation de communication. Mais contrairement au troisième sujet, en fin de suivi, ses usages ont peu évolué : elle mobilise toujours essentiellement le créole (avec quelques essais intrasystémiques), elle n'a pas acquis de nouvelles formes verbales dans cette langue et commence juste à maîtriser celles correspondant au présent de l'indicatif en français et au mode impératif pour les verbes qui ne modifient pas leur radical. Ses énoncés sont à peine plus longs qu'un an et 6 mois auparavant. Le seul temps et mode utilisé en français est l'impératif présent mais de façon très peu fréquente et il n'est pas totalement maîtrisé comme semblent l'attester ses nombreux essais intrasystémiques. Ses énoncés français sont souvent très courts (deux ou trois mots).

Afin de déterminer sa capacité à différencier les deux langues, nous lui avons fait écouter des chansons, des contes créoles et français et lui avons demandé d'associer les productions à un interlocuteur (soit à sa maîtresse ou soit au personnage d'une série télévisée en créole). Ses réponses tendent à montrer qu'elle n'établit pas de discrimination ferme entre les deux langues. Enfin, d'après nos entretiens avec ses enseignantes et nos observations, ses capacités d'abstraction ne paraissent pas particulièrement développées.

#### **4.5 Récapitulatif des résultats**

Pour une comparaison plus aisée des quatre sujets, nous avons regroupé leurs résultats ainsi que les particularités de leur situation dans le tableau 6.

	<b>Nathalie</b>	<b>Steven</b>	<b>Ryan</b>	<b>Soraya</b>
<b>Usages en fin de suivi</b>	<p>Respecte les règles d'usage.</p> <p>Majoration des outputs français en situation formelle et aptitudes en français qui se sont développées au fil des mois.</p> <p>Aptitudes développées en créole.</p>	<p>Comprend la nécessité de respecter les règles d'usage et fait l'effort d'ajuster ses productions à la situation de communication.</p> <p>Majoration très sensible des outputs français qui reste peu nombreux. Aptitudes qui se sont sensiblement développées.</p> <p>Aptitudes en créole relativement développées.</p>	<p>Respecte les règles d'usage.</p> <p>Majoration des outputs français en situation formelle et aptitudes en français qui se sont développées au fil des mois.</p> <p>Aptitudes développées en créole.</p>	<p>N'a pas conscience de la nécessité de respecter les normes d'usage.</p> <p>Utilise majoritairement les formes verbales créoles (qui ne sont pas totalement maîtrisées) et ce, dans toutes les situations de communications.</p> <p>Peu d'aptitudes en français.</p>
<b>Particularités du témoin et de son environnement langagier</b>	<p>Seule la maîtresse de moyenne section invite à une différenciation des codes et au respect des usages.</p> <p>Absence de pression normative à l'école comme en famille.</p> <p>Nombre d'inputs français stable.</p>	<p>Seule la maîtresse de moyenne section invite à une différenciation des codes et au respect des usages.</p> <p>Demande des parents d'utiliser le français dans toutes les situations de communication (enjeu pragmatique).</p> <p>Majoration du nombre d'inputs français.</p>	<p>Absence d'intervention favorisant une différenciation des codes et le respect des usages.</p> <p>Absence de pression normative à l'école comme en famille.</p> <p>Nombre d'inputs français stable.</p> <p>Des capacités d'abstraction développées.</p>	<p>Absence d'intervention favorisant une différenciation des codes.</p> <p>Absence de pression normative à l'école comme en famille.</p> <p>Nombre d'inputs français stable.</p>

Tableau 5 : récapitulatif des résultats et des particularités de chaque témoin.

A l'issue du traitement des données des quatre sujets, quelques grandes tendances apparaissent. En milieu créole où les mélanges sont fréquents et imprévisibles et où les frontières s'avèrent souvent floues, les sujets qui parviennent à adapter leurs usages à la situation de communication (Nathalie, Steven et Ryan) voient leurs formes verbales se majorer et se diversifier, leurs énoncés devenir plus longs et syntaxiquement plus complexes. Ainsi, il existerait une corrélation entre la capacité à discriminer les codes et à respecter les normes d'emploi, et le développement des compétences grammaticales.

Des différences interindividuelles existent cependant. Il semble que certains sujets (ici, Steven) aient besoin d'une intervention spécifique qui les aide développer leurs aptitudes pragmatiques. Pour Steven, elle est le fait de son enseignante de moyenne section qui veille à faire associer de façon régulière, chaque langue à un objet afin de faciliter la différenciation du créole et du français. En outre, elle rappelle fréquemment les règles d'usage. Les parents de Steven participent également à la discrimination des codes en étiquetant certains des énoncés produits dans l'espace familial. L'importance de l'intervention d'un tuteur dans l'acquisition de compétences et de capacités a déjà été soulignée entre autres, par Jérôme Bruner (1983) qui utilise alors la notion d'étayage pour en rendre compte et qu'il définit comme « l'ensemble des interventions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (p. 139). D'autres enfants (ici Ryan), en revanche, parviennent seuls, à analyser certaines caractéristiques des énoncés et de la situation et à mettre ces différentes informations en relation afin d'adapter leurs usages. Ils pourraient alors compter sur leurs capacités d'abstraction développée puisque selon Jean A. Rondal et Xavier Seron (1999), les acquisitions sémantiques, lexicales et pragmatiques sont en rapport étroit avec les connaissances générales et le développement cognitif. Enfin, le poids de la norme (comme la demande forte d'adultes de mobiliser le français, même lors de situations informelles) paraît également jouer un rôle non négligeable pour certains sujets (Steven) lors de l'acquisition d'aptitudes pragmatiques.

Nos conclusions ne peuvent rester que provisoires tant qu'elles reposent sur la comparaison de quelques cas individuels et sur une approche contrastive alors que le système polylectal, auquel nous avons affaire s'avère plus complexe au niveau grammatical et au niveau de son mode d'emploi pragmatique. Elles ne peuvent être qu'imparfaites puisqu'obtenues avec des outils relevant de l'épistémologie positiviste. Elles méritent évidemment d'être affinées et approfondies par des études concernant les caractéristiques précises d'un étayage efficace dans un milieu diglossique, la fréquence et la pertinence des inputs, les facteurs psycholinguistiques permettant le traitement des énoncés reçus et leur adaptation à la situation de communication ou encore le rôle des capacités cognitives.

## 5 Conclusion

En milieu créole, le locuteur dispose d'un macro-système de communication qui, en raison de la variété de ses composantes, offre une grande richesse expressive. Même si certains échanges sont réglés à l'aide d'un ensemble de variétés non hiérarchisées et avec une transgression volontaire ou non des normes, ils ne constituent pas un obstacle à l'acquisition de la norme du français ou des normes plurielles du créole. C'est l'« ossification » de certaines formes interlectales, en tous cas lors de la gestion de bien des actes de communication ordinaires, qui peut avoir raison de la maîtrise du français. Toutefois, il nous semble que la mise en place d'un certain nombre d'actions est susceptible de remédier à cette situation. En effet, si l'on apprenait aux enfants parallèlement à leurs pratiques « panachées » à discriminer les langues ou les variétés en présence en les « polarisant » en liaison avec certains contextes marquants et à découvrir ainsi leur mode d'emploi pragmatique, l'acquisition langagière pourrait être facilitée en milieu créole. En outre, si on leur permettait de développer leurs capacités d'abstraction lors d'activités spécifiquement langagières ou non, on leur permettrait de développer des aptitudes réflexives essentielles pour le respect des contraintes normatives. C'est le programme de « la pédagogie de la variation » proposé par Lambert Félix Prudent (1993). Et c'est bien à l'École qu'incombe cette tâche. Elle devra remettre en question ses modèles théoriques restrictifs normatifs, son approche binarisée des langues et considérer les normes d'usage.



## Références bibliographiques

- Adelin, E. (2008). *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*. Thèse de doctorat. Université de la Réunion.
- Armand, A. (1987). *Dictionnaire Kréol réunionné français*. Saint-André : Océan Editions.
- Bassano, D. et al. (2001). L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues : I. Les fondements théoriques. *Enfance* 2001/1, 53, 81-99.
- Bassano, D. et al. (2001). L'acquisition de la morphologie verbale en français et en allemand autrichien : II. L'épreuve des faits. *Enfance* 2001/2, 53, 117-148.
- Bates, E. et MacWhinney, B. (1982). *Functionalist approaches to grammar. Language acquisition : The state of the art*. Cambridge MA : Cambridge University Press.
- Bates, E. et MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language Learning. *Mechanisms of language acquisition*, 157-193.
- Bates, E. et MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the Competition Model. *The crosslinguistic study of language processing*, 3-73.
- Blanche Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier.
- Blanche Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1990). *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris : Editions du CNRS.
- Bollée, A. (1987). Créoles français et français nord américains. *Français standard du Canada, français de France*, 1-98.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Calvet, L.-J. (2004). *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris : Plon.
- Carayol M., Chaudenson, R. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion. *Les Français devant la norme*, 175-200.
- Carayol, M. et al. (1985). *Particularités lexicales du français réunionnais*. Paris : Nathan.
- Cellier, P. (1985). *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français*. Saint-Denis/Paris : Université de la Réunion/CNRS.
- Chaudenson, R. (1974). *Le lexique du parler de La Réunion*. Paris : Honoré Champion, 2 tomes.
- Chaudenson, R. (1978). Créole et langage enfantin, phylogenèse et ontogenèse. *Langue Française*, 37, 91-105.
- Chaudenson, R. (1984). Vers une politique linguistique et culturelle dans les D.O.M français : conflits et consensus. *Créoles et français régionaux : culture, Education, Langue et Société*, 1-25.
- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Saint-Denis, CERFOI. Université de la Réunion. Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2002). Ecoles et langues dans l'Océan Indien. *Ecole et plurilinguisme dans le Sud-Ouest de l'Océan Indien*, 11-23.
- Clark, E. et Chouinard, M.M. (2000). Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition. *Langages*, 140, 9-21.
- Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Collection CREDIF. Paris : Didier.
- Dubois, J., Lagane, R. (1973). *La nouvelle grammaire du français*. Larousse : Paris.
- Eyquem-Lebon, M. (2007). *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*. Thèse de doctorat sous la direction du Professeur Lambert Félix Prudent. Université de La Réunion.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Paris : PUF.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. Paris : A. Colin.

- Georger, F. (2004). *Didactiser le contact créole/français. L'exemple d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*. Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, sous la direction du Pr. PRUDENT L.-F. Université de La Réunion.
- Georger, F. (2005). *Approche du système de communication linguistique de certains enfants réunionnais. Réflexion sur le langage en situation de contact de langues*. Mémoire de DEA « Langage et Parole », sous la direction du Pr. Prudent, L.-F. Université de La Réunion.
- Hagège, C. (1997). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Ledegen, G. (2001). Les « parlars jeunes » en zone rurale à La Réunion : une pré-enquête sur le rapport à la ville de la part de jeunes en insertion professionnelle. *Travaux et documents, Les « parlars jeunes » à la Réunion*, 89-112.
- Ledegen, G. (2003). Regards sur l'évolution des mélanges codiques à La Réunion : l'avènement de l'interlecte. *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, 175-186.
- Lieven, E., Behrens, H., Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity : a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333-370.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit
- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change, vol. 2 : Social Factors*. Blackwell, 19-20.
- Macwhinney, B. (2002). The competition model : the input, the context, and the brain. *Cognition and second language instruction*, 1-17.
- Macwhinney, B. (2004). A Unified Model of language acquisition. *Handbook of bilingualism : Psycholinguistic approaches*, 2-40.
- Morel, M. (1998). *La grammaire de l'intonation*. Paris : Opoos.
- Mufwene, S. (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Perdue, C., (éd.). (1993). *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Cambridge : University Press.
- Prudent, L. F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L. F. (1993). *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*. Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences du Langage, sous la direction de J.-B. MARCELLESI. Université de Rouen Haute-Normandie.
- Prudent, L. F., Mérida, G.J. (1984). An langaj kréyol dimi-panaché... : interlecte et dynamique conversationnelle. *Langages*, 74, 31-45.
- Rapanoël, S. (2007). *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des langues, sous la direction des Pr. Billiez, J. et Prudent, L. F. Université Stendhal Grenoble 3.
- Rondal, J.A. (1997). *L'évaluation du langage*. Belgique : Mardaga.
- Rondal, J.A. et al (1985). Analyse du langage et des interactions verbales adulte / enfant. *Bulletin d'Audiophonologie*, 5, 507-536.
- Rondal, J.A. et al. (1999). Le Développement du langage oral. *Manuel de psychologie de l'enfant*, 479-564.
- Rondal, J.A., Seron, X. (dir.). (1999). *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège : Mardaga.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. *The cross-linguistic study of language acquisition*, 1157-1249.
- Souprayen-Cavery, L. (2005). « Contacts de langues à La Réunion. Un voyage à travers la traduction français / Créole », in Prudent, L. F., Tupin, F., Wharton, S. (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang. p. 99-110.
- Tabouret-Keller, A. (1969). *Le bilinguisme chez l'enfant avant 6 ans : étude en milieu alsacien*. Thèse d'Etat. Strasbourg.

- Tabouret-Keller, A. (1997). *La maison du langage*, Université de Paul Valéry : Montpellier 3
- Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive Development*, 10, 31-156.
- Tomasello, M., (Ed.). (1998) *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge. Massachusetts. England : Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz